JULIO-DICIEMBRE 2021

RES, Revista de Educación Social. Número 33

Educación Social: dignidad y derechos, en tiempos de pandemia

La Educación Social como derecho de la ciudadanía: mejorar la vida de las personas

La Educación Social, en una acción socioeducativa deudora del reconocimiento de las capacidades resilientes de las personas, de sus necesidades emocionales, de nuestro papel mediador, etc., en todos los espacios sociales y con todas las personas, entendiendo nuestra acción como facilitadora de la promoción cultural y social.

Pero nuestro encargo no se queda en lo técnico, porque las situaciones incapacitantes de un desarrollo digno (la pandemia se ha mostrado como una de ellas) que viven las personas, los grupos, las comunidades... nos indican cuáles son las limitaciones a resolver colectivamente.

La dignidad de las/los profesionales de la educación social

La pandemia ha puesto de manifiesto como muchos de los escenarios en los que trabajamos, están, además, infradotados y han sufrido una tensión en la que, la mayoría de las veces, la resistencia se ha hecho desde el compromiso personal y la responsabilidad profesional de las educadoras y educadores sociales, que han suplido la imprevisión de muchas de las estructuras políticas y administrativas.

Es primordial reconocer otros elementos como parte de la dignidad profesional, además de las condiciones sociolaborales y el reconocimiento social, como son la investigación, la formación permanente, los procesos de coordinación técnica, la supervisión y la generación de marcos teóricos y metodológicos. Y siempre cuestionándonos si la formación que recibimos está suficientemente ligada a la práctica profesional a desarrollar posteriormente.

El compromiso de la educación social con la acción sociopolítica: justicia social

La Educación Social crea las condiciones para que se pongan en marcha procesos de cambio y mejora de la calidad de vida de las personas desde el respeto a la propia identidad y a las particularidades de sus situaciones vitales. Nosotras y nosotros estamos del lado de las personas, no del control social.

REVISTA DE EDUCACIÓN SOCIAL

ISSN 1698-9007

RES, Revista de Educación Social

NÚMERO 33

- SUMARIO
- REDACCIÓN
- PRESENTACIÓN
- EL TEMA: ANÁLISIS, ENSAYOS
- EL TEMA: EXPERIENCIAS
- EL TEMA: INVESTIGACIONES
- EL TEMA: JUSTICIA Y EDUCACIÓN SOCIAL
- MISCELÁNEA
- RESEÑAS
- ACTUALIDAD
- ARTÍCULOS SÓLO TEXTO
- PRÓXIMO NÚMERO

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.*

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

Teresa Bermúdez, PHD en Psicología, Univ. de Oviedo.
Luis Blanco, Educador Social, CPEESM (Madrid).
Enrique Guisado, Educador Social, COPESEX (Extremadura).
Gema López, Educadora Social, CEESA (Aragón).
Ana Martín, PHD en Filosofía y Ciencias Ed., UNED.
Víctor M. Martín-Solbes, PHD en Pedagogía. Univ. de Málaga.
Pedro C. Martínez, PHD en Psicología. UNAE (Ecuador).
Carmen Morán, PHD en Pedagogía, Univ. de Santiago de Compostela.
Roberto Moreno, Educador Social, CPESRM (Murcia) y Univ. Castilla la Mancha
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:

Martín Acosta-Fernández, María Aguilera-Velasco, Rosa Agúndez, Francisco Javier Alicante, Gonzalo Almerich, Àngela Alonso, Àngels Amorós, Jordi Baiget, Andrea Barrientos, Marcos Barriga, Raquel Becerril, Martín Bilche, Itsaso Biota, Ana Carmen Biurrun, Nicolás Bores, Albert Cabellos, Fran Calvo, Francisco Cañizares, Jorge Camors, Oscar Castro, Fabiola Chacón, Sabina Checa, Raquel Conchell, María José Corral, José Manuel de Oña, Carolina Díaz, Isabel Díaz, María Dosil, Amaia Eiguren, Tamara Fuentes, Ignacio Fuerte, Susana García-Vargas, Jossiel García-Urbina, Mónica Gijón, Eva Gil, Guadalupe González, Raúl González, Judit Gonzano, César Haba, Natalia Hipólito, Patricia Hontavilla, Leire Isasi, Fernando Lezcano, Emilia López-Martínez, Ismael López-Moreno, Analía Losada, Maialen Loureda. Iris Manchado, Fernando Madoz, Mª Soledad Marín, Lidia Márquez, María Dolores Márquez, Xus Martín, Ana Martín-Cuadrado, Ricardo Martínez-Fernández, Eduardo Martínez-Flores, María Martínez-Gómez, José María Martínez-Marín, Alejandro Martínez-Pérez, Begoña Mora, Lluc Nevot, Rocío Nicolás, Clara Olmos, Natividad Orellana, Naiara Ozamiz-Etxebarria, Belén Pascual , Maitane Picaza, Blanca Pozos-Radillo, Cèlia Premat, Carmen Orte , Celia Polo, Josep Mª Puig, Luis Vicente Pujalte, Teresa Rebolledo, Manuel Ríos, Diego Royo, Carmen Saban, Juan Salamé , María Gemma Sánchez, Lydia Sánchez-Prieto, Vicente Segovia, Isabel Mª Sierra, María Valero, Josep Vallés, Simran Vazirani Mangnani, Cristina Vega, José Vidal, Èlia Viladelbosch, Marcelo Viera, Marga Vives, Andrea Yusá

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.

Imagen portada: Archivo Pixabay

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

JULIO-DICIEMBRE 2021

RES, Revista de Educación Social

Número 33

Educación Social: dignidad y derechos, en tiempos de pandemia

La Educación Social como derecho de la ciudadanía: mejorar la vida de las personas

La Educación Social, en una acción socioeducativa deudora del reconocimiento de las capacidades resilientes de las personas, de sus necesidades emocionales, de nuestro papel mediador, etc., en todos los espacios sociales y con todas las personas, entendiendo nuestra acción como facilitadora de la promoción cultural y social.

Pero nuestro encargo no se queda en lo técnico, porque las situaciones incapacitantes (la pandemia se ha mostrado como una de ellas) de un desarrollo digno que viven las personas, los grupos, las comunidades… nos indican cuáles son las limitaciones a resolver colectivamente.

La dignidad de las/los profesionales de la educación social

La pandemia ha puesto de manifiesto como muchos de los escenarios en los que trabajamos, además, están infradotados y han sufrido una tensión en la que, la mayoría de las veces, la resistencia se ha hecho desde el compromiso personal y la responsabilidad profesional de las educadoras y educadores sociales, que han suplido la imprevisión de muchas de las estructuras políticas y administrativas.

Es primordial reconocer otros elementos como parte de la dignidad profesional, además de las condiciones sociolaborales y el reconocimiento social, como son la investigación, la formación permanente, los procesos de coordinación técnica, la supervisión y la generación de marcos teóricos y metodológicos. Y siempre cuestionándonos si la formación que recibimos está suficientemente ligada a la práctica profesional a desarrollar posteriormente.

El compromiso de la educación social con la acción sociopolítica: justicia social

La Educación Social crea las condiciones para que se pongan en marcha procesos de cambio y mejora de la calidad de vida de las personas desde el respeto a la propia identidad y a las particularidades de sus situaciones vitales. Nosotras y nosotros estamos del lado de las personas, no del control social.

REVISTA
DE EDUCACIÓN
SOCIAL

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

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

Sumario

Número 33 2

Presentación

Educación Social: dignidad y derechos, en tiempos de pandemia
CARLOS SÁNCHEZ-VALVERDE ***Coordinador del Consejo de Redacción*** 8

El tema: ***Educación Social: dignidad y derechos, en tiempos de pandemia. Análisis, estudios, ensayos…*** 10

¿Es suficiente cuidar y acompañar en Educación Social? La pedagogía del don como propuesta de inclusión
Is it enough to care for and accompany in Social Education?The pedagogy of the gift as a proposal for inclusion
MÓNICA GIJÓN, XUS MARTÍN Y **JOSEP Mª PUIG,** ***Universitat de Barcelona*** 11

Ingobernabilidad en los trastornos mentales: Modificación de la capacidad de obrar como respuesta
Ungovernability of the mental health disorders: the modification of the ability to act as a response
JUDIT GONZANO ARJONA, ***Educadora Social*** 26

Diversidad cultural, género y diversidad funcional en la formación universitaria de educadores/as sociales. Un análisis de los planes de estudios
Cultural diversity, gender and disability in the university training of social educators. An analysis of curriculum
TERESA REBOLLEDO GÁMEZ, ***Educadora Social. Profesora de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla*** 43

Necesidades en la formación de las profesionales para una educación sexual de calidad: Habitar nuestras fronteras
Training needs for professionals to promote quality sexual education: Inhabiting our borders
EVA GIL RODRÍGUEZ, ***Educadora Social*** 54

La acción socioeducativa con adolescentes y jóvenes sin referentes familiares en el territorio **67**
Análisis y propuestas desde la educación social
Social and educational action with adolescents and young people without family references in the territory: Analysis and proposals from social education
ÀNGELA ALONSO, ***Educadora Social*** 67

El espacio educativo: entre las expectativas, las tensiones y las diversidades en la construcción identitaria y de ciudadanía de los adolescentes y jóvenes
The educational space: between expectations, tensions and diversities in theconstruction of identity and citizenship of the adolescents and young people
CÈLIA PREMAT, ***Universitat de Barcelona (UB).; Profesora Consultora Grado de Educación Social, UOC; Consultora y Educadora Social*** 86

Las TIC en la formación inicial de los educadores y educadoras sociales
ICT in the initial training of social educators
ALEJANDRO MARTÍNEZ PÉREZ Y **FERNANDO LEZCANO BARBERO,** ***Universidad de Burgos (UBU)*** 100

Investigar para transformar: construir la Educación Social desde el análisis de la propia experiencia
Research to transform: build Social Education from the analysis of own experience
CRISTINA VEGA DÍAZ Y **JOSÉ MANUEL DE OÑA COTS,** ***Universidad de Málaga*** ... 113

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: ***Educación Social: dignidad y derechos, en tiempos de pandemia. Experiencias*** **.. 131**

Educar desde el psiquiátrico
Educate from the psychiatric
DIEGO ROYO LAVIÑA, ***Educador Social*** **..... 132**

El Club de Valientes. La educación social ante el acoso escolar
The Brave Club. Social education against bullying
MANUEL RÍOS MACÍAS, ***Educador Social, Profesor Asociado Universidad de Córdoba*** **150**

Supervisar un equipo de servicios sociales, mediante gamificación y dinámicas sistémicas
El caso de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Valls (Alt Camp, Tarragona)
JORDI BAIGET PIQUÈ, ***Educador Social*** **..... 165**

El Prácticum, una de las variables influyentes en el proceso de profesionalización
The Practicum, an influential variable in the process of professionalization
ANA CARMEN BIURRUN MORENO, MARÍA DOLORES MÁRQUEZ CARRASCO, ANA MARÍA MARTÍN-CUADRADO, SUSANA MARÍA GARCÍA-VARGAS, RAÚL GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, LUIS VICENTE PUJALTE PÉREZ, BEGOÑA MORA JAUREGUIALDE, MARÍA JOSÉ CORRAL-CARRILLO, EMILIA LÓPEZ MARTÍNEZ Y JUAN SALAMÉ SALA, ***Educadores Sociales*** **..... 173**

El alumnado de Educación Social como agentes activos de prevención
Social Education students as an active prevention agents
CARMEN ORTE, BELÉN PASCUAL, MARGA VIVES, MARÍA VALERO, LLUC NEVOT, LYDIA SÁNCHEZ-PRIETO Y ALBERT CABELLOS, ***Universitat Illes Balears*** **..... 178**

Grupo de hombres de Fuentealbilla. Los buscadores de faena
Group of men of Fuentealbilla: The "faena" seekers
EDUARDO MARTÍNEZ FLORES, ***Educador Social, Mancomunidad de La Manchuela*****. 189**

Trabajo educativo en lonjas
Educational intervention in private youth space
FERNANDO MADOZ MENDIOROZ, ***Coordinador del Programa Gazte Zabalik*** **..... 206**

La Educación Social y la Educación para el Desarrollo ante el reto de crisis climática y las refugiadas climáticas. Propuesta educativa, Scape Room.
Social education and development education in face of the climate crisis challenge and climate refugees. Education proposal, escape room
JOSSIEL MARTÍN GARCÍA-URBINA, ***Universidad Nacional Autónoma, México***
CLARA OLMOS MARTÍN, ***Educadora Social***
NATALIA HIPÓLITO RUIZ, ***Educadora Social;Universidad Castilla La Mancha*** **..... 223**

La mejora de las habilidades sociales y de las relaciones interpersonales de adolescentes en riesgo mediante un intercambio juvenil europeo
The improvement of social skills and interpersonal relationships of adolescents at risk trough a eutopean youth exchange
IRIS LOURDES MANCHADO RIQUELME y MARCELO VIERA ABELLEIRA, ***Educadores Sociales, Fundación Amigó*** **..... 241**

Y el ave fénix sigue volando
And the ave phoenix keeps flying
FRANCISCO JAVIER ALICANTE GARCÍA, ***Universidad de Deusto; Educador Social en Hospital de Día Manuene***
LEIRE ISASI ZÁRRAGA, ***Educadora Social*** **..... 266**

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: ***Educación Social: dignidad y derechos, en tiempos de...Investigaciones*** **..... 277**

Actitudes del alumnado de Educación Social y Trabajo Social hacia el voluntariado como forma de intrusismo laboral.
Attitudes of students in Education and Social Work towards volunteerism as a form of unauthorized practice of a profession
SABINA CHECA CABALLERO, NATIVIDAD ORELLANA ALONSO, JOSÉ VIDAL MOLLÓN Y SIMRAN VAZIRANI MANGNANI, ***Universitat de València*** **..... 278**

Evaluación del impacto social del Oceanogràfic de València en sus visitantes: estudio piloto **..**
Evaluation of the social impact of València Oceanogràfic on its visitors: pilot study
LIDIA MÁRQUEZ BALDÓ, TAMARA FUENTES RODRÍGUEZ, ISABEL DÍAZ GARCÍA, GONZALO ALMERICH CERVERO Y NATIVIDAD ORELLANA ALONSO, ***Profesores de la Universidad de Valencia*** **..... 298**

Aprendizaje dialógico con personas adultas: investigando una experiencia de educación social en el medio rural
Dialogic learning with adults: doing research about an experience of social education in the rural environment
RAQUEL BECERRIL GONZÁLEZ, ***Educadora Social, Ayuntamiento de Magaz de Pisuerga*** **NICOLÁS JULIO BORES CALLE,** ***Facultad de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid)*** **..... 316**

La influencia de la autoestima de las mujeres en la relación de apego con sus hijos/as
The women self-esteem influence in their children´s attachment interaction
ANDREA YUSÁ GARCÍA Y MARCELO VIERA ABELLEIRA, ***Educadores Sociales*** **.. 332**

El tema: ***Educación Social: dignidad y derechos, en tiempos de pandemia. Educación Social y Justicia*** **..... 354**

La perspectiva socioeducativa como herramienta para mejorar el clima social de prisión
The socio-educational perspective as a tool to improve the social climate of prison
ROSA AGÚNDEZ DEL CASTILLO, ***Universidad de Deusto.*** **..... 355**

El dictamen pericial, autoridad técnica y epistemológica
The expert opinion, technical and epistemological authority
IGNACIO FUERTE Y CÉSAR HABA, ***Educadores Sociales*** **..... 372**

La justicia restaurativa desde el prisma socioeducativo: revisión bibliográfica de experiencias en víctimas de terrorismo
Restaurative justice from the socioeducational prisma: bibliographic review of experiences in terrorism victims
ROCÍO NICOLÁS, ***Universidad Complutense de Madrid*** **..... 393**

Derecho a la Educación Social de los y las adolescentes sujetos/as a las medidas judiciales de la LORPM. Situación extremeña.
LORPM'S legal actions for teens and right to social education. extremaduran situation
MARCOS JAVIER BARRIGA ÁVILA, ***Educador Social*** **..... 407**

El perfil socioeducativo de la Juventud Penitenciaria de Madrid: antecedentes y delimitaciones. Una propuesta para intervenir desde la Educación Social
The socio-educational profile of the Prison Youth in Madrid: background and delimitations. An intervention proposal from Social Education
ISMAEL LÓPEZ MORENO Y CARMEN SABAN VERA, ***Univ. Complutense Madrid*** **.. 412**

Detección de estrategias de intervención eficaces en el cumplimiento de la medida judicial de Convivencia con Grupo Educativo
Detection of effective intervention strategies in compliance with the judicial mesure of Coexistence with the Educational Group
FABIOLA CHACÓN BENAVENTE, ***Educadora Social*** **..... 433**

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.

Miscelánea **446**

Identificación de los factores que influyen en las relaciones sexuales de riesgo en jóvenes
Identification of factors that influence risky sexual relationships in young people
JOSÉ MARÍA MARTÍNEZ MARÍN, ***Universidad de Extremadura y Universidad Nacional de Educación a Distancia (Uned), Plasencia.***
CELIA POLO GALLEGO, ***Graduada en Educación Social.*** **447**

Comunizarte: El género mediante el Teatro del Oprimido
Comunizarte: The genre through theatre of the opressed
TANIA BARREIRO TORREGROSA, ***Educadora Social*** **460**

Taller de autoconocimiento a través de metodología digital en tiempo de covid aplicado a zonas de la Estrategia Regional de Intervención en Zonas Desfavorecidas de Andalucía (ERACIS)
Self-knowledge workshop through digital methodology in time of covid applied to zones Andalusian regional strategy for cohesion and social inclusion (ERACIS)
Mª SOLEDAD MARÍN GONZÁLEZ, ***Educadora Social - ERACIS de La Carolina***
GUADALUPE GONZÁLEZ MÉNDEZ, ***Psicóloga - ERACIS de La Carolina***
ISABEL Mª SIERRA REAL, ***Trabajadora Social, Coordinadora - ERACIS de La Carolina*** **490**

Music and ethics under review
Música y ética a estudio
MARÍA GEMMA SÁNCHEZ GONZÁLEZ, ***Doctora, Universidad de Extremadura.*** **500**

Enunciaciones de un retorno: algunas consideraciones al respecto de la educación en tiempos de y post-pandemia
Enunciations of a return: some considerations regarding education in times of and post-pandemic
OSCAR CASTRO PRIETO Y **MARTÍN BILCHE,** ***Educadores Sociales, Instituto Académico de Educación Social-Uruguay*** **511**

Satisfacción con la vida, satisfacción académica, autoeficacia y afrontamiento del estrés entre estudiantes del grado de educación social durante la pandemia por COVID-19
Satisfaction with life, academic satisfaction, self-efficacy and stress among students of the degree of social education during the COVID-19 pandemic.
ÈLIA VILADELBOSCH Y **FRAN CALVO,** ***Departament de Pedagogia, Institut de Recerca Sobre Qualitat de Vida, Universitat de Girona*** **525**

En pro de jubilaciones y envejecimientos saludables: el valor educativo de películas con protagonistas en edad de retiro laboral
In favor of healthy retirement and aging: the educational value of films with protagonists of retirement age
MARÍA DE LOS ÁNGELES AGUILERA-VELASCO, MARTÍN ACOSTA-FERNÁNDEZ, Y **BLANCA ELIZABETH POZOS-RADILLO,** ***Universidad de Guadalajara. México.*** **541**

Programa de Apoyo Integral a las Familias (PAIF), Cantabria. Adaptación del programa al formato online. Apoyando a las familias durante la pandemia
Comprehensive Support Program For Families, Cantabria. Adaptation of the program to the online format. Supporting families during the pandemic
CAROLINA DÍAZ PÉREZ, RICARDO MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, MARÍA MARTÍNEZ GÓMEZ, PATRICIA ELENA HONTAVILLA PEÑA Y **FRANCISCO CAÑIZARES AGUIRRE,** ***Equipo PAIF*** **561**

Percepción de la población general sobre la pornografía y sus efectos sobre la masculinidad hegemónica
Perception of the general population about pornography and its effects on hegemonic masculinity
ITSASO BIOTA, MAIALEN LOUREDA, NAIARA OZAMIZ-ETXEBARRIA, MARÍA DOSIL, MAITANE PICAZA Y **AMAIA EIGUREN,** ***Facultad Educación -Bilbao. UPV/EHU.*** **578**

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.

Reseñas **598**

***Reseña de libro*: *La Universidad fuera del clóset. Inclusión educativa y Estrés académico*, de Diego Tomasino y Alejandro Lanuque**
ANALÍA VERÓNICA LOSADA, ***Universidad de Flores*** **599**

***Reseña de libro*: *.....Absentismo escolar y exclusión social. Una vulneración del derecho a la educación*, de Cruz Orozco, J. I. y García de Fez, S. (Eds.)**
RAQUEL CONCHELL, ***Unversitat de València (UV)*** **601**

***Reseña de libro*: *Astrolabio*, de Paco Romeu (ilustraciones de Ana Oncina)**
ÀNGELS S. AMORÓS, ***Profesora, EOI Castellón*** **604**

***Reseña de libro*:*Trajectòries de l'educació social en l'Economia Social i Solidària i el Tercer Sector Social*, de Observatorio del Tercer Sector de Cataluña y el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña (CEESC)**
JOSEP VALLÉS HERRERO, ***Educador Social y Dr. en Pedagogía*** **618**

***Reseña de libro*: *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Argentina, Brasil y Uruguay IV*, Edición al cuidado del equipo de la Unidad de Comunicación y Ediciones (UCE): Nairí Aharonián y Maura Lacreu**
JORGE CAMORS, ***Educador y Pedagogo, Uruguay*** **624**

Actualidad **630**

Nuevos TFG, premios y concursos
REDACCIÓN **631**

Intervención desde la educación social en el sistema educativo
REDACCIÓN **634**

AIEJI World Congress 2022 – XX Congreso de la AIEJI
REDACCIÓN **636**

Subscribirse a las listas de distribución de RES y de EDUSO
REDACCIÓN **637**

Toda la documentación de los Congresos Estatales de Educación Social a tu alcance
REDACCIÓN **638**

Hemeroteca en eduso.net
REDACCIÓN **640**

Guía básica para una Comunicación inclusiva, diversa y no sexista
REDACCIÓN **641**

Nuevo monográfico al servicio de la Educación Social
REDACCIÓN **642**

Los gestores de comedores alertan de la necesidad de un proyecto educativo para que comer sea más atractivo
VICENTE SEGOVIA, ***Prensa Grupo CAPS, Mayo 2021*** **645**

X COLOQUIO DE LA RED INTERNACIONAL DE ANIMACIÓN (RIA). 26, 27 y 28 de octubre de 2022 - Cayena (Guyana)*. Animación sociocultural, cambio e innovaciones sociales *Convocatoria de comunicaciones
PASCAL TOZZI, ***Presidente de la RIA*** **648**

VIII Congreso Estatal de Educación Social
REDACCIÓN **652**

CÓMO COLABORAR CON RES, REVISTA DE EDUCACIÓN SOCIAL **653**

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

Educación Social: dignidad y derechos, en tiempos de pandemia

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

Tenéis en las manos un nuevo número de vuestra revista. Una entrega un poco híbrida.

Estaba previsto que este número recogiera toda la crónica y el mensaje del VIII congreso estatal de Educación Social, que llevaba por lema el tema de este monográfico. El congreso, inicialmente, debería haberse llevado a cabo en Zaragoza en febrero de 2020. Pero la emergencia de la pandemia hizo que se trasladara su realización a septiembre de 2021. Tampoco en esa fecha pudimos vernos, ya que cuestiones organizativas de diversa índole llevaron a su suspensión de nuevo. Ahora sabemos que el Consejo (CGCEES) está trabajando en una línea que llevara a su realización, descentralizada, por territorios y comunidades autónomas, en el primer semestre de 2022.

Desde la organización del congreso y desde el CGCEES, ante estos imponderables, se consideró que la publicación de las contribuciones (comunicaciones, experiencias, posters, investigaciones, etc.) no podía seguir esperando, ya que algunas de ellas llevaban 2 años valoradas. Y se ofreció a las personas que habían visto aceptada su propuesta que, si así lo deseaban, se les daría espacio y publicación en este número de la revista.

Cuando el congreso finalmente se haga, en otro número de *RES, Revista de Educación Social*, se recogerán la crónica, las ponencias, los debates, etc…, y los manifiestos a los que llegue la palabra compartida en esos espacios.

El tratamiento del tema, que recoge integramente las contribuciones que, habiendo sido aceptadas por el Comité Científico del VIII Congreso, sus autores y autoras han manifestado su deseo de publicación, se estructura en *4 grandes secciones*: análisis, estudios y ensayos; experiencias; investigaciones y un apartado un poco específico donde hemos agrupado las contribuciones que tienen que ver con la Educación Social en entornos relacionados con la Justicia.

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 distribución de las diferentes contribuciones en esos apartados ha sido compleja, ya que algunas de ellas se definen como experiencias, pero son realmente investigaciones. Y a la inversa. Por lo que, seguramente, encontraréis otras maneras más eficientes de haberlas podido presentar.

A todo ello se suma también en este número, la **sección de miscelánea**, que recoge aquellas propuestas que han llegado a nuestra redacción por el circuito habitual de colaboración, y que, como podréis comprobar, está muy centrada en la pandemia, aunque también tienen cabida acercamientos a temas de literatura infantil, relaciones sexuales de riesgo, programas de familias, teatro social, actitudes ante la pornografía, etc…

Las secciones de reseñas y actualidad complementan una variada muestra de nuestra diversidad.

El resultado vuelve a ser un número potente, extenso, completo, diverso…, en el que han colaborado más de 120 personas y en el que se muestra, como nunca, el carácter poliédrico de nuestro discurso social, cultural, profesional, académico…

Para acabar, adelantaros *el tema del próximo número* de ***RES, Revista de Educación Social,*** núm. 34, enero-junio de 2022:

- ***La Educación Social acompañando a las infancias.***

Podéis hacer llegar vuestras propuestas de colaboración hasta el 15 de marzo de 2022.

Seguimos esperando vuestras aportaciones 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 2022!

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:

Educación Social: dignidad y derechos, en tiempos de pandemia

Análisis, estudios, ensayos…

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.

¿Es suficiente cuidar y acompañar en Educación Social? La pedagogía del don como propuesta de inclusión

Is it enough to care for and accompany in Social Education?

The pedagogy of the gift as a proposal for inclusion

Mónica Gijón, Xus Martín y **Josep Mª Puig,** *Universitat de Barcelona*

Resumen

En los últimos años la educación social ha impulsado numerosas prácticas de cuidado y acompañamiento que han permitido abandonar roles tradicionales de asistencia en el trabajo socioeducativo. Modelos de atención que promueven tanto el empoderamiento de la persona como su acceso a derechos. Sin embargo, en este artículo nos planteamos la cuestión ¿es suficiente cuidar y acompañar en educación social? ¿qué nuevos retos tienen los equipos educativos para lograr que las personas en situación de exclusión no se sientan solamente asistidos y reparados en sus necesidades?

El trabajo que presentamos analiza las posibilidades de la pedagogía del don en la educación social, una propuesta centrada en el altruismo y la ayuda mutua, que invita a las personas en situación de exclusión a contribuir en la sociedad poniendo sus habilidades, saberes y experiencias al servicio del bien común. Un fenómeno de humanización y reconocimiento que contribuye a reducir lógicas de ignorancia, rechazo y asistencia que se dan en las sociedades contemporáneas (Chanial, 2008; Caillé, 2014; Mauss, 2009). Un dinamismo pedagógico que se concreta en un doble ciclo de donación que se produce en las relaciones y en las prácticas de altruismo.

Palabras clave: Educación Social, Pedagogía del don, relaciones, prácticas de altruismo,

Abstract

In recent years, social education has promoted numerous practices of care and support. Actions that have allowed to abandon traditional roles of assistance in socio-educational work. Models of care that promote human empowerment and access to rights. However, we ask ourselves, is it enough to take care of and accompany in social education? What new challenges do educational teams have in helping people in need not only feel assisted and repaired?

The work we present analyzes the possibilities of gift pedagogy in social education, a proposal focused on altruism and mutual help, which invites people in exclusion to contribute to society

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

by putting their skills, knowledge and experiences. at the service of the common good. A phenomenon of humanization and recognition that helps reduce the logic of ignorance, rejection and assistance (Chanial, 2008; Caillé, 2014; Mauss, 2009). And at the pedagogical level, it involves a double cycle of donation that occurs in relationships and practices of altruism.

Keywords: Social Educatiom, Pedagogy of the Gift, Relationship, Altruism Practices

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social

1.Educación Social: ir más allá del cuidado y el acompañamiento

La contribución que presentamos, "¿Es suficiente cuidar y acompañar en educación social? Pedagogía del don como propuesta de inclusión", pretende abordar algunos de los retos de la intervención socioeducativa que se plantean hoy en muchos equipos profesionales. Y para hacerlo, analizamos el paradigma del don y sus posibilidades como vía de inclusión. Una propuesta que sitúa el altruismo y la donación como dinamismo formativo y cívico y que se concreta tanto en las relaciones como en las prácticas orientadas a la cooperación y la ayuda mutua. El trabajo forma parte de un proceso de investigación cualitativo que pretende colaborar con entidades socioeducativas para desarrollar prácticas pedagógicas bajo la óptica de la donación y el altruismo.

En los últimos años la educación social ha desarrollado numerosas prácticas de proximidad centradas en el cuidado y la atención que han dado lugar a un interesante modelo de acompañamiento. Multiplicidad de acciones y discursos que han contribuido a situar a la persona en el centro de la intervención, más allá de la injusticia y las condiciones de vulnerabilidad en las que se materializa dicha situación. Muchas de esas prácticas persiguen a largo plazo que las personas logren emanciparse de la exclusión así como de los servicios especializados que las atienden. Sin embargo, cada vez con más frecuencia, los equipos desarrollan actuaciones y/o derivaciones a otras entidades para trabajar nuevas demandas o fases del proceso de acompañamiento. Y como consecuencia, las personas transitan de forma intermitente por diferentes circuitos de atención social. Una situación que se explica, entre otras razones, por la complejidad sistémica y comunitaria de los procesos de exclusión 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.

guetización (Wacquant 2015; García Roca, 2006) y por la pobreza de políticas públicas de los últimos años. Pero que creemos que conlleva un riesgo asociado: eternizar la condición de usuarios de las personas atendidas.

Por ello nos preguntamos ¿son suficientes los modelos y prácticas centrados en el cuidado y el acompañamiento? Sin renunciar al tacto pedagógico y al trabajo socioeducativo desde la dignidad y la proximidad, ¿podemos desarrollar prácticas que inviten a las personas a dejar de ser beneficiarias de la atención social? Quizá no sea suficiente que las personas reconozcan, se indignen y accedan a derechos, tal vez la educación social podría abrirse a modelos que pongan en valor aquello que las personas pueden aportar a la ciudadanía. Generar condiciones que inviten a contribuir en el mundo no solo como sujetos de asistencia sino, como ciudadanos con capacidad de ofrecer sus saberes, experiencias y aprendizajes al bien común.

De la asistencia al acompañamiento: educación social centrada en la proximidad

Creemos que la intervención social ha evolucionado en las últimas décadas de modelos más centrados en las carencias y necesidades a propuestas orientadas a la exigencia de justicia y reconocimiento de la dignidad. En otros artículos hemos explicado esa transformación como el tránsito de propuestas asistenciales hacia modelos orientados al acompañamiento (Martín, Puig, Gijón, 2018). Los primeros han priorizado la atención y el cuidado de las personas, una tarea educativa que busca comprender la realidad y el sufrimiento vivido y compensar -en la medida de lo posible- los déficits laborales, formativos, culturales e interpersonales que provoca la exclusión.

Los segundos, priorizan la empatía y las relaciones de proximidad como elemento de intervención, propuestas que establecen vínculos de confianza para mejorar la autoestima y reparar la huella que el estigma y la exclusión dejan en la identidad. Veamos con un poco más de detalle los aportes que ambos modelos han supuesto para la educación social.

Asistencia como cuidado. Aunque las prácticas asistenciales han disminuido en la educación social, sabemos que hay situaciones de urgencia que exigen intervenciones socioeducativas que atiendan y reparen dichas circunstancias. La práctica de asistencia ha sido sustituida por la idea de cuidado. Una aproximación pedagógica que pone el acento en el lugar desde dónde los educadores se acercan y se posicionan con las personas. El cuidado tiene mucho que ver con la mirada atenta y el tacto pedagógico (Manem 2004; Esquirol 2010; Gómez 2012).

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 cuidado exige a las y los educadores estar presente en la vida cotidiana y se concreta en aspectos de salud física, psicológica y emocional cuando la persona ha sido muy dañada y vulnerada. Se materializa en prácticas de acogida que las personas atendidas pueden reconocer fácilmente en su paso por las entidades sociales. El cuidado conecta con dos rasgos de la humanidad: la interconexión y la interdependencia. Una condición relacional que pone de manifiesto la necesidad humana de ser comprendidos y aceptados, especialmente, las personas que sufren el estigma y la exclusión social. Una ética del cuidado que está presente en el trabajo socioeducativo y conecta a las personas por vínculos que nutren y protegen (Noddings, 2009; Irigaray, 2010; Innerarity, 2001).

Acompañamiento como distancia próxima. La noción de acompañamiento en las profesiones sociales no es nueva. La psicología, el trabajo social y la educación especializada la utilizan desde hace tiempo para referirse a la tarea socioeducativa. El acompañamiento social es un dinamismo de apoyo, más cercano a la experiencia de camino compartido junto a la persona usuaria de servicios sociales (Planella, 2016). Un modelo que se aleja de la intervención burocratizada e instrumentalizada y acentúa el cómo de la educación social. Cuando los equipos socioeducativos se comprometen en el acompañamiento contribuyen a que la educación no se confunda con la eficacia metodológica y competencial. Más bien dotan a la profesión de una lógica de proximidad que permite establecer los vínculos necesarios para el trabajo educativo. En las prácticas de acompañamiento, tal y como apunta Úcar (2016), educadoras y educadores no esperan tanto empoderar a las personas, como que ellas mimas tomen conciencia de su situación y logren empoderarse. En ese sentido, la educación se concibe como tarea de facilitación (Úcar, 2016, p.38). En una dirección similar, cabe destacar que el acompañamiento ha introducido con fuerza la noción de resiliencia en la práctica de la educación social (Cyrulnik 2005 y 2015; Vanistendael, 2013). Así la tarea educativa no consiste tanto en dar lo que la persona no tiene, sino en reconocer las fortalezas y capacidades para que pueda elegir su proyecto vital.

Límites y retos de la pedagogía: el don como oportunidad

El cuidado y el acompañamiento en la educación social fortalecen la seguridad e identidad de las personas atendidas. Sin embargo, ¿es suficiente cuidar y acompañar como propuesta pedagógica? Los dos modelos comparten la idea de un educador que ofrece y una persona 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.

recibe, pero en ambos el rol de receptor lo asume siempre la persona en situación de exclusión. Con mayor o menor proximidad se repite la misma ecuación: el educador ofrece y la persona atendida recibe. Se perpetúa el rol de sujeto dependiente de la ayuda externa y de los circuitos sociales.

En otros espacios hemos defendido que la intervención educativa debe promover relaciones de proximidad y cuidado, pero no exclusivamente, ya que la tarea pedagógica corre el riesgo de promover procesos de infantilización (Gijón, 2019 y 2021). La empatía, la acogida y la comprensión de los educadores son muy importantes en el trabajo educativo, pero en demasiadas ocasiones, ese espacio de refugio se convierte en un lazo de dependencia que impide crecer y formarse. La complejidad de las historias vitales, las humillaciones sufridas y las necesidades que aspiran superar, mantiene secuestradas a las personas en el lugar de víctimas de la exclusión. Un condición de la que cada vez es más difícil salir. Reconocerse como víctima suele ser un paso importante para reclamar el resarcimiento de derechos, pero las personas no pueden ocupar siempre ese lugar. La educación social requiere de propuestas que recojan lo mejor del cuidado y el acompañamiento pero que se orienten con más determinación a una óptica de emancipación y reconocimiento. Algo que los equipos educativos tienen bien integrado en sus discursos, pero que no siempre reflejan en sus prácticas. La idea parece sencilla, pensar la educación social no solo desde aquello que las personas necesitan resolver sino desde lo que pueden aportar a la comunidad con dignidad y reconocimiento. Quien pasa de ser receptor de bienes a poder ofrecerlos, se convierte en alguien que participa y que, al reconocerse como capaz, construye una identidad distinta. No basta con reconocer la complejidad de sus historias y la valentía de sus fortalezas, es necesario contar con ellos, es decir, pedirles ayuda para construir juntos una sociedad más equitativa. Sociedades justas que inviten a trazar vidas que merezcan la pena ser vividas (Nussbaum, 2012). Y en ese sentido, el paradigma del don, nos invita a pensar el trabajo socioeducativo de un modo distinto: la pedagogía como oportunidad para contribuir a la comunidad (Puig, 2021).

Concebir la donación como dinamismo formativo puede explicarse por un mecanismo que se da de forma simultánea en las relaciones y en las prácticas pedagógicas. Un primer ciclo de donación se produce en los vínculos que mantienen educadoras y personas en situación de exclusión, un entramado relacional que permite experimentar afecto y estima. Una vía educativa clave para adquirir seguridad y trazar un recorrido singular de autorrealización. Un

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.

segundo ciclo de donación se produce cuando se ofrecen oportunidades para actuar en favor de la comunidad, es decir, cuando se invita a participar en prácticas pedagógicas que tienen como finalidad el altruismo y el servicio a los otros. Una vía que fortalece la identidad y activa el sentimiento de pertenencia y ciudadanía.

2. Pedagogía del don: una posibilidad para la intervención socioeducativa

La donación no es solo una actitud individual de educadoras y educadores. Tampoco se limita a un principio pedagógico que resulte estético en los documentos institucionales. El don es un dinamismo educativo que requiere prácticas pedagógicas que se puedan experimentar y realizar conjuntamente. Como veremos a continuación, la donación transforma a las personas y a la comunidad, y lo hace por medio de acciones de entrega, recepción y retorno. En términos educativos, podríamos decir que la construcción de la ciudadanía no concluye hasta que las personas se convierten en colaboradores con el bien común.

La óptica del don y su conexión con la educación social

La antropología del don sitúa la capacidad de retornar a la comunidad parte de lo recibido como un dinamismo de socialización que se contrapone a la lógica individualista de las sociedades modernas. Los orígenes de la teoría del don hay que buscarlos en la obra de Marcel Mauss (2009), que definió el don como el movimiento dar, recibir y devolver en el que están inmersos los miembros de una comunidad. La sociología antiutilitarista de Goubout (1997), Chanial (2008) y Caillé (2007, 2008 y 2014) lo ha revitalizado como elemento constitutivo de la sociedad. Frente a la idea de interés como motor principal de la vida humana, la cultura del don, defiende un principio distinto: el don se concibe como prestación de servicios o entrega de bienes que una persona hace de manera voluntaria y altruista -sin esperar recibir nada a cambio. Una acción social que no depende del cálculo economicista ni del provecho individual. Para Caillé (2014), el problema es que el paradigma del interés está tan insertado en las teorías sociales que nos da la sensación que todas las acciones humanas están movidas por una razón interesada. Sin embargo, Mauss (2009) ya advirtió –refiriéndose a muchas de las tradiciones culturales que estudió- que en todos los actos sociales hay un interés personal (de sí) y una parte de interés para otro. En definitiva, parece que el altruismo y la participación en lo común no es un dinamismo residual, sino que es un dinamismo social que nos conforma como sujetos y constituye la colectividad.

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 sociología antiutilitarista, los lazos sociales obedecen a reglas de reciprocidad que no se perciben claramente y que se alejan de la idea de interés y lucha por la supervivencia. La donación de órganos o de sangre serían ejemplos claros del sistema de don en la sociedad contemporánea (Goubout, 1997). Sin embargo, la novedad de este enfoque, no es solo descubrir que hay elementos del sistema social que responden a una lógica de reciprocidad, sino que todo el sistema social se engrana en dicha óptica. Quizá el paradigma de la razón calculadora e interesada ha empobrecido y ridiculizado su importancia.

La óptica de la donación nos hace pensar que las cosas valen no solo por su valor sino por la relación que las sostiene. Y en ese sentido, las relaciones de proximidad son un importante vehículo de inclusión, pero son limitadas si se basan en lógicas clásicas de asistente-asistido. Para Caillé (2008 y 2014) es posible desafiar los discursos tecnócratas y mercantiles que se han instalado en las sociedades humanas desde la modernidad. El don, al concebir la escena social de forma distinta, se opone a lógicas de ignorancia, rechazo y conquista de los otros, que tanto han proliferado en las sociedades occidentales. Una propuesta para la pedagogía social que invita a superar la intervención desde lógicas de rescate y asistencia, e incluso a superar los límites del acompañamiento. La alianza que proviene del don invita a las personas no solo a recibir sino a devolver lo recibido.

García Molina (2003) se ha referido en educación social a la lógica del don en relación al acceso a la cultura. Una donación que se centra en los educadores, dar lo que no se tiene: el tiempo y la palabra para que los sujetos de la educación social puedan vivir y transitar en el mundo (García Molina. 2003, p.100). Nosotros no nos referimos en este artículo a una donación exclusiva de los educadores, que resulta clave para la relación de proximidad. Nos referimos a generar condiciones pedagógicas para que las personas atendidas por los equipos socioeducativos puedan dar y contribuir a la comunidad. Es decir, promover un sistema de don que permita a las personas ser reconocidas no solo como sujetos de caridad que reciben, sino como sujetos de altruismo que aportan. Sujetos donadores, generosos y susceptibles de ofrecer algo preciado a los demás.

Línea de trabajo sobre la pedagogía del don: objetivos y metodología

La aportación que presentamos concibe la educación social desde la óptica del don no como discurso sino como práctica pedagógica. Una invitación que surge del trabajo realizado por

Se permiten la reproducción, 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 autores en colaboración con entidades sociales durante los últimos cuatro años. Investigaciones cualitativas que hemos realizado en diferentes fases y momentos dependiendo de las necesidades y retos de los equipos. A continuación los objetivos que han guiado dichas investigaciones:

- Desarrollar trabajos de observación participante y colaboración en entidades socioeducativas para comprender cómo opera el sistema don en la pedagogía. Pretendíamos conocer y visibilizar el saber pedagógico de las entidades y los modelos de acompañamiento a personas en situación de exclusión.
- Desarrollar líneas de investigación-acción en entidades socioeducativas para diseñar e implementar acciones de pedagogía del don y analizar su impacto formativo. Para ello nos decantamos principalmente por procesos de diagnóstico, implementación y práctica reflexiva con equipos educativos de entidades colaboradoras en las que hemos desarrollado diferentes propuestas de aprendizaje servicio y grupos de ayuda mutua.
- Contribuir al desarrollo de la Pedagogía del Don en la Educación Social, elaborando conocimiento sobre la naturaleza de la donación y sus dinamismos formativos para facilitar procesos de transferencia de conocimiento. En los últimos años hemos estudiado en profundidad el don como dinamismo formativo y cívico, analizando su influencia en relaciones de reconocimiento y prácticas de altruismo.

Hemos trabajado metodológicamente partir de dos instrumentos básicos: el análisis bibliográfico y la investigación participativa. El primero, se ha centrado en el estudio de la perspectiva del don desarrollada por Caillé, Chanial, Godbout, entre otros. Aportaciones de la antropología y de la sociología que nos han ayudado a elaborar la propuesta pedagógica que aquí ofrecemos. El segundo, la investigación participativa, se ha realizado en entidades socioeducativas que trabajan con población en situación de exclusión. Una apuesta por comprender la realidad de las personas y la tarea de acompañamiento que realizan los equipos educativos. Y, además, un trabajo colaborativo de innovación pedagógica realizado a través del diseño e implementación de prácticas de don con los equipos socioeducativos (Elliott, 2010; Nieto, 2010).

En concreto, hemos trabajado con tres entidades que atienden a adolescentes en riesgo de exclusión social –Centro Educativo Esclat-Bellvitge (L'Hospitalet), Associació SaóPrat (Prat de Llobregat), Salesianos-Centro Educativo Cruïlla (Barcelona)– y con dos entidades que trabajan con mujeres migrantes, Fundación Sicar Cat-Adoratrices (Barcelona), que acoge a mujeres víctimas de trata y El Lloc de la dona-Oblatas (Barcelona) que trabaja con mujeres en contextos de prostitución. Las prácticas de don que se han implementado en los últimos años han sido acciones de aprendizaje servicio y acciones de ayuda mutua lideradas por las

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

personas asistidas en las entidades. En una primera fase hemos trabajado con los equipos para conocer sus propuestas y detectar aquellos elementos de la práctica susceptibles de ser revisados. En una segunda fase hemos trabajado para el diseño e implementación de prácticas de don, aprendizaje servicio y ayuda mutua con mujeres y jóvenes.

3. La educación como mecanismo de doble don: relaciones y prácticas

Si la óptica del don resulta interesante como modelo pedagógico, cabe preguntarse cómo opera el don como dinamismo formativo. Como hemos avanzado, la donación en la pedagogía se produce por medio de un mecanismo doble que se da de forma simultánea en relaciones y prácticas cuando apuntan al altruismo y al servicio a la comunidad. Elementos que con frecuencia se abordan por separado pero que, analizados en conjunto, conforman un ciclo pedagógico que hemos denominado de doble don. Dos dinamismos complementarios que constituyen una vía formativa de alto impacto y que nos invitan a pensar que la pedagogía no concluye hasta que las personas se convierten en donadoras. Veamos a continuación cómo el primer ciclo de donación se produce en las relaciones que mantienen educadores y personas en situación de exclusión y el segundo ciclo cuando se ofrecen oportunidades para actuar en favor de la comunidad.

Relación educativa y primer ciclo de don

La pedagogía del don comienza con un ciclo de donación que impulsan los educadores por medio de la relación. Más allá de la proximidad, las relaciones responden a una lógica de dignidad y reconocimiento. Educadores y educadoras ofrecen bienes y herramientas culturales que requieren el establecimiento de relaciones de confianza, cuidado y comprensión para ser recibidos. Para que la donación sea efectiva, el educador debe acoger a la persona atendida y transmitir con afecto que confía en ella. Trasladar que se está implicado en esa relación es el primer paso para impulsar procesos que permitan madurar y salir adelante. En definitiva, una pedagogía del don requiere que el equipo educativo crea en la persona que atiende y se comprometa con su proceso formativo.

De igual modo, para que el ciclo de donación sea efectivo, las personas en situación de exclusión deben poder recibir e integrar el bien que les es entregado (tanto bienes culturales como aquellos bienes simbólicos que apuntan a la dignidad y al reconocimiento). Abrirse al

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.

encuentro con educadores y aceptar el don que éstos les entregan, no es fácil cuando se ha vivido una experiencia continuada de fracaso, guetización y revictimización. Es necesario tiempo y alejarse de lógicas instrumentales y operativas en la educación. Recibir y aceptar el don en la relación es más parecido al establecimiento de una alianza singular que requiere tiempo y familiaridad para confiar en los equipos socioeducativos (Gijón, 2019 y 2020). Relaciones educativas de sinceridad y respeto que se producen cuando las personas comprenden que los educadores no les van a abandonar, cuando pueden expresarse con naturalidad y pueden confiarles las metas de su proyecto vital (Rogers, 2002).

Pero el primer ciclo de don no concluye en el cuidado. Cuando se ha aceptado y recibido un don, la persona siente la necesidad de devolverlo. Un retorno que en clave pedagógica se expresa en el respeto y reconocimiento hacia las y los educadores, en la disposición a aceptar indicaciones de los equipos y en la complicidad para compartir confidencias y aspectos de la cotidianidad. Un retorno que se produce en el mismo entramado relacional, cuando se sitúa la donación en el centro de la relación educativa. Cuando las y los educadores entregan dignidad y reconocimiento, dan tiempo y espacio para que las personas puedan acoger ese bien simbólico, contribuyen a que los sujetos de la educación no se sientan solo como víctimas de vulneraciones y contextos de exclusión. Un proceso que no reduce la relación a tareas de acompañamiento por parte de los educadores. Cuando la relación se orienta al intercambio de dones, su dimensión educativa se torna una alianza de responsabilidad y mutualidad (Lévinas, 2000). Un proceso que requiere de las educadoras altas dosis de sensibilidad pedagógica y compromiso, pero que también requiere altruismo y reciprocidad por parte de las personas atendidas. Relaciones educativas que permiten establecer vínculos de dignidad y reconocimiento lejos de miradas infantilizadoras (Buber, 1998; Ricoeur, 2005).

Prácticas altruistas en la comunidad y segundo ciclo de don

El primer ciclo de don fortalece la identidad y permite experimentar reconocimiento, pero por sí solo no es suficiente para promover una pedagogía del don. Es necesario invitar a las personas atendidas a contribuir en la comunidad, es decir, generar prácticas pedagógicas que les ponga en disposición de dar y participar en el bien común. Algo que, como veremos a continuación, se materializa en el segundo ciclo orientado a acciones altruistas y comunitarias.

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 las personas en situación de exclusión colaboran en la comunidad, se convierten en protagonistas de la donación, capaces de promover procesos de transformación social. Algunas acciones altruistas pueden ser: compartir tiempo en un proyecto colectivo, participar en una cadena de cuidados, contribuir en procesos formativos de otras personas o participar en espacios críticos de transformación social (García Roca, 2012 y 2017).

En los trabajos de investigación-acción desarrollados en estos tres años hemos implementado diferentes acciones de aprendizaje servicio y ayuda mutua en las entidades sociales antes mencionadas. Ambos tipos de prácticas pedagógicas conectan con este segundo ciclo de don que muestra los beneficios de trabajar a favor de la comunidad.

En relación al aprendizaje servicio (ApS), nos referimos a proyectos donde los participantes se forman al enfrentarse a necesidades reales de su entorno con el objetivo de mejorarlo. Una propuesta formativa que combina aprendizaje y servicio en una sola actividad y que permite experimentarse como miembro de la comunidad y participar de valores cívicos (Puig, 2017). Los grupos de ayuda mutua (GAM) parten de la idea que toda persona posee la capacidad para ayudar a los demás y a sí misma. Los GAM son grupos formados por personas afectadas por un problema común que se reúnen sin la presencia de un profesional y en los que, a través de una relación de ayuda entre iguales, se comparten experiencias, fortalezas y esperanzas para afrontar su realidad y cubrir otras carencias que a menudo no cubren las instituciones (Moya y Costa, 2008 p.35).

Entre los proyectos de aprendizaje servicio que hemos implementado, destacamos la experiencia de jóvenes de una unidad de Escolaridad Compartida (UEC) que construyeron un rincón de juegos en las aulas de educación infantil de una escuela vecina a su institución. Trabajaron con profesionalidad desde el taller ocupacional de carpintería y lo hicieron teniendo en cuenta las necesidades de los menores. La imagen que devolvieron al centro no fue la de jóvenes violentos que requieren de un recurso especializado, sino la de jóvenes en formación que son capaces de resolver un problema que las profesoras de educación infantil llevaban tiempo reclamando: un rincón de juegos adecuado a sus alumnos (Martín, 2018 y 2020).

Destacamos también el proyecto de aprendizaje servicio con enfoque género realizado por mujeres que han sufrido diferentes formas de explotación sexual. Las mujeres diseñaron talleres de género y tenían especial interés en visibilizar las voces que el discurso feminista olvida con frecuencia: mujeres pobres y negras. En el proyecto las mujeres aparcaron su rol

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

de víctimas de la trata, se convirtieron en talleristas y contribuyeron a desarrollar un feminismo construido desde los márgenes. Entre las experiencias de ayuda mutua cabe destacar la de un grupo de jóvenes que han dejado ser tutelados por la DGAIA o que han concluido sus itinerarios formativos en diferentes entidades sociales. Éstos jóvenes, con interés en los relatos digitales y en la filmografía, han constituido un grupo de ayuda mutua sobre identidad y elaboración del proyecto vital.

Aprendizaje Servicio y Grupos de Ayuda Mutua conciben el altruismo y la contribución a la comunidad, no como un valor cívico a enseñar sino como una práctica de donación a experimentar. Cuando la educación social invita a personas que han vivido procesos de exclusión a participar en prácticas de altruismo, se convierten en generadores de procesos de dignidad y reconocimiento. Aunque resulte paradójico, a mayor participación en acciones de donación, más se fortalece la identidad personal y más se construye capital social en la comunidad (Caille, 2007).

4. Algunas ideas de cierre

Cuando la educación social promueve condiciones pedagógicas para practicar el altruismo, la tarea de cuidar y acompañar avanza hacia posturas de reconocimiento y transformación social. Parece que la educación social requiere de relaciones de dignidad que ayuden a las personas a sentirse reconocidas (primer ciclo de don), así como de prácticas pedagógicas que les permitan conectar con los otros, asumir retos y poner sus capacidades y saberes en favor de la comunidad (segundo ciclo de don).

Las relaciones orientadas al don permiten a las personas sentirse dignas y capaces de dar. La relación concebida como donación permite comprender que las y los educadores no ofrecen una relación sincera por obligación, sino porque creen en sus capacidades. La relación de don humaniza a la persona atendida y sentirse digno conduce a una disposición a dar. Una posibilidad de retornar parte de lo aprendido que es el germen de un segundo momento de don que se concreta en el servicio.

Las prácticas altruistas activan procesos de emancipación. La pedagogía del don pone en juego capacidades de las personas por medio de acciones de servicio. Los implicados en tareas altruistas desarrollan una mayor capacidad de empoderamiento y análisis crítico, descubren que los aprendizajes tienen utilidad social y asumen compromisos colectivos para conseguirlos. La donación les permite orientarse hacia su propia emancipación generando

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.

redes de solidaridad. En definitiva, el segundo ciclo de don conduce a una autorrealización responsable y comprometida.

Una pedagogía del don genera situaciones de ciudadanía y empoderamiento, abandonando el rol de usuario de servicios sociales y/o de persona atrapada en un gueto social y simbólico. La educación social puede alejarse de acciones educativas de compensación y asistencia, para considerar a las personas en situación de exclusión no sólo como protagonistas de sus vidas sino como agentes necesarios para la construcción de un mundo mejor. El paradigma del don y su doble dinamismo en la práctica pedagógica, puede ayudarnos a ampliar la comprensión de la educación social en clave de ciudadanía y bien común.

Cabe ahora volverse a preguntar ¿es suficiente cuidar y acompañar en educación social? Sin duda, ambos elementos son ejes transversales y fundamentales en la tarea educativa, pero no parecen suficientes. Quizá sea el momento de una propuesta para la educación social que recoja lo mejor del cuidado y el acompañamiento, pero que se oriente con más determinación a prácticas de don en las relaciones y el servicio a la comunidad. Una educación social que se arriesgue a situar el altruismo y la donación como dinamismo formativo y cívico.

5. Bibliografía

Beck, U. (2007). *La sociedad el riesgo mundial. En busca de la seguridad perdida*. Barcelona: Paidós.

Buber, M. (1998). *Yo y tú.* Madrid: Caparrós Editores.

Caillé, A. (2014). *Anti-utilarisme et paradigme du don. Pour quoi?* Paris: Le bord de l'Eau.

Caillé, A. (2007a). *Anthropologie du don*. Paris: La Découverte.

Caillé, A. (2007b). *La quête de la reconnaissance. Nouveau phénomène social total.* Paris: La Découverte.

Caillé, A., Chanial, P. (2010). *La gratuité. Éloge de l'inestimable.* Paris: La Découverte

Chanial, P. (2008). *La société vue du don*. Paris: La Découverte.

Cyrulnik, B. (2005). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2008). *Bajo el signo del vínculo.* Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2009). Autobiografía de un espantapájaros. Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2015). *Las almas heridas.* Barcelona: Gedisa.

Elliott, J. (2010). *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata

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.

Esquirol, J.M. (2010). *El respeto o la mirada atenta*. Barcelona: Gedisa

García Roca, J. (2006). "Relatos, metáforas y dilemas para transformar las exclusiones", en Vidal Fernández (2006). *La exclusión social y el estado del bienestar en España. V Informe Fuhem de políticas sociales.* Madrid: FUHEM. Distribuye Barcelona: Icaria.

García Roca, J. (2017). *Recrear la solidaridad en tiempos de mundialización.* México: Sistema Universitario Jesuita-Cátedra Eusebio Francisco Kino Sj.

García Molina, G. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social.* Barcelona: Gedisa.

Gijón, M. (2019). Espacio íntimo de la pedagogía: relación educativa y su triple dimensión formativa como dinamismo de ciudadanía, en *Educatio Siglo XXI*, vol, 37,nº 1 (2019), pp.131-146. ISBN:1699-2105

Gijón, M. (2020) Relación educativa y ciclo de donación: el reconocimiento en contextos de vulnerabilidad, en Naval, C.; Bernal, A.; Jover, G. Fuentes, J.L., Cárdenas, A.R. (2020). *Una acción educativa pensada. Reflexiones desde la filosofía de la educación.* Madrid: Dykinson, 2020, p.393-403

Gijón, M. (2021). Pedagogía en contextos de prostitución: relaciones y prácticas de reconocimiento y emancipación, en Albertín, P., Langarita, J.A. (ccord.). (2021). *Prostitución, contextos fronterizos y corporalidad. Diálogos para la acción.* Barcelona: Icaria, p.373-391.

Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Madrid: Amorrortu Editores

Gómez, A. (2012). *Sabers i sentits de l'educació social. Sostenir l'ofici.* Barcelona: UOC.

Godbout, T. (1997). *El espíritu del don.* Madrid: Siglo XXI

Godelier, M. (2009). *El enigma del don*. Barcelona: Paidós

Honnet, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social.* Barcelona: CCCB y Katsz Editorires

Innerarity, D. (2001). *Ética de la hospitalidad.* Barcelona: Península.

Irigaray, L. (2010). *Ética de la diferencia sexual*. Castellón: Ellago Ediciones

Kropotkin, P. (2016). *El apoyo mutuo.* Logroño: Pepitas de calabaza.

Lévinas, E. (2000). *Totalidad e infinito*. Madrid: La balsa de la medusa.

Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Martín, X. (2016). *Proyectos con alma. Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad.* Barcelona: Editorial Graó.

Martín, X., Puig, J., Gijón, M (2017). Reconèixer per educar. Com incoporar l'aprenentatge servei a l'educació social. Barcelona: Fundació Bofill.

Martín, X. Puig, J. Gijón, M (2018). Reconocimiento y don en la educación social, en *Edetania:estudios y propuestas socioeducativas,* nº 53, 2018, pp. 45-60. ISSN:0214-8560.

Martín, X. (coord.) (2018). *Educarse es de valientes. Aprendizaje servicio con adolescentes en riesgo de exclusión social.* Barcelona: Octaedro.

Martín, X., Gijón, M., Puig, J. (2019). Pedagogía del don. Relación y servicio en educación, en *ESE: Estudios sobre educación,* n-um,37,2019, p.51-68

Martín, X. (2020). Una pedagogía a favor de la inclusión, en *RES, Revista de Educación Social*, Núm.30, enero junio 2020, p.139-155.

Mauss, M. (2009). *El ensayo sobre el don*. Buenos Aires: Katz.

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.

Moya, J.; Costa, S. (2008). *Manual de consulta sobre grupos de ayuda mutua de personas con discapacidad física (experiencias en GAM desde la Federación ECOM).* Barcelona: Federación ECOM. B-52106-2008.

Nieto, S. (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa.* Madrid: Dykinson.

Noddigns, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter.* Buenos Aires: Amorrortu Editores

Nussbaum, M.(2012). C*rear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.

Planella, J. (2016). *Acompañamiento social*. Barcelona: editorial UOC

Puig, J.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía.* Barcelona: Octaedro.

Puig, J. (coord.) (2015). *Aprendizaje Servicio. 11 ideas clave ¿cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.

Puig, J. (2021). *Pedagogía de la acción común.* Barcelona: Graó.

Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento.* Madrid: Trotta.

Rogers, C. (2002). *El proceso de convertirse en persona.* Barcelona: Paidós.

Tomasello, M. (2010) *¿Por qué cooperamos?* Buenos Aires: Katz.

Úcar, X. (2016). *Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales.* Barcelona: Editorial UOC.

Vanistendael, S. (2013). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia.* Barcelona, Gedisa.

Wacquant, L. (2009). C*astigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social.* Barcelona: Gedisa.

Wacquant, L. (2015). *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio.* Buenos Aires: Manantial.

Para contactar:

Mónica Gijón, email: **mgijón@ub.edu**

Xus Martín, email: **xusmartin@ub.edu**

Josep Mª Puig, email: **joseppuig@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) 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.

Ingobernabilidad en los trastornos mentales: Modificación de la capacidad de obrar como respuesta

Ungovernability of the mental health disorders: the modification of the ability to act as a response

Judit Gonzano Arjona, *educadora social*

Resumen

En un momento dónde parece extenderse el igualitarismo, en el que se hace notorio el impulso para la generación de nuevos paradigmas que aborden aquellas cuestiones de índole social; cuando parece que todos los esfuerzos van destinados a procurar nuevos contextos que des-enfermicen a las personas que se desvían, seguimos observando que el peso del marcaje que supone un diagnóstico de una patología o trastorno mental es excepcional. Las respuestas a la locura que atemoriza siguen inscritas en las lógicas de los dispositivos de confinamiento y control social. Un ejemplo, puede ser la modificación de la capacidad de obrar en personas con problemas de salud mental. El objetivo de este ensayo es, entonces, invitar a la reflexión sobre la incapacitación legal como respuesta a la ingobernabilidad de la patología mental, así como sugerir a la Educación Social como profesión angular en la posibilidad de preservar la dignidad de las personas sujetas a este procedimiento judicial.

Palabras clave: Salud mental, modificación de la capacidad de obrar, reconocimiento, dispositivo, estigma, Educación Social

Abstract

At a time where egalitarianism seems to prevail, in which the generation of new paradigms that are focused to these social issues are obvious; when it seems that all efforts are destined to reach new contexts that reverse the concept of unhealthiness in people with disabilities, yet we continue to observe that the weight/stigma of the label that a diagnosis of a pathology or mental disorder implies is exceptional. The responses to the madness that frightens remain part of the logic of the dispositives of confinement and social control. An example may be the modification of the ability to act in people with mental health issues. The aim of this essay is to invite to ponder about the legal incapacitation in response to the ungovernability of mental pathology.

Key Words: mental issues, modification of the ability to act, recognize, dispositive, stigma, Social Education

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de 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.

1. Reconocimiento, alteridad y exclusión

El único problema de la gente que transita
son aquellas personas que les impiden el paso
Roy Galán

Son muchos los autores contemporáneos que sugieren la figura del otro como cuestión inexcusable para conseguir una mayor y mejor comprensión del ser-en-común de los hombres, de aquello que los universaliza, de la comunidad. Así mismo, en un momento de decadencia del monismo moral, así como de extensión y profundización en derechos, y la aparición de nuevos contextos expuestos a diversidades multifactoriales, se pone de manifiesto una importante lucha para y por el reconocimiento.

De la mano de la filosofía hegeliana, y en concreto, adentrándonos en la fenomenología de la conciencia, entendemos que *"el reconocimiento designa una relación recíproca ideal entre sujetos, en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí"*. Se estima que esta relación es constitutiva de la subjetividad: uno se convierte en sujeto individual sólo en virtud de reconocer a otro sujeto y ser reconocido por él (Fraser y Honneth, 2006, p. 20).

Siguiendo a Honneth (2010), podemos establecer que pueden darse tres formas de reconocimiento: emocional, jurídico y social , así como también puede acontecerse un no-reconocimiento -menosprecio, humillación, el no-respeto a su dignidad-; violencia dirigida a la identidad de una persona o grupo qué, según el filósofo y sociólogo alemán, puede provocar la "muerte psíquica" o la "muerte social".

El reconocimiento, señala Canimas (2011, p. 29), implica el ahogo de la que en otro tiempo fue una de las reglas de oro de la moralidad: "*no hagas a los demás lo que no quisieras para ti*". Con el tiempo, y lo tomaremos como una suerte, podemos sospechar que, en muchas ocasiones, aquello que lo que nosotros queremos o deseamos, no se asemeja a lo que los otros, esperan o ansían, ni lo que nosotros pensamos como bueno, no tiene porqué, parecerse a aquello a lo que los otros otorgarían este valor.

De esta división entre el "yo" y el "otro" -nosotros y los otros en el ejemplo anterior-, en la que el otro tiene unos intereses, creencias o costumbres distintas a las del "yo" aparece el concepto alteridad .

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.

No obstante, esta alteridad no es un fenómeno natural, ni mucho menos. Estos "otros" no son sino, un producto de unas ciertas dinámicas y pensamientos sociales, que en tanto un grupo se proclama autoevidente, cómo entidad orgánica, sitúa de manera inevitable al resto como inorgánico; peligroso. Y es que, en esta cuestión de la alteridad, el fin por excelencia, no es otro que el de poder posibilitar el trabajo de la acción y el pensamiento colectivo, que no sabe funcionar si no es a partir de la generación de contrastes de incompatibilidad y agravios comparativos. Esta compulsa de incompatibilidad no requiere de factores objetivables, puede darse a partir de un sistema de representación que otorga a los extraños una serie de hechos diferenciales. Es importante entonces, destacar que el engranaje que produce la alteridad es sobre todo, un artefacto denominador.

La clasificación -cómo sugiere Foucault, mejor si es <<científica>>-, es la herramienta fundamental de la que se provee cualquier relación de dominio. Esto es debido a que los sometidos, reciben de sí mismos la percepción de la necesidad de someterse debido a una retahíla de carencias, o en su defecto, de excesos o a causa de desviaciones que les alejan de la normalidad que poseen aquellos que (pre)dominan. Este reparto de cualidades supone también una adjudicación de un lugar y espacio determinado en el mundo para aquellos que reciben de los otros una identidad. Así pues, al preguntarse sobre la hegemonía de estos saberes expertos -leídos y comprendidos como objetivos e inevitables- se de manifiesto que los desviados garantizan la separación entre lo normal y anormal (capaz e incapaz). Todas las variables de estas divisiones responden a categorías de percepción que funcionan a partir de una identificación absoluta entre estructuras sociales y cognitivas.

Retomando la mención a los hechos o rasgos diferenciales que se otorgan de manera arbitraria a los otros, añadimos, que forman parte del sistema de representación que se ejerce y que no toma en cuenta ninguna experiencia real que interpele al contacto con ellos. Además, a raíz de este acto de colonización de la identidad de los otros, la relación dialógica que se establece queda relegada a no-con las personas otras sino con las representaciones de las que son objeto en el sí de un imaginario social hegemónico. Derivado de todo esto, y siguiendo a Foucault, resulta pertinente hablar del prejuicio como el grado cero, la forma más elemental y primera, de la lógica de la exclusión. Y es que, como ya se insinuaba en algún párrafo anterior: la exclusión, no siempre reclama factores objetivables para ejercerse, basta con ser nombrada.

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

2. ¿Cómo opera la etiqueta diagnóstica como elemento de percepción?

La ciencia no nos ha enseñado aún
si la locura es o no lo más sublime
de la inteligencia
Edgar Allan Poe

Retomo aquello que dijo el Profesor José García Molina en alguna de sus clases: las personas son apresables. Más aún, las capturamos con el lenguaje, a través de las palabras; en categorías. Categorías que no dicen nada pero que permiten la inscripción en un discurso.

Con el pasar de los años, ha ido apareciendo una exigencia en nombrar y categorizar derivada de la necesidad de la construcción de los padecimientos -de la mente- como "enfermedades" o trastornos, esto corresponde a la lógica de la conformación de distintos campos de conocimiento para con las diferentes áreas profesionales relativas. Los compendios sintomatológicos, reposan sobre la elaboración de distintas categorías con el fin de poder comprender, tratar y clasificar.

El término salud mental, es un término médico que se refiere al cerebro –a la mente- como un órgano, dicha función es conseguir unos determinados resultados. De la misma forma en la que se espera que el oído capte los sonidos del entorno para que éstos sean interpretados debidamente o que el riñón filtre los fluidos del cuerpo para eliminar aquello sobrante, se pretende un patrón de "conducta" en el funcionamiento de la mente, un procedimiento unilateral, el cual se convierte en condición única y necesaria para gozar de una conocida y popular buena salud mental.

Asimismo, no quisiera, por poco que parezca, reducir nuestro diseño a un complejo mecanismo de distintos engranajes estratégicamente distribuidos para el correcto y adecuado funcionamiento de nuestras mentes, de nuestra conducta, de nuestro pensar, de nuestro ser. Nuestra mente es, efectivamente, mucho más que esto.

Quizá sea el hecho de encontrarse dentro de un rígido y estricto patrón de conducta, junto a sus modos de pensar y de sentir; o el hecho de encontrarse dentro de los parámetros de una supuesta normalidad, ajena a excentricidades que ponen de manifiesto que algo se ha torcido, indicios, invitaciones a preguntarse si alguna cosa va mal. Quizá sea esto lo que se premia o

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.

reconoce de alguna forma como salud mental. Claro está que el término salud encuentra a su antónimo en el de enfermedad o locura en dicho caso. El diagnóstico de locura ha sido, y sigue siendo, un medio para desembarazarse de los que molestan. El loco es el que perturba, cuestiona, acusa.

La Organización Mundial de la Salud[1] define la salud como *"un estado de completo bienestar físico, mental y social, y que no sólo consiste en una ausencia de enfermedad"*.

Estamos, pues, ante una definición un tanto abstracta, que peca por ser imprecisa y un tanto etérea. Aristóteles hubiera considerado dicho concepto como un sofisma ya que, para darle validez, habría que definir previamente qué se entiende por bienestar físico, mental y social y qué se entiende, también, por enfermedad.

Galeno y sus seguidores antiguos y medievales tenían una concepción definida de lo que era la salud y la enfermedad: *"La salud o disposición humana equilibrada era el resultado de la ecuación entre los factores ambientales y humorales; la enfermedad o disposición desequilibrada se producía por causas extrínsecas o intrínsecas que alteraban el equilibrio humoral"*. Así como traslada Correa-Urquiza (2018: 2), Byron Good (2003), antropólogo de la medicina y más cercano a nuestra época, propone: asumir la importancia de la presencia de dos marcos de referencia; la enfermedad objetivada por las disciplinas y la experiencia subjetiva de la aflicción, a las que habríamos de sumar las condiciones materiales y estructurales que determinan e impactan sobre ellas. De esta manera, la salud no puede ser pensada únicamente desde una dimensión organicista, y es que sería una falacia que cualquier categorización relativa a la salud mental o a la llamada locura pudiera abarcar la complejidad del sufrimiento psíquico y social propio.

Más allá de las formalidades en las definiciones en torno a enfermedad o salud mental a lo largo de la historia de Europa, los trastornos mentales severos han asumido el protagonismo en representaciones pictóricas y literarias dónde se les ha presentado como causantes del caos, generadores de altercados públicos y molestadores de la escena ciudadana. Un ejemplo es el que aparece en La Historia de la Locura en la época clásica (1976) de Foucault. En esta obra literaria se plasma la trágica realidad social de la búsqueda de la razón perdida de los "insensatos" a bordo de la stultifera navis o nave de los locos.

1 OMS - Constitución. (2006). WHO. https://www.who.int/es/about/governance/constitution

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 tradición desprovee a los desviados de la posibilidad de agencia y de la capacidad de gobernarse a sí mismos, por herencia entonces, son socialmente condenados a una carrera a contracorriente de manera perpetua; en la obligatoriedad de reconocer sus taras, pero, subvirtiéndolas a la necesidad de corresponderse a una hegemonía normativa del comportamiento y la razón.

En consecuencia, esta carga semántica genera un capital simbólico que no deja de ratificar que el enfermo mental en tanto que es un enfermo total o absoluto necesita de (nos)otros pues no dispone de herramientas para resolver su propia situación. Pero ¿existen en sí mismo los desviados o sus conductas desviadas? O, ¿Se trata de una forma de nombrar la transgresión de las normas sociales impuestas, y ubicar al culpable?

En palabras de Becker (2009, p. 34) *"la desviación no es una cualidad intrínseca al comportamiento en sí, sino la interacción entre la persona que actúa y aquellos que responden a su accionar"*.

Así pues, hilvanando el contenido expuesto a lo largo de los párrafos con el recuerdo inicial, vemos como el peso del discurso -hegemónico-, participa de la confiscación de la vida de algunas personas que no viven tal y como es esperado, y condiciona la (re)acción para con ellas.

3. Dispositivos y juegos de poder

Becker (2009), en una línea parecida a la que plantea Edwin Lemert (1967), advierte que la reacción social frente a un comportamiento desviado disponiendo en el individuo una etiqueta o distintivo supondría la génesis de una nueva identidad pública de éste pudiendo generar conductas igualmente desviadas, luego, se intenta desempeñar el papel de acuerdo con la etiqueta asignada; la etiqueta actuaría a modo de profecía autocumplida. Para que un loco sea concebido como tal, es necesario observar la reacción social frente al mismo.

Al hilo de esta cuestión, sería importante también, reflexionar sobre eso que llamamos realidad, que, lejos de ser dada es la producción de un discurso que la postula y la sostiene. Algo es verdad en función de las matrices discursivas en las que está inscrita. Lo expuesto hasta el momento nos abre paso a poder explorar sobre el papel del lenguaje. El lenguaje como artefacto denominador. El lenguaje como el más antiguo de los dispositivos.

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.

Retomando la lógica de la clasificación, esta vez, siguiendo a Durkheim y Mauss en su obra Sobre algunas formas primitivas de clasificación (1996), vemos que para poder leer el mundo y dotarlo de significado(s), es necesaria la ejecución de clasificaciones para poder construir – a través de categorías – y mantener el orden social. En esta función clasificatoria gravita la tarea de agrupar y ordenar de manera clara y diferencial generando espacios claramente confinados. Estas agrupaciones suponen entonces, cómo diría Touraine (2006), un in y out, un orden jerárquico sujeto a una lógica de exclusión e inclusión. Con todo, y lejos de lo que podríamos presuponer, cabe destacar que esta clasificación -igual que la alteridad- no viene dada por naturaleza, sino que es causa de la necesidad categorial que ambiciona elementos distintivos para poder así distinguirse, y distinguir a los demás.

Podríamos decir pues, que la categoría de desviado opera como un dispositivo social. Durkheim plantea que el desviado, lejos de ser un elemento de representación de lo patológico, supone agente regulador de la vida colectiva y dota a la estructura social de elementos para la óptima funcionalidad de la integración y cohesión del sistema. El desviado estimula la reacción social y mantiene el sentimiento de pertinencia colectivo, así como sirve de justificación para que la autoridad pueda descargar su función reguladora sobre este fenómeno. He aquí, la desviación fortalece el lazo social y contribuye a definir los límites morales.

El estigma es pues, categoría. La categoría sirve para diferenciar al desviado del normal. Los desviados son los estigmatizados, mientras que los “normales” son aquellos que gozan del poder de imponer estos sistemas de significación. Por lo tanto, -siendo clara la evidencia jerárquica- los mecanismos clasificatorios son dispositivos de poder y control ya que procuran un orden social estableciendo límites e imponiendo normas.

Ahora bien, ¿Qué entendemos por dispositivo? De la mano de Foucault (1977) (citado en Agamben, 2008, p. 26), podemos demarcar que dispositivo es

> […] un conjunto claramente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, estructuras arquitectónicas, disposiciones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas, en resumen: lo que es dicho y lo que no, he aquí los elementos del dispositivo. (…) El dispositivo en sí, es la red que establece estos elementos. Entendiendo por dispositivo una especie de formación -por decirlo de alguna forma- que, en un cierto momento histórico ha tenido como función principal responder a una urgencia. Así pues, el dispositivo tiene una función estratégica.

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.

Desde esta definición se puede desprender pues, la inscripción del dispositivo en un juego de poder; una estrategia de relaciones de fuerzas. Por lo tanto, no hay que entender el poder como un mero ejercicio de negación, opresión y represión, sino más bien como una potencia – que en ocasiones genera placer, y, - que, en última instancia persigue el propósito de producir; producir sujetos. Sujetos, que según Agamben (2008, p. 39), el sujeto es aquello que resulta de la relación entre los seres vivos y los dispositivos, y es que los sujetos implican siempre un proceso de subjetivación, por el contrario, el dispositivo no podría funcionar como dispositivo de gobierno y quedaría reducido a un mero ejercicio de violencia.

3.1 La incapacitación legal de personas con problemas de salud mental como dispositivo

Para abrir este último apartado, es necesario tomar a Venceslao y sus aportaciones en Voces de la Educación Social (2011, p. 349), la autora propone que en el proceso de desviación es necesario que los quebrantadores de normas; los impuros; los causantes del caos sean identificados. Con esta identificación, queda justificada la necesidad imperiosa de construir artefactos institucionales que puedan ser reguladores de estos fenómenos desviados. Estas tareas de regulación y gestión institucional sugieren un interés de los grupos de poder con el fin del mantenimiento de un determinado orden social.

Aterrizando esto mismo a las densas espesuras de nuestra actualidad, y remprendiendo a Canimas (2011, p. 31), vemos como la Constitución española obliga los poderes públicos a preocuparse por el desarrollo correcto de la personalidad, la salud y el bienestar de los ciudadanos y a intervenir cuando esto no se cumple, por ejemplo, mediante intervenciones educativas o sociales, o sacando la patria potestad a los progenitores o a través de una incapacitación en el caso adulto. Este último fenómeno, es el que centra la atención en el presente trabajo, específicamente, las incapacitaciones legales en personas con trastornos de salud mental.

La incapacitación legal es:

> […] una negación de la capacidad de obrar, pero no de la capacidad jurídica que tiene toda persona desde que nace y que le confiere aptitud para ser titular de derechos y obligaciones, sino de la capacidad de obrar o aptitud para realizar con plena eficacia y validez actos jurídicos, ejercitar derechos y cumplir obligaciones. Es en este contexto en el que determinadas personas, por circunstancias personales que les impiden actuar consciente y libremente, en cuanto a la formación de su voluntad, ven legalmente limitada su capacidad de obrar mediante resolución judicial. [2]

2 Gutiérrez-Alviz (2020) *De la incapacitación* https://www.gutierrezalvizabogados.es/post/de-la-incapacitaci%C3%B3n.

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

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

Así pues, podemos establecer que la incapacitación legal supone un dispositivo contemporáneo erguido entorno al componente medular de las instituciones reguladoras que pretenden la supervisión -y adiestramiento- para una óptima integración normalizada en la vida pública. No obstante, llegados a este punto sería pertinente poder problematizar esta cuestión, y es que este marco institucional y de administración se construye y conforma a juego con el discurso hegemónico que supone, en este caso, la categoría "exclusión social". Exclusión social aparece en el escenario a principios de la década de los 90 de la mano de la Comisión Europea intentando definir un nuevo paradigma en la atención y en el modo de operar frente a lo que antes era llamado "desviación" o "inadaptación". Pero, más allá del cambio de significante, debemos plantearnos si en la dimensión operativa, este cambio se torna tangible.

Leyendo a Renouard (citado en Tizio, 1997, p. 94-95), vemos como en los cuatro momentos que el autor plantea, se siguen hoy en día, presentando sombras en la reacción social de aquel entonces. Por un lado, la neutralización del sujeto desviado entre los años 1830-1880 -hoy las personas supuestamente incapaces podrían reconocerse como ingobernables- a partir de castigos por la vía judicial. Esta reacción social a la problemática de la ingobernabilidad haciendo uso de una moral punitiva, bien se parece a la sentencia de incapacitación en tanto que se responsabiliza al sujeto de su "irresponsabilidad" pasando pues a ser castigado despojándole de su yo como sujeto de pleno derecho. Por otro lado, no podemos tampoco evitar la relación de la incapacitación legal en personas con trastornos de salud mental con el último momento que define Renouard, en el que la desviación queda subrogada al término de la inadaptación. Durante 1920 – 1970 se pretende una integración del sujeto inadaptado a partir de una intervención desde la asunción de eso mismo, de que el sujeto debe ser gestionado desde la psiquiatría y la justicia para poder adaptarse. Por ende, cuando se declara a alguien incapaz y se nombra a un tercero representante legal o tutor, se establece de forma simbólica un peaje, una frontera en la participación social decretando en el tutor la tarea de gestionar, validar o aprobar aquellas decisiones que el incapaz desee tomar, de esta forma, se interviene sobre la voluntad de la persona pretendiendo el aprendizaje hacía su adaptación.

La variedad de instituciones y servicios en las que hoy trabajan las profesiones relativas a lo social o más concretamente, a la salud mental, generan saberes que son garantes de una estrategia que se considera imprescindible para el bienestar, progreso, paz y justicia social. Sin embargo, ¿no es eso mismo una suma de esfuerzos para que el enfermo asuma de manera definitiva su etiqueta deteriorada? Los teóricos del labeling approach, o teóricos del etiquetaje, aluden a la contribución de las instituciones y agentes en la consolidación de la

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

conducta desviada, volviéndose paradójico el hecho de querer guardar como objetivo una intención educativa o rehabilitadora si bien, el efecto sobre la persona sometida será más bien de sufrimiento y degradación del yo. El sujeto sentenciado como incapaz, experimenta una identidad deteriorada.

Llegados a este punto, es necesario problematizar -también- el encargo. Aquello que atraviesa de lleno la Educación Social y pone en jaque las contradicciones entre "la orden" y la necesidad (de traicionarla). Siguiendo a Larrosa en su libro P de profesor (2019, p.50), *"el encargo tiene que ver con quién te contrata y para qué te contrata, es decir, con la obediencia que debe cualquier profesional a las instituciones para las que trabaja y al modo como esas instituciones definen la naturaleza y la función de su trabajo."* Sin embargo, esta obediencia entra en conflicto con la responsabilidad de la Educación Social para con las personas con las que trabaja(mos), y es que vemos como en la entraña del encargo sigue deslumbrando la mirada en el otro para que éste se adapte al mundo y no para que el mundo pueda adaptarse a distintos otros y entonces, éstos no tengan que resistirlo. De ahí, la necesidad de poder subvertir el encargo siguiendo el axioma de Meirieu en Frankenstein Educador (1998: 81), *"La educación es un movimiento, un acompañar, un <<acto>> nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo."* En sí, conseguir una filiación simbólica del sujeto al mundo.

4. Incapacitación legal en personas con problemas de salud mental: Garantizar su dignidad, ¿Tarea de la Educación Social?

Su tarea es crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, en disponer en él utensilios que permitan apropiárselo y despegarse en él para entonces partir hacia el encuentro con los demás.

Philippe Meirieu, *La opción de educar*

Y es que aunque tal vez pueda parecer escandaloso, lo cierto es, que la mayoría de profesiones que refieren a lo social terminan por enrolarse en ciclos de evaluación e influencia en las vidas de las personas a las que "atienden" y pretenden acompañar; indagando – con, por ejemplo, cuestionarios de idoneidad en procesos de adopción o acogida, o formularios para medir el grado de necesidad o exclusión-; cuestionando -sí, si se considerara que las personas

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

tienen una buena vida, tal vez, no lo haríamos- y finalmente intentar cambiar(les) probando nuestra influencia.

Estas prácticas suelen determinarse en el marco de las reglas sociales características de nuestra sociedad. Las sociedades modernas son organizaciones de alta complejidad en las que existe una gran dificultad de consenso, debido a la heterogeneidad de casuísticas -y la alta diferenciación en franjas de clase social o etnia o cultural o ocupacional-, entorno a la identificación y aplicación de las distintas reglas. Las reglas sociales, pues, son la creación de grupos sociales específicos, y, en consecuencia, los factores que suscitan su generación, así como los problemas que enfrentan, no atañen al consenso generalizado de la sociedad.

Recuperando a Becker (2009), la aplicación de las reglas formales, cuya responsabilidad recae en algún grupo específico para ello, en ocasiones, puede distinguirse de lo que la mayoría piensa que es correcto, a la vez que, las facciones de un mismo grupo pueden discernir sobre las reglas operativas. Este aspecto es de relevancia si lo trasladamos al objeto de estudio del presente ensayo, si bien, la percepción de aquellas personas sobre las que gravita la etiqueta de locas o enfermas mentales suele ser muy diferente de la percepción que tiene la gente que las condena. Pueden sentir que son juzgadas en función a unas normas ajenas a ellas y sobre las que no están de acuerdo, ergo, son reglas impuestas a aquellos excluidos.

Así pues, podemos deducir que una diferencia de poder es lo que confiere la capacidad de establecer o imponer reglas. La diferencia de sexo, etnia, edad o clase están relacionadas con las desigualdades de poder (legal o extralegal), que a su vez explican el grado en que cada uno de esos grupos es capaz de imponer sus reglas a los otros aplicándolas son mayor consentimiento. Por ejemplo, cuando las reglas para los jóvenes son formuladas por sus mayores, o cuando las reglas para los desviados son formuladas por otros cuerdos. Asimismo, estas reglas se vuelven objeto de conflictos y desacuerdos pasando a formar parte del proceso político de la sociedad.

En este escenario dónde cabria considerar una gestión sobre esta tensión que se genera entre ayuda y control, a una se le podría ocurrir la posibilidad de hender el discurso hegemónico, los encargos perseverantes o las lógicas de desposesión con algo de la esencia de la Educación Social. La Educación Social como profesión que, a partir del reconocimiento a las personas y sus peculiaridades, aun cuando hay una tendencia al igualitarismo, actúa desde el respeto -acorde con el principio de autonomía- y con una intención de acción comunicativa, de dialogo. Con palabras de García Molina (2009, p. 102), *"consideraremos práctica profesional de la Educación Social aquella que realiza un agente de la educación que sistematiza un*

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

conjunto de conocimientos, de utensilios y métodos pedagógicos -poniendo en el acto ciertos saberes- para una efectiva mediación y traspaso de los contenidos de la cultura." En sí, la propuesta -más que interesante- de García Molina, se traduce en entender la función de la Educación Social como el conseguir sujetos que se sepan articulados en un espacio social, antes que sujetos para la sociedad.

Retomando el principio de autonomía, diremos que éste implica que las personas tienen derecho a elegir las acciones que deseen a partir de sus propias opiniones o preferencias. El respeto a la autonomía comporta una actitud, y también una actividad, para asegurar las condiciones necesarias para que este pueda elegir de manera genuinamente autónoma, o al menos, de la manera más autónoma posible (Ramos, 2018, p. 57). En la misma línea, pero echando la vista atrás, Kant (citado en Ramos, 2018, p. 60) puso de manifiesto que la dignidad del ser humano consiste en la capacidad intrínseca para autogobernarse, para escribir su propia biografía, construida a través de sus propias elecciones morales como resultado de su propia aptitud de razonar des de la libertad. Por otro lado, y en términos éticos, Kant también postula que el sujeto es un fin en sí mismo. Más, el respeto a la autonomía del otro nace del reconocimiento a su dignidad y a su libertad, pero más allá de la percepción individualista, el respeto a la autonomía reconoce igualmente la vulnerabilidad inherente a la vida misma, luego, debemos acompañar al otro (vulnerable) porqué es digno. Asimismo, esto supone recapacitar para poder sostener la posibilidad de que la emancipación o autonomía puede darse, aunque no sea -sólo- en la dirección que se había previsto.

Reanudando entonces con las consecuencias que se derivan de la incapacitación legal como dispositivo de control social, situado dentro del abanico de las reglas sociales, podríamos sugerir la necesidad de generar espacios dónde las personas sujetas al proceso de modificación de la capacidad de obrar, pudieran expresar sus necesidades y su experiencia aportando sus saberes profanos , y que todo ello pueda ser tomado, también, como marco de referencia en el proceso a la par que permita modificaciones y flexibilidad en este. Pues cabe tener en cuenta que des del momento de la demanda a la sentencia firme, en ocasiones, pueden trascurrir varios meses (sino años), y entretanto, la situación de la persona o sus necesidades pueden verse alteradas -así como cuando se inicia un proceso de incapacitación derivado de episodios de crisis, en personas que se encuentran privadas de libertad, etc…-. Se trata entonces de dar (la) palabra , de: por un lado, comprometerse con algo y alguien presumiendo efectos por y en ambas partes, y por otro, ceder el turno o dar lugar para que (el) otro, el presunto incapaz, pueda expresarse.

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.

Bien, una vez el encargo de acompañar y educar a aquél que ha sido sentenciado como incapaz recae a profesionales de la Educación Social, ¿no habría que tomar el encargo advirtiendo que un educador debe hacerse cargo del mundo, meditar entre él y el sujeto, acompañar a este último en su particular tránsito y sostenerlo (sin invalidar su acción (…) y disponer los elementos del primero para que el segundo pueda encontrarlo y quiera entrar por sí mismo) hasta que pueda manejarse él? (García, 2009, p.173)

Aún con el interrogante sin responder, ultimaremos esta reflexión dando valor al "estar", intuyendo que dar (la) palabra es estar; que educar es estar. Estar sabiendo que aquél o aquella a quién acompañamos no son sobre quién (podamos) esculpir a nuestro antojo o preferencias, *"no son un objeto que se construye sino un sujeto en construcción"* (Meirieu, 1998, p.73), no son sino alguienes que merecen de una oportunidad de acción dialógica con aquello que les nombra y les incluye -en los márgenes- sin preguntar, que merecen (otros) tiempos; tiempos de espera, de acompañamiento y de (re)significación, que merecen de la tarea de la Educación Social para el resguardo y garantía de la preservación de su dignidad.

5. Conclusiones

En el marco de atención a la salud o enfermedad/trastorno mental, generalmente se parte de la premisa que la persona diagnosticada, siendo categorizada como enferma, no está en condiciones de hablar o decidir por sí misma. Esto, puede leerse desde una percepción del sujeto como un enfermo total o absoluto, o bien, desde la humildad de reconocer la posibilidad de no disponer de las herramientas para poder hacer inteligible ese conocimiento. Para poder dar ejemplo de esto mismo, Levi-Strauss (1999, p.46) merece ser citado sin abreviaturas:

> Mientras que otras culturas nos resultan estacionarias, no necesariamente porqué lo sean, sino porque se línea de desarrollo no significa nada para nosotros; no es ajustable a los términos del sistema de referencia que nosotros utilizamos. Que tal es el caso, resulta de un examen incluso somero, de los individuos o grupos, en función de la mayor o menor diversidad de sus respectivas culturas.(…) Cada vez que nos inclinamos a clasificar una cultura humana de inerte o estacionaria, debemos preguntarnos si este inmovilismo aparente no resulta de la ignorancia que tenemos de sus verdaderos intereses, conscientes o inconscientes, y si teniendo criterios diferentes a los nuestros, esta cultura no es para nosotros víctima de la misma ilusión. Dicho con otras palabras, nos encontraríamos una a la otra desprovistas de interés simplemente por qué no nos parecemos.

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.

Baste la cita como muestra, al enfermo mental se le viste como incomprensible, pero se le responsabiliza de esta falta de comprensión heurística por parte de la sociedad otorgándole el atributo de ingobernable.

Históricamente, el desviado, el inadaptado, el ingobernable, el excluido, han aparecido de la mano de la dicotomía entre movimiento y reclusión. El caso de la incapacitación legal, podemos ubicarlo dentro de la reclusión, aunque simbólica, pues no establece una tapia física, pero sí encapsula la capacidad de obrar de los sujetos, alienándola de la voluntad de éstos y trasladándola a un tercero -tomado previamente como cuerdo, normal-, no a fin de resolver el problema errante que les caracteriza sino, interviniendo sobre los itinerarios vitales de los sujetos de maneras que van más allá de toda intencionalidad re-adaptativa o integradora; conteniéndolo.

Se exponía antes, que el proceso de subjetivación es requisito indispensable por parte de cualquier dispositivo. Debemos entender por eso que, en un momento de eclosión desmedida de dispositivos, corresponde un aumento igualmente desmesurado de las subjetivaciones. En este sentido, un mismo individuo puede ser el lugar de múltiples procesos de subjetivación. Esto mismo parece poner de manifiesto Natcho: *"No comprendo cómo pueden relacionarse conmigo como loco total: yo ejerzo de loco sólo el 10% de mi tiempo de vida."* (Radio Nikosia. 2005, p.16).

Esta posibilidad entra en contradicción con la reificación de las personas con patologías mentales, y es que tal y como reproduce Correa-Urquiza (2018, p. 572) citando a Colina, son varios autores que vienen denunciando la violencia que implica el diagnóstico y las formas a través de las cuales la etiqueta saquea las relaciones y las vidas. El problema no reside tanto en la existencia de un diagnóstico en sí, sino en los usos sociales de la categoría y en la imposibilidad de los sujetos de desprenderse del etiquetado en todas las circunstancias de la vida, en este sentido, se obliga a las personas que padecen alguna enfermedad/trastorno mental, a serlo en cualquier momento, en cualquier espacio, más allá de qué otra cosa esté haciendo o siendo. Estas observaciones se complementan comprendiendo que la nosología psiquiátrica no solo anuncia procesos de sufrimiento en sí, sino que anuncia otras cosas que, fruto de las interpretaciones en otros momentos histórico-sociales hace referencia a un comportamiento que se desvía de la norma, otra vez, más allá de la aflicción. Debemos entonces, reconocer la condición de desamparo que se genera en este intercambio de saberes, y es que, el sujeto concebido como enfermo puede sentir no-correspondencia en relación con la mirada que lo produce y puede no percibirse en el lugar -simbólico- dado por el diagnóstico, y, las ya mencionadas, significaciones sociales.

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 esto mismo, es necesaria la alusión a la interpretación social de los significantes que designan aquello que se escapa de la normatividad como obstáculo principal para poder llevar a cabo un cambio de paradigma real, y es que, a pesar de los esfuerzos y el engranaje de distintos saberes, la reacción social hacía el fenómeno de la desviación sigue basada en la inercia de moldeamiento – evidenciando el miedo a la locura- y presentada desde los saberes expertos obviando los saberes profanos (Urquiza, 2012).

Concluyendo, la incapacitación legal infiere una evidencia de no-reconocimiento de la persona, pudiendo suponer -en el caso de la incapacitación legal total- una muerte social, ejerciendo sobre las personas sometidas a esta medida judicial una desposesión de su estatuto político, de su yo como sujeto de pleno derecho, y, suponiendo una discriminación estructural. Lejos de pretender una sentencia lapidaria a los procesos de modificación de la capacidad de obrar (o incapacitaciones legales), me gustaría poder suscitar la reflexión a los profesionales de las distintas disciplinas que integran la atención a personas con problemas de salud mental, -desde juezas, abogadas, psiquiatras, enfermeras, a educadoras, trabajadoras sociales, terapeutas ocupacionales…- y que son vulnerables de poder vivir un proceso como el analizado. Uno de los muchos riesgos de nuestros encargos reside en la posibilidad de instalarnos como eslabones de una cadena de estrategias predefinidas y protocolizadas abandonando el análisis y el pensamiento crítico, fosilizando las funciones y neutralizando todo el sentido entorno a la tarea que se realiza. Nuestra profesión, como Educadoras Sociales, pasa también por, no solo comprender el marco y los márgenes del funcionamiento de las estructuras y modelos existentes, sino que además debemos aprender, repensar y difundir toda aquella posibilidad de transformarlos; debemos hacernos cargo del mundo suponiendo así transformación.

Con todo, me atrevo a evocar a las profesionales de la Educación Social proponiendo el desempeño de un papel de liderazgo arraigado a la ambición de facilitar las relaciones interpersonales y minimizar las situaciones de conflicto (ASEDES 2007), así como a la función mediadora de la profesión; mediadora entre tiempos, entre lo nuevo y lo presente, y mediadora entre significados, significantes e imaginarios sociales, para así poder engendrar y propagar nuevos itinerarios de acompañamiento en procesos de modificación de la capacidad de obrar que propicien nuevas estrategias para el desarrollo personal, social y cultural de las personas sujetas al proceso.

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

Bibliografía

AEFT & FEAPS. (2014). *Modificación de la capacidad, tutela y fundaciones tutelares.* [Recuperado de: http://fundacionestutelares.org/wp-content/uploads/2014/09/2014-12-Preguntas-Frecuentes1.pdf]

Asociación Estatal de Educación Social, & Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. (2007). *Documentos profesionalizadores. Definición de Educación Social. Código Deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social.* Barcelona, España: ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL - ASEDES. [Recuperado de: http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=14]

Agamben, G. (2008). *Què vol dir ser contemporani?* Barcelona, España: Arcàdia.

Becker, H. S., & Arrambide, J. (2009). *Outsiders: Hacia una sociología de la desviación* (Ed. rev.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico.* Madrid, España: Taurus.

Canimas Brugué, J. (2011). *Ètica aplicada a l'educació social.* Barcelona, España: Editorial UOC.

Colina, F. (2014). *Sobre la locura*. Valladolid: Cuatro Ediciones.

Correa-Urquiza, M., & Asociación Española de Neuropsiquiatría. (2012). *Salud mental: Nuevos territorios de acción y escucha social.* [Recuperado de: http://acmcb.es/files/425-8240 DOCUMENT/OtrosterritoriosparaotrasidentidadesAEN.pdf]

Correa-Urquiza, M. (2018). *La condición del diálogo. Saberes profanos y nuevos contextos del decir.* [Recuperado de: https://doi.org/10.4321/S0211-57352018000200012]

Delgado, M., & Ruiz, M. D. (1998). *Diversitat i Integració: Lògica i Dinàmica de les Identitats a Catalunya*. Barcelona, España: Editorial Empúries.

Durkheim, É. (1996). *Clasificaciones primitivas y otros ensayos de antropología positiva* (Ed. rev.). Barcelona, España: Ariel.

Foucault, M. (1976). *Historia de la Locura en la época Clásica, I.* Barcelona, España: Fondo de Cultura Económica.

. (1997). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.

Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico.* Coruña, España: Ediciones Morata.

Galán, R. (2019, 20 diciembre). https://www.facebook.com/484700658314175/photos/a.485156174935290/2537550279695859/?type=3&theater [Publicación de Facebook]. Facebook. https://www.facebook.com/unsupportedbrowser

García Molina, J. (2009). *Dar la palabra: deseo, don y ética en educación social. Barcelona*. España: Gedisa.

García Molina, J., Sáez Carreras, J., Venceslao Pueyo, M., & Delgado Ruiz, M. (2013). *Exclusiones, discursos, políticas, profesiones.* Barcelona, España: Editorial UOC.

Goffman, E. (1998). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Good, B. (2003). *Medicina, racionalidad y experiencia. Una perspectiva antropológica.* Barcelona, España: Edicions Bellaterra.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales.* Barcelona, España: Crítica.

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

. (2010). *Reconocimiento y menosprecio: sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Barcelona, España: Katz.

Kant, I. (2017). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México DF:Austral México.

Larrosa, J., & Rechia, K. (2019). *P de Profesor*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Lemert, E. (1967). Estructura social, control social y desviación. En Clinard, M.(ed). *Anomia y Conducta Desviada*. Buenos Aires: Paidós, pp. 64-100.

Lévi-Strauss, C. (1999). *Raza y cultura* (Ed. rev.). Madrid, España: Cátedra.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, España: Laertes.

Meirieu, P., & Mata, A. (2001). *La opción de educar: ética y pedagogía*. Barcelona, España: Editorial Octaedro, S.L.

OMS - Constitución. (2006). WHO. https://www.who.int/es/about/governance/constitution

Poe, E. A. (2016). *Complete Tales and Poems of Edgar Allan Poe (Barnes & Noble Omnibus Leatherbound Classics) (Barnes & Noble Leatherbound Classic Collection) (New edition)*. Barnes & Noble Inc.

Ramos, J. (2018). *Ética y salud mental*. Barcelona, España: Herder.

Ribera, J. P., & Mangas, S. M. (2011). *Voces de la educación social*. Barcelona, España: Editorial UOC, S.L.

Tizio, H. & Petrus, A. (1997). *Pedagogía social* (Ed. rev.). Barcelona, España: Ariel.

Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy* (Ed. rev.). Barcelona, España: Paidós.

. (2006). *Globalització econòmica i fragmentació social*. Barcelona, España: CCCB.

VV.AA. (2005). *Libro de Radio Nikosia: voces que hablan des de la locura*. Barcelona, España: Gedisa.

Para contactar:

Judit Gonzano Arjona, email: **juditgonzano@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.

Diversidad cultural, género y diversidad funcional en la formación universitaria de educadores/as sociales. Un análisis de los planes de estudios

Cultural diversity, gender and disability in the university training of social educators. An analysis of curriculum

Teresa Rebolledo Gámez, *Educadora Social. Profesora de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla*

Resumen

La atención a la diversidad (diversidad cultural, género o diversidad funcional) se ha convertido en eje central de las intervenciones socioeducativas, como realidad que debe tenerse en cuenta para una adecuada y coherente práctica educativa. Los/as educadores/as sociales asumen un papel fundamental en la intervención socioeducativa, por lo que deben tener una formación inicial que les aporte las herramientas necesarias para su labor profesional.

En base a esta idea, en este trabajo se presentan los resultados de un estudio que tiene por objetivo analizar el tipo de formación relacionada con la discapacidad, género y diversidad cultural en los planes de estudios de la titulación en Educación Social en las universidades públicas españolas.

Para ello, se ha realizado un análisis documental de los planes de estudios de las universidades públicas donde se oferta el Grado en Educación Social, concluyendo que, de forma general, en la formación inicial de educadores/as sociales para atender a la diversidad aparecen contenidos relacionados con la diversidad cultural, género y diversidad funcional, trabajándose en mayor medida el ámbito de la diversidad cultural. Asimismo, la formación en diversidad funcional es la que tiene una menor presencia. Finalmente, predomina la formación optativa de contenidos específicos, requiriéndose el fomento de estrategias que posibiliten una mejora de la formación inicial de educadores/as sociales en todos los campos de la diversidad.

Palabras clave: formación inicial, educación social, diversidad, universidad.

Abstract

The attention to diversity (cultural diversity, gender or disability) has become the central axis of socio-educational disorders, as a reality that must be taken into account for an adequate and coherent educational practice. Social educators assume a fundamental role in socio-educational intervention, so they must have an initial training that provides them with the necessary tools for their professional work.

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.

Based on this idea, this paper presents the results of a study that aims to analyze the type of training related to disability, gender and cultural diversity in the curriculum of the degree in Social Education in Spanish public universities.

To do this, it has been done a documentary analysis of the curriculum of the universities where the degree in Social Education has been offered, concluding that, in general, in the initial training of social educators to attend to the diversity of related contents with cultural diversity, gender and disability, working more in the field of cultural diversity. Likewise, disability training has the least presence. Finally, the optional formation of specific contents predominates, requiring the promotion of strategies that allow an improvement of the initial formation of social educators in all fields of diversity.

Keywords: initial training, social education, diversity, university.

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social

1. Introducción

En España, la titulación de Educación Social se crea en 1991 con el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel. La titulación de Educación Social se crea como una Diplomatura, y, por lo tanto, contaba con una duración total de tres cursos académicos. Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, el Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, establece estas enseñanzas como Grado universitario. Desde entonces, pasa a denominarse Grado en Educación Social, ampliando la duración de la formación a cuatro cursos académicos con una carga lectiva de 240 créditos ECTS.

En la creación del título académico se exponía que la finalidad de estos estudios es la formación de educadores y educadoras sociales en los campos de educación no formal, educación de personas adultas, inserción social de personas desadaptadas y con discapacidad, así como en la acción socioeducativa. Estos campos profesionales reflejaban una profesión en construcción que en la actualidad se ha ampliado a una diversidad de ámbitos de intervención socioeducativa. Los/a educadores/as sociales actúan *"bajo determinadas circunstancias y condiciones, poniendo en juego prácticas y procedimientos, modos de ser y actuar, hasta 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.

punto de ir construyendo una imagen y una percepción de sí mismos en su quehacer profesional" (Bas, Campillo y Sáez, 2010, p. 144).

Los escenarios laborales se conforman como uno de los actores fundamentales de la profesionalización de los/as educadores/as sociales, de acuerdo al modelo de Sáez (2005). En este sentido, toma especial relevancia la definición de los ámbitos de intervención de la educación social como elemento que aporta, modifica o influye en la construcción de la identidad de la profesión.

Unos ámbitos profesionales que han ido ampliándose y tomando forma en función de la emergencia de las políticas sociales de interés prioritario, problemáticas sociales y educativas y/o la creación de nuevas necesidades. De esta forma, el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía (CoPESA) (2011) presentaba una relación de campos profesionales, agrupados en cinco campos genéricos: Educación Especializada (marginación, pobreza, exclusión social, etc.); Animación Socioeconómica (inserción sociolaboral, cooperación al desarrollo, desarrollo comunitario, etc.); Animación Sociocultural (educación para el desarrollo, ocio y tiempo libre, gestión cultural, etc.); Educación de Personas Adultas (educación permanente, intergeneracional, etc.); y diferentes campos emergentes, tales como la educación para la salud, interculturalidad, inteligencia emocional, educación para la ciudadanía, educación para la paz, etc.

Intentando superar las limitaciones impuestas por la adscripción a determinados ámbitos de acción del/a educador/a social, en 2007, la Asociación Estatal de Educación Social compartió una definición de la Educación Social como (ASEDES, 2007, p. 12):

> Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:
>
> - La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
>
> - La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

Si bien hemos conseguido alcanzar ciertos niveles de reconocimiento profesional, la Educación Social aún se encuentra inmersa en su proceso de profesionalización, ya sea para asentarse en determinados espacios laborales, ya sea para consolidar y/o mejorar el papel de la profesión en otros ámbitos en los que ya está presente.

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

En este proceso de profesionalización, la Universidad se convierte en un agente relevante, aportando formación, investigación y acreditación de las competencias necesarias para ejercer de educador/a social (Bas, Campillo y Sáez, 2010). En España, encontramos 28 instituciones públicas de educación superior que ofertan los estudios universitarios en Educación Social.

Entre la formación impartida, nos centraremos en el ámbito de la atención a la diversidad como campo fundamental que atraviesa numerosos ámbitos generales y específicos de la intervención socioeducativa. Concretamente, tomaremos como objeto de estudio la diversidad por cuestiones culturales, de género y diversidad funcional.[1]

De acuerdo con Sales (2006), supone un reto formativo para todos y todas las educadoras, que deben desarrollar actitudes y capacidades para cuestionar la realidad de forma crítica y buscar alternativas para superar las desigualdades e las injusticias.

En este sentido, las universidades y su papel fundamental en esta formación, deben avanzar paralelamente a los cambios sociales, y como plantea Rebolledo-Gámez (2018), renovarse constantemente, permitiendo a los/as futuros/as profesionales disponer de recursos aplicables a las continuas transformaciones de los contextos de intervención socioeducativa.

2. Apuntes metodológicos

La formación inicial en atención a la diversidad es fundamental para la adecuada práctica de la intervención educativa. Es por ello que en este trabajo nos proponemos como objetivo analizar el tipo de formación relacionada con la diversidad funcional, género y diversidad

1 Cabe destacar que, en coherencia con el planteamiento de la diversidad como una realidad no problemática per se, el término "diversidad funcional" viene a sustituir expresiones con mayor carga de connotaciones negativas, tales como discapacidad, minusvalía, etc. que parecen achacar el problema a las personas y reducir las responsabilidades del entorno.
Según esta perspectiva, la diversidad funcional tiene que ver con sociedades intrínsecamente imperfectas, que establecen un modelo de perfección al que no tenemos acceso, definiendo las características físicas, sensoriales y psicológicas que debemos tener. Según esta propuesta, la diversidad funcional no recae en la persona ni en el medio, sino en un lugar intermedio que no obvie la realidad. Las personas con diversidad funcional son diferentes, pero, al tener que relacionarse con el entorno, se ven obligados a realizar las mismas tareas o funciones de una manera distinta, o si es el caso, con ayudas de terceras personas (Romañach y Lobato, 2005).
Como crítica a este planteamiento, desde el grupo de Almeida et al. (2010), hacen referencia a que este tipo de enfoques interpretativos del funcionamiento social y de la diversidad, encubren que existen determinadas funciones, tareas y/o capacidades más valoradas socialmente que otras, con mayor prestigio, poder y reconocimiento social, por tanto.
De ello, puede deducirse que cuando se utilizan términos que, en apariencia, son positivos para la lucha contra los prejuicios y desigualdades, a la vez, se obvia las desigualdades estructurales que la sociedad mantiene y que estas interpretaciones no se pueden soslayar con nuevos nombramientos de las realidades. Conduce al mantenimiento de desigualdades, bajo un paradigma, aparentemente, que valora la diversidad

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

cultural en los planes de estudios de la titulación en Educación Social en las universidades públicas españolas.

Utilizando una metodología de corte cualitativo, se ha llevado a cabo un análisis documental consultando como fuente la documentación oficial que contiene estos planes de estudios en las instituciones de educación superior públicas, es decir, las memorias de verificación de las titulaciones.

Debemos puntualizar que, de una población total de 28 instituciones públicas que ofertan la titulación en Educación Social, la muestra seleccionada para este estudio se ha compuesto por un plan de estudios de dicha titulación por comunidad autónoma de España, sumando un total de 12 planes de estudios. En los casos donde se encontró más de una institución superior pública que impartía la titulación en una misma comunidad autónoma, el plan de estudios incluido en la muestra se ha seleccionado siguiendo un criterio de azar.

Por último, decir que se ha construido una serie de descriptores que hacían referencia a cada campo de la diversidad estudiado (diversidad cultural, género y diversidad funcional). Seleccionando aquellas asignaturas que contenían alguno de estos descriptores, se ha diseñado una tabla de contenido como instrumento de este análisis documental. En esta tabla se han recogido una serie de características de las asignaturas que contenían estos descriptores, de los que resaltamos su carácter obligatorio u optativo, duración y si es de contenido específico sobre ese tipo de diversidad.

3. La formación inicial en educación social para atender a la diversidad

Los resultados obtenidos en relación a la formación inicial de educadores/as sociales, apuntaban a la presencia de asignaturas con contenidos que trataban la diversidad o alguno de sus tipos distribuidas a lo largo de todos los cursos de la titulación, en la gran mayoría de las universidades españolas.

Se obtuvo un total de 128 asignaturas que contenían alguna mención al ámbito de la diversidad, alcanzado, de esta forma, una media de 10,7 asignaturas por plan de estudios. Destacaban los planes de estudios pertenecientes a Galicia, Andalucía, Castilla y León y Comunidad Valenciana, que tenían la mayor presencia de asignaturas de estas características (22, 18, 14 y 13, respectivamente).

Es necesario apuntar que, en todos los planes de estudios analizados aparecían contenidos relacionados con los tres tipos de diversidad, excepto en los casos de Andalucía y País Vasco,

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.

donde las temáticas vinculadas al ámbito de la diversidad funcional no se encontraban recogidas.

Tabla 1. Características de las asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural, género y diversidad funcional en los planes de estudios de Educación Social.

	Nº asignaturas	Nº por tipo			Nº por duración		Especificidad: Nº por tipo			Nº total de asignaturas específicas
		B	OB	OP	C	A	B	OB	OP	
Diversidad Cultural	**93**	**25**	**33**	**35**	**90**	**3**	**2**	**8**	**13**	**23**
Género	**44**	**8**	**21**	**15**	**44**	**0**	**0**	**7**	**2**	**9**
Diversidad funcional	**20**	**2**	**10**	**8**	**20**	**0**	**0**	**4**	**6**	**10**

B=Básica; OB=Obligatoria; OP=Optativa; C=Cuatrimestral o Semestral; A=Anual

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

El tipo de diversidad que se presentaba con una mayor frecuencia era la diversidad cultural, con una media de 7,8 asignaturas por plan de estudios. A continuación, con una media de 3,7 asignaturas por plan de estudios, se situaba el ámbito del género; y por último, el ámbito con menor presencia en la formación de educadores/as sociales era la diversidad funcional, con una media de 1,7 asignaturas por plan de estudios.

Después de obtener una visión general sobre este tipo de formación, nos detenemos en los resultados hallados para cada uno de los tipos de diversidad analizados en esta investigación.

3.1. *Formación en diversidad cultural*

Con respecto a la diversidad cultural, en los planes de estudios de la titulación de Educación Social, se encontró un total de 93 asignaturas que contenían descriptores relativos a este campo, ya fueran contenidos transversales o específicos. Destacaban los casos de Galicia y Andalucía, cuyos planes de estudios contaban con el mayor número de asignaturas relacionadas con este ámbito (17 y 16, respectivamente). En el extremo contrario, el plan de estudios del País Vasco, solo tenía 3 asignaturas que incluían menciones a este ámbito.

Entre las características de estas asignaturas (véase Tabla 1), debemos indicar que, en su mayoría, eran de carácter obligatorio, ya fueran de tipo básica u obligatoria, sumando éstas un total de 58 asignaturas (62,4%). En menor medida (37,6%), se encontraron asignaturas de tipo optativo. La gran mayoría, además, eran cuatrimestrales o semestrales (96,8%).

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.

Centrándonos en las asignaturas cuyo tema central giraba en torno al ámbito de la diversidad cultural, se encontró un total de 23 asignaturas (24,7%), de las cuales, 13 eran de tipo optativo (56,5%). Cabe destacar que todos los planes de estudios analizados contenían al menos, una asignatura de contenido específico sobre diversidad cultural.

Entre estas asignaturas de contenido específico, las temáticas principales eran variadas. Por un lado, destacamos las asignaturas con contenidos relacionados con la interculturalidad y los modelos de gestión de la diversidad cultural, tales como, por ejemplo: "Interculturalidad y educación" (Castilla-La Mancha), "Educación intercultural" (Extremadura y País Vasco), "Educación multicultural" (Galicia), "Programas de educación intercultural" (Madrid).

Otro conjunto de asignaturas trataba contenidos acerca de la diversidad cultural, haciendo hincapié en la perspectiva socioeducativa, como podían ser "La educación social ante la diversidad cultural" (Andalucía), "Diagnóstico y atención socioeducativa a la diversidad" (Comunidad Valenciana), "Educación en contextos de multiculturalidad" (Islas Canarias), "Educación y mediación intercultural" (Madrid).

Por último, resaltamos una serie de asignaturas que centraban sus contenidos en las migraciones, como, por ejemplo: "Procesos migratorios y relaciones interétnicas" (Andalucía), "Teoría social de las migraciones y de la exclusión social" (Castilla-La Mancha), "Acogida e inclusión de las personas inmigrantes" (Cataluña), "Inmigración, intervención socioeducativa y educación intercultural" (Islas Baleares) y "Sociología de la inmigración" (Madrid).

3.2. *Formación en género*

En relación a la formación en género en los planes de estudios de Educación Social, del análisis se desprendía que un total de 44 asignaturas contemplaban cuestiones relacionadas con este ámbito, siendo el segundo tipo más incluido en la titulación. En todos los planes de estudios se encontraron contenidos sobre esta temática, aunque destacaban las universidades de Castilla y León, Galicia y Comunidad Valenciana, con 9, 8 y 7 asignaturas, respectivamente. Sin embargo, Cataluña y Madrid solo tenían una asignatura en su plan de estudios. De forma general, la mayoría de las asignaturas eran de impartición obligatoria, sumando un total de 29 entre básicas y obligatorias (65,9%). Asimismo, respecto a la duración, todas las asignaturas eran cuatrimestrales o semestrales (véase Tabla 1).

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

Respecto a la especificidad de los contenidos sobre género, se observó un total de 9 asignaturas en la totalidad de planes de estudios (20,5%). Solo en los planes de estudios de Andalucía, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, Islas Baleares, Islas Canarias y Madrid se obtuvieron asignaturas con contenidos específicos. Según el carácter de dichas asignaturas, 7 eran obligatorias (77,8%) y 2 optativas (22,2%).

De forma general, las asignaturas específicas observadas en esta investigación, trataban contenidos relacionados con la perspectiva de género en la intervención socioeducativa, cuestiones relacionadas con las desigualdades de género, la violencia de género o la educación para la igualdad. Así se podían encontrar, por ejemplo, las asignaturas de "Desarrollo para la igualdad y la diversidad" (Andalucía), "Igualdad y perspectiva de género" (Castilla y León), "Educación y género" (Castilla-La Mancha), "Género, igualdad y educación" (Galicia), "Violencia de género e intervención socioeducativa" (Islas Baleares), "Educación para la promoción de la igualdad entre los géneros" (Islas Canarias) y "Estrategias didácticas para la equidad en las relaciones humanas" (Madrid).

3.3. *Formación en diversidad funcional*

En último lugar, describimos la formación en el ámbito de la diversidad funcional en los planes de estudios de Educación Social. Cabe decir que era el tipo de diversidad que menor presencia presentaba, con un total de 20 asignaturas encontradas. Además, como se comentó previamente, en los planes de estudios de Andalucía y País Vasco no se hallaron contenidos, transversales o específicos relacionados con el ámbito de la diversidad funcional.

En cuanto al tipo de asignatura, como se muestra en la Tabla 1, un total de 12 eran de tipo obligatorio o básico (60%) y 8 de ellas, optativas (40%). Además, en su totalidad, se trataban de asignaturas cuatrimestrales o semestrales.

A pesar de tener menor presencia en general en los planes de estudios, el número de asignaturas encontradas con un carácter específico de contenido sobre este ámbito era mayor que en el caso del género. Se observó un total de 10 asignaturas (50%). Estas asignaturas, cuyo contenido central giraba en torno a la diversidad funcional, eran, en su mayoría, optativas (60%).

De forma general, los contenidos de esta formación específica se relacionaban con la intervención con personas con diversidad funcional. Así, entre ellas se encontraron, por ejemplo: "Inclusión social para personas con discapacidad" (Castilla y León), "Inserción social de las personas con discapacidad" (Cataluña), "Discapacidad: contextos 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.

intervención" (Extremadura), "Intervención psicológica en personas con necesidades educativas especiales" (Madrid), "Intervención psicológica en las discapacidades" (Galicia), "Programas de intervención socioeducativa en personas con discapacidad" (Islas Baleares), "Diversidad e intervención socioeducativa con personas con discapacidad" (Islas Canarias) y "Programas y medidas de atención a sujetos con discapacidad" (Región de Murcia).

4. Conclusiones y propuestas de mejora

En el estudio de la formación inicial de educadores/as sociales para atender a la diversidad que se imparte en las instituciones universitarias públicas españolas se puede destacar que en general, aparecen contenidos relacionados con la diversidad cultural, género y diversidad funcional. Si bien todos los tipos de diversidad analizados suelen incorporarse a los estudios, se trabaja en mayor medida las asignaturas con contenidos, transversales y/o específicos, relacionados con la diversidad cultural. Esta circunstancia confirma la importancia que tiene para la formación inicial de los/as educadores/as sociales la diversidad cultural como parte de los contextos de intervención, entendiendo la diversidad cultural como aspecto enriquecedor, tanto para nuestras generaciones como para las futuras, reconociéndola y valorándola como patrimonio de la humanidad (Terrón, 2010). Podemos decir que *"hay mucho camino recorrido tanto en el ámbito de la investigación como en el de políticas educativas para abordar la diversidad, especialmente desde que la UNESCO en 2001 lanzara un plan de acción sobre la Diversidad Cultural"* (Rodríguez-Martín, Iñesta y Álvarez-Arregui, 2013, p. 118).

Pese a la mayor presencia de formación inicial para atender la diversidad cultural, distintos estudios (Banks, 2008; Leiva, 2012; Peñalva, y Soriano, 2010; Terrón y Cárdenas-Rodríguez, 2012) persisten en la necesidad de seguir formando a los/as profesionales de la educación en este ámbito de la intervención.

En relación a los otros tipos de diversidad analizados, destacamos que de forma general, género y diversidad funcional son materias que forman parte de los planes de estudios de las titulaciones de Educación Social. Sin embargo, la formación en diversidad funcional era el tipo menos desarrollado. Esta situación nos hace plantearnos la necesidad de adopción de medidas que fomenten su incorporación en las asignaturas, al menos, transversalmente, o a través de vías de formación no universitarias, por ejemplo.

Pese a ello, no podemos obviar que un plan de estudios refleja la formación mínima que debe impartirse en las asignaturas de una titulación. Sin embargo, el alumnado puede recibir formación, al menos de forma transversal, en algunas asignaturas, y que esta formación no

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

aparezca incluida en el propio plan de estudios (ya sea, debido a que se incluya en el programa específico de la asignatura o por iniciativa del profesorado que la imparte).

Podemos afirmar que, según los resultados obtenidos, en las asignaturas que presentaban contenidos específicos sobre diversidad en la formación inicial de educadores/as sociales predomina su carácter optativo, excepto en el área de género. De esta forma, la transversalidad de la formación en diversidad se convierte en un elemento fundamental para asegurar que el alumnado acceda a este tipo de formación. Sin embargo, *"el hecho de la transversalidad no garantiza, necesariamente, que adquieran dichas competencias. En ocasiones, va a depender de la sensibilización del profesorado respecto a estas cuestiones"* (Bas-Peña, Pérez de Guzmán y Vargas-Vergara, 2014, p. 110).

Partiendo de estas cuestiones, se proponen algunas estrategias para la mejora de la formación de educadores/as sociales en el ámbito de la atención a la diversidad:

- La inclusión de asignaturas obligatorias con contenidos específicos de diversidad cultural, género y diversidad funcional, especialmente en diversidad cultural y funcional.
- Formación transversal en contenidos relacionados con la diversidad, por ejemplo, mediante seminarios interdisciplinares.
- Formación del profesorado de las instituciones de formación inicial. Un profesorado sensibilizado sobre la importancia de la atención a la diversidad para el futuro profesional de los/as estudiantes de estas titulaciones, puede sentirse más motivado para incluir estos ámbitos de la diversidad entre los contenidos de sus asignaturas.
- Fomentar el desarrollo de las prácticas curriculares o el Trabajo Fin de Grado (éste último contemplado en las titulaciones españolas) en centros donde la diversidad sea un eje central del colectivo o ámbito al que se dirige.

Este tipo de acciones promoverían una mejora de la calidad de la formación que reciben profesionales de la educación social, lo cual redunda en una mejora de la práctica educativa que se realiza en los ámbitos de trabajo de nuestra profesión. Además, se podría seguir trabajando en el vínculo entre academia y realidad profesional, donde deben incorporarse los cambios constantes que suceden en la sociedad actual.

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

Referencias bibliográficas

Almeida, M.E.; Angelino, M.A.; Kipen, E.; Lipschitz, A.; Marmet, M.; Rosato, A. y Zuttión, B. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. En *Política y Sociedad*, 47(1), 27-44.

ASEDES (2007). *Documentos Profesionalizadores.* Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social.

Banks, J.A. (2008). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.

Bas Peña, E.; Campillo Díaz, M. y Sáez Carreras, J. (2010). *La educación social, universidad, estado y profesión.* Barcelona: Laertes.

Bas-Peña, E.; Pérez-De-Guzmán, V. y Vargas-Vergara, M. (2014). ·Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales·. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-119.

Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía (CoPESA) (2011). *Guía metodológica de orientación a profesionales de la educación social.* Córdoba: CoPESA.

Leiva Olivencia, J.J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. En *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* (REID), Número Monográfico, 8-31.

Peñalva, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. En *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.

Rebolledo Gámez, T. (2018). Retos formativos de la Educación Social para la intervención en contextos de diversidad. En *En-Clave Pedagógica. Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 14, 45-49.

Romañach, J. y Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano.* Recuperado de http://forovidaindependiente.org/

Sáez Carreras, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. En *Revista de Educación*, 336, 129-139.

Sales Ciges, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el espacio europeo de educación superior. En *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 57, 200-218.

Terrón Caro, M.T. y Cárdenas-Rodríguez, R. (2012). Planificar por competencias con enfoque intercultural. En *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 15, 33-50.

Terrón Caro, T. (2010). Diversidad cultural y educación. Atención al alumnado procedente de familias inmigrantes en Andalucía. En Amar Rodríguez, V.M. (Ed.) (2010). *Educación, ideología, cultura y contextos.* Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz, 155-171.

Para contactar:

Teresa Rebolledo Gámez, email: **tjrebgam@upo.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.

Necesidades en la formación de las profesionales para una educación sexual de calidad: Habitar nuestras fronteras

Training needs for professionals to promote quality sexual education: Inhabiting our borders

Eva Gil Rodríguez, *Educadora Social*

Resumen

La presente comunicación[1] tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de la formación de las profesionales que trabajan tanto en educación sexual como en intervención con personas en general. La parte inicial de este trabajo está centrada en exponer una posible definición de la educación y de la sexualidad, ya que son conceptos que pueden tener distintos enfoques y planteamientos. Sobre estos conceptos se construye la segunda parte, que nos lleva a reflexionar sobre la educación sexual que queremos, para finalmente pensar en qué profesionales necesitamos para llevarla a cabo.

La educación como acompañamiento para la evolución personal, la sexualidad como parte fundamental del individuo y de la cultura y la educación sexual como un reto a alcanzar son los tres pilares sobre los que se sustenta el artículo. En lo relativo a las profesionales trataremos la importancia de la formación teórica, pero también hablaremos sobre lo emocional y por lo tanto sobre lo humano de cada una de nosotras.

Este escrito bebe del pensamiento de distintas autoras y autores, pero sobre todo está basado en el trabajo conjunto realizado desde la Asociación para a saúde emocional na infancia e adolescencia (ASEIA) y en el pensar común que emana del Seminario de formación permanente organizado por el Instituto Wilhelm Reich-Galicia en Ourense.

La comunicación está escrita en masculino genérico y femenino genérico, con especial relevancia del femenino genérico, con el objetivo de ofrecer visibilidad a un género largamente silenciado.

Palabras clave: Acompañamiento, educación sexual, formación, sexualidad

Abstract

The purpose of this comunication is to reflect on the importance of the training of professionals that work in sexual education or with people in general. The initial part of this

1Este artículo no habría sido posible sin el conocimiento compartido y aprendido en el Seminario de formación permanente del Instituto Wilhelm Reich-Galicia y especialmente sin el apoyo y la supervisión del mismo por parte de Ricardo Fandiño Pascual.
El subtítulo "Habitar nuestras fronteras" es una referencia a la obra de Gloria Anzaldúa, escritora mexicana citada en la presente comunicación.

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.

work is focusing on exposing possible definitions for education and sexuality, since they are concepts that can have different focuses and approaches. From these concepts the second step is built, that leads us to reflect on the sexual education we want and to finally think about what professionals we need to carry it out.
This article is based on three pillars; education as an accompaniment to personal evolution, sexuality as a fundamental part of the individual and culture and sexual education as a challenge to be achieved. Regarding professionals, we will discuss the importance of theoretical training, but we will also talk about the emotional and human aspects of each one of us.
This article is based on the thoughts of different authors, but it is especially based on the joint work carried out by the "Asociación para a saúde emocional na infancia e adolescencia" (ASEIA) and on the collective reflections from the "Seminario de formación permanente" organized by the "Instituto Wilhelm Reich-Galicia" in Ourense.
This communication is written in generic masculine and generic feminine, with special relevance given to the generic feminine, with the purpose of offering visibility to a long silenced gender.

Keywords: Accompaniment, sexuality, sexual education, training

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social

Abrir vacíos en las cabezas,
abrir agujeros en el discurso ya formado,
hacer hueco, abrir las ventanas, las puertas, los ojos, los oídos, el cuerpo,
abrir mundos, abrir aperturas no concebidas antes

Massimo Recalcati, *La hora de clase*

1. Introducción y objetivos

En las líneas que siguen hablaremos sobre sexualidad, pero especialmente hablaremos sobre educación en el sentido más amplio de la palabra. En la presente comunicación la figura de la persona educanda se amplía para introducir en la misma a las profesionales en su necesidad de formarse para poder formar.

Los objetivos planteados en la presente comunicación son los que siguen:

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

- Reflexionar sobre la importancia de la formación permanente de las profesionales de la educación social.
- Analizar la interferencia que producen las propias emociones en la práctica profesional.
- Clarificar términos relacionados con la educación y la sexualidad.

2. Educar para la vida

Inicio esta comunicación con una aproximación al concepto de educación social con el propósito de clarificar cual es mi forma de entender la profesión, antes de entrar a hablar de sexualidad y de educación sexual

La educación es un vehículo para transformar, como nos cuenta Paulo Freire (2004) cuando se refiere a la misma diciendo que *"aspira a cambios radicales en la sociedad, en el campo de la economía, de las relaciones humanas, de la propiedad, del derecho al trabajo, a la tierra, a la educación, a la salud"* (p. 109). ¿Puede haber educación sin que exista un intento de cambio o transformación? En ese caso más que de educación estaríamos hablando de transmisión de conocimientos, pero faltaría el componente de evolución en base al cual se busca una mejora continua para el beneficio de las personas y de su entorno.

Para que el cambio suceda la educación requiere de entrar en relación, o dicho de otro modo, para que se lleve a cabo un proceso educativo debe existir un vínculo entre la persona educadora y la educanda. Al establecer un vínculo algo de nosotras aparece y se cuela en la relación, dando paso así a la subjetividad, por lo que debemos tener en cuenta que aun estando en el lugar de la profesional nuestras emociones y nuestra historia de vida entrarán en juego, al igual que les pasa a las personas educandas. Es de especial importancia ser conscientes de esto para tener claro cuál es nuestro lugar en la relación educativa y poner en ella la distancia necesaria y el respeto a los deseos de las personas educandas (Cuello y Labella, 2017).

En la misma línea, en la temporada 4 de la serie The Wire (Simon, 2006), nos encontramos un diálogo entre la directora de una escuela y el educador de un programa específico para jóvenes con comportamientos disruptivos. Esta conversación se centra en la diferencia de opiniones que tienen a la hora de enfocar el proceso educativo. La directora está preocupada tanto por el comportamiento como por el nivel académico que puedan alcanzar los jóvenes, mostrando que lo que espera como resultado de este programa es que "sean estudiantes", que se conviertan en un buen modelo de alumnado que no solo asiste a las clases, sino también que se interesa por aprender. El educador, en desacuerdo con este enfoque, le contesta 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.

"no se trata de Ud o de nosotros, o de los exámenes o del sistema. Es lo que ellos esperan de sí mismos".

Este grupo de chicos encuentran su lugar fuera de la escuela, realizando labores de "trapicheo" en una "banda" dedicada al narcotráfico. El hecho del "trapicheo" no es lo que nos interesa, sino su sentido de pertenencia a la "banda" y la construcción de su identidad a través de la misma, quedando la escuela fuera de juego. ¿Debemos por tanto esperar de ellos que sean estudiantes o debemos acompañarlos en su propia realidad y tratar de ayudarlos desde ahí a pensar en otras posibilidades de vida que nunca se plantearon?

Desde esta perspectiva podríamos decir que la educación social es aquella que educa para y desde la vida y que permite que las personas adquieran mayor autonomía en la sociedad y en sus propias vidas, teniendo en cuenta las historias que acompañan a cada persona. Por lo tanto, cuando establecemos una relación educativa debemos conocer y escuchar a la persona con la que nos encontramos para poder acompañarla en el reconocimiento de sus potencialidades, en la relación con ella misma y con el espacio social y político en el que se encuentre. Hago mías las palabras de Violeta Núñez (2003) en su texto El Vínculo afectivo, cuando habla de la educación como un acompañamiento para desvelar el mundo.

Por último, es importante definir en qué contextos se puede llevar a cabo la educación social. Andrés Soriano Diaz (2006) nos habla de que *"la educación es una dimensión inseparable de los individuos y de las comunidades (...) a lo largo de toda la vida"* (p. 99). Trabajaremos por tanto en todos aquellos contextos en los que sea indicado o la necesidad exista, sin poner límites de edad ni cotos de entrada; la educación social puede estar presente en cualquier ámbito en el que la relación educativa tenga un sentido y eso depende más del enfoque desde el que esta se produzca que del lugar en el que suceda.

3. Sexualidad

Antes de entrar a definir qué es la educación sexual vamos a acercarnos al concepto de sexualidad y lo vamos a hacer desde la definición que nos da la Organización Mundial de la Salud (OMS) de la misma y desde la respuesta a dos preguntas. ¿Cuándo empieza la sexualidad a aparecer en nuestras vidas? ¿Qué papel juega la sociedad en nuestra propia sexualidad?

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 OMS dice que *"la sexualidad es un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual"* (OMS, 2006, p.3). En esta definición que nos presenta la OMS y que data de 2006 ya obtenemos una respuesta a la primera pregunta, cuando afirma que está presente a lo largo de toda la vida. Lo decía anteriormente Beauvoir (2008) en El segundo sexo, publicado en 1949, cuando hacía referencia a que la iniciación sexual empieza desde la infancia. Pero si vamos un poco más atrás veremos que ya Freud (2001) en Tres ensayos sobre teoría sexual, escrito en el año 1905, nos hablaba de la sexualidad como un elemento que forma parte de las personas y que por lo tanto nos acompaña desde que existimos. Sin embargo, ya en su momento Freud reflexionaba sobre la creencia social de que la sexualidad aparece con la pubertad, frustrando previamente desde la educación (familiar o escolar) cualquier expresión relacionada con la misma. Hoy en día todavía siguen vigentes este tipo de prácticas, ya que si nos paramos a pensar no es extraño escuchar expresiones del tipo "no te toques ahí" o "aparta la mano", en relación a cuando un niño o niña se toca los genitales. Y si pensamos en qué edad se enmarcan los programas de educación sexual veremos que, salvando loables excepciones, la mayor parte de ellos siguen estando vinculados a la pubertad y adolescencia. No es de extrañar, ya que la adolescencia es un momento clave en el desarrollo de la sexualidad, pero no por ello debemos olvidar otras etapas de la vida en las que aparece de forma diferente pero igualmente importante.

En el mismo sentido en el que Freud nos hablaba de que se frustraban aquellos aspectos sexuales que aparecían en la infancia, Reich (1976) nos aclara que dependiendo de cuándo y cómo se produzca una frustración afectará a la formación del carácter de la persona. Dice además que el por qué se producen estas frustraciones viene determinado por la sociedad en la que nos desarrollamos como personas, afectando especialmente la educación y la moral dominantes. La cultura en la que nos desarrollamos afecta por lo tanto a nuestras relaciones, sexualidad y carácter, determinando nuestro modo de estar en el mundo. Y puesto que la cultura está ligada a un momento histórico determinado debemos tenerlo en cuenta también al reflexionar sobre el lugar que ocupa la sexualidad en nuestras vidas; no tenemos la misma percepción de ella en nuestros días que por ejemplo en el siglo XIX, momento en el que la restricción de la actividad sexual ocupaba un lugar predominante en la vida de las personas (Fandiño y Rodríguez, 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.

Al hilo del pensamiento de Reich (1976) en relación a la formación del carácter, podemos pensar en la construcción de género, ya que es la capa cultural de nuestra sexualidad, dictándonos desde bien pequeñas el lugar que debemos ocupar, no solo en lo relativo a la socialización sino también en la relación que establecemos con nuestro propio cuerpo y por lo tanto con el placer. El placer se relaciona con lo emocional y con lo corporal y en este sentido Butler (2007) habla de que cuando se diferencia sexo de género desde una perspectiva binarista, se entiende el género como constructo cultural y se deja al cuerpo en un lugar fijo, sin significado propio si no se une al concepto de género y por lo tanto a la construcción social del mismo. De esta forma, no solo el género tiene un significado estático que todas podemos visualizar debido a nuestra socialización, sino que también los genitales se convierten en una idea prefijada que nos impide pensar más allá del ser macho o hembra, dificultando que vivamos nuestro desarrollo de forma más libre, más apegada a nuestros deseos y necesidades y menos a los mandatos sociales.

Siguiendo con la reflexión sobre la dicotomía que plantea Butler (2007) nos encontramos con la división cuerpo/mente que se relaciona a su vez con lo masculino/femenino y por tanto, según el discurso dominante, con hombre/mujer. De esta forma la mente ocupa un lugar predominante frente al cuerpo, tal y como lo hace lo masculino frente a lo femenino y el hombre frente a la mujer, dejando al cuerpo en un segundo plano y vaciándolo de importancia. Pareciera que aquello que tiene que ver con lo carnal, como la sexualidad, no se quisiera pensar ni sentir, dejándolo a un lado y significándolo como algo de lo que no podemos huir, pero al que tampoco queremos darle protagonismo.

Pero de lo carnal, del cuerpo, emana el placer como capacidad de expansión y por tanto de engancharos con la vitalidad (Reich, 2003). La capacidad de sentir placer está íntimamente ligada a la sexualidad, aunque no solo se experimenta a través de esta, y requiere de entrar en relación con nuestro cuerpo y de alguna forma de ser capaces de dejarnos llevar por lo que conecta con nuestras emociones. El placer que sentimos cuando nos bañamos en la playa tiene que ver con dejarnos mecer por el agua y sentir el cuerpo flotar, sin ataduras ni pesos que nos atrapan; el placer sexual tiene que ver con dejarnos mecer por nuestras manos o por las de otras personas y sentir el cuerpo vibrar mientras aumenta nuestro deseo y tensión sexual.

Al igual que otras sensaciones y emociones el placer es personal, ya que un mismo estímulo provoca reacciones diferentes en cada individuo, debido a nuestras historias de vida y al

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.

carácter que de ellas se deriva (Reich, 2003). Por esto, tanto la percepción como la vivencia de la sexualidad será diferente para cada persona. Cuando entramos en relación con otras personas no solo lo hacemos a través del cuerpo, sino también a través de nuestras emociones y sensaciones, conectando, en el mejor de los casos, con los de la persona con la que nos encontramos.

Todo ello conforma nuestra identidad, que no suele enganchar con lo que la sociedad espera de nosotras, ya que inevitablemente cada una nos construimos de forma diferente, y a este respecto, Anzaldúa (2004) nos muestra otras formas de vivir nuestra identidad, alejadas de los designios que la cultura nos marca. Ella dice que,

> […] hay algo irresistible en ser hombre y mujer a la vez, en el tener acceso a ambos mundos. En contra de algunos dogmas psiquiátricos, los mitad y mitad no sufren una confusión de identidad sexual, o una confusión de género. Lo que sufrimos es una absoluta dualidad despótica que dice que sólo somos capaces de ser uno u otro. (Anzaldúa, 2004, p. 75-76).

A pesar de que desde la cultura se insiste en la idea de que nos debemos mover entre dos sexos y por lo tanto dos géneros, una buena parte de la población no se siente representada por este modelo. El hecho de no conectarse con "lo socialmente aceptado" supone vivir la sexualidad con frustración y extrañeza, pensando que algo en una misma no encaja.

4. Educación Sexual

En este apartado trataremos de acercarnos al concepto de educación sexual y de reflexionar sobre qué cambios consideramos necesarios para adaptarla a las necesidades reales de las personas.

A pesar de que en los últimos años se viene hablando cada vez más de la necesidad de introducir la afectividad en los programas de educación sexual, la realidad es que en su mayoría estos se siguen centrando *"en las amenazas de las enfermedades y de los efectos no deseados"* de las prácticas sexuales (Garzón, 2016, p.196). Tener en cuenta la afectividad, el deseo o los miedos de las personas implica salirse de la inmediatez a la que nos llevan las enfermedades de transmisión genital y el enfoque centrado únicamente en lo preventivo. Sin negar la importancia del trabajo sobre lo concreto, como por ejemplo las ETG, parece importante dar un paso más allá y hablar sobre sexualidad en todas sus vertientes. El trabajo centrado en lo interno, en lo emocional, puede generar transformaciones profundas tanto en las personas como en su entorno, dirigidas a mejorar la calidad de vida y la salud.

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.

Merece la pena pararse un momento sobre el concepto de Enfermedades de Transmisión Genital que acabamos de nombrar y que siguen siendo denominadas de forma mayoritaria como Enfermedades de Transmisión Sexual. Con el uso del segundo concepto pareciera que lo sexual es lo que causa la transmisión de dichas enfermedades, cuando en realidad estas solo se pueden transmitir por vía genital. ¿Es por lo tanto necesaria la práctica de relaciones genitales para que se dé una relación sexual? Si así fuese dejaríamos fuera todo aquello que tiene que ver con la ternura, con el compartir o con prácticas eróticas en las que los genitales no entran en juego. Marginamos por tanto aquellas prácticas que no encajan en lo heteronormativo y demonizamos lo sexual como algo que nos puede dañar y enfermar. El uso del primer concepto nos ayuda a centrarnos en lo positivo de la sexualidad sin perder de vista el cuidado de la salud.

Al igual que se considera necesario que las personas aprendamos a conocer nuestros genitales y a protegernos de enfermedades, también lo es conocer nuestros deseos o nuestros miedos. Porque las relaciones sexuales no solo son algo de lo que cuidarse o algo que disfrutar, son al fin y al cabo relaciones y por lo tanto resultan complejas de pensar, de sentir y de comprender. ¿Quién me gusta y por qué? ¿Qué me provoca deseo? ¿Me gustará lo mismo que al resto de personas? ¿Por qué me da tanta vergüenza enfrentarme a ciertas situaciones? Estas y otras preguntas aparecen cuando se abre la posibilidad de realizarlas en ambientes educativos y a ellas se debería dar respuesta desde la educación sexual.

En relación con las preguntas anteriores debemos tener en cuenta que *"una parte considerable del aprendizaje en el ámbito de la sexualidad se produce de manera informal, fuera del ámbito y control de la educación"* (Garzón, 2016, p. 199). Hoy en día la mayor parte de las niñas y los niños se acercan por primera vez a la sexualidad a través de internet y por lo tanto de la erotización de los cuerpos, incluyendo los infantiles, de la banalización de la sexualidad y de la pornografía. El consumo de la imagen hipersexualizada de nuestras vidas a través de las pantallas nos aleja de las relaciones corporales y de la vivencia de nuestro propio cuerpo, que pasa de ser un cuerpo sensible a un cuerpo representado (Fandiño y Rodríguez, 2018). Desde la educación sexual debemos tener en cuenta esta realidad, no tanto para demonizarla como para pensarla en común y buscar así la diferenciación entre la fantasía de la imagen y la realidad de los encuentros sexuales.

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

Y si volvemos a la importancia de la cultura en nuestras vidas volvemos también a Anzaldúa (2004), que nos dice que esta *"moldea nuestras creencias. Percibimos la versión de la realidad que ella comunica. Paradigmas dominantes, conceptos predefinidos que existen como incuestionables, imposibles de desafiar, nos son transmitidos a través de la cultura"* (p. 72-73). Esta afirmación que se realiza en el año 1987 tiene si cabe más sentido en la actualidad, tal y como nos dicen Fandiño y Rodríguez en el año 2018 cuando nos hablan de que *"la educación ha quedado relegada a un segundo plano que tiene que luchar para hacerse un hueco frente a la hegemonía de un consumismo individual masivo"* (p. 23).

La educación sexual sigue sin tener un lugar en las escuelas o institutos, pero tampoco en el acompañamiento a personas adultas que pasan por programas de educación familiar, apoyo a personas en situación de vulnerabilidad o programas para personas con problemáticas de drogodependencias, por nombrar algunos ejemplos. Si como vimos en el apartado anterior la sexualidad forma parte de nuestro proceso de vida y nos afecta a nivel emocional tanto positiva como negativamente, ¿por qué las profesionales seguimos sin darle el lugar que merece en los programas educativos?

Retomando la definición inicial de educación en la hablábamos de la misma como un proceso transformador, podemos pensar la educación sexual como un elemento que nos permita desarrollar de forma sana nuestra sexualidad y que a la vez genere cambios sociales basados en la libertad, el respeto de la diferencia y el acceso al placer (Fandiño y Rodríguez, 2018). Una mayor compresión de nuestra sexualidad nos ayuda a vivirla de una forma más sana, hecho que nos llevará a relacionarnos de forma más saludable y respetuosa con nuestro entorno social.

Debemos tender por lo tanto a una educación sexual que esté presente y de la que se hable desde la rigurosidad y desde el conocimiento, ya que como dice Ricardo Fandiño (2018) la no educación sexual también es educación sexual por omisión. En la serie de televisión Sex Education (Jennings, 2019) se muestra como a pesar de que las referentes adultas de las jóvenes no se hacen cargo de la educación sexual, ellas buscan la forma de informarse y de solucionar los problemas y dudas que le surgen en el descubrimiento de su sexualidad. En la serie es un adolescente el que ocupa el papel de educador sexual, o terapeuta sexual, ante la necesidad de sus compañeras de dar respuesta a la infinidad de dudas que le surgen. Debemos

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.

pensar como profesionales si queremos ser parte de este aprendizaje o si por el contrario nos decidimos por quedarnos en un segundo plano.

5. Formación de las profesionales

Siguiendo con Sex Education (Jennings, 2019) nos encontramos con la siguiente escena en el revelador primer capítulo de la serie. Ante un brote de ladillas entre el alumnado del instituto el equipo docente decide invertir el tiempo de una clase en lo que denominan educación sexual y reproductiva. El encargado de dar la materia es el profesor de biología que habla abiertamente de lo incómodo que resulta para él tener que enfrentar este tema. El planteamiento de la clase se basa en aprender a poner un condón en un dildo y en señalar las diferentes partes de los genitales femeninos en un dibujo fotocopiado. Las jóvenes juegan y se ponen nerviosas en la manipulación del dildo, apareciendo su deseo y el miedo ante emociones que todavía no saben gestionar; pero detrás de los juegos y del moderno dildo lo que se esconde es la falta de comprensión de la sexualidad como concepto amplio por parte del profesorado. En ningún momento se aprovecha la ocasión para cuestionar prejuicios en relación a la sexualidad o para escuchar las dudas del alumnado, ciñéndose solo a transmitir conceptos relacionados con la biología y la enfermedad.

Si trasladamos esta escena a la vida real podemos preguntarnos qué sentimos como profesionales cuando en medio de una entrevista o de un taller una persona hace referencia a sus inquietudes en relación a la sexualidad y nos interpela sobre las mismas. ¿Estamos preparadas para dar respuesta a esas inquietudes? Abriremos dos vías de reflexión a partir de esta pregunta, una que tiene que ver con nuestra formación, desde un punto de vista formal, y otra que tiene que ver con nuestras emociones, nuestro carácter e historia de vida.

Como vimos en un apartado anterior, al hablar de sexualidad no solo hablamos del acto sexual en si, sino de otros muchos aspectos que se relacionan con la complejidad humana. El código deontológico del educador y la educadora social (Colexio de Educadores e Educadoras Sociais de Galicia, 2008) dice en el principio 4 que *"la autoridad profesional de la educadora social se fundamenta en su competencia, su capacitación, su cualificación para las acciones que desempeña (...)"* (p. 24). Partiendo de esta base y de lo tratado anteriormente debemos asumir nuestra responsabilidad profesional para afrontar la intervención educativa. La formación por tanto, es imprescindible si vamos a hacernos cargo de actividades específicas

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.

sobre sexualidad, pero también si queremos tenerla en cuenta como uno de los elementos centrales en la vida de las personas.

En la misma línea nos dicen Fandiño y Rodríguez (2018) que *"llama la atención la falta de profesionalización existente para llevar a cabo una tarea tan compleja como la educación sexual, que es visible no solo en los centros de enseñanza de los púberes, sino también en las diferentes esferas del engranaje educativo"* (p. 91). Al hilo de esta reflexión podemos echar un vistazo a la situación de las universidades, concretamente al programa del grado de educación social en el entorno de Galiza, para hacernos una idea de la importancia que se le da a la sexualidad desde el espacio encargado de formar a las futuras profesionales.

En Galiza hay tres universidades (Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña) impartiéndose en todas ellas el grado de Educación Social. Solo en la Universidade de Vigo podemos encontrar una asignatura optativa de cuarto curso con una carga lectiva de 6 créditos denominada Sexualidade e Saúde. En las otras dos universidades no existe ninguna materia al respecto. Revisamos también el programa del grado impartido por la Universidad Nacional de Educación a Distancia , en la que encontramos una materia de Educación para la Salud en la que no se incluye entre sus contenidos la sexualidad. Y si vamos un poco más allá, al otro lado de la frontera que marca el río Miño, en la Universidade de Porto podemos ver como en el primer curso le dedican 5 créditos a la materia "Educación, salud y sexualidad".

Además de lo evidente, la falta de formación teórica sobre sexualidad con la que se gradúan las estudiantes, es preocupante lo que subyace, la negación de la sexualidad como elemento relacional y de salud. Si regresamos al inicio de la comunicación, en la que hablábamos de que la educación es un vehículo para transformar, o vamos a los documentos profesionalizadores en los que se define la educación social como un espacio que promueve el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social (Colexio de Educadores e Educadoras Sociais de Galicia, 2008), no deberíamos obviar un aspecto fundamental de la vida de las personas como es la sexualidad. Parece difícil que podamos realizar un acompañamiento educativo con la profundidad que este merece sin tener en cuenta aspectos caracteriales y relacionales de las personas. Corremos el riesgo pues, de quedarnos en la superficie sin atender a lo realmente importante para que los cambios puedan suceder. Nos encontramos además hablando de un campo íntimamente relacionado con lo social, por lo que está en constante evolución y cambio, tal y como veíamos en un apartado anterior.

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 es necesario también pararnos a pensar qué se mueve en nosotras cuando se habla de sexualidad. Nuestra propia historia está presente cuando trabajamos con otras personas y puede irrumpir en medio de este trabajo si algo en él conecta con nuestros recuerdos o nuestras emociones. Si esto ocurre en cualquier ámbito de la vida, no es diferente en lo relacionado con el tema que nos compete, tal y como dice Meinardi et al. (referenciados en Pinos, et al, 2017) cuando afirman que *"pese a la formación sexual con la que se cuente, siempre habrá un grado de subjetividad debido a las actitudes personales hacia la sexualidad"* (p. 3). Debemos por tanto permanecer atentas, buscar nuestra formación, pero también nuestra reeducación, ya que no estamos libres de miedos, inquietudes o falsas creencias (Quaresma da Silva, 2013).

Para poder llevar a cabo este propósito "reeducativo" debemos preguntarnos con qué herramientas contamos para afrontar situaciones profesionales que nos interpelan en lo personal. David García (2019), psicoterapeuta y docente del Seminario de formación permanente Wilhelm Reich, nos dice que debemos "aprender en la acción. Para integrar y comprender nuestras emociones hay que hacerlo desde la interrelación emocional". Con estas palabras David García nos lleva a pensar sobre la importancia de realizar un proceso personal a través del cual nos podamos conocer y comprender mejor y que este se haga en interacción y no en la soledad del pensamiento. Recalcati (2016) reflexiona sobre este mismo tema cuando dice que *"la educación no puede tener lugar siguiendo la ilusión de la autoformación, sino que exige la existencia de un Otro al menos"* (p. 73).

Esta comunicación fue pensada precisamente para realizar una propuesta de mejora como colectivo profesional, interpelándonos a todas en la importancia de "revisarnos" y formarnos personal y profesionalmente para poder ofrecer un trabajo de calidad a las personas usuarias de los servicios de los que formamos parte. Dicho de otro modo, podemos hablar de la importancia de cuidarnos para cuidar y ahí cada cual puede escoger la manera de hacerlo, desde realizar un proceso personal poniéndonos en manos de una profesional, hasta la supervisión del trabajo técnico. Sea como fuere debemos asumir la responsabilidad que nuestra profesión conlleva y no dejar al azar las diferentes dificultades que nos iremos encontrando, entre ellas las relacionadas con nuestra propia historia de vida, pero también aquellas que tienen que ver con la necesidad de formarnos para ofrecer la mejor respuesta educativa posible.

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.

Bibliografía

Anzaldúa, G. (2004). Los movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan. En Hooks, B., Brah, A., Sandoval, C., Anzaldúa, G., Levins, A., Bhavnani, K., ... Talpade, C., *Otras inapropiables: Fesminismos desde las fronteras*, 71-80. Madrid: Traficantes de sueños.

Beauvoir, S. (2008). *El segundo sexo.* Madrid: Ediciones Cátedra

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Colexio de Educadores e Educadoras Sociais de Galicia (2008). *Documentos profesionalizadores. Definición de Educación Social. Código deontolóxico do educador social. Catálogo de funcións e competencias da educadora e o educador social.*

Cuello, M y Labella, M. (2017). Psicoanálisis y educación: dialogando sobre el vínculo educativo. *Argonautas*, 7 (8), 11-16.

Fandiño, R., y Rodríguez, V. (2018). *La lucha sexual de los adolescentes en la hipermodernidad*. Barcelona: Editorial UOC.

Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia*. Brasil: Paz e Terra

Freud, S. (2001). T*res ensayos sobre teoría sexual.* Madrid: Alianza Editorial.

García, D. (2019). *Seminario de formación permanente en psicoterapia emocional de integración cuerpo-mente*. Ourense: Instituto Wilhelm Reich-Galicia

Garzón, A. (2016). La educación sexual, una asignatura pendiente en España. *Bio-grafía. Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 9 (16), 195-203.

Jennings, J. (Productor). (2019). *Sex Education* [serie de televión)]. UK: Netflix

Núñez, Violeta (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (Ed.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*, 19-47. Barcelona: Gedisa.

Organización Mundial de la Salud. (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*. Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf

Pinos, G., Pinos, V., Palacios, M., López, S., Castillo, J., Ortiz, W,... Enzlin, P. (2017). Conocimientos y actitudes hacia la sexualidad y educación sexual en docentes de colegios públicos. *Revista actualidades investigativas en educación*, 17 (2), 1-22. doi: http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i2.28671

Quaresma da Silva, D. (2013). Lo legitimado y lo estigmatizado: género y sexualidad en la educación sexual. *Revista Interamericana de Psicología*, 47 (3), 441-448.

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama

Reich, W. (1976). Análisis del carácter. Madrid: Paidós.

. (2003). *La función del orgasmo*. Madrid: Diario El País.

Simon, D. (Productor y Director). (2006). *The Wire* [serie de televisión]. USA: HBO

Soriano, A. (2006). Uma aproximaçao à Pedagogia-Educaçao Social. *Revista Lusófona de Educaçao*, 7, 91-104

Para contactar: **Eva Gil Rodríguez**, email: **evagilrodriguez@yahoo.es**

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

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

La acción socioeducativa con adolescentes y jóvenes sin referentes familiares en el territorio

Análisis y propuestas desde la educación social

Social and educational action with adolescents and young people without family references in the territory: Analysis and proposals from social education

Àngela Alonso, *Educadora Social*

Resumen

El objetivo de esta investigación es conocer las actuaciones que se dirigen en las poblaciones de Girona y Salt a los adolescentes y jóvenes sin referentes familiares en el territorio, con el fin de analizar, desde la perspectiva de los profesionales y los jóvenes atendidos, la acción socioeducativa que se se lleva a cabo, indicando las propuestas de mejora que se deben impulsar para favorecer su desarrollo integral, promoción sociocultural e inclusión en la comunidad de acogida. Se han utilizado técnicas cualitativas en la recogida de información y posterior análisis de datos. Los resultados de la investigación indican que hay que mejorar la coordinación y colaboración entre todos los agentes educativos corresponsables del territorio con el fin de elaborar una estrategia compartida en la actuación integral que se dirige al colectivo. Simultáneamente, hay que particularizar las actuaciones, potenciar las líneas de acción socioeducativa en el ámbito familiar, relacional, cultural y comunitario de los jóvenes, incidir en su desarrollo personal y emocional y, a la vez, diversificar y ampliar sus itinerarios de formación y promoción sociocultural con el fin de fomentar su autonomía e inclusión social en igualdad de condiciones.

Palabras clave: adolescentes y jóvenes sin referentes familiares en el territorio, migración, educación social, acción socioeducativa, promoción sociocultural, inclusión

Abstract

The purpose of this research is to know the actions that are aimed in the cities of Girona and Salt at adolescents and young people without family references in the territory, in order to analyse, from the perspective of professionals and attended young people, the social and educational action that is being carried out and to establish the proposals for improvement that must be promoted in order to favour their comprehensive development, sociocultural promotion and inclusion in the host community. Qualitative techniques have been used in the collection of information and subsequent analysis of data. The results of the research state that it is necessary to improve the coordination and collaboration between all the responsible educational agents of the territory in order to elaborate a shared strategy in the comprehensive action aiming at the group. Simultaneously, it is necessary to personalise the actions, to promote social and educational lines of action around the family, relational,

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.

cultural and community areas of young people, to stress their personal and emotional development and, at the same time, diversify and expand their training itineraries and of sociocultural promotion in order to encourage the achievement of their autonomy and social inclusion in equal conditions.

Keywords: adolescents and young people without family references in the territory, migration, social education, social and educational action, sociocultural promotion, inclusion

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social

1. Presentación y justificación

En el transcurso de los últimos años, la presencia del colectivo de adolescentes y jóvenes sin referentes familiares en el territorio ha generado un impacto evidente en la red de recursos asistenciales y socioeducativos, transformando su configuración y la práctica diaria de los profesionales de la atención directa. La situación de emergencia, la urgencia que requieren las actuaciones y la inercia de funcionamiento en las que se ven inmersos los servicios, ponen de relieve las incoherencias estructurales en las cuales se enmarca la actuación que se dirige a este colectivo, generando malestar entre los profesionales y limitando sus posibilidades de analizar e introducir cambios significativos en la práctica educativa que desarrollan.

Ante tal compleja panorámica, como educadores y educadoras sociales debemos denunciar los obstáculos y condicionantes normativos y estructurales que condicionan nuestro ejercicio, pero a la vez, nuestra responsabilidad ética como profesionales nos convoca a destacar las posibilidades de acción educativa y transformación colectiva que surgen a raíz de este fenómeno migratorio y a enfocar nuestros esfuerzos en mejorar la práctica educativa desde la creatividad y las posibilidades que tenemos.

En este sentido, Vázquez (2019) sugiere que tenemos que abordar esta situación con responsabilidad, deteniéndonos a reflexionar en torno a la práctica educativa que estamos llevando a cabo y fijarnos en las iniciativas y estrategias que funcionan para unificar criterios educativos y atender las necesidades detectadas. Por consiguiente, conviene examinar los modelos educativos que estamos desarrollando, así como buscar los puntos de anclaje que nos permitan reconducir nuestras acciones a fin de que sean más coherentes con nuestros

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

objetivos educativos y el encargo social que nos sustenta (ASEDES, 2007; Núñez et al., 2010).

Por esa razón, y partiendo de una perspectiva crítica y constructiva, se ha llevado a cabo una investigación aplicada en las ciudades de Girona y Salt con la intención de proporcionar un espacio de reflexión y análisis a los profesionales de la atención directa que les sirva de utilidad a efectos prácticos. Con este propósito, se profundiza en torno a la situación de estos jóvenes, centrándonos en las necesidades que presentan, las actuaciones que se les dirigen y las críticas y propuestas que se han señalado en ese sentido. Posteriormente, se realiza un análisis de las actuaciones que se llevan a cabo desde los diferentes dispositivos educativos y formativos, destacando al mismo tiempo las iniciativas que surgen desde el contexto social y comunitario. Finalmente, se recogen las propias percepciones de los profesionales de la atención directa y los jóvenes atendidos sobre los condicionamientos y efectos de la práctica educativa, así como las propuestas de mejora que sugieren unos y otros para con este ámbito creciente de acción educativa y colectiva.

2. Marco teórico

2.1 Los adolescentes y jóvenes sin referentes familiares en el territorio

Según el estudio sociodemográfico realizado en enero de 2019 por parte del Departament de Treball, Afers Socials i Família de la Generalitat de Catalunya, el colectivo de adolescentes y jóvenes sin referentes familiares en el territorio está formado por un 97,7% de chicos y un 2,3% de chicas, entre los cuales predomina el intervalo de edad comprendido entre los 15 y los 17 años. La mayoría provienen del continente africano (98%), principalmente de Marruecos, aunque se detecta un crecimiento progresivo en cuanto a los originarios de África Subsahariana en los últimos años.

Perazzo y Zuppiroli (2018) y Quiroga, et al. (2010) relacionan la significativa diferencia que se observa entre ambos sexos con el encargo que asumen los hijos mayores en los países de origen en cuanto a emigrar con el fin de progresar económicamente para ayudar a su familia. Sin embargo, también indican que, si bien las chicas emigran en menor número que los chicos debido a las pautas socioculturales predominantes en su contexto, los datos no reflejan la realidad de las migraciones femeninas, ya que muchas de las emigrantes se convierten en

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

víctimas de las redes de tráfico sexual durante el trayecto y permanecen invisibilizadas y explotadas por estas en los países de destino.

Las razones que motivan su proyecto migratorio se generan a raíz del efecto llamada que realizan los medios de comunicación y sus iguales emigrados, los cuales contribuyen a construir una idea ficticia sobre las oportunidades y facilidades que ofrece el territorio de acogida como alternativa a la precariedad económica y laboral que experimentan en su país de origen (Fernández, 2010 y Gallego et al., 2006; en Cónsola, 2016). Así, las expectativas en el país de destino son formarse, trabajar y regularizar su documentación. Conviene destacar que el 78% de estos chicos y chicas habían consensuado su proyecto migratorio con la familia, el 61% admite haber pagado para realizar el viaje y el 91,9% ya contemplaba Cataluña como destino final.

2.2 Análisis de necesidades del colectivo

Basándonos en las aportaciones de varios autores (Blancas y Belén, 2010; Carbonell, 2010; Cónsola, 2016; Goenechea, 2006; Perazzo y Zuppiroli, 2018; Quiroga y Soria, 2010; Quiroga, et al., 2010; San Román, 1996) presentamos el siguiente diagnóstico de las necesidades de los adolescentes y jóvenes sin referentes familiares en el territorio:

2.2.1 Necesidades Básicas

- Carencia de recursos económicos y de medios propios para subsistir y cubrir las propias necesidades básicas de manutención, vivienda y cuidado personal, las cuales se agravan en los casos que presentan consumo de tóxicos y problemas de salud.

2.2.2 Necesidades Contextuales

- Falta de documentación y dificultades para regularizar su situación legal. Su condición de ilegalidad a su llegada junto a los obstáculos administrativos que se suceden para conseguir y mantener los Permisos de Residencia y Trabajo, conllevan que la inseguridad sobre su situación legal se prolongue durante años.
- Desigualdad en el acceso a los circuitos de participación, promoción e inserción laboral.
- Escasez de oportunidades en el contexto de acogida debido a los efectos de la crisis económica contemporánea.
- Falta de interdependencia y reconocimiento dentro de la estructura social, generada en la inestabilidad social y legal que presentan, su particularidad cultural y el estigma social relacionado con la conflictividad que se les adjudica.

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

2.2.3 Necesidades Emocionales y Psicológicas

- Carencias en el equilibrio psicológico y emocional, causadas por las situaciones dramáticas que han vivido durante el trayecto realizado, el doloroso proceso que sufren a raíz de la separación de su núcleo familiar y contexto cercano y el choque cultural que experimentan al llegar al país de destino.
- Falta de redes cercanas y estables de apoyo familiar, social y afectivo.

2.2.4 Necesidades Socioeducativas

- Carencias en el desarrollo personal y social asociadas a su etapa vital de crecimiento, durante la cual adquieren un rol de madurez y responsabilidad precoz y difícil de gestionar que repercute en la construcción de su personalidad y autoestima.
- Déficit en la adquisición de las habilidades y valores sociales que favorecen la convivencia, el establecimiento de interacciones positivas y el intercambio en equidad, generados en las conductas adaptativas que han desarrollado por haber afrontado situaciones extremas en ámbitos conflictivos y peligrosos.
- Dificultades para participar en el espacio social y la comunidad, debido a factores socioculturales, la limitación de sus redes sociales, la falta de dominio de la lengua y el desconocimiento del territorio de acogida.
- Falta de competencias lingüísticas, de formación y de cualificación académica, ocupacional y profesional, que limitan su autonomía y posibilidades de promoción e inserción laboral.

2.3 Actuaciones. El circuito de atención: protección, educación y emancipación

La Llei 14/2010, de 27 de maig, dels Drets i Oportunitats de la Infància i l'Adolescència -LDOIA- (Art.120) indica las medidas de protección que se adoptarán con cada menor desamparado, las cuales también se encuentran especificadas en la Cartera de Serveis Socials 2010-2011.

En el caso de los menores de edad, estas medidas incluyen diferentes modalidades de acogida en unidades familiares o centros residenciales en los cuales se les ofrece atención técnica especializada y educación integral en función de sus necesidades particulares: Centros de Acogida (CA), Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE) y Centros Residenciales de Educación Intensiva (CREI).

Asimismo, debido al incremento de llegadas de jóvenes y adolescentes sin referentes familiares en el territorio, en los últimos años se han aumentado las plazas de los recursos existentes y puesto en funcionamiento centros específicos para dar respuesta a la situación de emergencia y ofrecerles una primera acogida dentro del sistema de protección (LDOIA

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

14/2010, de 27 de mayo; Art.43, Art.111): Servicios de Protección de Emergencia (CE) y Centros de Primera Acogida y Atención Integral (CPA).

Por otro lado, la LDOIA 14/2010, de 27 de mayo (Art.120), incluye también las Medidas de transición a la vida adulta y la autonomía personal como servicios focalizados en los procesos de autonomía y emancipación, algunos dirigidos a menores de edad y otros que combinan, a la vez, la atención a jóvenes tutelados y a extutelados: Pisos asistidos para jóvenes de 16 a 18 años, Itinerarios de Protección Individualizados (IPI), Residencias o pisos para jóvenes vinculados a Programas de Inserción Laboral (PIL) y Servicio de Acompañamiento Especializado para Jóvenes (SAEJ).

Cabe destacar que la legislación catalana es pionera en España en establecer medidas de apoyo para jóvenes extutelados (LDOIA 14/2010, de 27 de mayo; Cap. IV), ofreciéndoles asistencia económica, jurídica y social a fin de facilitar su proceso madurativo y de emancipación y promover su desarrollo e inserción laboral en igualdad de oportunidades. El apoyo se ofrece a todos los jóvenes tutelados a partir de los 16 años y los extutelados de 18 a 21 años, según un criterio de selección vinculado a su trayectoria formativa y ocupacional. La unidad competente en la DGAIA para llevar a cabo esta tarea es el Área de Suport al Jove Tutelat i Extutelat (ASJTET), la cual coordina los Programas de Apoyo que establecen las diferentes prestaciones a las cuales pueden acceder los jóvenes: Programa de Apoyo a la Vivienda, Programa de Inserción Sociolaboral, Programa de Prestación Económica, Programa de Asesoramiento Jurídico, Programa de Apoyo Psicológico y Servicio de Búsqueda de los Orígenes Biológicos.

Para terminar, se distinguen unas pautas metodológicas comunes de actuación dentro del circuito de atención, las cuales incluyen el acompañamiento y apoyo educativo particularizado, la elaboración de un itinerario de desarrollo individual y la corresponsabilidad y participación activa en este proceso por parte de los chicos y chicas atendidos. Las líneas de acción socioeducativa se establecen en torno a su desarrollo integral y promoción sociocultural en el territorio de acogida, enfatizando el ámbito personal, el familiar, social y comunitario, el formativo y la inserción laboral.

2.4 Crítica y propuestas de mejora sobre las actuaciones

En el transcurso de los últimos años, por parte de diferentes organismos y sectores profesionales que se encuentran en primera línea de actuación, han surgido varias críticas 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.

propuestas de mejora en torno al contexto estructural y el tratamiento institucional que se ofrece a este colectivo.

De manera significativa, se denuncian los obstáculos e incoherencias administrativas y legales con que se encuentran estos jóvenes a la hora de regularizar su situación en el territorio de acogida, reclamando la modificación de la legislación a fin de agilizar, garantizar y flexibilizar la tramitación documental (Cónsola, 2016; Síndic de Greuges, 2018; Villa, 2018).

Paralelamente, se recrimina el colapso actual del sistema de protección, el cual se hace patente en la saturación de los servicios, el uso inadecuado y contradictorio de los recursos existentes en torno a su capacidad, especificidad y funciones, así como en la escasez de recursos formativos, ocupacionales y de trabajo protegido en el territorio y la falta de coordinación y de unificación de criterios comunes en cuanto a la atención de estos jóvenes (Cónsola, 2016; Síndic de Greuges, 2018; Vázquez, 2.019; Villa, 2018).

Conviene destacar también la denuncia sobre el corporativismo y el negocio de la pobreza que se está desarrollando por parte de algunas entidades privadas, las cuales aprovechan la necesidad actual para incrementar sus beneficios a costa de la calidad de la atención que ofrecen y del bienestar de los profesionales de la atención directa (Vázquez, 2019).

Por otro lado, algunos estudios también han realizado críticas y propuestas de mejora sobre la acción socioeducativa que se lleva a cabo desde los servicios de protección y apoyo con este colectivo.

Belattar (2014) en Cónsola (2016) y Blancas y Belén (2010) indican algunas competencias necesarias de los educadores sociales y otros profesionales de la atención directa, tales como tener un mínimo conocimiento de la lengua de origen de estos jóvenes y de la legislación actual en materia de extranjería y mantener una perspectiva intercultural y de género en toda actuación. Además, se destacan los efectos positivos de realizar un trabajo conjunto con la familia de los jóvenes, así como de realizar formaciones específicas por parte de los profesionales con el fin de ofrecer una atención más especializada (Ochoa et al., 2009, en Cónsola, 2016; Síndic de Greuges, 2018).

Desde el Síndic de Greuges (2018) se incide también en la necesidad de detectar las necesidades emergentes de este colectivo, dado que el colapso actual y la poca especialización técnica que presentan algunos profesionales comportan que algunas necesidades socioeducativas queden desatendidas en detrimento de sus posibilidades de desarrollo

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.

integral. En este sentido se destacan la falta de atención de los aspectos emocionales y el área relacional y de participación social de estos chicos y chicas, así como la escasez de acciones dirigidas a fomentar el movimiento asociativo del colectivo y de actuaciones bidireccionales en la comunidad como parte fundamental de la dialéctica integradora (Blancas y Belén (2010); Carbonell, 2010; Cónsola, 2016; Villa, 2015; Villa, 2018).

Por último, el estudio de Jariot, Sala y Arnau (2015) constata que la mayoría de los jóvenes extutelados se ven inmersos en un itinerario de precariedad e inestabilidad laboral, determinado por la falta de adquisición de competencias transversales y empleabilidad que presentan debido a las formaciones de baja cualificación profesional que han realizado previamente. A pesar de que la elección de tales formaciones responde a la carencia de competencias instrumentales para seguir formaciones superiores y a la necesidad y urgencia de poder trabajar al llegar a la mayoría de edad, Villa (2015) recomienda incentivarlos a ampliar sus itinerarios formativos con el fin de adquirir cualificaciones profesionales de mayor nivel en un futuro, puesto que eso les permitirá promocionarse en igualdad de condiciones en el contexto social.

3. Objetivos de la investigación

Conocer las actuaciones que se dirigen a los adolescentes y jóvenes sin referentes familiares cercanos en las poblaciones de Girona y Salt a partir de la exploración de los servicios de protección, educativos, formativos y comunitarios y del análisis que realizan los profesionales de la atención directa y los jóvenes atendidos.

Examinar la acción socioeducativa que se está llevando a cabo e indicar las propuestas de mejora y estrategias que se pueden desarrollar para favorecer la promoción sociocultural, inclusión y adquisición de autonomía de este colectivo.

4. Metodología

Partiendo de una perspectiva interpretativa y comparativa, se ha llevado a cabo una revisión documental y bibliográfica con el fin de realizar una aproximación a las características de este fenómeno migratorio, conocer las actuaciones que se llevan a cabo actualmente con este colectivo y las críticas y propuestas que se señalan desde diferentes estudios en torno a estas.

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 continuación, se ha desarrollado una investigación descriptiva, exploratoria e interpretativa en un contexto concreto como son las poblaciones de Girona y Salt, haciendo uso de una metodología cualitativa en el transcurso de la investigación en cuanto a la recogida y el análisis de los datos obtenidos. La recogida de información se ha organizado en torno a dos ejes desarrollados de manera simultánea: investigación exploratoria de la Red de Servicios del Territorio y realización de 16 entrevistas a Profesionales y Jóvenes Extutelados atendidos en Servicios de Apoyo de la Administración.

5. Resultados y discusión

A continuación se presenta el análisis de los resultados de la investigación realizada, agrupados por las temáticas emergentes que dan respuesta a los objetivos del estudio.

5.1 La red de servicios del territorio

5.1.1 Servicios de Protección y Apoyo a Extutelados de la Administración

En el momento en que se llevó a cabo esta investigación, se encontraban acogidos 412 jóvenes sin referentes familiares cercanos en el Servicio Territorial de Girona, los cuales estaban distribuidos en proporción variable según la especificidad de cada servicio de protección y suponían el 59,8% de la totalidad de menores tutelados acogidos de la demarcación (Secretaría d'Infància, Adolescència i Joventut, 2019). En cuanto a los jóvenes extutelados atendidos desde ASJTET, la proporción de este colectivo suponía el 80% de los 241 expedientes abiertos.

En el transcurso de los últimos tres años, la red de servicios de protección ha protagonizado un proceso de reestructuración y modificación continuas con tal de adaptarse al incremento de este colectivo en la demarcación, aumentando las plazas en las fases de acogida y de transición a la vida adulta de los jóvenes. Sin embargo, el sistema sufre un colapso evidente y gran parte de los servicios presentan una significativa sobreocupación de plazas.

La situación se agrava en cuánto a los jóvenes que cumplen la mayoría de edad, ya que las plazas y recursos son limitados y gran parte de estos chicos y chicas quedan desatendidos y aumenta su situación de vulnerabilidad. Por ese motivo, en 2018 la Comissió Gestora de la Taula d'Infància de la demarcación de Girona (formada por la DGAIA y diversas entidades sociales), impulsó la creación de tres recursos en la provincia dependientes de los Servicios

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.

Sociales Básicos y constituidos como "plazas para personas vulnerables", los cuales se dirigen a aquellos jóvenes de 18 años que aún no han logrado regularizar su documentación y no se pueden atender desde ASJTET, con el fin de prolongar la atención que requieren hasta conseguir cierta estabilidad socioeconómica.

No obstante, los profesionales perciben tales medidas como transitorias y parciales y consideran que la creación arbitraria de servicios sin una planificación previa adecuada no contribuye a mejorar la atención, además de suponer una inversión difícil de mantener en un futuro cercano. En cuanto a los jóvenes entrevistados, se consideran afortunados por haber obtenido plaza en los recursos para extutelados y acusan la cantidad de iguales que no gozan de tal oportunidad.

Por último, cabe destacar que los servicios están gestionados por entidades y fundaciones privadas en una proporción del 90%, lo cual conlleva diversidad de líneas educativas y estrategias de actuación, diferencias significativas entorno del reconocimiento, tratamiento y contratación de los profesionales y, desgraciadamente, somete la calidad de los dispositivos a la capacidad inversora de estas entidades.

5.1.2 Servicios Comunitarios, Formativos y de Inserción Laboral

A pesar de que las ciudades de Girona y Salt presentan una amplia red de equipamientos municipales y recursos comunitarios, detectamos poca variabilidad en la oferta educativa a la que acceden estos jóvenes, la cual resulta determinante para sus posibilidades de inclusión e integración en el territorio de acogida. De este modo, observamos gran cantidad de cursos formativos y ocupacionales en los que su presencia es muy significativa pero, en el caso de las actividades culturales, lúdicas y deportivas, que también se ofrecen en cantidad considerable, su participación es muy inferior. Asimismo, acuden a los diferentes espacios juveniles de manera puntual, sólo para realizar cursos concretos o solicitar información sobre diferentes aspectos jurídicos, formativos, laborales o de vivienda que son de su interés. En este sentido, la falta de costumbre y el desconocimiento de estos servicios, el precio de algunas actividades, la tendencia a delegar estas acciones en el centro donde residen o algunas resistencias propias de los jóvenes (falta de iniciativa, vergüenza, miedo o lealtad al grupo cultural), se señalan como motivos probables de su escasa presencia y participación en tales servicios comunitarios.

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 cuanto a la red formativa y ocupacional del territorio, se constituye en torno a servicios públicos y privados entre los cuales destaca un alto porcentaje de los proporcionados por entidades del tercer sector, así como ocurre en el ámbito residencial y de protección. Las formaciones más solicitadas por este colectivo incluyen las competencias instrumentales y los cursos ocupacionales de baja cualificación profesional. El colapso del sistema de atención se hace patente también en este sector, en el cual se observa una significativa descompensación entre la eminente oferta formativa y la escasez de recursos de inserción que realmente establezcan circuitos viables de incorporación laboral efectiva para estos jóvenes, puesto que solo hay tres empresas de inserción en el territorio.

5.2 Las actuaciones

Las actuaciones se focalizan en el logro de autonomía y emancipación, debido a la necesidad que presentan estos jóvenes de integrarse en el tejido socioeconómico y valerse por sí mismos en un breve período de tiempo. Con esta finalidad se priorizan unas áreas de desarrollo determinadas, incidiendo así en la adquisición de competencias instrumentales (conocimiento de los recursos y circulación en el entorno social, autonomía de la vida cotidiana, aprendizaje de la lengua de territorio de acogida), la formación y la inserción laboral. En este sentido cabe destacar que tales actuaciones son las más valoradas entre los jóvenes entrevistados puesto que dan respuesta al objetivo prioritario de su proyecto migratorio.

Por otro lado, el área relacional y social de los jóvenes se trata de manera muy diversa entre los diferentes servicios, presentando notables diferencias en función de la tipología de cada servicio y el grado de autonomía que se pretenda potenciar en los jóvenes. Así, a pesar de que en todos se realizan acciones orientadoras y mediadoras con el objetivo de potenciar su circulación en el espacio social, así como el conocimiento y uso de los recursos comunitarios, en algunos servicios se consideran actuaciones imprescindibles para favorecer su integración y autonomía, mientras que en otros recae en cada joven la responsabilidad de ampliar sus espacios de interacción social y participación comunitaria. En esta línea, cabe destacar la valoración positiva que hacen los profesionales y los jóvenes en torno a la reciente y progresiva incorporación de los Programas de Mentoría en los proyectos educativos de los servicios, ya que contribuyen a facilitar la creación de redes de apoyo estable y a ampliar y diversificar sus circuitos de interacción y posibilidades de integración y promoción en el 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.

Sin embargo, ambos destacan la escasez de acciones mediadoras y educativas dirigidas a promover sus potencialidades y habilidades artísticas y culturales, el desarrollo de las cuales suele recaer en la propia iniciativa e inquietud de cada joven. Los profesionales añaden también la poca presencia de proyectos específicos y complementarios dirigidos a combatir la discriminación social del colectivo y posibilitar su inclusión y participación comunitarias, así como de actividades dinamizadoras que faciliten el intercambio y la relación en contextos sociales ajenos al sistema institucional donde se desarrollan habitualmente.

Paralelamente, los profesionales también indican que el desarrollo personal y emocional de estos jóvenes no se atiende suficientemente y destacan las dificultades que presentan a nivel personal a raíz de las propias experiencias, el choque cultural que experimentan en su llegada al territorio de acogida, la presión que sufren para llevar a cabo sus respectivas trayectorias, la frustración respecto a su proyecto migratorio y la angustia que les genera el tránsito a la adultez. Asimismo, detectan una considerable presencia de trastornos psicológicos y de salud mental entre el colectivo y denuncian la falta de preparación de los servicios para dar respuesta a estas problemáticas, así como de recursos donde derivar a los jóvenes afectados.

Por otro lado, algunos profesionales también indican que no se llevan a cabo acciones educativas que impliquen a las familias de estos jóvenes en su país de origen, a pesar de ser referentes determinantes para su desarrollo personal. En este sentido, en algunos servicios se empiezan a desarrollar proyectos que incluyen un papel más activo de sus familias mediante las TIC, pero cabe decir que, en su mayoría, la relación con la familia de los jóvenes se limita a una comunicación puntual.

En cuanto al área formativa, ocupacional y de inserción laboral, cabe destacar la falta de salidas laborales efectivas para estos jóvenes como incongruencia que desvirtúa las acciones educativas realizadas en esta línea. Además, a pesar del reciente incremento de ofertas formativas en el territorio, se hace patente la falta de diversificación ocupacional a la que acceden, ya que pocos pueden optar a la enseñanza reglada y la mayoría realizan formaciones en actividades económicas de baja cualificación profesional. Ciertamente, a pesar de que desde algunos servicios de apoyo para extutelados se intentan establecer itinerarios que amplifiquen sus perspectivas de formación en un futuro, la proximidad a la mayoría de edad conlleva que se deba optar por la practicidad y efectividad en este sentido.

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

Finalmente, conviene poner de relieve la falta de seguimiento que se realiza en torno a los jóvenes una vez salen de los circuitos institucionales y, en consecuencia, el desconocimiento sobre los efectos que han tenido las actuaciones llevadas a cabo con anterioridad.

5.3 Condicionantes de la acción socioeducativa

Los profesionales destacan las limitaciones e incongruencias derivadas del marco estructural y normativo en el que desarrollan su tarea educativa.

Para empezar, resaltan los obstáculos administrativos en cuanto a regularizar la situación de los jóvenes y las dificultades que tienen para acceder a algunos cursos formativos. Asimismo, la falta de plazas y de recursos específicos que presentan los servicios de protección y apoyo, la cual supone retrasos en las derivaciones necesarias y una injustificada movilidad de los jóvenes que perjudican su estabilidad y desarrollo. Circunstancia que a su vez denuncian también los jóvenes entrevistados, aludiendo a las diferencias del tratamiento recibido en los distintos dispositivos así como al malestar que han experimentado a raíz de la masificación de algunos centros.

Los profesionales también denuncian el uso inadecuado que se está haciendo del sistema de protección y apoyo respecto al abordaje de esta situación de emergencia y la falta de implicación y colaboración de todas las Administraciones responsables. En esta línea, se cuestiona la presunción de desamparo de todos los jóvenes que integran este colectivo, debido a que parte de estos chicos y chicas cuentan con referentes familiares en el territorio pero ocupan plazas en detrimento de aquellos que sí precisan de tal apoyo específico, saturando y desaprovechando los recursos educativos y dificultando las dinámicas internas. Además, se alude a la inexistencia del trabajo en red entre profesionales y la escasa colaboración entre los servicios de protección y apoyo de la Administración con los equipamientos municipales y recursos comunitarios, así como a la falta de comunicación y colaboración regular entre las Administraciones, lo cual genera actuaciones y programaciones anuales descoordinadas, y en ocasiones contradictorias, por parte de los diferentes agentes responsables.

Por otro lado, de manera unánime enfatizan la falta de cobertura integral de la atención que se dirige a este colectivo, sobre todo al llegar a la adultez, momento en que muchos quedan fuera de los circuitos de protección y apoyo a pesar de los dispositivos establecidos actualmente en este sentido. Cabe destacar incluso las notables diferencias que se suceden entre aquellos chicos y chicas que acceden a las prestaciones de apoyo a partir de la mayoría de edad, debido

Se permiten la reproducción, 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 tipo de cobertura asistencial y modalidad de copago de los diferentes recursos. De hecho, los jóvenes entrevistados en este estudio, y a pesar de encontrarse en recursos de apoyo actualmente, perciben con angustia sus posibilidades de continuar con sus trayectorias formativas en un futuro dado que no tienen garantizada su permanencia en tales servicios.

Paralelamente, los profesionales añaden que la saturación actual del sistema de protección y apoyo ha comportado que se diluya la especificidad funcional de los servicios y que los dispositivos asuman funciones que no se corresponden con sus competencias. En este sentido, aluden a la excesiva responsabilidad que recae en los recursos de protección y apoyo y a las dificultades que tienen que afrontar para adaptar la organización de los servicios y las actuaciones a la especificidad del perfil educativo de este colectivo. Asimismo, la estructuración actual de los recursos no permite respetar el ritmo de desarrollo particular que presente cada chico y chica en cuanto a alcanzar sus objetivos educativos prioritarios, tales como lograr autonomía, aprender la lengua del territorio de acogida, crear una red social estable e incorporarse al mercado laboral. Por esa razón, los profesionales lamentan la falta de tiempo del que disponen para llevar a cabo el acompañamiento individualizado que requiere cada joven, causada también por el exceso de tareas burocráticas y documentales que deben realizar y la urgencia con que hay que atender los aspectos diarios y los eventos inesperados que surgen. Además, acusan la escasa formación técnica de algunos profesionales y la falta de orientación específica que reciben, así como la presencia de actitudes inadecuadas para atender a este colectivo, puesto que en algunos servicios incluso se ha detectado un trato discriminatorio por parte de algunos educadores.

Finalmente, se pone de relieve la falta de predisposición de los equipos respecto a introducir cambios estratégicos en las actuaciones, lo cual afecta negativamente el desarrollo de los proyectos educativos y provoca inestabilidad en los equipos, los servicios y los jóvenes atendidos.

6. Conclusiones

Los resultados de la investigación realizada en las poblaciones de Girona y Salt indican que existen carencias significativas en la actuación integral que se dirige al colectivo de adolescentes y jóvenes sin referentes familiares en el territorio, algunas coincidentes con las

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

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

denunciadas anteriormente por parte de otros autores (ver apartado 2.4. Críticas y Propuestas de Mejora Sobre las Actuaciones) y otras específicas de este contexto determinado.

Por un lado, se pone de relieve un marco normativo que limita las posibilidades de regularizar la situación administrativa de estos jóvenes, así como una red de servicios estructurada sin planificación a largo plazo que no consigue dar cobertura a la demanda de atención que requiere la situación de emergencia actual. Paralelamente, la falta de comunicación, coordinación y colaboración entre todas las Administraciones corresponsables de la atención de este colectivo, así como entre los servicios y recursos socioeducativos del territorio, comporta la ausencia de estrategias compartidas, generando discontinuidad y carencia de pragmatismo y efectividad en cuanto a las posibilidades de realizar una acción socioeducativa integral e inclusiva.

En consecuencia, destaca la necesidad de planificar la estrategia de actuación general y conjunta de manera coherente con las necesidades y características de este colectivo, agilizando y flexibilizando los trámites documentales y ampliando la red de servicios de protección y de apoyo a extutelados, así como de los recursos de formación e inserción laboral. Asimismo, los profesionales indican la necesidad de establecer un circuito de atención diferenciada hacia aquellos jóvenes que no se encuentran desamparados en el territorio de acogida con el fin de descongestionar la red de recursos actual. Añaden también la conveniencia de asegurar la contratación de personal técnico cualificado, crear espacios de reflexión efectivos sobre la práctica educativa y proporcionar asesoramiento y formación específica a los profesionales con tal de contribuir a la estabilidad y funcionalidad de los equipos de atención.

En cuanto a la creación de dispositivos, cabría potenciar la integración, arraigo y participación de estos en la red asociativa del espacio comunitario, evitando el establecimiento alejado de los núcleos poblacionales y, tal y como añaden los jóvenes atendidos, velar por un clima de convivencia adecuado dentro de los servicios que les permita disfrutar del bienestar, armonía y tranquilidad que precisan para vivir con dignidad.

Por otro lado, en lo que atañe a la acción socioeducativa, gran parte de los profesionales consideran que las actuaciones actuales suponen una respuesta paliativa y de contención de la situación de emergencia, en vez de promocional hacia estos chicos y chicas. Asimismo, las dificultades con que se enfrentan en su ejercicio diario, como son la falta de tiempo, de orientación específica y la excesiva responsabilidad en torno a la actuación, repercuten

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.

negativamente en las posibilidades de atender el conjunto de necesidades socioeducativas que presentan estos jóvenes y, a la vez, impiden la posibilidad de revertir esta inercia reproductiva. Además, la urgencia que determina la prioridad de determinados contenidos educativos en las actuaciones, causada por las edades cercanas a la adultez que presentan estos jóvenes y la necesidad de favorecer su integración en el tejido socioeconómico en un breve periodo de tiempo, conlleva que algunas áreas de su desarrollo no se puedan atender de manera suficiente, limitando sus posibilidades de inclusión y promoción en el territorio de acogida.

Por consiguiente, situar a cada joven en el centro de las acciones, evitando la homogeneización del colectivo y particularizando la actuación en torno a las necesidades, características, potencialidades y preferencias individuales, resulta indispensable para contribuir a la transformación del actual modelo de gestión social de urgencia que persigue su integración socioeconómica, en un modelo educativo y promocional que facilite su inclusión en el contexto social, el cual, a su vez, resulta más coherente con nuestro encargo profesional como agentes de promoción sociocultural (ASEDES, 2007). En esta línea, se pone de relieve la necesidad que acusan los profesionales de recuperar su función transmisora y mediadora como agentes educativos, posibilitando el acceso de estos jóvenes a los circuitos de filiación social con el fin de facilitarles la apropiación del patrimonio cultural compartido y promover su autonomía e inclusión en igualdad de condiciones (ASEDES, 2007; Moyano, 2012). Cabe recordar que Castel (2004) describe los procesos de exclusión social como la pérdida progresiva de acceso a los circuitos de filiación social, entendiendo estos últimos como puntos de anclaje necesarios para garantizar la inclusión de las personas en el contexto donde se desarrollan. De esta manera, tanto el trabajo, la vivienda, disfrutar de una red de apoyo afectivo y social, participar en la comunidad y tener acceso al patrimonio cultural, se convierten en imprescindibles para disfrutar de autonomía y reconocimiento dentro de la estructura social y, en el caso de estos jóvenes, adquirir estos anclajes resulta determinante para sus posibilidades y oportunidades de desarrollarse de manera integral en el territorio de acogida.

Por consiguiente, los profesionales destacan la conveniencia de potenciar el área relacional, social y de participación comunitaria de los jóvenes en todas sus dimensiones, empezando por incluir a sus familias como agentes colaboradores en las actuaciones e incentivando su participación activa en las actividades y recursos de la red comunitaria para ampliar sus posibilidades de interacción y arraigo y, al mismo tiempo, contrarrestar la discriminación

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 que sufren como colectivo. En este sentido, la participación en los Programas de Mentoría y el fomento del asociacionismo, empoderamiento y politización de los jóvenes respecto a la situación de desigualdad en que se encuentran, se ponen de relieve como estrategias de actuación que favorecen su participación activa como sujetos corresponsables de su trayectoria e inclusión social y abren nuevas vías de transformación colectiva de manera bidireccional en la comunidad.

Paralelamente, los profesionales señalan también la necesidad de aumentar las acciones técnicas dirigidas a la promoción de su desarrollo personal y emocional, así como de reforzar sus aptitudes artísticas, culturales y deportivas, facilitándoles el acceso a actividades y recursos que favorezcan el desarrollo de su creatividad, capacidades y proyectos particulares de manera igualitaria en el contexto social.

En esta línea, destaca la necesidad de individualizar especialmente sus itinerarios formativos, ampliando sus posibilidades de promoción cultural y laboral de cara al futuro, teniendo en cuenta las circunstancias contextuales del presente, pero no limitándolos a unos circuitos prefijados de integración socioeconómica que perpetúan la situación de desigualdad en la que se encuentran. De este modo, se contribuirá a diversificar sus posibilidades de subjetivación en la estructura social, transformando la predestinación que se les designa categóricamente, a fin de que alcancen una verdadera autonomía en el espacio social basada en la libertad de elección (Núñez; en Sáez, 2003).

Por último, se señala la conveniencia de realizar un seguimiento de los jóvenes una vez salen del circuito de protección y apoyo de la Administración, así como una evaluación cualitativa en torno a los efectos de la acción socioeducativa que se lleva a cabo actualmente respecto a su desarrollo integral, a fin de obtener información que permita repensar la práctica profesional y mejorar las actuaciones con el objetivo de adaptarlas a las necesidades que presentan.

Para concluir, se mencionan las limitaciones de la presente investigación: la conveniencia de profundizar sobre las metodologías y estrategias educativas que utilizan los profesionales, así como sobre los efectos de la acción socioeducativa en los jóvenes y, al mismo tiempo, la necesidad de complementar la investigación incidiendo en la perspectiva de género a fin de contemplar la situación de las chicas que forman parte de este colectivo y la especificidad de sus necesidades y desarrollo.

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.

7. Bibliografía

Asociación Estatal de Educación Social-ASEDES (2007). *Documentos Profesionalizadores*. Barcelona. http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143

Blancas, R. y Belén, G. (2010). Estrategias de intervención social con jóvenes inmigrantes extutelados por el Servicio de Protección de Menores. Documentos de Trabajo Social: *Revista de Trabajo y Acción Social*, 47, 134-143.https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655759

Carbonell, I. (2010). Transició a la vida adulta. *Parlem d'infància. Recull d'articles del butlletí Inf@ncia (2009-2010), 7.* Col·lecció Infància i Adolescència. Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família. http://dixit.gencat.cat/web/.content/home/04recursos/02publicacions/02publicacions_de_bsf/04_familia_infancia_adolescencia/butlleti_infancia_articles_2010/links/36-profunditat1.pdf

Castel, R. (2004). Cap. 2. Encuadre de la exclusión. En Karsz, S. (coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras* (55-86). Barcelona: Gedisa.

Catalunya. Llei 14/2010, de 27 de Maig, dels Drets i Oportunitats en la Infància i l'Adolescència. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 5641 (2.6.2010) https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?documentId=553898&action=fitxa

Cónsola, M. (2016). L'atenció socioeducativa dels menors estrangers no acompanyats. Una mirada vers les expectatives i les necessitats. *Educació Social, Revista d'intervenció socioeducativa*, 64, 43-58. https://0-www-raco-cat.cataleg.uoc.edu/index.php/EducacioSocial/article/view/311853

Departament d'Acció Social i Ciutadania (2010). *Cartera de Serveis Socials 2010-2011*. Generalitat de Catalunya. http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/ambits_tematics/serveis_socials/25segonacartera/carterass.pdf

Departament de Treball, Afers Socials i Família (2019). *Els infants i joves emigrats sols acollits a Catalunya. Estat de la situació actual i avançament de resultats de l'estudi* (Gener de 2019). Generalitat de Catalunya. https://govern.cat/govern/docs/2019/01/25/13/19/3673bd4e-b984-4fd0-b713-bb71550c57a7.pdf

Goenechea, C. (2006). Menores Inmigrantes No Acompañados: un estudio de su situación en la actualidad. Comunicación presentada en el *I Congrés Internacional d'Educació a la Mediterrània*, 11-13 de Mayo, Palma de Mallorca. http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/Web_I_Cong_Medit/PDFs/menors2.pdf

Jariot, M., Sala, J. y Arnau, L. (2015). Jóvenes Tutelados y Transición a la Vida Independiente: Indicadores de Éxito. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (Madrid: Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía), vol. 26, 2, 90-103. https://www.redalyc.org/pdf/3382/338241632007.pdf

Moyano, S. (2012). El vincle educatiu com a eix de les pràctiques en educació social. En Planella, J. I Moyano, S. *Pràcticum III. Anàlisi de la pràctica educativa*. Barcelona: FUOC.

Núñez, V. (coord.) et alt. (2010). *Models d'acció socioeducativa.* Barcelona: FUOC

Perazzo, C. y Zuppiroli J. (2018). *Los Más Solos*. Save the Children España. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/los_mas_solos_vok.pdf

Quiroga, V., Alonso, A. y Sòria, M. (2010). *Sueños de bolsillo. Menores migrantes no acompañados/as en España*. Barcelona: Unicef, Banesto. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/Suenos_de_bolsillo.pdf

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

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

Quiroga, V. y Sòria, M. (2010). Los y las menores migrantes no acompañados/das: entre la indiferencia y la invisibilidad. *Educación Social: revista de intervención socioeducativa*, 45, 13-35.

Sáez, J. (2003). Entrevista a la profesora Violeta Núñez. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 10, segunda época, 349-380. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1079245

San Román, T. (1996). *Los muros de la separación.* Barcelona: Bellaterra; Servei de publicacions de la UAB.

Secretaria d'Infància, Adolescència i Joventut (2019). *Infants i joves emigrats sols. Infants i joves acollits per la DGAIA i noves arribades. Informe Estadístic* (Actualització de 31 de Maig). Generalitat de Catalunya. Departament de Treball, Afers Socials i Família. http://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematics/infancia_i_adolescencia/estrategiacatalanaacollida/dades/

Síndic de Greuges de Catalunya (2018). *La situació dels infants migrants sense referents familiars a Catalunya.* Generalitat de Catalunya. https://www.parlament.cat/document/publicacions/276327.pdf

Vázquez, D. (2019). Riscos i reptes de l'educació social davant el treball amb joves estrangers no acompanyats. *Social.cat, El diari digital de l'acció social a Catalunya* (Xarxa Digital Catalana-Xadica). https://www.social.cat/opinio/9457/riscos-i-reptes-de-leducacio-social-davant-el-treball-amb-joves-estrangers-no-acompanyats

Villa, A. (2015). Joves extutelats. El repte d'emancipar-se avui. Debats Catalunya Social. *Propostes del Tercer Sector*, 41. Taula d'Entitats del Tercer Sector Social a Catalunya. http://www.tercersector.cat/sites/www.tercersector.cat/files/dossier_joves_extutelats._el_repte_demancipar-se_avui_7.pdf

Villa, A. (2018). *El model d'atenció al jovent extutelat de Catalunya: Diagnòstic i reptes de futur.* Federació d'Entitats amb Projectes i Pisos Assistits (FEPA). https://www.fepa18.org/wp-content/uploads/2018/11/El-model-datencio-al-jovent-extutelat-a-Catalunya.pdf

Para contactar

Àngela Alonso, email: **antaviana79@gmail.com**

Se permiten la reproducción, 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 espacio educativo: entre las expectativas, las tensiones y las diversidades en la construcción identitaria y de ciudadanía de los adolescentes y jóvenes

The educational space: between expectations, tensions and diversities in theconstruction of identity and citizenship of the adolescents and young people

Cèlia Premat, *Profesora Asociada Departamento de Antropología, Universitat de Barcelona (UB).; Profesora Consultora al Grado de Educación Social, UOC; Miembro del Grupo de Investigación GENI y del Grupo de Investigación Jovis. Consultora y Educadora Social*

Resumen

Los espacios educativos viven una gran crisis en sus modelos de acompañamiento y en el cómo se construyen los espacios colectivos de relación, de construcción identitaria y de participación de adolescentes y jóvenes. Los nuevos mecanismos que aporta el mercado y la crisis de los modelos familiares y de socialización determina la convivencia, los estigmas y los mecanismos de inclusión versus exclusión en el futuro desarrollo de la ciudadanía de los jóvenes.

Palabras clave: Jóvenes, Identidad, Participación, Estereotipos

Abstract

Educational spaces are experiencing a great crisis in their models of accompaniment and in the way collective spaces of relationship, identity construction and participation of adolescents and young people are constructed. The new mechanisms provided by the market and the crisis of family and socialization models determine coexistence, stigmas and mechanisms of inclusion versus exclusion in the future development of youth citizenship.

Keywords: Youth, Identity, Participation, Stereotypes

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de 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.

1. Introducción

La siguiente reflexión, nace de una aproximación a lo largo de los años al mundo de los adolescente y jóvenes que llegaron de otros países y aquellos que han vivido o viven procesos migratorios de sus padres o familias. Todo ello, enmarcado en el desarrollo de proyectos de intervención comunitaria y de espacios de diagnosis participativas, que me permitieron establecer un diálogo y, a partir de ahí, un análisis de la situación de que los mismos jóvenes percibían y vivían. En este diálogo, discutimos entre las necesidades y experiencias que viven los jóvenes y el papel de las políticas públicas y sus métodos para atender dichas situaciones o contextos.

Este análisis se desarrolla en la ciudad de Santa Coloma en el año 2011, en el contexto de un proyecto comunitario de convivencia en todos los centros educativos. Los procesos migratorios en Cataluña, habían ya pasado por varias etapas y diversos momentos que ya habían establecido un recorrido largo de estos jóvenes y su movilidad en el territorio catalán, y por tanto diversas experiencias, adaptaciones y diálogos a aquello que se pedía desde el mundo educativo.

El contexto de análisis era el espacio escolar en un territorio que ya había absorbido casi un 25 % de población proveniente de otros países y que ya tenía un buen número de adolescentes y jóvenes que habían nacido o estaban adaptados a las dinámicas de los países de acogida. Desde el campo educativo formal y no formal, ya habían existido propuestas de intervención y acogida de estos adolescentes. Se habían establecido análisis, propuestas y modelos de intervención planificada desde las políticas públicas y educativas con la voluntad de crear inclusión y ciudadanía.

Al llegar a Santa Coloma, el paradigma de los modelos de intervención y las situaciones y vivencias que vivían los jóvenes me mostró una realidad que no era la esperada. Las dificultades existentes mostraban la aparición dificultades de convivencia y conflicto tanto entre los jóvenes como la aparición de las primeras situaciones de violencia tanto institucional como entre iguales.

Mi objetivo fue el análisis y la diagnosis de la situación lo que me sitúa en un encargo de reconstruir un espacio de diálogo, acercamiento y mediación entre jóvenes de diversos orígenes, tanto entre ellos cómo con la institución escolar. Las políticas públicas y el modelo

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.

educativo establecido en los centros escolares son promotores de realidades complejas y que provocan todo lo contrario a aquello que pretende a nivel de objetivos.

Las escuelas como espacios educativos, son a la vez espacios donde el ser joven y en concreto ser adolescente, significa convivir, construir y negociar parte de sus identidades y su ser como generación. La institución en sus objetivos, acompaña a definir lo que serán y en el que se traducirán sus experiencias como jóvenes y el papel de la misma es acompañar en esos procesos. En definitiva, las escuelas proponen y delimitan un espacio relacional que juega un papel fundamental en la definición y en el posicionamiento de una generación a nivel identitario y de participación e ciudadanía.

Este espacio educativo está lleno de contradicciones ya que las dinámicas sociales que producen, acaban determinando su funcionamiento y a la vez definiendo gran parte de los mecanismos de poder, exclusión y diferencias que viven los jóvenes en sus relaciones y finalmente en el espacio social público e identitario que los define. La escuela, es el laboratorio de buena parte de los conflictos y de los acuerdos entre jóvenes. El papel de construcción de la identidad y ciudadanía que el joven vive en la escuela, forma parte de un proceso multidimensional y dinámico y que se basa en un mecanismo relacional y situacional. (De Gasperi y Hornes, 2011)

Los espacios de pertenencia, la crisis de los modelos de organización social actuales, la transformación de las comunicaciones entre diversidades, el conflicto y los estereotipos y prejuicios hace difícil a los adolescentes y jóvenes poder posicionarse en libertad en sus relaciones. La institución, en este nuevo paradigma, no se ha adaptado, sino que ha impulsado buena parte de las situaciones de violencia y exclusión.

Lo observado nos muestra en que el proyecto de un futuro exitoso para los adolescentes, se mezcla con un fracaso generacional y una transformación en los modelos familiares y de transmisión de valores, lo que hace muy difícil a toda una generación, el cómo y el qué de sus identidades y de su participación activa e inclusora en la sociedad. Las nuevas vulnerabilidades y las complejidades interseccionales en las identidades genera y crea contradicciones, que en el espacio escolar toman significado. Y eso se transforma en ciudadanías y oportunidades de futuro.

El debate existente entre iguales y los criterios conceptuales compartidos que se confrontan con categorías heredadas, y la incorporación de realidades diversas en el mundo escolar hace

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

un caché de cultivo de las segregaciones y exclusiones. Pero también un impulso para la construcción del conflicto y el uso del poder a través del acoso escolar hacia las diferentes diversidades existentes. El papel de la institución en acoger, integrar, acompañar y definir el modelo de éxito no está creando y apoyando para que haya un espacio de debate de las nuevas identidades y ciudadanías juveniles, donde la diversidad tendría que jugar un papel fundamental.

- ¿Se han dado transformaciones, a partir de la globalización, en las proximidades, las diferencias, los conflictos y los acuerdos en la comunidad juvenil?
- ¿Qué papel juega el espacio escolar en las nuevas identidades juveniles?
- ¿Las instituciones, la familia y el entorno están respondiendo a estas nuevas situaciones dentro de un contexto relacional y de aprendizaje?

Mi voluntad en esta reflexión, es reflexionar sobre aquello que se percibe cómo esencial y que desean y quieren los jóvenes de sus propias vidas. Cómo las sueñan y cómo las construyen, convirtiéndose en una de las preocupaciones fundamentales para los adolescentes.

2. Objetivos

General

- Describir y analizar en qué medida la transformación social en las comunidades juveniles en esta nueva etapa, están redefiniendo las relaciones, las identidades y los valores prevaleciendo las segregaciones, los estereotipos y las violencias, y rompiendo los procesos inclusivos y participativos de los jóvenes.

Específicos

- Comprender y analizar las relaciones y los conflictos que se dan en los centros educativos
- Conocer los modelos que las instituciones y la familias proponen para promover la participación el éxito escolar y la interculturalidad
- Qué papel juega la identidad y la imagen social de los jóvenes en el contexto escolar.

3. Metodología

Entendemos la metodología como una manera de organizar la investigación *"con el propósito de resolver o transitar los problemas sociales y, simultáneamente, con problemas científicos relacionados, diferenciar e integrar el conocimiento de diversas disciplinas de conocimiento científico y social"* (Jahn, Bergmann y Keil, 2012, p. 26-27). Este enfoque metodológico requiere etnografía de las actividades diarias de los jóvenes en los centros educativos y cómo

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.

construyen su identidad de grupo. Entre los espacios físicos que hemos centrado nuestra investigación están las escuelas y espacios educativos, en este caso centrado en la ciudad de Santa Coloma de Gramenet. Se trata, por tanto, de recoger, describir y analizar aquello con lo que los jóvenes y las jóvenes se identifican, conformando un conocimiento particular, un conocimiento que es local y diferencial.

En nuestra metodología, el trabajo de campo apunta hacia un trabajo multi-situado, donde el investigador puede seguir, por ejemplo, a las personas, la metáfora, la trama o la historia, la vida o la biografía, el conflicto o *"la cosa"* (Marcus, 1995, p. 105-111). La investigación se enmarca con diferentes tipos de personas y espacios.

En consecuencia, la llamada observación participante es una estrategia general para la recogida de datos. El método es distintivo para que el investigador se acerca a los participantes en su propio entorno, en este caso el entorno escolar en concreto el aula y los espacios comunes, en lugar de que los participantes vayan al investigador. El investigador involucrado en la observación participante trata de aprender cómo es la vida de los miembros del grupo mientras permanece inevitablemente "forastero". Las observaciones se han hecho en lo que llamamos espacios de intersección identitaria, entendidos como aquellos espacios donde los jóvenes construyen identidad tanto con los iguales como los diferentes. La duración del proyecto a lo largo de cinco años me permitió hacer una observación en aula y en los pasillos de los diferentes centros educativos.

Los datos recogidos se analizarán a partir de la propuesta hecha por Wodak y Fairclough de análisis crítico del discurso. Este enfoque propone estudiar el discurso como una forma de práctica social y permite analizar cómo se reproduce la dominación y la resistencia a partir de los discursos (Fairclough, 1989). Hemos utilizado la entrevista semiestructurada ya que permite el acceso eficaz a las representaciones y opiniones individuales (Blanchet, 1985) Por tanto, mi objetivo era conseguir una entrevista dirigida a adolescentes, profesores y educadores que me permitiera entender la percepción y la comprensión de esa realidad que estaban viviendo en común.

El proceso investigativo, parte de una posición mía como interventora social y actualmente como investigadora, en la que eso me ha situado en una forma de observar la realidad. Pero, si lo entendemos desde una perspectiva etnográfica lo que nos da (Adánez, 2010) es un aumento sobre el grado y conocimiento de la realidad social.

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

El desarrollo para llevar a cabo este estudio, ha sido revisar todo lo recogido en la fase de análisis de los materiales que los jóvenes realizaron dentro del marco del proyecto "joves en xarxa" (jóvenes en red), los diarios de campo y observaciones realizadas y la elaboración y diseño de la entrevista (en total unas 8 entrevistas). Y finalmente la obtención de unos resultados. Hemos trabajado a partir de los procesos de discusión en el marco del proyecto y aquello recogido, los discursos y las dinámicas observadas.

Las fases por tanto son:

- Fase 1: *Revisión y lectura de la bibliografía específica*
- Fase 2: *Revisión y vaciado de los materiales elaborados por los jóvenes*
- Fase 3: *Elaboración y entrevistas guiadas a Educadores, Profesores y Alumnos de la ESO, de diferentes barrios de Barcelona*
- Fase 4: *Análisis de la información obtenida*
- Fase 5: *Conclusiones finales*

4. Análisis de resultados y conclusiones

El desarrollar este trabajo me ha permitido pensar, describir y relatar lo observado a lo largo de los años de mi vida profesional en Santa Coloma, en que acompañé a niños y jóvenes como educadora social en sus espacios de relación y convivencia. Y poder concretar y aterrizar esos diálogos y debates, complementados con el proceso de análisis y reflexión realizada.

Los centros educativos son espacios de aprendizaje, pero sobre todo son espacios de participación y de relación que configuran parte del aprendizaje de vida para socializarnos y establecer esos mecanismos y códigos para hacerlo.

Entre los grandes temas que surgen en las entrevistas podrían organizarlas en tres grandes apartados

- El mundo de los jóvenes: entre lo colectivo, las contradicciones y los dolores: en donde se incluye la participación y la comunicación y las redes
- La identidad como construcción colectiva y como espacio de futuro.
- La violencia, una realidad entre los adolescentes.

Es a partir de aquí que nos gustaría sintetizar y analizar los resultados de dichas reflexiones en dónde la complejidad toma forma y lugar.

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.

Es un hecho que la participación y/o ciudadanía del adolescente dentro de la escuela, se define a partir del éxito escolar y las competencias establecidas, las cuales mayoritariamente están homogeneizadas. Las diversidades desaparecen y moverse entre los modelos homogéneos y la diversidad, entre los pocos mecanismos de inclusión versus exclusión acaba siendo gran parte de las dificultades de los adolescentes en el marco de la institución y de las relaciones con los otros.

La realidad escolar se transforma en un debate para el joven, entre lo que desea y lo que se encuentra donde hay distancias que resultan difíciles de superar. Formar parte de la comunidad se convierte en la responsabilidad que el adolescente tiene que conseguir, pero eso se mezcla con los mecanismos que la propia institución configura para acoger, integrar, acompañar y definir el modelo de éxito.

Los mecanismos y el encuadre que establece la escuela para que se puedan construir las relaciones entre iguales nos da y nos configura un contexto dónde el conflicto, los intereses contrapuestos, y los significados de aquello que se va categorizando y pautando en los diálogos y en las prácticas relacionales, empieza a ser el cotidiano de la realidad cultural del adolescente.

Las prácticas relacionales se convierten en el significado que dan los jóvenes a aquello que perciben y que estructura las relaciones entre los iguales. Los mecanismos de reproducción social se disparan y acaban definiendo y escribiendo buena parte del futuro de los chicos. Siempre tenemos que partir que en el conflicto nos relacionamos con comportamientos humanos diversos, como algo inherente. Al describirlo nos lleva a una situación de desafortunada salida (Salina, Posada y Stella Isaza, 2010)

El miedo y las desconfianzas aparecen, se construyen y se convierte en el gran monstruo de la realidad cotidiana de las escuelas. El adulto lo percibe como una anomalía, como una disfunción y acaba consolidando esa realidad como una patología. El adolescente reproduce los mecanismos que la sociedad le aporta para obtener privilegios, formar parte o resistir a las diferencias o los estigmas u/o etiquetas que existen y se van construyendo en el propio marco escolar.

La relación entre iguales acaba siendo el espacio objetivado que permite la reproducción social y que se tendría que convertir en el espacio de protección social, pero acaba siendo el espacio de riesgo y de vulnerabilidades. Para los adolescentes y jóvenes, en las 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.

entre iguales es dónde se puede definir y debatir sobre su futuro, en principio con la voluntad que se de en libertad. Pero la falta de intervención del adulto en aportar valores, éticas y modelos, deja el espacio a los nuevos mecanismos de comunicación como los impulsores y los que construyen los significados de aquello que es válido. Y sobre todo de lo que es aceptado.

Las solidaridades, las competencias, las individualidades y sobre todo el éxito y el mejor, juegan un doble rasero en la relación entre los adolescentes. La dualidad entre formar parte y quién es el mejor, viene cruzado por las categorías y los estigmas que construyen fronteras y diferencias que la propia institución escolar, consolida utilizando los mecanismos exclusores que pueda manejar (Bourdieu, 1999)

Los mecanismos de socialización vienen marcados por el grupo, pero también en la propia construcción de las etiquetas y prejuicios, que permiten no avanzar en el diálogo y a la vez reproducir los mecanismos de exclusión. La mirada del otro provoca un gran miedo y se convierte en el mecanismo de control de las fronteras invisibles. Fronteras no delimitadas solo entre los diversos sino entre los iguales. La regulación del grupo, se convierte en la que domina y regula la convivencia escolar y las dinámicas escolares.

Es un hecho que los nuevos modelos sociales que establece la globalización y los medios se han convertido en buena parte en los referentes de los jóvenes. Los espacios, la tecnología y la comunicación se acaban convirtiendo en la estructura que define las relaciones sociales entre los adolescentes (Martín Barbero, 2002). Y donde el profesorado hace el papel de contención y regulador de esas relaciones. A veces controlándolas, a veces expulsándolas. Pero pocas veces interviniendo en el sí de las mismas.

La adolescencia es una etapa de la vida resultado de un proceso de participación y pertenencias dónde los niños han vivido en espacios, en pertenencias, han reproducido modelos, han construido esquemas culturales o los han reproducido y se han relacionado en un mundo familiar y escolar que les ha determinado o marcado parte de su identidad. La familia y la escuela hasta ese momento han definido e intervenido en el mundo de relaciones entre los chicos, aunque lo haya hecho dentro del parámetro de la desigualdad, a partir de los modelos establecidos. Estos procesos, tienen un papel crucial en el cómo y la manera que los niños se socializan a posterior en la adolescencia y sobre todo como afrontan la entrada en el centro 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.

Las escuelas construyen un modelo de acompañamiento para esa etapa de transición, con una finalidad de asumir un futuro exitoso o al menos siendo adaptado para aquellos que conseguirán parte de ese triunfo que les aportará una vida adulta exitosa. Como bien señala Émile Durkheim (2001), partimos de hechos sociales o modelos que construyen una cultura y una forma de funcionar.

El modelo se olvida, de donde vienen y de aquello que han vivido los niños y de las exclusiones que el propio sistema escolar ha propuesto. Los niños/as vienen con una mochila cargada de vulnerabilidades y de categorías que la han construido a lo largo de su infancia. Se saben vulnerables, pero la secundaria es una oportunidad para superarlas y siempre desde sus propias decisiones.

Sin embargo, todo esto se va convirtiendo en un cúmulo de fracasos y de tropiezos. El adulto deja de decidir sobre la vida del joven en su cotidianidad, convirtiéndose los iguales, los que determinan buena parte de ese recorrido. Los mecanismos de protección que el adulto tendría que introducir en esas relaciones, no existen o no se dan. Con lo cual la desprotección del menor se convierte en uno de los primeros puntos de debate.

La gran crisis de las instituciones o de la desinstitucionalización de la escuela, o a la vez la gran crisis de los modelos familiares como dadora de valores o de aprendizaje de los mecanismos de solidaridad entre otros. Son las grandes confrontaciones en la que se encuentran los jóvenes y que tienen que manejar sin el papel de la experiencia vital, ni de la construcción de criterios éticos (Camps, 2010).

Pareciera que se da un debate entre la escuela y la familia de quien se hace cargo de esa socialización, de ese modelo aceptado socialmente de integración e inclusión de futuro en la vida de los jóvenes. Acaba revertiendo en que nadie se ocupa y acaba la casa sin barrer. La falta de observación y diagnosis, y a la vez la falta de diálogo acaba reforzando las etiquetas y las fronteras entre el mundo juvenil y el mundo adulto.

En todo ese contexto, la participación es el punto clave para comprender el éxito o no de los proyectos vitales de los jóvenes. La participación tiene sus propios mecanismos y muchas veces o casi siempre la participación está relacionada con la exclusión, ya que el formar parte viene definido por esas relaciones y esos mecanismos de inclusión que ofrece la institución. Los valores que la ciudadanía aporta tienen una serie de categorías válidas y otras no tanto,

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.

pero siempre en sí misma permite tener el reconocimiento social necesario para formar parte de esa realidad o esa sociedad asignada (Goffman, 1986).

El deseo de poder tener una vida feliz, con proyectos de triunfos y fracasos, se desarrolla en diversos momentos de la vida. Cuando los niños dicen yo quiero ser bombero, enfermero o mama, ya está mostrando una parte de lo que será su identidad y sus sueños. Pero en la adolescencia toma una forma muy concreta, o mejor dicho se concreta, se tiene que pensar. La infancia de forma simbólica acaba para pasar parte a otra etapa, donde se es y no se es parte. Aparece con fuerza las exigencias del mundo adulto, pero el formar parte de un mundo de niños -adolescentes son contradicciones a veces difíciles de gestionar para los jóvenes. Para construir la identidad, el joven parte de un fenómeno multidimensional y dinámico, que en este caso se basa en un mecanismo relacional y situacional. Es decir, de una construcción social (De Gasperi y Hornes, 2011)

La identidad tiene que ver con la imagen social, pero a la vez con el rol social determinado o predeterminado por el sistema. El poder es el mecanismo que da validez a las identidades y a la construcción de las mismas. Por ello las categorías acaban constituyendo parte de esa realidad social. La dificultad de acomodarse o negociar las identidades en función de los propios deseos y las experiencias de vida, no son aquello que necesariamente ayuda a construirse.

La exigencia social pide más bien identificarse, y las categorías son ese plano social que permite ubicarse y situarse. Los adolescentes tienen un importante debate interno en el momento de plantearse hacia dónde se ubican. Y en ello se construye sus identidades, pero también sus resistencias. Las etiquetas acaban triunfando sobre los deseos de los chicos y sus voluntades. Dejando a la diversidad en un rincón difícil para la expresión.

La herencia social y familiar, son fuentes de información y de análisis durante la infancia. Pero la adolescencia es el momento de las decisiones y, dónde los futuros son determinantes. Por tanto, la construcción de la identidad en la adolescencia es un momento de conflicto, de debate con el pasado, con el presente y con la institución que va poniendo las barreras a traspasar para conseguir aquel futuro digno deseado y adaptado a los propios deseos y oportunidades.

El posicionarse, acaba convirtiéndose en una de las grandes dificultades de los chicos. Más porque la segregación es, y se convierte en el punto crucial del fracaso y el éxito 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.

integración o inclusión en el futuro deseado. El poder y la competencia juegan por tanto un papel crucial, y por tanto el rumor y el control social el mecanismo defendido y preservado por muchos.

En conclusión, el centro educativo juega una función crucial en la construcción identitaria y colectiva versus ciudadanía del adolescente. La homogeneización y la falta de una propuesta clara que potencie el diálogo con el otro se reduce de forma consubstancial minvando el propio objetivo de la institución.

Nos encontramos con un sistema y una propuesta de consumo y pertenencia, ofrecida por la sociedad globalizada, que entra en debate con esa realidad cotidiana de los jóvenes. Y en ese proceso internet juega un papel crucial, de oportunidades y de visualizaciones, pero a la vez de definición de las identidades y de posibles pertenencias. Jugando un papel de confrontación al tradicional papel de la escuela y la familia. Pero las consecuencias son nefastas ya que acaba generando las pautas para la construcción y consolidación de la violencia

El conflicto y las situaciones de violencia se han apropiado de las aulas y de los espacios relacionales de los jóvenes, en la medida que no hay nuevas propuestas y nuevos modelos dónde la diversidad se transforme en el nuevo modelo identitario y relacional de los jóvenes.

Hoy en día se busca lo homogéneo, y el mercado manda para llegar a más personas y más oportunidades. Especialmente para adolescentes dónde se juegan buena parte de lo que es la pertenencia y la opción de triunfar e conseguir el objetivo deseado. Pero el debate es arduo, complejo y lleno de contradicciones y las opciones son menos valientes de lo que se esperaría del joven.

Todo esto en gran parte tiene que ver con el fracaso, la pérdida de valores colectivos y de espacios compartidos, así como criterios de solidaridad que se están modificando en el mundo relacional de los jóvenes. La falta de respuestas y el no diálogo con el adulto, se convierte en una de las grandes dificultades del sistema.

Estamos ante uno de los grandes paradigmas de una nueva era, diversa globalizada, volátil e individualizada (Bauman, 2000). Dónde la violencia está tomando protagonismo, convirtiéndose en el mecanismo de comunicación entre los individuos y el instrumento de relación y comunicación. La defensa de los derechos y el uso del poder se han convertido en los grandes paradigmas de la nueva realidad. Entrando en conflicto la mayoría de las veces.

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 necesidad de que la escuela redefina esta realidad, la piense y establezca los parámetros de su nueva función educativa y de acompañamiento es absolutamente primordial. La intervención de los adultos y del sistema educativo en los espacios relacionales, de valores, de participación e identitarios de los jóvenes es una urgencia primordial en el sistema actual.

Reconstruir los nuevos valores desde una mirada diversa, recuperar las confianzas y re definir los nuevos modelos sociales será la gran apuesta que tienen los jóvenes actuales. El paso de una era a otra, de una gran transición en lo relacional y en lo humano, generará muchos conflictos. Y esperemos y a ello dedico este trabajo, la ética y los valores triunfen por encima de las violencias.

5. Bibliografía

Aguado Odina, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 23-42.

Adánez, J. (2010). Novato en el valle del Chalco: reflexiones sobre la ética del antropólogo desde el recuerdo de una etnografía en una barriada mexicana. En Del Olmo (ed.). *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo de campo etnográfico*, 35-45. Madrid: Trotta.

Allport, G.W. (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires. (Trabajo original publicado en 1954).

Appiah, F. A., (2008). *Mi cosmopolitismo.* Madrid: Editores Katz.

Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción.* Barcelona: Ediciones Paidós. ICE Universidad Autónoma de Barcelona

Barbero, J. M. (2010), Jóvenes, comunicación e identidad, en *Pensar Iberoamérica*, núm. 0, 1-14. Secretaria OEI, (https://sic.cultura.gob.mx/documentos/1199.pdf)

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida.* México: Fondo Cultura Económica

Berger, P. L. (1999). Conclusión: observaciones generales sobre conflictos normativos y mediación, en P. L. Berger (ed.). *Los límites de la cohesión social. Conflicto y mediación en las sociedades pluralistas*, 515-546. Barcelona: Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores.

Bourdieu, P y Chartier, R. (2001). Diálogo a propósito de la historia cultural. *Revista Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura* (47) p. 41-58.

Bourdieu, P. (1999) *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

. (1994). L'esprit de famille, en *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, 135-145. París: Ed. du Seuil

Borja, J. (2003). *El espacio público: ciudad y ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial

Camps, V. (2010). La educación y el mínimo común ético, en Camps, V., *El declive de la ciudadanía. La construcción de una ética pública*, 113-133. Madrid: PPC.

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

Carrasco, S. (1997). *De la diversitat a la desigualtat. Racismes, societats i identitats.* Barcelona: Graó.

Cucalón Tirado, Pilar (Ed.). (2014). *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad.* Madrid: Traficantes de sueños.

Delgado, M. (2008). La artistización de las políticas urbanas. El lugar de la cultura en las dinámicas de reapropiación capitalista de la ciudad. *Scripta Nova. Revista Electrónia de Geografía y Historia*, Vol. XII, 270 (http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-69.htm).

Del Olmo, M. y Osuna, C. (2014). Una Introducción al Trabajo de campo etnográfico. En B. Ballesteros (coord.), *Taller de investigación cualitativa*, 48- 76. Madrid: UNED.

De Gasperi, A y Horne, M.E. (2011). Adolescencia e identidad. *Revista Debate Público. Reflexión Trabajo Social. Producciones de fina de grado.* (http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/15_hornes.pdf)

Díaz Álvarez, J. M., (2008). Fundamentación de la moral y diferencias normativoculturales. Una aproximación fenomenológica, en Tellez, J. A. (coord.), *Educación cultural, miradas interdisciplinares*, 105-119. Madrid: Catarata.

Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 6 (1), 3–26.

Dorado-Barbé, A., Hernández-Martín, G., & Lorente-Moreno, J. (2015). La gestión del conflicto en la intervención social. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, (14), 443–469.

Dubet, F. y Martucelli, D. (2000) *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada ediciones

Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico.* Madrid: Akhal Ediciones 97

Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes.* Colombia: Envión Editores.

Falzon, M.A. (2016). Introduction: Multi-sited Ethnography: Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research, en M.-A. Falzon (Ed.). *Multi-sited Ethnography. Theory, praxis and locality in contemporary research*, 1–23. New York: Routledge.

García, S., & Ávila, D. (Eds.). (2015). *Enclaves de riesgo. Gobierno neoliberal, desigualdad y control social*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Ferrándiz Martin, F. y Feixa Pampols, C. (2004). Una mirada antropológica sobre las violencias. Redalyc. *Alteridades*, 14 (27), 159-174.

Foucault, M. (2005) (3ª ed.). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas.* Madrid: Siglo XXI Eds.

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad.* Barcelona: Gedisa.

García Castaño, F.J., Granados Martínez, A. y Pulido Moyano, R.A. (1999). Reflexiones en distintos ámbitos de construcción de la diferencia, en F.J. García castaño; A. Granados Martínez (Eds.). *Lecturas para educación intercultural*, 15-46. Madrid: Trotta.

Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.

Gil Jaurena, I. (2007). Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural. *Emigra Working Papers*, 87, 1-20.

Giménez Romero, C. y Malgesini, G. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad.* Madrid: La cueva de Oro. 98

Goffman, E. (1986). *Estigma. La identidad deteriorada.* Buenos Aires: Amorrortu Editores

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.

Gualda Caballero, E. (2008). Identidades, autoidentificaciones territoriales y redes sociales de adolescentes y jóvenes inmigrantes. *Portularia*, vol. VIII, 1, 111-129.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa.* Vol I -II. Madrid: Editorial Taurus.

Hopenhayn, M. (2001). Viejas y nuevas formas de ciudadanía. *Revista de la Cepal*, 73, 117-128

Jiménez Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 56 (19), 13-52.

Jodelet, D. (1989). *Folies et representations sociales.* Paris: Pufs. Sociologie d'ajourd'hui.

Kymlicka, W. (1996). Derechos individuales y derechos colectivos, en Kymlicka, W. *Ciudadanía multicultural*, 55-76. Barcelona: Paidós.

Osuna, N. C. (2011). *Perspectivas actuales de la educación intercultural en Bolivia*. (Tesis doctoral). Departamento de Antropología Social y Cultural. UNED.

Pámies, J. (2011). Las identidades escolares y sociales de los jóvenes Marroquíes en Cataluña (España). *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 10(1), 144-168.

Parekh, B. (2005). *Repensando el multiculturalismo.* Madrid: Itsmo

Rodríguez Neira, T. (1999). *La cultura contra la escuela*. Barcelona: Ariel.

Sánchez García, J., & Hakim, N. (2014). ¿Qué significa ser joven? Reflexión teórica desde dos ejemplos etnográficos. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 19(2), 43–57.

Sassen, S. (2007). *Los espectros de la Globalización*. México: FCE.

Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad socia*l. Madrid: Amorrortu Editores.

Salina, M. L., Posada, G. D. y Stella Isaza, L. (2002) A proposito del conflicto escolar. *Revista Educación y Pedagogía*, .Vol.XIV. 34, 243-273.

Van Gnnep, A. (2008). *Los ritos de paso.* Madrid: Alianza Editorial (1ª-Ed 1909)

West, C.; Fenstermaker, S. (2010). Haciendo la Diferencia. En Hoffmann, O. y Quintero (coord.). *Estudiar el racismo. Textos y herramientas*. Documento de trabajo, núm 8, México: Proyecto AFRODESC/EURESCL

Para contactar:

Cèlia Premat, email: **cpremat@ub.edu**

Se permiten la reproducción, 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 TIC en la formación inicial de los educadores y educadoras sociales

ICT in the initial training of social educators

Alejandro Martínez Pérez y **Fernando Lezcano Barbero,** *Universidad de Burgos (UBU)*

Resumen

En la Sociedad del Conocimiento en que nos encontramos inmersos las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ocupan un papel muy relevante a nivel económico y social y en todos los sectores de ocupación. La Educación Social no puede mantenerse al margen y en el presente trabajo reflexionamos acerca del papel de las TIC en la formación de los educadores y educadoras sociales.

Comenzamos realizando un recorrido histórico en la titulación de educación social en España en sus diferentes etapas, analizando el papel y la presencia que han tenido las TIC en cada una de ellas.

Planteamos como objetivo del trabajo conocer si existe una asignatura sobre TIC en los Grados en Educación Social de las diferentes universidades y para ello realizamos un análisis documental de los planes de estudio de las titulaciones.

Los resultados evidencian la existencia de la materia en la mayoría de las universidades con carácter obligatorio, así como la oferta de otras materias relacionadas como asignaturas optativas. Por último, para finalizar el trabajo contrastamos los resultados con las aportaciones de diversos autores respecto a las TIC y la educación social, así como con documentos oficiales como los Documentos Profesionalizadores de la Educación Social y extraemos las conclusiones.

Palabras clave: Educación Social, TIC, Planes de Estudio, Sociedad del Conocimiento, Brecha Digita

Abstract

In the Knowledge Society in which we are immersed, Information and Communication Technologies (ICT) have a very relevant role at an economic and social level and in all sectors of employment. Social Education cannot be kept apart and in this paper we reflect on the role of ICT in the training of social educators.

We start with a historical overview of the different stages of social education qualifications in Spain, analysing the role and presence of ICT in each of them.

We propose as an objective of the work to know if there is a subject on ICT in the Degrees in Social Education of the different universities and for that we carry out a documentary analysis of the curricula of the degrees.

Se permiten la reproducción, 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 results show the existence of the subject in the majority of the universities with an obligatory character, as well as the offer of other related subjects as optional subjects. Finally, to finish the work we contrast the results with the contributions of various authors regarding ICT and social education, as well as with official documents such as the Professionalizing Documents of Social Education and we draw the conclusions.

Keywords: Social Education, ICT, Study Plans, knowledge society, digital divide

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social

1. La educación social en España

Aunque la educación social como titulación universitaria en España es relativamente reciente, ha tenido diferentes manifestaciones a lo largo de la historia como resultado de dar respuesta a una serie de demandas y necesidades sociales existentes (Tiana Ferrer, 2014).

Los cambios en la sociedad y la economía, así como las diferentes formas de gobierno y las distintas maneras de entender el concepto de ciudadano, suponen una modificación de las políticas sociales a lo largo de la historia (Ruiz Rodrigo, 2015).

Durante el siglo XIX se produce una convivencia de las tradicionales instituciones de asistencia social con nuevas apariciones (Ruiz Berrio, 2015) y se abre un nuevo campo para la educación social, el conocido con el nombre de educación popular (Tiana Ferrer, 2014). Con el final de la Segunda Guerra Mundial, en 1945, aumenta el intervencionismo estatal dando lugar al Estado del Bienestar y propiciando el surgimiento de nuevas áreas para el campo de la educación social: integración educativa, prevención de drogodependencias, asistencia educativa o animación sociocultural; que tienen una influencia clave para el desarrollo de la educación social (Tiana Ferrer, 2014).

1.1. Antecedentes a la titulación

En España, desde el primer tercio del siglo XX se reciben influencias del pensamiento alemán en pedagogía (Quintana Cabanas, 1994) y surgen nuevos ámbitos de intervención en educación no formal, debido al desbordamiento de la educación formal (Ventosa, 1989).

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

Ortega, Caride y Ucar (2013) plantean la educación social en España como resultado de tres corrientes de pensamiento y acción que llegan a lo largo del siglo XX:

- Corriente alemana. Preocupada por humanizar la educación en la vida comunitaria y centrada principalmente en los procesos de inadaptación de niños y jóvenes.
- Corriente francófona, con un matiz sociocultural y dirigida a la atención de problemas sociales y comunitarios. Tendente a la democratización educativa y al activismo pedagógico. Tiene una repercusión importante en la animación sociocultural y la educación popular.
- Corriente anglosajona, de carácter más pragmático y empirista, analiza la realidad social desde la perspectiva de la Sociología de la Educación. Sus intervenciones son de carácter asistencialista o terapéutico, centrados en un sistema de servicios sociales con una serie de prestaciones.

Petrus (1997) señala que la expansión de la educación social se debe a factores muy variados y considera de especial importancia la crisis de los sistemas escolares que hace trascender la educación fuera de los espacios del aula a partir de la década de los setenta del pasado siglo.

Quintana Cabanas (1997) establece tres formas diversas de la educación social: la animación sociocultural, la educación a la tercera edad y el voluntariado.

1.2. Diplomatura en educación social

El 10 de octubre del año 1991 se publica en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el Real Decreto 1420/1991 con el que se establece el título de Educación Social en España.

Esta normativa define a la educación social como una enseñanza universitaria de primer ciclo que dará lugar a una Diplomatura y permite el acceso a estudios de segundo ciclo. El título se distribuye en diez materias troncales, comunes a todas las universidades y que suman 88 créditos, junto a asignaturas obligatorias, optativas y de libre elección que cada centro incluirá hasta alcanzar un mínimo de 180 créditos.

La diplomatura en educación social gira, según afirma Pérez Serrano (2005), en torno a 3 ejes fundamentales: *"la educación de personas adultas y mayores, la educación especializada y, por último, la animación sociocultural y el desarrollo comunitario"* (p.13).

1.3. Grado en educación social

La Unión Europea trabaja desde la década de los noventa para la armonización del sistema de educación superior entre los países miembros y la creación de un espacio de convergencia que conocemos como Espacio Europeo 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.

La Declaración de Bolonia (Einem et al., 1999), un documento conjunto de los ministros de educación de la Unión Europea, pone de relieve el compromiso para la coordinación de los diferentes sistemas universitarios en base a una serie de claves: establecer un sistema de títulos comparables, el sistema europeo de créditos o European Credit Transfer System (ECTS) o la promoción de la movilidad de los estudiantes.

En España, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior se establece con una modificación del sistema universitario que pasa a estar divido en tres niveles: Grado, Máster y Doctorado (RD 1393/2007, art.3.1) extinguiéndose así las anteriores titulaciones de Diplomado, Licenciado, Ingeniero Técnico e Ingeniero Superior, Arquitecto y Arquitecto Técnico.

Desde el curso 2010/11 las universidades ofertan grados universitarios que sustituyen a las anteriores diplomaturas y licenciaturas. Estas nuevas titulaciones tienen una carga de 240 ECTS y sus planes de estudios son elaborados por las diferentes universidades.

López Ramos y Castillo Murillo (2014) recogen 36 centros que imparten el Grado en Educación Social en España.

Previo a este proceso de creación de los grados y acreditación, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) elabora un Libro Blanco del Grado en Educación Social en dos volúmenes (2005a y 2005b) en el que participan diferentes universidades, colegios y asociaciones profesionales de educación social. Este Libro Blanco se puede considerar una primera propuesta no vinculante para la elaboración de los planes de estudio del Grado en Educación Social por parte de las diferentes universidades españolas.

2. Las TIC en los títulos de educación social

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), especialmente en los últimos años, han producido una serie de modificaciones en diferentes esferas sociales que han trascendido a los sectores económicos, políticos y de organización social. La educación social no puede mantenerse al margen de estas transformaciones (Sampredo Requena, 2015).

Las TIC son un elemento clave en la sociedad del conocimiento y deben incorporarse de manera planificada para conseguir una verdadera inclusión digital (Cabero Almenara y Ruíz-

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

Palmero, 2017). El perfil de personas con las que se trabaja desde la educación social es muy variado como lo son sus funciones y competencias (CGCEES, 2007). En muchas ocasiones desarrollamos nuestra labor profesional con colectivos que manifiestan dificultades relacionadas con la inadaptación social y que pueden presentar una importante brecha digital. Para Sampedro (2015) la brecha digital produce exclusión y, por lo tanto, dificulta el desarrollo de los principios básicos de la educación y de la socialización, por lo que el educador y educadora social debe contemplarlo como una situación de posible riesgo y marginalidad.

Respecto a la presencia de las TIC en la formación inicial; en la primera etapa, previa a la creación de la titulación, resulta complicado establecer cuál era el papel de las TIC dentro del ámbito de la educación social al no existir unos estudios concretos. No obstante, ya en 1989, en el Congreso sobre la Educación Social en España, celebrado en Madrid, se presenta una ponencia bajo el título de "Nuevas tecnologías, sociedad y educación en España. Evolución y perspectivas" (Juarez Gallego, 1989).

Durante el periodo de la diplomatura universitaria las TIC toman un papel relevante al designarse como una de las asignaturas troncales, por tanto común a todos los planes de estudio, la de "Nuevas tecnologías aplicadas a la educación" con una carga lectiva de 4 créditos. Así queda establecido en el Real Decreto 1420/1991. En la descripción de contenidos de la asignatura se recogen los siguientes: "recursos didácticos y nuevas tecnologías; Utilización en sus distintas aplicaciones didácticas, organizativas y administrativas. Utilización de los principales instrumentos informáticos y audiovisuales." (RD 1420/1991).

Con los grados universitarios será cada centro quien elabore sus propios planes de estudio. No obstante en el 2005, como hemos recogido anteriormente, la ANECA publica el Libro Blanco de Educación Social (2005a y 2005b) donde se recogen las competencias consideradas más destacadas para los y las profesionales de la educación social.

Dentro de las competencias recogidas, transversales y específicas, encontramos cinco directamente relacionadas con las TIC que recogemos en la tabla 1.

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

Tabla 1. Relación de las competencias en educación con las TIC

Nº	Competencia	Relación con las TIC
5	Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional	Utilización de las TIC como herramienta
6	Gestión de la información	Buen uso de la biblioteca (tradicional y electrónica). Búsqueda en internet.
21	Gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa	Saber introducir las NTIC en la gestión de medios y recursos socioeducativos
22	Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información	Ser competente para ayudar a otros profesionales en la elaboración de programas socioeducativos tomando como soporte los medios y redes de información y comunicación.
23	Utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos	Ser competente para conocer las nuevas tecnologías, diseñar su utilización con fines formativos en función de las personas, situaciones, contextos y ámbitos de formación, utilizarlas con flexibilidad, así como evaluarlas por su naturaleza y por su aplicación didáctica en la intervención socioeducativa.

Elaboración propia a partir de ANECA (2005a y 2005b)

Las TIC son una herramienta aplicada en la formación inicial de los educadores y educadoras sociales, como podemos conocer mediante estudios y experiencias de utilización de las TIC en los grados en educación social de diferentes universidades (Sáez López, 2012; Pedrero García y Morón Marchena, 2016; Cobos-Sánchiz, López-Meneses y Llorent-Vaquero, 2016; Cabezas González y Casillas Marín, 2019).

No obstante, queremos destacar el estudio de Cabezas González y Casillas Marín (2017) en el alumnado del Grado en Educación Social en la Universidad de Salamanca acerca de la competencia TIC que concluye que los participantes,

> […] no manifiestan tener una competencia digital adecuada a su condición de residentes digitales; no tienen un nivel alto de conocimientos TIC, pero sí de dispositivos; tienen buena capacidad para el manejo de dispositivos y herramientas y en menor medida de servicios TIC; tienen una actitud positiva hacia las TIC; y existen algunas diferencias significativas en función del género y de la Comunidad Autónoma de procedencia (p.69).

Asimismo, Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero (2020a) proponen 7 usos de las TIC en la educación social: herramientas de comunicación interprofesional, herramientas de e gestión y administración, herramientas de gestión del tiempo, herramienta didáctica, herramientas para el trabajo colaborativo, herramientas de difusión y herramientas para la formación.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) 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 todo ello, nos planteamos si la situación en los actuales grados ha variado considerablemente de la diplomatura, donde los planes de estudios incluían, necesariamente, una asignatura sobre tecnologías de la información. ¿Existen en la actualidad materias sobre TIC en los Grados en Educación Social? ¿Cuál es la situación actual?

3. Objetivo

El objetivo de este estudio es conocer la presencia de asignaturas de TIC en las titulaciones de grado en educación social en las diferentes universidades.

4. Metodología

La metodología propuesta para esta investigación es cualitativa, mediante el análisis documental (Massot, Dorio y Sabarriego, 2009).

Para su realización revisamos la información disponible sobre el Grado en Educación Social de las diferentes universidades. Se trata de documentos públicos y de fácil acceso, disponibles en las páginas web de los centros educativos. Trabajamos, por tanto, con documentación que nos ofrece información fiable producida por las propias universidades, lo que nos permite asumir su credibilidad y exactitud (Creswell, 2012). Para el análisis, en este estudio, nos hemos centrado en la revisión de los planes de estudio vigentes y la oferta de asignaturas correspondientes al curso 2019/20.

5. Resultados

Tras la revisión de los planes de estudios de 39 centros que imparten en la actualidad el título de educación social en España, podemos observar que la mayoría de los centros imparten una asignatura de TIC. Únicamente dos de las universidades no ofertan esta materia.

Todas las asignaturas relacionadas tienen una carga de 6 ECTS y de las universidades que ofertan la materia, la mayoría lo hacen con carácter básico u obligatorio, por lo que debe ser cursada por todo el alumnado, y solo en algunas de ellas se trata de una asignatura optativa. Además, en algunos centros se incluyen otras materias relacionadas con TIC de carácter optativo que se unen a las obligatorias o básicas. En la tabla número 2 recogemos los resultados.

Respecto a los nombres de la materia, con diversas variaciones, todas ellas recogen su relación con las tecnologías de la información y la comunicación.

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.

Tabla 2. La asignatura de TIC en los Grados de Educación Social

Universidad	Tipo	Nombre Asignatura	Carácter	ECTS
		ANDALUCÍA		
U. Almería	Pública	Educación a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación	Obligatoria	6
U. Córdoba	Pública	Tecnologías y Medios de Comunicación en Educación Social	Básica	6
U. de Granada	Pública	TIC, educación y cambios sociales	Obligatoria	6
U. de Huelva	Pública	Tecnologías de la Información y de la Comunicación en Educación Social	Obligatoria	6
U. de Jaén	Pública	Diseño de recursos tecnológicos aplicados al ámbito socioeducativo	Básica	6
U. de Málaga	Pública	Diseño de recursos tecnológicos aplicados al ámbito socioeducativo	Obligatoria	6
U. Pablo Olavide	Privada	Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y Educación Social	Básica	6
		ASTURIAS		
Facultad Padre Ossó	Privada	TIC y Educación Social	Optativa	6
		CASTILLA Y LEÓN		
U. de Burgos	Pública	Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación social	Básica	6
U. de León	Pública	Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación social	Básica	6
U. de Salamanca	Pública	Tecnologías de la Información y Comunicación Aplicadas a la Educación	Básica	6
U. de Valladolid	Pública	TICs aplicadas a la educación	Básica	6
U. Pontifica de Salamanca	Privada	Tecnología educativa	Obligatoria	6
		CASTILLA LA MANCHA		
U. de Castilla la Mancha	Pública	Tecnologías de la información y la comunicación educativas	Básica	6
		CATALUÑA		
U. Autónoma de Barcelona	Pública	-Comunicación e interacción educativa II. -Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC)	Obligatoria Optativa	6 6
U. de Barcelona	Pública	Usos, posibilidades y límites de las Tecnologías de la Información y la comunicación	Obligatoria	6
U. de Vic	Privada	Proyectos Sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación	Obligatoria	6
U. Oberta de Catalunya	Privada	Competencias TIC en educación social	Básica	6
U. Ramon Llull	Privada	---------		------
U. de Girona	Pública	Aprendizaje a través de las tecnologías de la información y la comunicación	Básica	6
U. de Lleida	Pública	Comunicación lingüística y digital	Básica	6
U. Rovira y Virgili	Privada	----------		------
		EXTREMADURA		
U. de Extremadura	Pública	Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la educación	Básica	6

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.

Universidad	Tipo	Nombre Asignatura	Carácter	ECTS
		social		
		GALICIA		
U. de la Coruña	Pública	Tecnologías de la Información y la Comunicación social	Básica	6
U. Santiago de Compostela	Pública	Tecnología Educativa	Básica	6
U. de Vigo	Pública	Recursos tecnológicos en educación social	Obligatoria	6
		ISLAS BALEARES		
U. de las Islas Baleares	Pública	TIC para la intervención socioeducativa	Obligatoria	6
		ISLAS CANARIAS		
U. de las Palmas de Gran Canaria	Pública	Tecnología de la información y la comunicación	Básica	6
		LA RIOJA		
U. Internacional de la Rioja (UNIR)	Privada	Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación Social	Optativa	6
		MADRID		
U. Complutense de Madrid	Pública	Tecnologías de la Información y de la Comunicación en Educación Social	Obligatoria	6
CES Don Bosco	Privada	Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación Social	Obligatoria	6
La Salle Centro Universitario	Privada	Medios de comunicación social y publicidad	Optativa	6
C. U. Cardenal Cisneros	Privada	TIC en contextos educativos	Básica	6
UNED	Pública	Sociedad del conocimiento, tecnología y educación	Básica	6
		MURCIA		
U. de Murcia	Pública	TIC en Educación Social	Básica	6
		PAÍS VASCO		
U. del País Vasco	Pública	TICs en Educación Social (San Sebastián) Las Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación Social (Bilbao)	Obligatoria Obligatoria	6 6
U. de Deusto	Privada	Recursos Educativos y Tecnologías de la Información y la Comunicación	Obligatoria	6
		VALENCIA		
U. de Valencia	Pública	Tecnologías y estrategias de comunicación socioeducativa	Optativa	6
U. San Vicente Mártir	Pública	Tecnología de la Información y Comunicación	Obligatoria	6

Elaboración propia a partir de la información de las Universidades referenciadas

6. Discusión y conclusiones

En la sociedad en que nos encontramos inmersos las tecnologías de la información y la comunicación tienen un papel fundamental y los educadores y educadoras sociales debemos estar inmersos en las mismas.

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.

Coincidimos así con Sampedro Requena (2015) quien reconoce como los educadores y educadoras sociales debe considerar a las TIC como un aliado y no pueden obviar a estos recursos, considerando sus ventajas y limitaciones en la utilización. Asimismo, tal y como recoge la autora, como profesionales de la intervención socioeducativa debemos tener en cuenta que, en la sociedad en que nos encontramos actualmente, la no utilización de las TIC *"puede provocar la inadaptación social del individuo en la ciudadanía"* (p. 22) ya que la brecha digital se puede considerar como una posible situación de riesgo y marginalidad.

De la misma forma, estamos de acuerdo con Cabezas Gómez y Casillas Marín (2017) cuando recogen que la competencia digital debe ser una capacidad importante para los educadores sociales que debe trabajarse en la formación inicial de éstos.

La ANECA (2005a y 2005b) ya recogía en el Libro Blanco de Educación Social competencias transversales y específicas relacionadas con TIC para el educador y educadora Social.

En la misma línea, el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CCGEES) elaboró en el año 2007 los Documentos profesionalizadores de la educación social en el que encontramos recogidas las que consideran que deben ser las competencias de los y las educadoras sociales. Dentro de dichos documentos encontramos referencias a las TIC dentro de diferentes capacidades.

Teniendo en cuenta algunos resultados, como los ofrecidos por Cabezas González y Casillas Marín (2017), parece necesaria una formación específica de TIC en los grados en Educación Social que capacite al alumnado para sus competencias de una manera adecuada.

Acontecimientos como la reciente pandemia derivada de la COVID 19 han supuesto un auge en el uso de las TIC en el sector socioeducativo (Martínez-Pérez y Lezcano- Barbero, 2020b) y han puesto de manifiesto necesidades formativas y de desarrollo en este apartado.

Dentro de las limitaciones de este estudio, debemos resaltar que únicamente se ha investigado la existencia de una o más asignaturas sobre TIC en los planes de estudio. La competencia TIC, además de trabajarse mediante una asignatura concreta, puede ser recogida de manera transversal y abarcada en las diferentes materias. Se ha podido observar cómo algunas de las universidades incluyen temática TIC en materias relacionadas con la comunicación y sus nuevas formas. Las características de este trabajo no han analizado esa opción, debido a que 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.

objetivo planteado versa sobre la existencia de una materia concreta. No obstante, puede ser objeto de interés para futuros trabajos sobre esta temática.

Como aspecto final, reseñar que puede ser interesante analizar la práctica real con las TIC de los educadores y educadoras sociales en su actividad laboral y la relación de esta con los aprendizajes en esta materia adquiridos en su formación inicial.

7. Referencias bibliográficas

CGCEES (2007). *Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social, Código Deontológico del Educador y la Educadora Social, Catálogo de funciones y Competencias del educador y la educadora social*. Barcelona: CGCEES.

ANECA. (2005a). *Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social* (vol. 1). Madrid: ANECA

. (2005b). *Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social* (vol. 2). Madrid: ANECA

Cabero Almenara, J. y Ruiz Palmero, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *Ijeri. International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 16-30. Recuperado de: https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2665

Cabezas González, M. y Casillas Martín, S. (2017). ¿Son los futuros educadores sociales residentes digitales? *Revista electrónica de investigación educativa*, 19 (4), 61-72. doi: 10.24320/redie.2017.19.4.1369

Cabezas González, M. y Casillas Martín, S. (2019). Las Educadoras y Educadores Sociales ante la Sociedad red. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27 (104), 521-542. doi: 10.1590/S0104-40362019002701360

Cobos-Sanchiz, D., López-Meneses, E., y Llorent-Vaquero, M. (2016). Propuesta de Innovación Didáctica con Portafolios Electrónicos en Formato Blog: Un Caso de Estudio en una Universidad. *Formación universitaria*, 9 (6), 27-42. doi:10.4067/S0718-50062016000600004

Creswell, J.W. (2012). *Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Boston: Pearson

Einem, C., Schmit, G., Ade, J., Totomanova, A.M., Zeman, E., Vestarger, M., … Kleiber, C. (1999). *El Espacio Europeo de Educación Superior: Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.* Bolonia. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/12227/142136/file/1.Declaracion_Bolonia_1999.pdf

Hipólito Ruiz, N., Fernández Ortega, S. y Gil Higuera, N. (2017). Las TIC para, cómo y con la Educación Social. La Gestión de la identidad digital como competencia desde la Educación Social. *Revista de Educación Social*, 24, 571-578. Recuperado de http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=986

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

Juárez Gallego, M. (1989). Nuevas tecnologías, sociedad y educación en España: evolución y perspectivas. En *Congreso sobre la Educación Social en España: 20 - 22 septiembre de 1989.* (pp. 26 - 62) Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

López Ramos, V. y Castillo Murillo, E. (2014). Análisis de la situación de la formación inicial en Educación Social. El perfil profesional después de Bolonia: diferencias y semejanzas. *Revista de Educación Social*, 18, 1-14. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/18/e1e7_res_18.pdf

Martínez-Pérez, A. y Lezcano-Barbero, F. (2020a). Posibilidades de las herramientas Web 2.0 para el trabajo de los educadores y educadoras sociales. En E. Sánchez Rivas, E. Colomo Magaña, J. Ruíz Palmero & J. Sánchez Rodríguez (Coords.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (pp. 986-995). Málaga. UMA Editorial. https://hdl.handle.net/10630/20345

. (2020b). Percepción del Impacto de la Covid-19 en los Profesionales de la Educación Social que Trabajan con Menores. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 223–243. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.012

Massot., I., Dorio, I. y Sabarriego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de información. En Bisquerra, R. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa* (2º ed., p. 329-366) Madrid: La Muralla S.A.

Ortega, J., Caride, J. A., y Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *Revista de Educación Social*, 17, 1-24. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf

Pedrero García, E., y Morón-Marchena, J. A. (2016). Experiencia universitaria con blogs en Educación para la Salud. International *Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 5, 150- 159. Recuperado de https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1607/1324

Pérez Serrano, G. (2005). Presentación. *Revista de Educación: monográfico Educación Social*, 336, 7-18. Recuperado de http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9488fcdd-a368-46fb-ae04-cd0deaa16860/re33601-pdf.pdf

Petrus, A. (1997). Concepto de Educación Social. En A. Petrus (Coord.). *Pedagogía Social* (p. 9-39) Barcelona: Ariel Educación.

Quintana Cabanas, J.M. (1994). *Pedagogía Social.* Madrid: Dikynson

. (1997). Antecedentes históricos de la Educación Social. En A. Petrus. (Coord.) *Pedagogía Social* (p. 67-91) Barcelona: Ariel Educación

Tiana Ferrer, A. (2014). *Historia de la educación social*. ES: UNED.

RD 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél, BOE núm. 243 (1991).

RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, BOE núm. 260 (2007).

Ruiz Berrio, J. (2015). Políticas públicas de educación social durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. En A. Tiana Ferrer y F. Sanz Fernández. (Coord.). *Génesis y situación de la educación social en Europa* (pp. 133-155) Madrid: UNED.

Ruiz Rodrigo, C. (2015). Políticas públicas sobre educación social del siglo XVI al XIX. En A. Tiana Ferrer y F. Sanz Fernández. (Coord.). *Génesis y situación de la educación social en Europa* (p. 77-103) Madrid: UNED.

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.

Sampedro Requena, B. (2015). Las TIC y la educación social en el siglo XXI. *EDMETIC*, 5(1), 8-24. doi: 10.21071/edmetic.v5i1.4014

Sáez López, J. M. (2012). Integración práctica de la tecnología educativa en el grado de educación social. Edutec. R*evista Electrónica De Tecnología Educativa*, (40), a206. doi10.21556/edutec.2012.40.369

Ventosa, V. J. (1989). Niveles formativos en la C.E.E: correspondientes a las profesiones españolas en educación social. En *Congreso sobre la Educación Social en España: 20 - 22 septiembre de 1989*. (pp. 63 - 74) Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Para contactar

Alejandro Martínez Pérez, email: **alejandromp@ubu.es**

Fernando Lezcano Barbero, email: **flezcano@ubu.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.

Investigar para transformar: construir la Educación Social desde el análisis de la propia experiencia

Research to transform: build Social Education from the analysis of own experience

Cristina Vega Díaz y **José Manuel de Oña Cots,** *Universidad de Málaga*

Resumen

La Educación Social puede concebirse desde tres dimensiones distintas: una titulación inicial, una profesión emergente y una disciplina práctica de tipo pedagógico. No obstante, el desarrollo de la Educación Social se ha producido, principalmente, desde la práctica profesional. Así, apenas existen referentes teóricos que evidencien su valor en el ámbito de la investigación. El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la importancia y la necesidad de investigar en Educación Social. Por esta razón, se plantean aspectos relativos a la Educación Social: evolución histórica, disciplina académica, formación inicial, perfil profesional del educador social de acuerdo a las áreas donde se desarrolla su trabajo y las funciones y actividad investigadora. Además, queremos exponer también, aunque de forma breve, dos experiencias prácticas sobre educadores sociales en el ámbito de la investigación: Por un lado, la primera experiencia explica el paso de un educador de trabajar de forma práctica en el medio a investigar en la universidad y como se convirtió en profesor universitario en el Grado en Educación Social. Por otro lado, la segunda experiencia habla sobre una educadora social novel que está realizando la tesis doctoral. A partir de ello, se llega a la conclusión, desde el uso de experiencias profesionales de vida, que los educadores sociales deben ser también investigadores activos porque ellos podrán prever cuál será la mejor actuación en sus contextos gracias a tener una formación en competencias, métodos y técnicas aplicadas a la investigación socioeducativa.

Palabras clave: Educación Social, Investigación Socioeducativa, Disciplina Académica, Formación Universitaria, Experiencia Profesional.

Abstract

Social Education can conceive from three different dimensions: a degree, an emerging profession and a practical discipline of pedagogical type. However, the development of Social Education has occurred, mainly, from profesional praxis. So, there are hardly any theoretical references that show its value in the field of research. The objetive of this article is to reflect on the importance and the need for research in Social Education. For this reason, we exhibit aspects related to Social Education: historical evolution, academic discipine, initial training, professional profile of the social educator according to the areas where the workplace, basic functions and research activity. In addition, we also want to expose, although briefly, two practical experiences about social educators in the field of research: On the one hand, the first experience explain sthe step of an social educator to work in a practical way in the middle to investigate in the university and how he becoming to be a university teacher in the

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

Education Social degree. On the other hand, the second one tals about novel educator social who is doing the doctoral thesis. From this, it is concludes, from the use od profesional lives experiences, that social educators must also be active researchers because one can predict what will be the best performance in certain contexts thougth having training in skills, methods and techniues applied to Socio-Educational Research.

Keywords: Social Education, Socio-Educational Research, Academic Discipline University Training, Profesional Experience.

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social

1. Introducción

Las educadoras y educadores sociales, además de realizar una acción preventiva y pedagógica con la población en general, intervienen con personas en situación de vulnerabilidad y exclusión social. Por tanto, necesitan de una formación inicial que les capacite en el desarrollo pleno y dinámico de sus funciones como profesionales del ámbito socioeducativo. Más, aparte de tener unas enseñanzas prácticas basadas en el ámbito de intervención, es necesario que adquieran una serie de competencias que les hagan reflexionar e indagar sobre su propia acción. Sin embargo y para que este hecho se produzca, es imprescindible estimular, desde la propia ciencia de la Educación Social, un rol académico e investigador.

Apenas existen investigaciones realizadas por los propios profesionales de la Educación Social. Este hecho puede deberse a que es una disciplina que, principalmente, se ha desarrollado desde el campo práctico, haciendo que apenas existan referentes teóricos que evidencien su valor o, incluso, que incidan en la difusión del éxito de determinadas acciones realizadas en el medio a otros contextos parecidos. Así, entendemos que los educadores sociales deben formarse en competencias investigadoras con el objetivo de alternar procesos analíticos y reflexivos sobre su intervención socioeducativa y, además, producir conocimientos que se trasladen a la práctica en forma de ideas y recursos.

En definitiva y en referencia a todo lo anterior, en este trabajo se han presentado una serie de evidencias tanto desde el marco teórico a la hora de definir y aclarar conceptos; como desde el ámbito práctico, exponiendo experiencias de reflexión de educadores sociales en el ámbito de la investigación. Todo ello, con el objetivo de insistir en la necesidad de formar a los futuros

Se permiten la reproducción, 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 sociales hacia el desempeño de competencias investigadoras que les ayude, sin alejarse de la práctica, a tener un conocimiento técnico de mejora y de difusión de su práctica profesional.

2. La educación social: historia, campo académico y profesional

2.1. Historia de la Educación Social: Génesis y desarrollo de un campo socioeducativo en constante evolución

En las últimas décadas, la Educación Social ha experimentado un fuerte crecimiento en la constitución de su perfil académico y técnico. No obstante, esto no quiere decir que no cuente con una tradición histórica constatable (Tiana, 2014). Es por esta razón, que es necesario hacer un breve repaso de su historiografía, no sólo desde sus orígenes como profesión que atendía a la población pobre y marginada, sino a hitos y a figuras de referencia que asentaron las bases de lo que hoy conocemos como Educación Social.

2.1.1. Edad Media: Inicios de la asistencia social y reeducación de la pobreza a través de la caridad y la beneficencia

Es difícil establecer con exactitud el germen de la Educación Social. No obstante, podríamos remontarnos a las enseñanzas pedagógicas de filósofos de la antigua Grecia como los Sofistas, Sócrates o Platón, ya que todos ellos coincidían en educar en comunidad (Pérez, 2010). Sin embargo, dónde existe un mayor registro, en referencia a la atención social en Europa, ha sido en la Edad Media desde un mandato católico de la caridad (Fernández, 2003) con el objetivo de controlar y asistir a la población más desfavorecida. En este momento histórico, la pobreza es vista como una problemática arraigada en el siglo XVI a consecuencia de la estructura social feudal establecida: guerras, hambrunas, enfermedades… que mermaban a la población, especialmente a aquellos más vulnerables. Es aquí, dónde la Iglesia realizó una función social por medio de la caridad y la beneficencia en hospicios, albergues y casas de oficio sin cuestionar el orden social constituido:

> Lejos de aparecer como una lacra social, la pobreza era una gracia divina, pues permitía además que el rico se salvara de la merced al poder purificador de la limosna. En la práctica, tan necesarios venían a ser los indigentes como los poderosos. […] la caridad asume una función reguladora, ya que gracias a ella se subliman las tensiones del cuerpo de la república (Cavillac, 1975, LXXV-LXXVI).

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

2.1.2. Edad Moderna: Reforma de la caridad por medio de la clasificación e institucionalización de la pobreza

A lo largo del siglo XVII y el XVIII la pobreza aumentó debido a grandes epidemias y hambrunas que sacuden a la sociedad medieval. La situación era insostenible, ya que ni la propia limosna era suficiente a raíz del gran número de personas en situación de pobreza. Al escasear los donativos se comienza a cuestionar, desde algunos sectores de la sociedad, quien es merecedor de ello. También, es esencial aclarar que en estas décadas se produce la incisión de la Iglesia, apareciendo el Protestantismo; los primeros indicios de la Revolución Industrial y la instauración de los preceptos del Capitalismo. Todos ellos, inciden y generan un mensaje de culpabilidad a las personas más vulnerables y marginadas sobre su situación y, además, instan a que éstas cumplan alguna función útil en la sociedad. Esto se puede evidenciar en la obra *De Subventione Pauperun* de Luis Vives en 1526 y en el que se establecen una serie de medidas para regular la actuación frente a la pobreza y la mendicidad (Vives, 2004). Ahora el pobre es considerado como una amenaza al orden público, siendo necesario el intervenir sobre ellos mediante el acogimiento, reeducación e, incluso, reclusión de la población marginada en distintas instituciones como las casas de misericordia, de arrepentida o los hospicios. Es decir, se comienza a institucionalizar la acción socioeducativa por medio del Gran encierro (Foucault, 2000). Se instaura una disciplina productiva al pobre, utilizando el trabajo como castigo; se restaura el orden público y se evita el contagio de enfermedades contagiosas a las que se le asociaba.

2.1.3. Edad Contemporánea: El comienzo de la instauración de políticas e intervenciones socioeducativas gracias a la Ilustración, la Revolución Francesa y la Industrialización

Un gran punto de inflexión para la Educación Social, desde el punto de vista ético y en clave de derechos, fue la aparición de la Ilustración en el siglo XVIII. Dicho movimiento político, social y cultural apuntaba a la racionalidad mediante el método científico, combatiendo cualquier ápice de ignorancia que significó la época anterior arraigada en supersticiones, dogmas religiosas y feudalismos. Cuestionaba el absolutismo monárquico, buscando instaurar una soberanía del pueblo por medio de un contrato social y cediendo la autoridad a un gobierno legítimo (Hobbes, 2003).

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 esta época, destaca la figura de los filósofos ilustrados que ayudaron a asentar las bases democráticas en nuestras sociedades modernas y de las que se nutre la Educación Social: En Inglaterra, Hobbes y Locke; y en Francia Montesquieu, Voltaire y Rousseau. Todos ellos, junto a dos hitos cruciales de ese tiempo, La Revolución Francesa (1789-1799) con su trasmisión y extensión de los valores de libertad, fraternidad e igualdad; y la Revolución Industrial del siglo XVIII con su expansión e introducción de la mecanización y la tecnología en el ámbito productivo; contribuyeron a un mayor avance hacia la modernización y de bienestar social. Y, en consecuencia, nuevas formas de intervenir en una sociedad que había cambiado a consecuencia de los nuevos problemas surgidos en ella (Riera, 1998).

2.1.4. El siglo XIX: Nacimiento de la Pedagogía Social en términos de justicia social y su relación directa con la Educación Social

Gracias al establecimiento de unos gobiernos de corte liberal, se comenzó a construir los sistemas educativos públicos nacionales a finales del siglo XVIII. No llegaron a convertirse en una realidad hasta el comienzo del XIX, configurándose como unos mecanismos de socialización y de transmisión de los valores de los nuevos estados. Este hecho es defendido por los distintos pensadores de la época, como *''Comedio (1592-1670) que fue el primero en formular una concepción pedagógico-social en la Edad Moderna. Proclamaba el principio de la Educación Social para todos; solicitaba la extensión de la educación a todas las personas"* (Sarrate y Hernando, 2009, p. 16-17).

Es aquí, cuando surge la Pedagogía Social, ciencia de la que se nutre la Educación Social, como una respuesta a las consecuencias perniciosas de la Industrialización al sector más vulnerable de la población como es la infancia y la juventud: *"Se dio una respuesta pretendidamente educativa a un problema social. Este cierto ingenuismo de los políticos y los pedagogos, más los segundos que los primeros, ha condicionado no poco las posturas tutelares de la Educación social"* (Petrus, 1990, p.13).

Como figuras relevantes para época y para la Educación Social, despuntan, entre otros a valorar, la figura de pedagogos sociales de:

- Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827): Considerado como el fundador de la Educación Social autónoma al centrar su intervención desde la perspectiva moral y ética, cultural y desde el amor para resolver la cuestión social (Pérez, 2010).

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

- Adolf Diesterwerg (1790-1866): En su obra Escritos sobre la Pedagogía Social (1850) acuña el término de Educación Social y habla de los problemas de alcoholismo, educación no escolar, instituciones educativas para pobres y marginados, etc… (Arroyo, 1985).
- Paul Natorp (1854-1924): Afirmaba que el individuo es un ser social que se educa en sociedad. Por tanto, hablamos de un Educación Social de los sujetos: *"no es la educación del individuo aislado, sino la del hombre que vive en una comunidad, educación que hace a la comunidad, porque su fin no es sólo el individuo"* (Natorp, 1913, p. 8).
- Ramón Ruiz Amado (1861-1934): Figura referente en ocuparse en la Educación Social en nuestro país a través de acciones y postulados en su obra Educación moral (1920): *"La Educación Social es por su naturaleza democrática y, por ende, más propia de las sociedades democráticas; pues procura el perfeccionamiento de la sociedad por el de todos y cada uno de los individuos"* (Ruiz, 1920, p. 2-5).

2.1.5. Después de la II Guerra Mundial (1939-1945): El establecimiento de políticas socioeducativas y del educador especializado por medio del Estado de Bienestar

Se sucedieron una serie de avances en el campo de la intervención socioeducativa gracias al fin de la II Guerra Mundial (1939-1945) y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), surgiendo y estableciéndose el Estado del Bienestar:

> Estado del Bienestar fue el resultado de un gran pacto social en el que los actores implicados (empresarios, trabajadores, poderes públicos) pusieron algo de su parte para construir una red social de protección y asistencia frente a las adversidades individuales. Así se fueron expandiendo considerablemente los servicios de seguridad social, que se convirtieron en el elemento central de dicho modelo. La Educación, los servicios de salud y el alojamiento fueron algunos otros de los campos atendidos por el Estado benefactor (Tiana, 2014, p.38).

Para poder extender dicha protección social a todos los ciudadanos, se va instaurando la figura del educador especializado en Europa. Este profesional intervenía, según Núñez (1989), en el campo de la inadaptación, la marginación y la delincuencia. Sin embargo, en España tuvimos que esperar al fin de la Dictadura Franquista, la Transición Democrática y, finalmente, la promulgación de la Constitución de 1978 para desarrollar políticas de bienestar. Entre ellas, destaca el establecimiento de los Servicios Sociales al proporcionar espacios de intervención a profesionales del ámbito socioeducativo.

Durante estas últimas décadas la Educación Social se desarrolla a un ritmo mayor. Un hito que marcó un antes y un después fue creación de la Asociación Internacional des Educateurs des Jeunes Inadaptés (AIEJI) en 1951. Dicha organización reconoce de manera oficial 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.

profesión del educador social en Europa. Actualmente, este órgano se ha modernizado y se ha convertido en la Asociación Internacional de educadores sociales. En España, los precedentes clave se sitúan en la década de los ochenta al realizarse el I Congreso Estatal de Educadores Especializados (1987), el Congreso sobre la Educación Social (1989) y las Jornadas para la Formación de Educadores y Agentes Socioculturales (1988) en el que se establecen los principales ámbitos de trabajo: Educación básica de adultos, animación sociocultural y educación especializada (Casas, 1991).

Todas estos actos, en dónde distintos profesionales e investigadores del ámbito socioeducativo realizaron una serie de aportes a la disciplina, dieron lugar a la implantación del Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél; y por otro lado, el I Congreso Estatal del Educador Social gracias al empeño de la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES). En este último evento, se debatió sobre las futuras líneas de investigación y acción de la Educación Social. Ya sea posibilitando mayores espacios de encuentro, debate y acción de los educadores sociales; como volcar dicha información para mejorar la formación de los nuevos profesionales en la diplomatura (FEAPES, 1998).

Finalmente, en el año 2000 se crea la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) en España y, a su vez, impulsaría la creación del Consejo General de Colegios Oficiales de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales en 2006. Asimismo, mediante la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica de 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, se actualizaría la formación inicial universitaria de los educadores sociales. Es decir, se modificaría la Diplomatura a Grado en Educación Social a raíz de la construcción de la nueva estructura del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En los últimos años, estos órganos han creado distintos documentos oficiales en dónde se expone el desarrollo de la profesión y se asientan las bases de su actividad socioeducativa (Senra, 2012). Entre estos documentos, se incluye: Código Deontológico, una definición profesional de Educación Social y un Catálogo de Funciones y Competencias de la profesión y de las educadoras y educadores sociales. En la actualidad, estas entidades han centrado su acción en la campaña para solicitar la regularización de la profesión 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) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

2.2. Definición, características y fines de la Educación Social

Es difícil definir en pocas palabras a qué nos referimos con Educación Social. Para ello, es fundamental conocer y reflexionar las distintas dimensiones que alberga ésta ciencia socioeducativa (Sáez, 2007; Moyano, 2012; Sánchez, 2016): una disciplina pedagógica, una profesión, un grado universitario, una acción y/o intervención socioeducativa o, además, unas políticas basadas en el derecho de la ciudadanía.

2.2.1. Campo académico y profesional

La Educación Social, como hemos revisado en el punto anterior, es una disciplina que, a lo largo de su historia, ha centrado su intervención en la asistencia y educación de los sectores empobrecidos, marginados y excluidos de la sociedad. Entonces, podría decirse que los orígenes de la Educación Social han estado centrados en compensar las desigualdades de los sectores más desfavorecidos. No obstante, hemos podido comprobar cómo la Educación Social ha ido evolucionando en los últimos años. Por tanto, es difícil identificar con rigor su identidad profesional, ya que se ve influida por la realidad sociocultural del momento, debiendo estar en continua formación (García, Martín, Medina, González, Leví y Holgueras, 2005; Pérez, 2010; Pereira y Solé, 2013; Ruiz, Martín y Cano, 2015). Sin embargo, si podemos reconocer ciertas acepciones de qué es la Educación Social. Un claro ejemplo de definición generalizada y aceptada por los propios profesionales es la que expone ASEDES (2007) al ofrecer los postulados principales de la Educación Social al ser:

> Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del Educador Social, posibilitando:
>
> - La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
> - La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. (p.37)

En lo referente a áreas de intervención dónde actúen los educadores sociales, en el Real Decreto 1420/1991 de 30 de Agosto por el que se constituye la Diplomatura de Educación Social, aclara que se centran en: la Educación no formal, la Educación de Adultos (incluida tercera edad), la inserción social de personas inadaptadas y minusválidas, así como su acción socioeducativa. Entonces, asistimos a una gran diversidad de ámbitos, en dónde cualquier persona o colectivo puede ser considerado sujeto de la Educación Social (Castillo 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.

Cabrerizo, 2011). No obstante y para mayor concreción, ASEDES (2007) expone las siguientes funciones:

- Transmisión, formación, desarrollo y promoción de la cultura.
- Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.
- Mediación social, cultural y educativa.
- Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.
- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto educativo.
- Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos (p.46- 47).

A éstas, se le suman las funciones de prevención, dinamización y reinserción de sujetos y sus comunidades (Bedmar, 2015). Entonces, la Educación Social actúa desde diversas modalidades de intervención, teniendo en cuenta lo expuesto por Senra (2012), que están interrelacionadas entre sí:

- Intervención individual (desde su singularidad),
- En grupo (integración, contribución, actualización y aceptación social)
- Y comunitaria (dirigidas a todos los ciudadanos, redes, instituciones, agentes sociales.

2.2.2. La formación y el plan de estudios universitario

A lo largo de las últimas décadas han existido diversas organizaciones e instituciones públicas y privadas que se han preocupado por ofrecer una formación inicial de calidad ajustada al perfil del profesional de la Educación Social. Gracias a ellas, se impulsó la creación del título oficial universitario en nuestro país por medio de la diplomatura y su posterior actualización a Grado.

Entre ellas, destacan la Escola de l"Esplai de Barcelona (1960), el Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona (1969), Fundación Bartolomé Carranza de Navarra (1979). A su vez y a causa de estas acciones formativas, en los años ochenta se generó la única vía oficial: el título de Formación Profesional de Técnico Especialista en Adaptación Social en escuelas de Barcelona y Pamplona. No obstante, se siguió ofreciendo otras alternativas sin reconocimiento académico, pero con gran valor experto y práctico en la Escuela de Educadores Especializados de Valencia (1980), en la Escuela de Educadores Especializados del Patronato Flor de Maig de Barcelona (1981), en la Escuela de Animación Sociocultural de la UNED (1987) o en la Escuela de Estudios del Menor en Madrid (1987),

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.

etc... En consecuencia, se impulsó la necesidad de regularizar la formación básica a través de una formación universitaria de calidad. Así es como emergió la titulación de Educación

Social, a través del Real Decreto 1420/91 de 30 de agosto, donde cada universidad estableció un plan de estudios propio:

> Se trata de unos estudios que responden a un ámbito profesional definido, en el que se pretende el logro de la socialización de los sujetos de su intervención, en el grado máximo posible, centrando está en la intervención educativa en el ámbito no formal, educación de adultos, tercera edad, inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, acción socio-educativa, etc. Estos estudios corresponden a una enseñanza universitaria de primer ciclo (ciclo corto), de acuerdo a lo que se destaca en los RD 1497/87 y 1267/94 sobre directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios. (ANECA, 2005, p.71)

Esto es lo que expone la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en su Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social, haciendo constatar la heterogeneidad de los contenidos y de las propuestas que realizó cada universidad en la titulación. Posteriormente, la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, establece una nueva estructura de las enseñanzas. Es decir, la actualización de Diplomatura a Grado en consonancia con los objetivos establecidos para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con los European Credit Trasfer System (ECTS). Desde entonces, se ha establecido un nuevo modelo universitario que ha modificado y condicionado la formación inicial de los educadores sociales.

2.2.3. Investigación en Educación Social

Hablar de investigación en Educación Social es hablar de una disciplina pedagógica de carácter científico y académico que aporta teorías desde núcleos como la universidad (Sánchez-Valverde, 2016). Sin embargo, la investigación en Educación Social es escasa, ya que se suele priorizar la acción desde la perspectiva de su acción profesional (Pérez, 2000; Moral, 2014; Losada, Muñoz y Espiñeira, 2015). No obstante y en los últimos años, ha existido cierta preocupación por la investigación, ya que ésta puede ofrecer las claves para mejorar la práctica y generar un mayor rigor a nuestra intervención.

Dentro de las funciones y competencias del educador y educadora social expuestas por ASEDES (2007) se expone unas habilidades de indagación muy claras que justifican la necesidad de ejercer un rol investigador:

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

Tabla 1: Función y competencias asociadas al Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos

FUNCIÓN	COMPETENCIA
Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.	▪ Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado. ▪ Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local. ▪ Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos. ▪ Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.). ▪ Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del Educador y la Educadora Social. ▪ Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad). ▪ Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales

Nota. Recuperado de "*Documentos profesionalizadores*", de ASEDES (2007), p.47. Barcelona: ASEDES.

Entonces, ¿Qué lugar ocupa la investigación en la Educación Social? Según Pérez (2000), la investigación en Educación Social: Cualifica la acción de forma directa o indirecta, introduce cierta racionalidad en las prácticas y contribuye a sistematizar el proceso de la misma. Por tanto y en Palabras de Ballesteros (2003), *"partimos del concepto de investigación en Educación Social entendido como proceso de indagación que intenta dar respuesta a un problema socioeducativo a través de la aplicación del método científico"* (p.3).

Existen tres paradigmas dentro de la investigación y en dónde el investigador, en este caso el educador social, fija acción (Saéz, 1994): el Científico hacia un conocimiento instrumental, el Hermenéutico desde un proceso de interacción y el Crítico desde una dinámica de emancipación. Gracias a estos paradigmas, nuestra acción investigadora cobra sentido, ya sea para para conocer, mejorar o transformar a los sujetos, a las comunidades, a los contextos que nos rodean e, incluso, a nosotros mismos como profesionales. En cuanto a las líneas de investigación, al igual que ocurre con los ámbitos de acción de la profesión de la educación, son diversos y cualquier sujeto o colectivo puede ser objeto de la investigación.

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

3. Un ejemplo de cómo investigar en Educación Social: Relatos de la propia experiencia de educadores sociales en el campo de la investigación

A continuación, en este apartado exponemos nuestros propios relatos de cómo empezamos y nos decantamos por la investigación en Educación Social. Creemos que es necesario que, mediante nuestro ejemplo, otras educadoras y educadores sociales comiencen y sean conscientes de la necesidad de avanzar en el terreno de la ciencia con el objetivo de mejorar y transformar nuestra profesión.

La primera narración está escrita por un educador social experimentado que ha ejercido durante años la profesión y, que finalmente, comenzó a trabajar como profesor e investigador en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Y por último, en el segundo relato y desde otra perspectiva distinta, se muestra la experiencia de una educadora social novel que, desde el primer momento, se decantó por mundo científico. Así, actualmente está realizando su tesis doctoral sobre los educadores sociales gracias a un contrato predoctoral del I Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Málaga.

3.1. Relato de un educador social experimentado: José Manuel de Oña Cots (Profesor Docente e Investigador en la Universidad de Málaga)

Mi carrera profesional siempre ha estado muy interrelacionada entre dos mundos, que se retroalimentan el uno al otro: el mundo universitario y el mundo laboral. El comienzo de la misma viene marcado, sin duda, por el hecho de haber realizado la Licenciatura en Pedagogía, que en aquel momento se trataba de una Licenciatura en Filosofía y Letras (Sección Pedagogía), muy orientada hacia todo lo que tenía que ver con el análisis y estudio de la sociedad y, muy especialmente, la escuela y la cultura escolar. A lo largo de esos cinco años pude conocer muchos aspectos relacionados con lo que significa la Pedagogía: su historia, conceptualización, implementación, etc. Además de encontrar a algunos profesores fabulosos, mención especial para José Manuel Esteve, debido a su capacidad para exponer la información, su amplísimo conocimiento y su forma de transmitirnos tanta ilusión por la educación. Un profesor de los que dejan huella.

Mi experiencia fue muy positiva, aunque a la vez me dejó la sensación de que quería dedicarme a la Pedagogía, pero no en su rama escolar, sino en su rama más social. Ahí comenzó mi interés por la asignatura “Pedagogía Social” y por eso que comenzábamos a escuchar en 1998 que era la “Educación Social”.

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

A partir de este momento, tuve la inmensa suerte de comenzar a trabajar en proyectos socioeducativos en barriadas que sufren procesos de exclusión social: al principio como monitor sociocultural, y después como educador de calle, haciendo las funciones correspondientes a esta figura profesional. En el desempeño de esta tarea, fui descubriendo la necesidad de formarme mucho más en esta área laboral, y en todos los sentidos: referentes teóricos, habilidades prácticas, etc. Es por ello que pude realizar lo que en aquel momento era la "suficiencia investigadora" especializándome en cuestiones socioeducativas y en contextos de amplia diversidad. Este nuevo contacto con el mundo universitario despertó en mí la inquietud de seguir investigando en el campo que me ilusionaba, y se presentó la posibilidad de realizar mi Tesis Doctoral, dirigida en un primer momento por el profesor Constancio Mínguez que no pudo acabar debido a su repentino fallecimiento y que, finalmente, me tutorizaron los profesores Ángela Muñoz y Julio Vera, todo esto, dentro del Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

La realización de mi tesis ("Evaluación de un programa de educación social con jóvenes en situación de riesgo") significó un proceso de gran aprendizaje vital en todos los sentidos: personal, académico e investigador, y significó también poder tener la oportunidad de ir probando suerte como docente universitario, en convocatorias de Profesor Asociado y Profesor Interino, y en la actualidad profesor Ayudante Doctor, cuestión que me ha posibilitado dedicarme a tiempo completo a esta tarea docente.

Entre medias de todo esto, continué trabajando en ámbitos educativos y sociales: coordinando equipos de trabajo, formando profesionales, etc. pudiendo obtener la habilitación como Educador Social por parte de COPESA y tratando de unir de la forma más sensata posible la práctica diaria que observaba en mi trabajo con mis investigaciones y docencia universitaria.

En la actualidad, y como he señalado anteriormente, ejerzo mi profesión como docente universitario, en un proceso arduo y complicado, ya que la carrera de profesor universitario está llena de dificultades y barreras que hacen que la misma se presente como un reto enorme; aunque siempre en contacto permanente con la realidad de la Educación Social: compañeros y compañeras del COPESA, proyectos de investigación de realidades socioeducativas distintas, publicaciones, etc. Creo que los educadores sociales tenemos el reto hoy día de escribir sobre lo que hacemos. En este sentido es muy valorable la revista "eduso.net", en la que se ofrecen sistematizaciones de experiencias socioeducativas. Pero creo que hay que hacer un mayor esfuerzo por escribir, investigar y, sobre todo, tratar de ir ocupando espacio en la docencia universitaria, en el Grado de Educación Social de cada universidad.

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

3.2. Relato de una educadora social novel: Cristina Vega Díaz (Personal Investigador en Formación en la Universidad de Málaga)

Mi encuentro con la Educación Social se remonta a mis prácticas laborales como Técnica Superior de Formación Profesional en Integración Social. Allí, estuve acompañando e interviniendo junto a personas sin hogar en una asociación de la provincia de Málaga. Tuve la suerte de que mi tutora en dicho centro fuera Educadora Social. Ella me enseñó aspectos técnicos, pero sobre todo humanos. Me hacía cuestionar, en todo momento, si mi acción era de corte asistencialista o emancipador, insistiendo que mi intervención siempre debía partir de la dignidad y el respeto a la persona con la que se está trabajando.

En consecuencia y después de obtener el Grado Superior, comencé a estudiar el Grado en Educación Social. Allí tuve la suerte de volverme a encontrar a algunos educadores sociales que ejercía la docencia. Con cada asignatura, despertaba aún más mi curiosidad, ya que no sólo se centraban en aspectos técnicos, sino en humanos. Nos hablaban de cómo debemos educarnos a nosotros mismos para poder establecer una relación educativa en clave de derechos. Es decir, que para ser buenos profesionales, debemos ser buenas personas. Entonces, gracias a su ejemplo, me di cuenta de la importancia que tuvieron ellos en mi formación. En cada palabra, gesto o ejemplo, ellos siempre estaban ahí desde el respeto y la dignidad de los estudiantes, los sujetos y sus comunidades. Buscaban que fuéramos conscientes de nuestra gran responsabilidad en la tarea de educar desde principios emancipadores.

Comencé a conocer y a participar de distintas actividades y proyectos que estaban realizando en mi facultad y del que participaban la mayoría de mis profesores. Pude participar de una forma oficial gracias a una beca de investigación de la Universidad y, posteriormente, por la beca de colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Así, fue como mi di cuenta de que quería ser docente, que quería ofrecer el mismo despertar y mensaje a otros educadores sociales como yo. Fui consciente de que una investigación puede marcar el antes y el después de unas personas y sus profesionales desde cuestionamientos imperativos.

Por esta razón, realicé el Master en Cambio Social y Profesiones Educativas, unos estudios que me ayudaron a completar mi perfil investigador y en el cual realicé mi Trabajo de Fin de Master sobre un tema que siempre me había obsesionado: La necesidad de Educación Emocional en el Grado en Educación Social. Esto se debía a que, como comprobé a la hora de realizar mis estudios universitarios, nuestra profesión está marcada por una implicación emocional con las personas que establecemos la relación educativa, siendo imprescindible 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.

incentivar que estos profesionales adquieran habilidades y destrezas emocionales en el desempeño de sus funciones. Más, en los planes de estudio apenas estaba reflejado y si no hubiera sido por algunos de éstos docentes, ese mensaje no hubiera calado en mi promoción.

A raíz de ese estudio, de realizar el Master en Profesorado y de estar trabajando en el sector socioeducativo, fui más consciente de las carencias en mi formación. De que faltaban algunas bases con las que poder desempeñar con fluidez las dificultades en mi día a día. Y, así, es como me plantee y comencé a realizar mi tesis doctoral y, seguidamente, comencé a trabajar como Personal Investigador en Formación a través de contrato predoctoral del I Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Málaga. En especial me gustaría resaltar la figura de mis dos directores: Julio Vera Vila me ha inspirado desde el terreno de una persona consolidada en el terreno de la investigación y la disciplina, siempre desde un gran aprecio. Y José Manuel de Oña Cots ha sido un ejemplo como educador social, como profesor y como persona que me ha acompañado desde que comencé mi camino en la Educación Social.

Todos ellos, tanto mis directores como todos aquellos educadores, han sido como estrellas en el firmamento. Me han ofrecido su luz para guiarme frente a las tinieblas de mis dudas e inseguridades. También, quiero recordar a todas esas personas que han contribuido y me han acompañado en mi paso como educadora social. Han hecho que ame esta profesión al hacerme ver que la educación es la llave para un mundo mejor.

4. Conclusión: ¿Por qué y para qué investigar en Educación Social?

Por medio de la revisión teórica en aspectos esenciales de la Educación Social y los anteriores testimonios de profesionales que pueden hablar sobre su propia experiencia investigadora; se ha podido comprobar la necesidad de reflexionar y desarrollar una intervención socioeducativa de calidad desde el cuidado de la formación de los profesionales de la Educación Social y el reconociendo de sus competencias en investigación y generación de marcos teóricos de referencia.

En consecuencia, creemos que gran parte del conocimiento socio-pedagógico de la Educación Social debe emerger de la propia praxis educativa, ya sea como educador social en funciones y/o como un investigador que pone sus conocimientos y sus acciones al servicio de la profesión y su formación. Es por esta razón, que los docentes universitarios que impartan docencia en el Grado en Educación Social deben conocer, de primera mano y en constante diálogo, todas aquellas necesidades y demandas que conciernan al ámbito. Ya no sólo con 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.

propios educadores sociales, sino con otros profesionales, empleadores o egresados (González y Wagenaar, 2009).

Debido a esta idea, tiene sentido decir que gran parte de éstos docentes deberían ser educadores sociales. Éstos, ayudaran a una mayor comprensión de la realidad que abarca todas las áreas de intervención, sin olvidar que su actividad debe estar íntegramente relacionada con una continua reflexión del quehacer educativo. Y para que este hecho se produzca, la universidad debe explorar que son y que hacen éstos profesionales de la Educación Social para crear unos planes formativos de calidad y cumplir con el objetivo primordial del EEES (Moreno, 2018).

¿Y cómo podemos incentivar la investigación en Educación Social? Además, de hacer un llamamiento a la experiencia de educadores sociales que trabajen en el ámbito para que realicen investigaciones mediante proyectos y/o tesis doctorales e impartan docencia en la formación inicial universitaria; es fundamental capacitar al estudiantado del Grado en Educación Social en competencias investigadoras, como afirma Moral (2014), mediante: *"la búsqueda de información sobre una realidad, su análisis e interpretación, la toma de decisiones adaptada a las necesidades que se hayan detectado, la planificación de la intervención, el seguimiento y la evaluación de dicha intervención"* (p.199).

En conclusión, es necesario re-construir el nuevo perfil de la profesión de Educación Social. Significa *"replantear y construir una formación inicial competencial acorde al perfil de la educación social desde el consenso y la participación activa en cada universidad y su entorno"* (Vega-Díaz y De Oña, 2021, p.166).Y, en consecuencia y en relación a nuestra experiencia, se traduce en transformar nuestro contexto más cercano para mejorarlo implicando a la universidad como agente de cambio. Se justifica, así, el papel que poseemos los profesionales de la Educación Social como investigadores sociales en una realidad que es compleja y cambiante. Esta competencia científica nos ayudará a comprender y analizar dicha realidad para, finalmente, poder actuar en pos de una educación emancipadora que empodere a las personas y sus comunidades.

Referencias bibliográficas

ANECA (2005). Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Libro I y II. Madrid: ANECA. http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES.

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

Arroyo, M. (1985). ¿Qué es la Pedagogía social? *Revista Bordón*, 37(257), 203-215.

Ballesteros, B. (2003). Investigación en Educación Social. *Ágora digital*, 5, 117-130.

Bedmar, M. (2015). Fundamentos epistemológicos de la Pedagogía social. Génesis y desarrollo. Concepto, objeto y funciones. En A, Soriano. y M. Bedmar. (Coords.). *Temas de Pedagogía Social – Educación Social*, (p.13-40). Granada: UGR.

Casas, P. (1991). *L'educador social: Problemática i formació*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Tarragona.

Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2011). *Evaluación de la intervención Socioeducativa: Agentes, ámbitos y proyectos.* Madrid: Pearson Educación.

Cavillac, M. (1975). Introducción. En C. Pérez. *Amparo de los pobres*, (p.IX-CVIV). Madrid: Espada-Calpe.

FEAPES. (1998). *I Congreso Estatal del Educador Social. Presente y futuro de la Educación Social.* Murcia: UMU.

Fernández, A. M. (2003). *La intervención socioeducativa como proceso de investigación.* Valencia: Nau Llibres.

Foucault, M. (2000). *Historia de la locura en la época clásica*. México: Fondo Cultura Económica.

García, S.M.; Martín, A.M.; Medina, A.; González, R., Leví, G., y Holgueras, A.I. (2015). La identidad profesional del educador social y la formación práctica. En M. Raposo; M. Muñoz; P.C. Zabalza, M.E. Martínez y A. Pérez. *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas*. (p. 1009-1023). La Coruña: Andavira.

González, J., y Wagenaar, R. (Eds.). (2009). *Tunning Educacional Estructures in Europe: la contribución de las universidades al proceso Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Hobbes, T. (2003). *Leviatán.* Argentina: Losada.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, nº 89, de 13 de abril de 2007, p.16241 a 16260.

Losada, L.; Muñoz, J. M., y Espiñeira, E. M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate. *Educació Social, Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 59-76.

Moral, A. M. (2014). La investigación en Educación Social. Una propuesta orientada a la formación de estudiantes universitarios. *EDETANIA*, 45, 189-200.

Moreno, R. (2018). *Formación e inserción sociolaboral en Educación Social.* Valencia: Nau Llibres.

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

Natorp, P. (1913). *Pedagogía Social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad.* Madrid: Ediciones de La Lectura.

Núñez, V. (1989). El educador especializado como antecedente histórico del educador social. *Revista Menores*, 13-38.

Pereira, C., y Solé, J. (2013). La cualificación profesional en Educación Social. El papel del prácticum. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 21, 237-258.

Pérez, G. (2010). *Pedagogía Social – Educación Social. Construcción científica e intervención práctica.* Madrid: Narcea.

Petrus, A. (1990) Introducción. En V. Núñez, *Modelos de Educación Social en la época Contemporánea.* (p.17-26). Madrid: PPU.

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.

Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. Boletín Oficial del Estado, nº 243, de 10 de octubre de 1991, p. 32891 a 32892.

Riera, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: El Educador social, el Trabajo social y el Pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional.* Valencia: Nau llibres.

Ruiz, M., Martín, M., y Cano, M.A. (2015). La consolidación del perfil profesional de la Educación Social. Respuesta al derecho de la Ciudadanía. *Perfiles educativos*, 37 (148), 12-19.

Ruiz, R. (1920). *La educación moral.* Barcelona: Librería Religiosa.

Sáez, J. (1994). *La educación de adultos. Una nueva profesión.* Valencia: Nau Llibres.

Sáez, J. (2007). *Pedagogía Social.* Madrid: Pearson.

Sánchez-Valverde, C. (2016). La Educación Social como educación para los derechos humanos. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, 89-105.

Sarrate, Mª. L., y Hernando Mª. A. (2009). *Intervención en Pedagogía Social. Espacios y metodologías.* Madrid: Narcea.

Senra, M. (2012). *La formación práctica en intervención socioeducativa.* Madrid: UNED.

Tiana, A. (2014). La evolución de la Educación Social como campo académico y profesional. En A, Tiana; M, Somoza. y A.M. Badanelli. (Coord). *Historia de la Educación Social*, (pp. 21-57). Madrid: UNED.

Vega-Díaz, C y De Oña, J.M. (2021). Construir el nuevo perfil de la profesión de la educación social: una propuesta para revisar su formación y sus competencias iniciales. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*,78, p. 153-172. https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/371198

Vives, L. (2004). *Tratado del socorro de los pobres. (De Subventione pauperum).* Valencia: Pre-Texto.

Para contactar:

Cristina Vega Díaz, Personal Investigador Predoctoral en Formación en la Universidad de Málaga. Educadora social (Número de colegiada 3104, en el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores de Andalucía). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3193-1348 Email: **cristinavegadiaz@uma.es**

José Manuel de Oña Cots, Personal Docente e Investigador en la Universidad de Málaga. Pedagogo y Educador social (número de colegiado 1300, en el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores de Andalucía). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1766-9929 Email: **josecots@uma.es**

Agradecimientos: Este artículo se realizó con la ayuda de un contrato predoctoral del I Plan Propio de Investigación, Transferencia y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga.

Se permiten la reproducción, 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:

Educación Social: dignidad y derechos, en tiempos de pandemia

Experiencias

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.

Educar desde el psiquiátrico

Educate from the psychiatric

Diego Royo Laviña, *Educador Social*

Resumen

Los distintos acuerdos marco que el Gobierno de Aragón exigió en 2012 así como la creación de la unidad juvenil en 2014 fueron dos hechos relevantes en la población interna en el Centro Neuropsiquiátrico Nuestra Señora del Carmen.

La demanda de un cambio de enfoque desde el modelo sanitario a un modelo socioeducativo, que iba a transformar el centro necesitaba de nuevas estrategias con un enfoque un socioeducativo que a su vez solicitaban las personas con enfermedad mental del centro para cubrir no solo las necesidades sanitarias sino también las de desarrollo personal y social.

Simultáneamente el perfil de profesionales del centro pasó de ser de carácter exclusivamente asistencial a un carácter más socioeducativo incluyendo perfiles profesionales tales como Educador Social, Integrador Social y Animador Sociocultural.

La necesidad venia dada por la demanda de los usuarios de realizar práctica deportiva en el centro detectándose también un aumento de las conductas disruptivas.

También era necesario a su vez un proyecto que trabajara la sensibilización en la ciudadanía de este colectivo, así como la lucha contra el estigma que sufren las personas con enfermedad mental, de esta demanda se creó los proyectos Escuela de deporte y el proyecto Enroscados.

Paralelamente existía una demanda de actualización de las actividades de la vida diaria de población existente en el centro para darles un nuevo enfoque más rehabilitador y socioeducativo con distintas estrategias terapéuticas.

Apostamos por un sistema de mediación para la resolución de conflictos entre personas de interpretación que pudiesen producirse en el proyecto A + Deporte Mejor Ciudadanía.

Es por ello que se demandaba un sistema regulador de todos estos factores a la vez que pusiese en valor varios objetivos que pasamos a detallar.

Palabras clave: Educación Social; Salud Mental; Deporte Inclusivo; Psiquiátrico.

Abstract

The different agreements that the Government of Aragon demanded in 2012 as well as the creation of the youth unit in 2014 were two relevant events in the internal population in the Our Lady of Carmen Neuropsychiatric Center.

The demand for a change of approach from the health model to a socio-educational model, which was going to transform the center needed new strategies with a socio-educational approach that in turn requested people with mental illness from the center to cover not only health needs if not also those of personal and social development.

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

At the same time, the profile of professionals at the center went from being exclusively care-oriented to a more socio-educational nature, including professional profiles such as Social Educator, Social Integrator and Socio-Cultural Animator.

The need was given by the demand of users to practice sports in the center, also detecting an increase in disruptive behavior.

It was also necessary in turn a project that worked to raise awareness in the citizenship of this group, as well as the fight against stigma suffered by people with mental illness, from this demand the Sports school projects and the Enroscados project were created.

At the same time, there was a demand to update the activities of the daily life of the population existing in the center to give them a new, more rehabilitative and socio-educational approach with different therapeutic strategies.

We are committed to a mediation system for the resolution of conflicts between interpreters that could occur in the A + Sports Better Citizenship project.

That is why a regulatory system of all these factors was demanded while at the same time putting in value several objectives that we will detail.

Keywords: Educator social; Mental Health, Sports Inclusive; Psychiatric.

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social

Introducción

Educar desde el psiquiátrico muestra distintas estrategias socioeducativas que desde 2012 se vienen desempeñando en el Centro Neuropsiquiátrico del Carmen de Zaragoza. Un cambio de modelo asistencial a un modelo socioeducativo.

Se basa en tres experiencias que desde la educación social se pusieron en marcha con éxito en distintos ámbitos de actuación. La primera de ella Escuela de Deporte, para desarrollar tiempo después el Proyecto Enroscados y A+ Deporte Mejor Ciudadanía.

Educar desde el psiquiátrico viene avalado por la exposición y publicación en distintos foros de prestigio como el II Congreso Mundial de Educación EDUCA en febrero de 2019, XIV Congreso Internacional de Ciencias de Salud y del Deporte SPORTIS en mayo del 2018 en Pontevedra, y la Revista de Educación Social RES.

Estas buenas prácticas educativas vienen avaladas por el contraste externo que han tenido y los múltiples reconocimientos de diferentes entidades de prestigio. Mención especial al mérito

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

deportivo por parte del Ayuntamiento de Zaragoza y Real Federación Española de Balonmano en el caso de Escuela de deporte. Premio del Instituto Aragonés de Fomento de responsabilidad social del Gobierno de Aragón en el caso del Proyecto Enroscados y mención especial al mérito deportivo por la dirección general del deporte del mismo organismo. Y primer premio del concurso de buenas prácticas de medición juvenil por parte del Colegio Educadoras y Educadores Sociales de Aragón.

Además, se realizaron distintas actividades de aprendizaje servicio que ponen en valor el trabajo con personas con enfermedad mental o alteraciones de conducta en los últimos años.

Este trabajo recoge 7 años que avalan nuestro día a día en un trabajo intenso y gratificante liderados por un educador social y con equipo de trabajo de lo social, que gracias al cambio del modelo sanitario al social ha transformado mediante estrategias socioeducativos el Centro Neuropsiquiátrico del Carmen de Zaragoza en referente en el ámbito social, educativo y deportivo en personas con enfermedad mental.

1. Hipótesis de trabajo.

Si en los años 80 en España fue la época de la apertura de la salud mental con el cambio de la época manicomial a la normalización y apertura de las instituciones psiquiátricas. En nuestro centro fue en 2012 un año decisivo en el que se comenzó un camino diferente pasando del ámbito sanitario a un modelo socioeducativo para ello se contó con la primera figura un educador social para que liderara este cambio de modelo demandado en parte por los acuerdos marcos existentes en la acción concertada de la Diputación General de Aragón y por otro lado la apuesta del centro por la innovación en materia de salud mental.

En el transcurso de los años se ha reformado la plantilla del Centro Neuropsiquiátrico del Carmen para adaptarse a la demanda que las personas con enfermedad mental del centro, pasando a ser un centro de modelo sanitario a un modelo socioeducativo.

Educar desde el psiquiátrico pretende mostrar a la ciudadanía los beneficios del modelo socioeducativo en el ámbito de la salud mental. Por ello apostamos por recopilar tres buenas prácticas de éxito como Escuela de deporte, Proyecto Enroscados y A+ Deporte Mejor Ciudadanía todas ellas con la autoría de Diego Royo Laviña educador social del centro y con la ayuda inestimable de un equipo de trabajo, denominado socialteam (profesionales de la integración social, animación sociocultural y voluntariado) y el club deportivo Hispanos 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.

Carmen formado íntegramente por personas con enfermedad mental. Estos proyectos ponen en valor tres aspectos fundamentales la educación social, la salud mental y el deporte inclusivo.

Marcándonos como objetivo el conocer el grado de conocimiento de los estudiantes zaragozanos en estos tres aspectos fundamentales, para evaluar si impartiendo nuestra conferencia Educar desde el psiquiátrico su imagen estos aspectos había cambiado al conocer nuestros proyectos.

La presentación oficial de este proyecto fue el 21 de octubre en el ámbito cultural del Corte Inglés de Zaragoza. Siendo el 8 de noviembre el día que se impartió la conferencia en el centro de formación profesional Océano Atlántico dirigida a estudiantes de grado superior de integración social. Y el 15 de noviembre en el colegio Sagrada Familia dirigida a estudiantes de segundo curso de bachiller. Ambos centros formativos de Zaragoza.

2. Objetivos de Educar desde el psiquiátrico.

Los objetivos generales y específicos engloban varios aspectos.

2.1 Objetivos generales.

- Poner en valor la educación social mediante conferencias que se imparten en los diferentes centros formativos o de interés cultural.
- Cambiar la imagen actual de la ciudadanía sobre las instituciones psiquiátricas y personas que padecen algún tipo de enfermedad mental.
- Mostrar el beneficio del deporte en personas con enfermedad mental en las distintas conferencias con estudiantes y en ámbitos culturales.
- Disminuir el estigma que padecen las personas con enfermedad mental mediante la sensibilización en los centros escolares aragoneses.
- Potenciar el deporte, la actividad física y la educación social en los centros educativos.

2.2 Objetivos específicos.

- Favorecer la inclusión en la sociedad del colectivo de personas con enfermedad mental mediante el ejemplo de buenas prácticas como Escuela de deporte, A + deporte mejor ciudadanía y Proyecto Enroscados.
- Luchar contra el estigma que padecen las personas con enfermedad mental enseñando sus potencialidades con distintas buenas prácticas en salud mental.
- Mostrar la educación social y sus competencias, así como los ámbitos de actuación a estudiantes y población en general.

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.

- Explicar la evolución del deporte inclusivo desde la escuela deportiva al club deportivo.
- Enseñar distintas estrategias socioeducativas para trabajar con personas con enfermedad mental.
- Describir la evolución de las instituciones psiquiátricas con el cambio de modelo de ámbito sanitario al modelo socioeducativo.

3. Metodología y materiales.

Educar desde el psiquiátrico consta de tres partes que se detallan a continuación,

3.1. Conferencias.

Las conferencias son concertadas a demanda en distintos foros de interés y con público diferente en la que se imparte una sesión de educar desde el psiquiátrico detallando en una primera fase lo que es la educación social, la salud mental, y el deporte inclusivo.

En la segunda fase se profundiza en el proyecto escuela de deporte explicando la transformación que supuso en el centro el crear la escuela de deporte y la marca *estigmaceroconlasaludmental*, se muestran los beneficios, dificultades y logros, así como los objetivos que nos marcamos al crear dicho proyecto.

La fase tercera desarrolla el Proyecto Enroscados mostrando los beneficios de la práctica deportiva del balonmano en personas con enfermedad mental, niñas/os, así como la importancia de sensibilizar en salud mental en las aulas de Aragón. Haciendo hincapié en el objetivo de desestigmatizar la enfermedad mental en edad escolar.

El cuarto bloque muestra la utilización de la mediación como herramienta de resolución de conflictos en personas con enfermedad mental y la utilización del conductismo, mediante el sistema de economía de fichas para reforzar conductas positivas al cumplir los objetivos socioeducativos marcados para cada persona con enfermedad mental o trastorno conductual.

3.2. Cuestionarios.

Antes de comenzar la sesión de Educar desde el psiquiátrico se traslada a los asistentes un cuestionario referente a la imagen que tienen de una institución psiquiátrica, las funciones de la educación social, y los beneficios del deporte en personas con enfermedad mental.

Al finalizar la conferencia, se traslada a los asistentes un cuestionario diferente que evalúa de nuevo estos aspectos parar posteriormente evaluar si ha cambiado la imagen de la educación social, salud mental y deporte inclusivo.

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

3.3. Evaluación.

En esta fase valoramos, si se ha mejorado la imagen tras la conferencia de la educación social, el deporte inclusivo y la salud mental.

Para desarrollar la actividad precisamos de aliados estratégicos como agentes facilitadores, en este caso vía aprendizaje-servicio las tres primeras conferencias fueron impartidas en el Corte Inglés dentro de su ámbito cultural, centro de formación profesional Océano Atlántico en alumnos de grado superior de integración social y el colegio Sagrada Familia en alumnos de segundo curso de bachiller.

Se precisó en cada lugar de herramientas básicas para impartir la conferencia como ordenador, proyector y micrófono. También se creó una página web en Facebook para promover buenas prácticas en salud mental, educación social y deporte inclusivo así dar promoción a este proyecto.

4. Resultados.

A. Los **resultados obtenidos antes de comenzar la conferencia** Educar desde el psiquiátrico fueron:

1-Tras preguntar *¿Has estado alguna vez en un psiquiátrico? ¿Podrías nombrar los que conoces?* se obtuvieron los siguientes resultados:

- *En la conferencia impartida en Océano Atlántico, de los 38 estudiantes,*
    - 33 nombraron al menos una institución psiquiátrica que conocen.
    - 5 no nombraron ninguna institución psiquiátrica que conocieran.
- *En la conferencia del colegio Sagrada Familia, de 23 estudiantes,*
    - 20 nombraron al menos una institución psiquiátrica que conocen.
    - 3 no nombraron ninguna institución psiquiátrica que conocieran.

La suma de ambas conferencias arroja los siguientes resultados:

- 53 nombraron al menos una institución psiquiátrica que conocen.
- 8 no nombraron ninguna institución psiquiátrica que conocieran.

2-Tras preguntar *¿Conoces las funciones de la educación social? ¿Podrías nombrar al menos tres ámbitos de actuación?* se obtuvieron los siguientes resultados.

- *En la conferencia en Océano Atlántico, de los 38 estudiantes,*

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

- 20 afirmaron correctamente al menos tres ámbitos de actuación de la educación social y conocían sus funciones.
- 18 no afirmaron correctamente al menos tres ámbitos de actuación de la educación social y conocían sus funciones.

- *En la conferencia del colegio Sagrada Familia, de 23 estudiantes,*
  - 3 afirmaron correctamente al menos tres ámbitos de actuación de la educación social y conocían sus funciones.
  - 20 no afirmaron correctamente al menos tres ámbitos de actuación de la educación social y conocían sus funciones.

La suma de ambas conferencias arroja los siguientes resultados:

- 23 afirmaron correctamente al menos tres ámbitos de actuación de la educación social y conocían sus funciones.
- 37 no afirmaron correctamente al menos tres ámbitos de actuación de la educación social y conocían sus funciones.

3-Tras preguntar *¿Cuáles son los beneficios del deporte para las personas con enfermedad mental?* se obtuvieron los siguientes resultado:

- *En la conferencia impartida en Océano Atlántico, de los 38 estudiantes,*
  - 35 nombraron algún beneficio del deporte correctamente.
  - 3 lo nombraron ninguno o de forma incorrecta.
- *En la conferencia del colegio Sagrada Familia, de 23 estudiantes,*
  - 19 nombraron algún beneficio del deporte correctamente.
  - 4 no nombraron algún beneficio del deporte correctamente.

La suma de ambas conferencias arroja los siguientes resultados:

- 54 nombraron algún beneficio del deporte correctamente.
- 7 no nombraron algún beneficio del deporte correctamente.

B. Los r**esultados obtenidos después de impartir la conferencia** Educar desde el psiquiátrico fueron:

4-Tras preguntar *¿Ha cambiado tú imagen de los psiquiátricos tras la conferencia?* se obtuvieron los siguientes datos.

- *En la conferencia impartida en Océano Atlántico, de 38 estudiantes,*
  - 29 afirmaron que había cambiado su imagen de una institución psiquiátrica.
  - 7 afirmaron que no había cambiado su imagen de una institución psiquiátrica.
  - 2 no contestaron esta cuestión.
- *En la conferencia del colegio Sagrada Familia, de 23 estudiantes,*
  - 22 afirmaron que había cambiado su imagen de una institución psiquiátrica.

Se permiten la reproducción, 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 afirmó que no había cambiado su imagen de una institución psiquiátrica.
- Todos los estudiantes contestaron este ítem.

La suma de ambas conferencias arroja los siguientes resultados, de 61 estudiantes:

- 51 estudiantes afirmaron había cambiado su imagen de una institución psiquiátrica.
- 8 estudiantes afirmaron no había cambiado su imagen de una institución psiquiátrica.
- 2 estudiantes no contestaron esta cuestión.

5-Tras preguntar la *opinión personal acerca de la educación social*, se obtuvieron los siguientes resultados.

- *En la conferencia impartida en Océano Atlántico, de los 38 estudiantes,*
  - 35 afirmaron había cambiado la imagen de la educación social.
  - 2 afirmaron no había cambiado su imagen de la educación social.
  - 1 afirmó que era peor su imagen de la educación social.
- *En la conferencia del colegio Sagrada Familia, de 23 estudiantes,*
  - 20 afirmaron había cambiado la imagen de la educación social.
  - 3 afirmaron no había cambiado su imagen de la educación social.
  - Ninguna afirmó que era peor su imagen de la educación social.

La suma de ambas conferencias arroja los siguientes resultados:

- 55 afirmaron había cambiado la imagen de la educación social.
- 5 afirmaron no había cambiado su imagen de la educación social.
- 1 afirmó que era peor su imagen de la educación social.

6-Tras preguntar *¿ha cambiado la imagen que tenías de las personas con enfermedad mental y el estigma que ocasiona esta enfermedad?* se obtuvieron los siguientes resultados.

- *En la conferencia impartida en Océano Atlántico, de los 38 estudiantes,*
  - 18 afirmaron había cambiado la imagen de las personas con enfermedad mental
  - 21 afirmaron era igual había su imagen de las personas con enfermedad mental.
  - Ninguno afirmó que no había cambiado su imagen.

- *En la conferencia del colegio Sagrada Familia, de 23 estudiantes,*
  - 13 afirmaron había cambiado su imagen de las personas con enfermedad mental.
  - 9 afirmó era igual su imagen de las personas con enfermedad mental.
  - Ningún afirmo no había cambiado su imagen de las personas con enfermedad mental.

La suma de ambas conferencias arroja los siguientes resultados:

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

- 31 estudiantes afirmaron había cambiado su imagen de las personas con enfermedad mental.
- 30 estudiantes afirmaron que era igual su imagen de las personas con enfermedad mental.
- Ninguno afirmó que no había cambiado su imagen.

7-Tras preguntar *¿Crees importante potenciar el deporte en salud mental?* se obtuvieron los siguientes resultados.

- *En la conferencia impartida en Océano Atlántico, de los 38 estudiantes,*
    - 37 afirmaron había que potenciar el deporte en personas con enfermedad mental.
    - 1 afirmó que no había que potenciar el deporte en personas con enfermedad mental.
- *En la conferencia del colegio Sagrada Familia, de 23 estudiantes,*
    - 22 afirmaron había que potenciar el deporte en personas con enfermedad mental.
    - 1 afirmó que no había que potenciar el deporte en personas con enfermedad mental.

La suma de ambas conferencias arroja los siguientes resultados:

- 59 afirmaron había que potenciar el deporte en personas con enfermedad mental.
- 2 afirmaron que no había que potenciar el deporte en personas con enfermedad mental.

8-Tras finalizar la conferencia, y al preguntar *¿La duración de la conferencia te ha parecido?,* se obtuvieron los siguientes resultados.

- *En la conferencia impartida en Océano Atlántico, de los 38 estudiantes,*
    - Ninguno/a la considero corta la duración.
    - 14 consideraron larga su duración.
    - 23 consideraron adecuada su duración.
    - 1 no rellenó este ítem.
- *En la conferencia del colegio Sagrada Familia, de 23 estudiantes,*
    - 1 la consideró corta la duración.
    - 19 adecuada su duración.
    - 1 la considero larga de duración.
    - 2 no rellenan este ítem

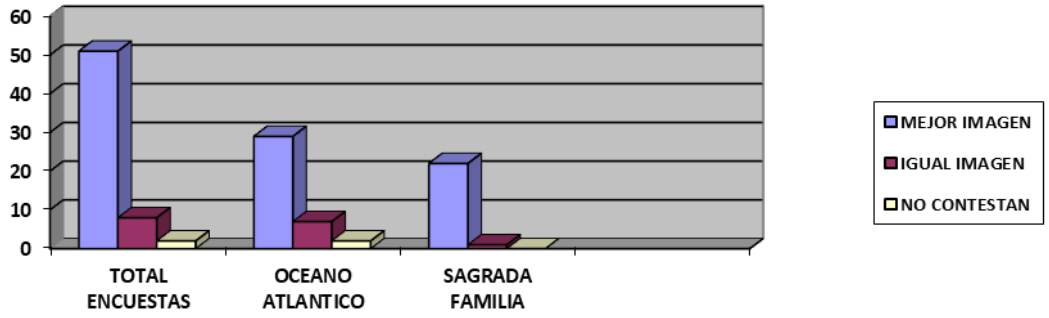
La suma de ambas conferencias arroja los siguientes resultados:

- 1 la considero corta la duración.
- 42 consideraron adecuada su duración.
- 15 consideraron larga su duración.
- 3 no rellenan este ítem.

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

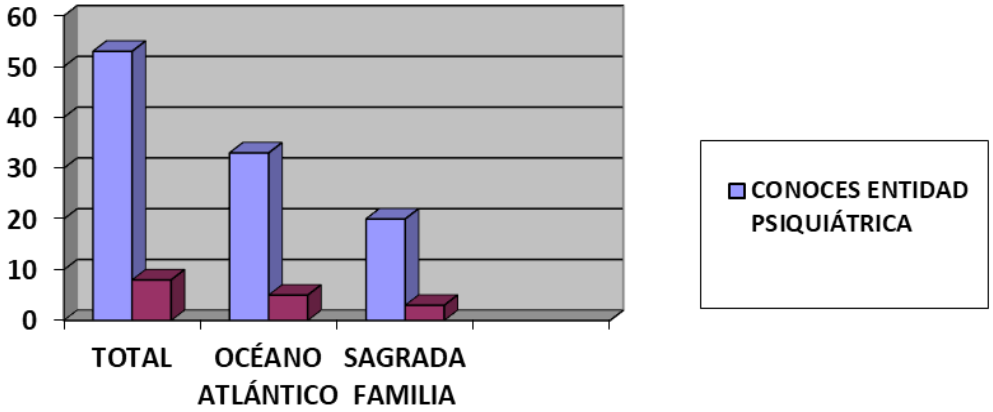
De una forma más visual algunos datos que se pueden desprender de las gráficas de elaboración propia realizadas como consecuencia de impartir la conferencia de Educar desde el psiquiátrico analizados los cuestionarios de antes y después son;

En la gráfica 1 que mide la imagen que se percibe de una institución psiquiátrica abajo adjunta, se aprecia un cambio positivo de lo que es una institución psiquiátrica tras impartir la conferencia *Educar desde el psiquiátrico*.



Gráfica 1. Imagen Institución Psiquiátrica. *Elaboración propia*

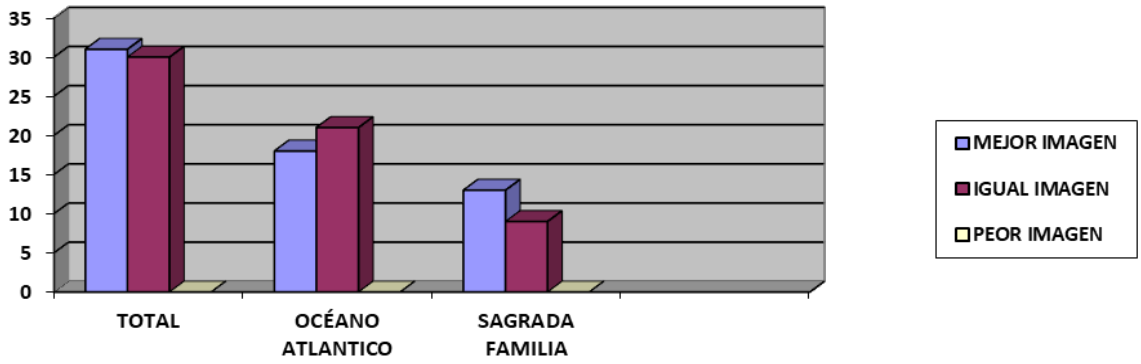
En la gráfica 2 abajo adjunta, que pregunta si conoces el nombre de una institución psiquiátrica realizada antes de impartir la conferencia Educar desde el psiquiátrico se aprecia que estudiantes de ambas entidades formativas conocen el nombre de alguna institución psiquiátrica lo cual pone el valor los resultados obtenidos en la gráfica 1.



Gráfica 2. Nombrar al menos una Institución Psiquiátrica. *Elaboración propia*

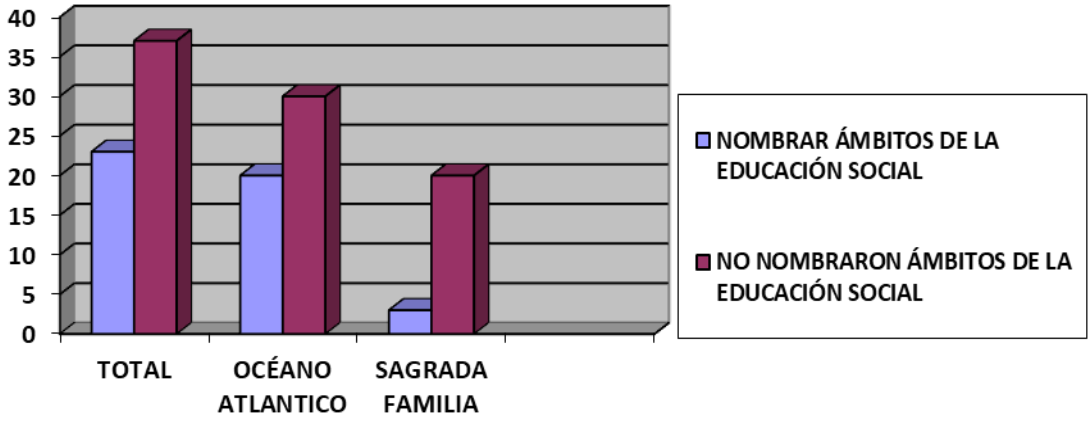
RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:**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

En la gráfica 3 abajo adjunta, y tras preguntar en la encuesta realiza después de la conferencia Educar desde el psiquiátrico, se aprecia un cambio ligeramente superior de imagen positiva de los encuestados sobre las personas con enfermedad mental, siendo igual la imagen de las personas con enfermedad mental de casi la mitad de los encuestados Ningún encuestado empeora la imagen de las personas con enfermedad mental.



Gráfica 3. Imagen de las personas con Enfermedad Mental. *Elaboración propia*

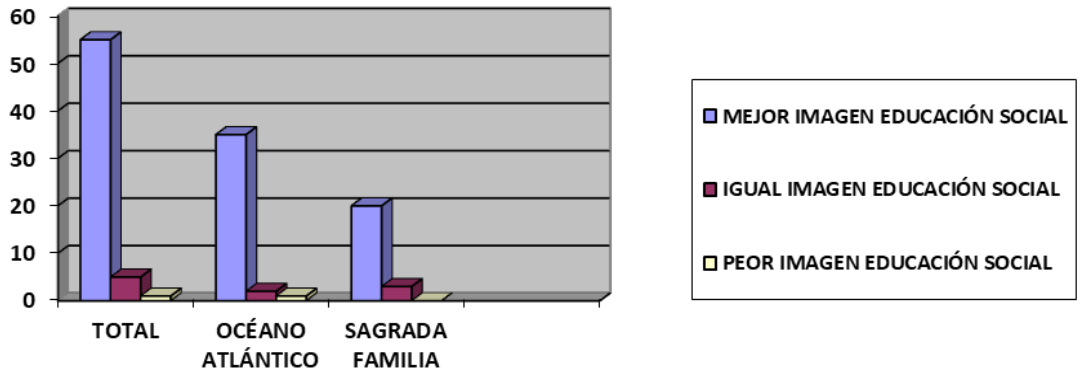
En la gráfica 4 que mide si antes la conferencia Educar desde el psiquiátrico se podrían nombrar las funciones de la educación social y nombrar al menos tres ámbitos de actuación, se visualiza notablemente que la figura de la educación social si no es en un ámbito específico no es suficientemente conocida ni tampoco los ámbitos de actuación.



Gráfica 4. Ámbitos de la educación social nombrando al menos tres. *Elaboración propia*

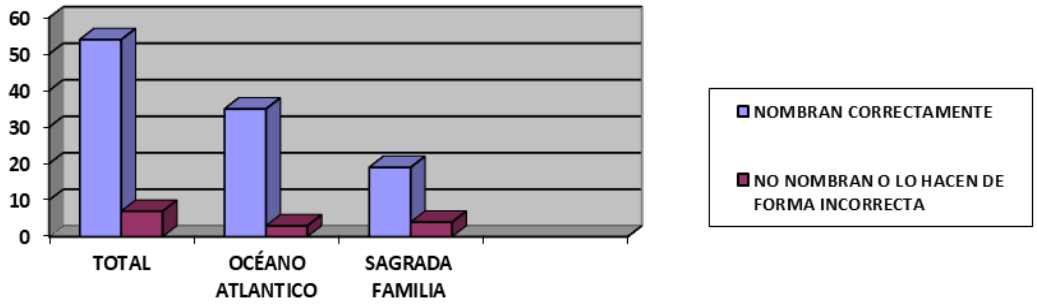
RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:**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

En la gráfica 5 que mide si tras la conferencia Educar desde el psiquiátrico ha cambiado la imagen de educación social, se aprecia de forma contundente una mejora sustancial de la misma, siendo mínima las opiniones diferentes de igual o peor imagen sobre la educación social.



Grafica 5. Imagen de la Educación Social. *Elaboración propia*

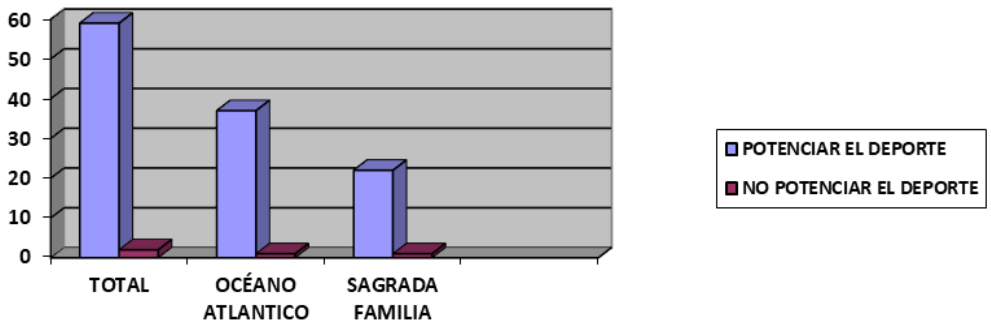
En la gráfica 6 que mide si tras la conferencia Educar desde el psiquiátrico los estudiantes pueden nombrar correctamente algún beneficio del deporte en personas en personas con enfermedad mental, el resultado es muy mayoritario identificando correctamente algún beneficio del deporte en personas con enfermedad mental.



Gráfica 6. Nombrar beneficios del deporte. *Elaboración propia*

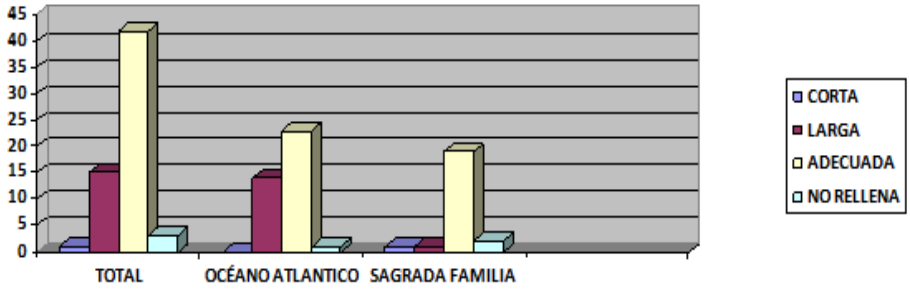
En la gráfica 7 y tras la conferencia Educar desde el psiquiátrico, casi por unanimidad los estudiantes encuestados consideran importante potenciar el deporte en personas con enfermedad mental.

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.



Gráfica 7. Potenciar el deporte en personas con enfermedad mental. *Elaboración propia*

La gráfica 8 que mide la duración de la conferencia Educar desde el psiquiátrico, la mayoría de los estudiantes encuestados confirma la duración como adecuada, si bien un número determinado de estudiantes les parece larga, también alguno no contesta esa pregunta o incluso mínimamente alguien la aprecia corta su duración.



Gráfica 8. Duración de la conferencia. *Elaboración propia*

5. Conclusiones de la experiencia *Educar desde el psiquiátrico*.

Tras impartir las distintas conferencias de Educar desde el psiquiátrico en el Ámbito Cultural del Corte Inglés, centro de formación profesional Océano Atlántico y colegio Sagrada Familia de Zaragoza en otros centros se desprenden las siguientes conclusiones que denotan los siguientes aspectos:

- Educar desde el psiquiátrico es una herramienta formativa que sensibiliza a los estudiantes sobre la imagen de las personas con enfermedad mental al poner en valor con distintas buenas prácticas y su potencialidad.

Se permiten la reproducción, 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 Guía de estilo de FEAFES, (Confederación Española de Agrupaciones de Familiares y personas con enfermedad mental) define el trastorno mental como;

> "[…] una alteración de tipo emocional, cognitivo y/o del comportamiento, en que quedan afectados procesos psicológicos básicos como son la emoción, la motivación, la cognición, la conciencia, la conducta, la percepción, el aprendizaje, el lenguaje, lo cual dificulta a la persona, su adaptación al entorno cultural y social en que se vive y crea alguna forma de malestar subjetivo". (FEAFES 2008.20)

También permite cambiar la imagen de las instituciones psiquiátricas, siendo esta más positiva tras impartir la conferencia y conocer algunas de ellas.

- Permite mostrar la educación social y sus ámbitos de actuación, algo necesario para la profesión.

Para Fernández de Sanmamed Santos, A. y López Zaguirre R, (2012:1) podríamos definir Educación Social como:

> Un derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y circulación social, la promoción cultural y social, entendida como apertura de posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

Y para Caride Gómez, J.A.(2002:106), el perfil del Educador Social:

> No es un mero ejecutor de proyectos o programas afectados por esa acción intervención, sino también como verdaderos animadores de la conciencia social de la comunidad, promoviendo acciones que tiendan a mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos.

- Denota que la educación social es más conocida en centros específicos de formación profesional que en una formación más genérica, marcando aquí un área de mejorar para la profesión.

El educador social tendrá en cuenta en estos aspectos relacionados con la práctica educativa la *"Promoción de la organización y/o animación de la comunidad para conseguir una mejora del nivel social"*. (Fernández de Sanmamed Santos, A. y López Zaguirre R, 2012:3)

- Demuestra que se debe potenciar deporte en personas con enfermedad mental.

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.

Noelia Navarro (2016) reseña desde una metodología de revisión bibliográfica varios estudios tales como los de: Richarson, Faulkner, McDevist, Skinar, Hutchinson, y Piette, que en 2005 ponen en manifiesto los números beneficios de la práctica deportiva provoca en el alivio de la sintomatología psicótica, así como el bienestar y calidad de la vida en general.

Para acabar, podemos afirmar que:

> ***El deporte y la educación social como instrumentos normalizadores e integradores mejoran sustancialmente las capacidades de las personas con enfermedad mental ayudando a su plena integración en la ciudadanía y disminuyendo el estigma de la enfermedad mental en la sociedad.***

6. Anexo gráfico.

Presentación oficial de Educar desde el Psiquiátrico en el Ámbito Cultural del Corte Inglés el 23 de Octubre de 2019.En la conferencia. *Fotografía 1.*

Presentación oficial de Educar desde el Psiquiátrico en el Ámbito Cultural del Corte Inglés el 23 de Octubre de 2019.Algunos profesionales asistentes al evento. *Fotografía 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.

15 de noviembre en el colegio Sagrada Familia de Zaragoza con estudiantes de segundo curso de bachiller. *Fotografía 3.*

8 de noviembre en el centro de formación profesional Océano Atlántico en Zaragoza estudiantes de grado superior de Integración Social. *Fotografía 4*

10 de enero en el centro de formación profesional Formacciona en Zaragoza estudiantes de grado superior de Actividades Deportivas. *Fotografía 5.*

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

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

13 de enero en el IES Pablo Serrano de Zaragoza estudiantes de grado superior de Integración Social. *Fotografía 6.*

28 de febrero 3ºCongreso Mundial de Educación EDUCA en Santiago de Compostela. *Fotografía 7*.

7. Bibliografía referenciada y de interés.

ASEDES-CGCEES, (2017). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES-CGCEES. En línea en: http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143

Castillo Arredondo, S. Cabrerizo Diago, Jesús. (2003). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: Agentes y ámbitos.* Madrid. Editorial Pearson Educación.

Cangas, A. J.; Navarro, N.; Bernal, C.; Piedra, J.A.; Ojeda, J.J.; Cangas, D.; Mullor, D. (2017). Valoración por parte de los profesionales de educación de un videojuego (Stigma-Stop) para sensibilizar en el aula sobre los problemas de salud mental: un estudio preliminar. En *Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación.* En línea en: https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6649/CIVE17_paper_7.pdf?sequence=1&isAllo%20wed=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.

Caride Gómez J.A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. En *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, núm. 9. Segunda época, 91-125.

Del Toro Alonso, V. (2013). El juego como herramienta educativa del educador social en actividades de Animación sociocultural y de Ocio y tiempo libre con niños con discapacidad. En *Revista de Educación Social RES*, núm. 16. La Educación Social y la Escuela. Enero de 2013. En línea en: http://www.eduso.net/res/pdf/16/jue_res_16.pdf

García Mediavilla, L; De Codes Martínez González, M. (2003) *Orientación Educativa en la familia y en la escuela. Casos Resueltos*. Madrid: Editorial Dykinson.

Gutiérrez Sanmartín, M.; Carratalá Deval, V.; Guzmán Luján, J.F.; y Pablos Abella, C. (2010). En *Revista de Educación Física y Deportes*. Objetivos y manifestaciones de los valores sociales y personales en el deporte juvenil según deportistas, padres, entrenadores y gestores. N. º 101, 3.er trimestre, pp. 57-65. En línea: https://www.revista-apunts.com/apunts/articulos//101/es/057-065.pdf

López Fernández, I.; Chinchilla Minguet, J.L. (2008). Los juegos y la actividad física en la formación inicial del educador social en España. *REIFOP*, 11 (1), 19-29. En línea en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240860264.pdf

María Sampietro, H (2014). *Proyecto de Buenas Prácticas de Enfermería y Salud Mental*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. En línea: http://www.academia.cat/files/425-8231-DOCUMENT/buenaspracticas.pdf

Navarro, N. (2016). Beneficios del Ejercicio físico en los trastornos del espectro esquizofrénico: una revisión sistemática. Noelia Navarro. En Gallego, J.; Alcaraz-Ibáñez, M.; Aguilar-Parra, J.M.; Cangas, A.J.; Martínez Luque, D. (Ed.). (2016) *Avances en actividad física y deportiva inclusiva*. pp. 18-36. Almería: Ed. Universidad Almería. En línea en: https://www.researchgate.net/profile/Adolfo_Cangas/publication/311589443_Avances_en_actividad_fisica_y_deportiva_inclusiva/links/584fdd0308aecb6bd8d1ddd2/Avances-en-actividad-fisica-y-deportiva-inclusiva.pdf

Ripoll, O. (2006). El juego como herramienta educativa. En, *Educación Social Revista de intervención socioeducativa*, núm. 33 pp. 11-27. En línea en: http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165533/373756

Royo Laviña, D. (2016). Escuela de deporte. En *Revista de Educación Social RES* núm. 24. Congreso de Educación Social. "A más Educación Social, más ciudadanía". Sevilla, abril de 2016, pp. 562-570. En línea en: http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=985

. (2018). El proyecto enroscados, una experiencia una experiencia socioeducativa de sensibilización sobre la enfermedad mental desde la práctica del balonmano. En *Revista de Educación Social RES* N. º 27 “Educación Social y acción socioeducativa con personas de nueva llegada”, mayo de 2018 pp. 274-294. En línea: http://www.eduso.net/res/27/articulo/el-proyecto-enroscados-una-experiencia-socioeducativa-de-sensibilizacion-sobre-la-enfermedad-mental-desde-la-practica-del-balonmano

. (2020). *Educar desde el psiquiátrico.* En Actas del 3º Congreso Mundial de Educación EDUCA 2020.pp 432-448. En línea: https://www.mundoeduca.org/

Para contactar

Diego Royo Laviña, email: **droyo.zaragoza@hospitalarias.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.

El Club de Valientes. La educación social ante el acoso escolar

The Brave Club. Social education against bullying

Manuel Ríos Macías, *educador social del EOE (Equipo de Orientación Educativa) Poniente-Villarrubia (Córdoba) y Profesor Asociado de la Universidad de Córdoba*

Resumen:

En la experiencia que presentamos, afrontamos la compleja problemática del acoso escolar y su abordaje socioeducativo desde un enfoque comunitario con el papel protagonista del educador o educadora social en la escuela. La propuesta, conocida como "El Club de Valientes", pone especial énfasis en la prevención con alumnado en edades tempranas, más concretamente en la etapa de Educación Infantil de 3 a 5 años y en el primer ciclo de Educación Primaria. Está relacionada con el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, considerado como una de las actuaciones educativas de éxito de las Comunidades de Aprendizaje Se desarrolla en varios centros escolares de la ciudad de Córdoba bajo la coordinación del educador social del Equipo de Orientación Educativa de referencia de estos.
Palabras clave: acoso escolar, educación social, escuela, club de valientes, educación infantil.

Abstract

In the experience we present, we face the complex problem of bullying and its socio-educational approach from a community perpective with the leading role of the social educator in the school. The proposal, known as "The Brave Club", places special emphasis on prevention with students at an early age, more specifically in Preschool from 3 to 5 years and in the first cycle of Primary Education. It is related to the dialogic model of conflict prevention and resolution, considered one of the successful educational activities of the Learning Communities. It is developed in some schools in the city of Córdoba under the coordination of the social educator of their reference Educational Guidance.

Keywords: bullying, social education, school, brave club, early childhood education.

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de 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.

1. Temática que se aborda.

En la experiencia presentada, afrontamos la compleja problemática del acoso escolar y su intervención socioeducativa, desde un enfoque comunitario, con la participación de la educación social en la escuela. La propuesta, conocida como "El Club de Valientes", pone especial énfasis en la prevención con alumnado en edades tempranas.

Para delimitar y definir adecuadamente el acoso escolar, consideramos imprescindible comenzar reflejando algunos datos que nos sirvan para dimensionar dicho fenómeno que ha causado una verdadera alarma social en los últimos años entre la comunidad educativa.

Podemos afirmar que el bullying es un problema global, puesto que casi un tercio de los y las adolescentes del mundo (32%) han sufrido acoso escolar recientemente, tal y como reflejan las últimas cifras facilitadas por la UNESCO (2019: 7), siendo la media europea de un 25%. En el caso de España, estaríamos hablando de en torno a un 15,4% del alumnado (18,2% de los chicos y 12% de las chicas), porcentaje que parece coincidir con las últimas investigaciones como apuntan Ruíz Bentítez et al. (2016: 38). Si bien no existe un consenso sobre la magnitud de este fenómeno en nuestro país, debido a la invisibilidad de la mayoría de los casos, a la escasez de estudios elaborados desde las propias Administraciones, así como de medios, instrumentos y formación para su adecuada identificación desde la escuela. En este sentido, la Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar (AEPAE) denuncia que 8 de cada diez casos no se investigan y tan solo el 20% se hace ante la insistencia de las familias (Rodrigo, 2019). Lo que está claro es que no estamos siendo capaces de atajar el acoso escolar de una forma contundente como advertía el propio Defensor del Menor de Andalucía (2016: 13) en su último Informe sobre acoso escolar y ciberacoso:

> Hemos comprobado [...] la escasa efectividad de las respuestas que desde los poderes públicos se están ofreciendo a [...] el ciberacoso, la violencia de género en las aulas o el incremento de los casos a edades cada vez más tempranas. Hemos sido testigos de las dificultades con las que se encuentran los profesionales de la educación para aplicar en su integridad los protocolos contra el acoso escolar. Y no hemos podido conocer la incidencia real de la violencia por no contar la administración con un sistema apropiado de recogida de datos.

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%"* (Piñuel y Oñate, 2007: 25). Según estudios recientes, *"estas cifras parecen haber descendido, aunque Andalucía sigue teniendo*

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

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: 42).

Expuestos los datos, cabe preguntarnos qué están haciendo las diferentes Administraciones para afrontar esta realidad. En marzo de 2017, el gobierno español presentó el Plan Estratégico de Convivencia Escolar, *"varias de cuyas medidas aún no se han implementado como el registro de casos de acoso escolar en España, un protocolo de ámbito estatal o un plan de formación para docentes"*, como nos recuerda Amnistía Internacional España (2019:24). Así mismo, fue creado el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en 2007 con el fin de reunir información a efectos de análisis, diagnosis e intervención en materia de seguridad escolar. Según el decreto regulador, el Observatorio debe reunirse como mínimo una vez al año, pero no lo hace desde 2011.

En cuanto a las actuaciones educativas, se hace patente que los países que han logrado reducir la violencia y el acoso escolar, o mantener una baja prevalencia, tienen una serie de factores en común, según destaca la UNESCO en su último estudio al respecto:

> - Un marco legal y político sólido, y políticas consistentes sobre violencia contra los niños, violencia escolar y acoso escolar y temas relacionados.
> - Compromiso de promover un clima escolar seguro y positivo.
> - Programas e intervenciones que se basan en investigaciones y evidencias de efectividad e impacto sobre la violencia escolar y el acoso escolar.
> - Formación y apoyo continuo para docentes.
> - Sistemas efectivos para informar y monitorear la violencia escolar y el acoso escolar.
> (UNESCO,2019: 48-50)

De todo ello, se deriva que aún nos queda mucho trabajo por hacer para conseguir que el acoso escolar sea erradicado de nuestras escuelas y, sobre todo, de la vida de nuestras niñas y niños.

Para cerrar este primer punto, nos gustaría aclarar que, aunque el bullying ha sido asociado habitualmente a la adolescencia, la realidad es bien distinta, como exponen Romera Félix et al. (2017: 24), puesto que:

> En cuanto a las víctimas, destaca que su mayor presencia se encuentra en la etapa de Primaria, donde las competencias en criterio moral están cognitivamente menos desarrolladas de lo que estarán en los años siguientes y aún están en proceso de aprendizaje ciertas habilidades y estrategias que les permitirán afrontar con éxito las situaciones de acoso escolar en las que se ven envueltos.

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 ello, consideramos imprescindible comenzar a intervenir en la prevención del acoso escolar con menores en edades tempranas de la escolarización como puede ser la etapa de Educación Infantil de 3 a 5 años. Y para que dicha intervención posea un enfoque comunitario y transformador, que propicie la participación activa de toda la comunidad educativa, la presencia de un educador o educadora social adquiere una relevancia especial.

2. Contexto de aplicación donde surge la necesidad.

La experiencia que presentamos se desarrolla en varios centros escolares de las barriadas de Las Palmeras (CEIP Duque de Rivas), Villarrubia (CEIP Azahara) y Veredón de los Frailes (CEIP La Paz) de la ciudad de Córdoba bajo la coordinación, asesoriamiento y participación activa del educador social del Equipo de Orientación Educativa (en adelante EOE) de la zona Poniente-Villarrubia.

El primero de los centros educativos mencionado, se encuentra constituido como Comunidad de Aprendizaje desde el curso 2014-2015 en uno de los barrios más pobres y desfavorecidos de toda España, que posiblemente ostente el triste privilegio de contar con el mayor índice de fracaso escolar de toda Europa con más de un 99% de alumnado que no alcanza una titulación homologable a la ESO (Ríos y Veredas, 2019: 191). En un entorno con unas condiciones socioeconómicas tan extremas, la violencia tanto directa como estructural forman parte de la vida cotidiana de la comunidad, por lo que su afrontamiento educativo desde la escuela era condición previa a los objetivos de mejora del rendimiento académico de nuestros chicos y chicas.

La experiencia del Club de Valientes pretende mejorar la convivencia y promover la cultura de paz en la escuela bajo un enfoque preventivo y comunitario. Esta línea de intervención comenzó a desarrollarse en dicho CEIP en el curso 2016-2017 en el marco del modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, considerado una actuación educativa de éxito de las Comunidades de Aprendizaje, del que daremos más detalles en la fundamentación teórica. Se asentaba así mismo sobre los frutos que había dado el Programa de Alumnado Ayudante desde varios años atrás, así como en otras líneas de intervención que la Consejería de Educación quiso destacar, en diciembre de 2018, otorgando a dicho colegio (a propuesta de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa) un Especial reconocimiento por sus Buenas Prácticas Educativas en Educación Compensatoria.

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 presente curso escolar (2019-2020), hemos comenzado a replicar la actuación en los CEIP Azahara y CEIP La Paz, ambos centros escolares de la periferia cordobesa, siendo el último de ellos de Educación Compensatoria. Uno de los motivos principales de esta intervención consiste en la detección desde el IES de adscripción (IES Villarrubia) -donde también intervengo como educador social- de un considerable número de alumnado que manifiesta haber presenciado o sufrido episodios de acoso escolar durante su etapa de escolarización en Primaria. Tales situaciones fueron expuestas por ellos con gran dificultad, tristeza y rabia en las primeras sesiones del programa de acogida que desarrollo en los distintos grupos de 1º de ESO a través de la estrategia de los círculos restaurativos y otras dinámicas de grupo. La conclusión fue que debíamos hacer algo antes de que llegaran al IES, a sabiendas que los claustros de sus CEIP de origen ya estaban sensibilizados con propuestas para la mejora de la convivencia que potenciaban la participación de los chicos y chicas. De hecho, venimos colaborando desde hace varios cursos en el desarrollo de programas de ayuda entre iguales con notables resultados y una implicación del profesorado admirable. Por lo que el terreno en ambos colegios estaba ya abonado de antemano para que el Club de Valientes pudiera funcionar adecuadamente.

Antes de pasar al desarrollo de la propuesta de intervención propiamente dicha, creemos oportuno reseñar el papel del educador/-a social en el marco de la escuela pública andaluza, contextualizando así la misma y valorando la importancia nuestra presencia en las aulas.

La intervención del educador social en el ámbito de la educación formal como empleado público es algo relativamente reciente en nuestra comunidad autónoma. De hecho, solo existe desde el año 2007. Un total de 66 educadores/-as fueron adscritos a EOE o Departamentos de Orientación para atender, por lo general, varios centros educativos a la semana. La necesidad de nuestro perfil técnico a la hora de mejorar la convivencia escolar se hizo patente al nombrarnos por primera vez en la normativa escolar en el artículo 35 del *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*, en el que se recogía la posibilidad de nuestra intervención en centros que escolarizasen alumnado con especial problemática de convivencia. Por desgracia, la plantilla de educadores no ha aumentado desde entonces.

Posteriormente, 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*

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.

educador y educadora social en el ámbito educativo[1] vinieron a configurar nuestras líneas de actuación generales:

- 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. (p.3)

Por último y debido a la situación sociopolítica que vivimos actualmente, en la que parece haberse instaurado un discurso del odio desde diversos sectores que se dirige hacia los más débiles y peor situados en la escala social (inmigrantes, refugiados, mujeres, comunidad LGTBI, etc.) y contra quienes trabajamos por garantizar los derechos humanos, la inclusión y la igualdad real, queremos manifestar que nuestra intervención como educadoras y educadores sociales se torna más importante que nunca. Por ello, es preciso seguir difundiendo, en espacios de encuentro entre profesionales, experiencias como ésta que pretenden prevenir los distintos tipos de violencia y fomentar el rechazo de actitudes de discriminación y sometimiento.

3. Objetivos de la propuesta.

Objetivo general:

- Promover la cultura de paz y mejorar la convivencia escolar mediante la participación de toda la comunidad educativa.

Objetivos específicos:

- Prevenir el acoso escolar en las primeras etapas de la escolaridad no obligatoria.
- Fomentar la participación activa del alumnado y las familias en la escuela.
- Ofrecer estategias para la defensa noviolenta y la ayuda mutua.
- Sensibilizar sobre el rechazo a todas las formas de violencia.
- Apoyar a la víctima para que se sienta protegida y apoyada cuando denuncia una agresión.
- Crear espacios seguros para el rechazo de la violencia, contribuyendo a romper con la “ley del silencio” y con el estigma del “chivato”.
- Fomentar valores democráticos como la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la empatía y la cooperación.

4. Fundamentación teórica de la propuesta.

El proyecto del Club de Valientes está vinculado estrechamente con el *Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos*, que *"pretende involucrar a toda la comunidad*

1Ver: https://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruc17sept2010educadorsocial.pdf

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

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: 74).

"La responsabilidad y la capacidad de generar una buena convivencia incumbe a todos los alumnos, profesores y personas de la comunidad" (CREA, 2018: 7). Se trata, al fin y al cabo, de superar las posiciones de poder propias del modelo disciplinar y de rebasar, así mismo, el modelo mediador en el que se hace precisa la intervención de un experto, para poder caminar hacia unas relaciones más igualitarias que permitan alumbrar comunidades educativas comprometidas e implicadas en su propio desarrollo.

Del mismo modo, influyen en el desarrollo de la propuesta que presentamos las teorías relacionadas con la Socialización preventiva de la violencia de género, *"que no solo supone condenar la violencia en las relaciones, sino también saber identificar los modelos violentos que están presentes en la sociedad para poder despojarlos de su atractivo"* (Valls, Puigvert y Duque, 2008: 769). Y esto es preciso hacerlo desde la primera infancia, ya que como bien apuntaba Esther Oliver (2014: 904):

> No puede esperarse a que niños y niñas sean adolescentes para mostrarles que la violencia es algo inaceptable, además, no existe ninguna evidencia científica capaz de argumentar la necesidad de espera. Por eso, se plantea la realización de una socialización preventiva de violencia que contemple violencia 0 desde los 0 años.

Esto es justo lo que persigue el Club de Valientes: vaciar de atractivo la violencia y dotar de atractivo la noviolencia, puesto que:

> La atracción a la violencia está presente en las relaciones afectivo-sexuales, en la elección de amistades y en todas las relaciones sociales. A quién se elige como amigo o amiga, a quién se rechaza en el aula, a quién se «ríen las gracias», a quién se ignora, etc. (Duque et al., 2015:10).

Por ello, es imprescindible que con nuestra intervención como educadoras y educadores intentemos presentar no solo como buenas (lenguaje de la ética), sino como atractivas (lenguaje del deseo) a aquellas personas que cuidan de los y las demás, que se posicionan con la víctima y en contra de quien agrede, que son solidarias, empáticas y son capaces de romper la ley del silencio ante las agresiones en las aulas. Ellas serán las personas valientes que merecerán el respeto y la admiración de sus iguales.

A continuación citaremos algunos estudios, investigaciones y actuaciones sistematizadas que nos servirán como anclaje teórico de nuestra intervención.

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 Ruíz Benítez et al. (2016: 16), *"los primeros programas diseñados para la disminución del impacto de las conductas agresivas en la escuela estaban más centrados en erradicar el comportamiento en sí, es decir, focalizados en los agresores o en las víctimas"*. Sin embargo, han ido evolucionando hacia modelos que implican una intervención integral con toda la comunidad educativa y especialmente con los bystanders (espectadores) que, habitualmente, muestran una actitud pasiva ante las agresiones en la escuela. Ellos y ellas son la clave para afrontar el acoso escolar con unas mínimas garantías de éxito.

Asímismo, *"los sistemas de apoyo entre iguales en sus diferentes formas tienen una eficacia histórica comprobada para lograr mejoras en la convivencia escolar, con ejemplos alentadores en varios países desde las décadas de 1970 y 1980"* (Cowie y Smith, 2009: 181), así como en varios Institutos de España tal y como nos muestra Avilés Martínez (2017). En la intervención que nos ocupa, cobran relevancia programas como el de Alumnado Ayudante, que se desarrolla en todos los centros escolares que hemos señalado. Dicho alumnado del último ciclo de Educación Primaria se convierte en un pilar básico, para la puesta en marcha de los Clubes de Valientes, así como en modelos y referentes positivos de los pequeños.

Por otro lado, al referirnos a actuaciones exitosas en el ámbito de la prevención del acoso escolar, resulta inevitable mencionar el caso finlandés y su afamado Programa KiVa. Desde principios de los 90, existía una gran preocupación en Finlandia ante dicho fenómeno, que había sido abordado mediante diversas normativas. KiVa[2] fue desarrollado en 2006 en la Universidad de Turku. El equipo desarrollador está dirigido por las Doctoras Christina Salmivalli y Elisa Poskiparta, que concluyeron que los espectadores estaban presentes en la mayoría de las situaciones de acoso escolar, y sus respuestas eran importantes. De hecho, comprobaron que en las aulas donde los espectadores reforzaban los comportamientos de intimidación, el acoso se daba con más frecuencia. Tras desarrollar el método y evaluar sus efectos, en 2009 el programa se puso a disposición de todas las escuelas de educación básica (entre 7 y 15 años). Los resultados fueron muy esperanzadores. Se ha demostrado, tal y como señalan Kärnä et al. (2011), que el programa reduce de manera significativa los casos de acoso denunciados por la propia víctima y por los compañeros, así como la victimización. Su implementación internacional comenzó en 2011, siendo numerosos los centros de distintos países que lo están desarrollando.

2 Ver: http://www.kivaprogram.net/

Se permiten la reproducción, 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 drástica reducción de casos en el país escandinavo en los últimos años nos muestra un camino en cuanto a la apuesta de las distintas Administraciones para desarrollar programas de intervención socioeducativa efectivos y basados en la evidencia científica. Sin embargo, uno de los obstáculos para la puesta en marcha de KiVa en los centros de nuestro país consiste en que hay que pagar por su implementación. Lo mismo ocurre con los test más extendidos para evaluar los casos de acoso como el Test AVE (Acoso y Violencia Escolar), que permite establecer el grado de afectación de un niño por comportamientos sistemáticos o frecuentes de Acoso y Violencia escolar y la posible existencia de secuelas psicológicas y daños clínicos,[3] o el TEBAE (Test de Evaluación Breve del Acoso Escolar), pensado y diseñado para la evaluación de grandes grupos de alumnos.[4] Ambos desarrollados por Piñuel y Oñate (2006). Por ello, se hace necesario que la Administración garantice el acceso a instrumentos y programas similares a todos los centros educativos sin distinción o se plantee seriamente desarrollar unos propios gratuitos y de calidad.

En cuanto a la necesidad de intervenir con alumnado de Educación Infantil para prevenir el acoso escolar, afirmaremos, citando a Albadalejo-Blázquez et al. (2013: 1064), que "*El comportamiento violento está presente desde los primeros años [...]. La violencia en el ámbito escolar en estas edades es conocida y reconocida por los escolares y forma parte de la vida diaria de los centros educativos*". En la misma investigación, señalan que *"el recreo es el lugar escogido más frecuentemente como escenario de situaciones de violencia escolar y que un elevado porcentaje de escolares de estas edades tienden a comunicarlo más al profesorado que a la familia"* (Albadalejo-Blázquez et al., 2013: 1065), al contrario de lo que ocurre en cursos más avanzados.

Así mismo, Alsaker (2012: 21) establece la etapa infantil como *"momento en el que se establecen los primeros procesos en los caminos hacia la victimización por bullying"*. Otras investigaciones van aún más lejos al fijar *"en los 21 meses de edad el momento en el que somos capaces de distinguir el poder de un líder, que está basado en el respeto, del que está basado en el miedo ejercido por un acosador"* (Margoni et al., 2018: 8837),).

Estudios similares vienen a avalar que la utilización de la violencia para resolver conflictos o ganar estatus no es patrimonio exclusivo del alumnado de las etapas más avanzadas de

3 Ver: http://www.acosoescolar.com/evaluacion-acoso-escolar/test-ave-acoso-violencia-escolar/
4 Ver: http://www.acosoescolar.com/prevencion-organizativa-acoso-escolar/test-tebae/

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.

Primaria o Secundaria. En este sentido, Ortega y Monks (2005 Albadalejo-Blázquez et al. (2013: 455),) afirman que:

> Los preescolares tienden a usar la agresión directa más que la agresión indirecta; los agresores no eran percibidos como tales, pero eran más rechazados que los demás; los defensores resultaron ser los más populares; las víctimas no aparecieron ni como más débiles ni como más rechazadas, lo que contrasta con los resultados de los estudios sobre el mismo tema en edades más maduras.

Atendiendo a dichas conclusiones, podemos apuntar que en la etapa de Educación Infantil aún no están consolidadas del todo las atracciones y rechazos (lenguaje del deseo) hacia la violencia anteriormente comentadas. Sin embargo, el alumnado que defiende a las víctimas se presenta como el más popular, por lo que nos encontraríamos en un ámbito de intervención ideal para trabajar la socialización preventiva de las distintas formas de violencia y lograr consolidar el atractivo de aquel alumnado que protege, denuncia e intenta impedir el acoso escolar. El Club de Valientes, en esta línea, pretende que la red de iguales se haga más fuerte y sea capaz de rechazar cualquier actitud violenta, generándose vínculos afectivos en el grupo-clase basados en la igualdad, la tolerancia y el respeto.

5. Metodología utilizada, desarrollo e implementación.

La metodología que presentamos a continuación no pretende ser una guía exhaustiva, ni una propuesta cerrada que haya que seguir a pies juntillas para la implementación del Club de Valientes. Por el contrario, entendemos que ésta ha de ser flexible para poder adaptarse a los distintos contextos donde vaya a ponerse en marcha, logrando de este modo una mayor eficacia y efectividad. Así pues, las fases y pasos para el desarrollo de la experiencia podrán ser revisados y modificados por la comunidad educativa que decida pasar a la acción en este sentido y afrontar con valentía -nunca mejor dicho- el problema del acoso escolar.

En nuestro caso, hemos intervenido en varios CEIP en los que ya se desarrollaba el Programa de Alumnado Ayudante con chicas y chicos de 5º y 6º, por lo que era casi una obligación contar con ellas y ellos desde el comienzo del proceso.

Una vez que se ha acordado en claustro la necesidad de acometer la bonita tarea de montar un Club de Valientes y se ha valorado adecuadamente el esfuerzo que supodrá a todas las personas implicadas, se invita a participar de la reflexión al alumnado ayudante y entre todas y todos decidimos cómo proceder. Aunque en cada centro, dicho proceso ha tenido variaciones, las fases principales del mismo serían:

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) Sensibilización.

Lectura dramatizada, por parte del Alumnado Ayudante, del cuento "El Club de los Valientes" de Begoña Ibarrola (2008) a los grupos de Infantil y primer ciclo de Primaria. Tras la misma, se desarrolla una reflexión guiada por el educador social y el alumnado ayudante partiendo de los personajes que aparecen, sus conductas, actitudes y formas de afrontar la situación de acoso que aparece en el cuento con otras vividas o percibidas en el propio centro. Se analizan las causas y consecuencias de la violencia en la escuela, así como posibles actuaciones para abordarla. Definimos como valiente, mediante una lluvia de ideas, a la persona que respeta y cuida a las demás, que es solidaria y tolerante, que coopera, sabe dialogar y pide ayuda cuando la necesita, pero sobre todo que es capaz de rechazar y denunciar la violencia en todas sus formas rompiendo el silencio, puesto que quien ayuda a otro compañero o compañera a salir de un problema así, es valiente y no un "chivato". Y por extensión quien agrede es cobarde y su conducta ha de ser rechazada.

Finalmente, se les invita a crear un club de valientes en clase como el del cuento.

2) Creación del Club de Valientes.

Al crear el Club, partiremos de la base de considerar valientes a todas y todos los niños y de que su trato con el resto será respetuoso y noviolento. La clase elige a un superhéroe o superheroína que pueda reunir las cualidades y valores de alguien valiente y todo el grupo se encarga de confeccionarlo artísticamente. Después se selecciona una zona bien visible del aula para colocarlo junto a las palabras, pictogramas y dibujos que definen su forma de actuar y que serán elaborados por el grupo. Será en este lugar donde se celebrará una asamblea diaria con su tutora y la colaboración del educador social para valorar si nos hemos comportado de forma valiente o no. Cada alumno y alumna situarán una foto suya alrededor del superhéroe elegido identificándose como valiente y comprometiéndose a actuar como tal.

Nuestro Club funcionará bajo las siguientes premisas básicas:

- Crearemos un ambiente seguro basado en los buenos tratos y en la solidaridad donde podamos dialogar con libertad.
- Aprenderemos estrategias para afrontar la violencia, protegiendo y atendiendo a la víctima y aislando al agresor. Dejaremos claro que rechazamos y condenamos la conducta violenta, no a la persona que la ejerce. Una de las técnicas cuya puesta en marcha ensayaremos será el "escudo de amigos y amigas" para proteger de forma colectiva y noviolenta a un compañero de una agresión.

Se permiten la reproducción, 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 alguien no se comporta de forma valiente, tras la celebración de una asamblea que así lo decida, su foto será retirada y guardada en una caja provisionalmente, a la espera de que haga una propuesta de reparación del daño causado, muestre su arrepentimiento y la clase acepte su propuesta. Entendemos que, debido a su corta edad, no podemos mantener esta situación durante un día completo, pero consideramos imprescindible que quien agrede sea consciente de que su conducta es reprobada y que para él tampoco es beneficioso actuar de este modo. Por ello, mientras esté pensando la propuesta que hará a su grupo, el resto del alumnado correrá una "cortina mágica" que lo hará invisible a sus ojos a modo de tiempo fuera. La tutora de la clase será la encargada de dinamizar este proceso para que no tenga una duración mayor de lo recomendable.
- Se reforzará la actitud positiva de quienes tratan bien a los demás y que, en ocasiones, suelen pasar desapercibidos en clase.
- Contaremos con las familias del alumnado para explicarles el proceso y pedirles colaboración para trabajar conjuntamente la misma línea educativa, haciendo hincapié en la importancia de generar espacios seguros para que los chicos y chicas cuenten en casa y en la escuela si han sufrido o percibido algún episodio de acoso.
- El Club de Valientes estará presente en todos los espacios de la escuela y fuera de ella. Por lo que el recreo, el comedor, las actividades extraescolares o el mismo parque del barrio serán lugares para poner en práctica las estrategias de afrontamiento de la violencia aprendidas y para analizar en asamblea las situaciones ocurridas en ellos.

3) Seguimiento y evaluación.

El seguimiento será diario y tendrá lugar en las asambleas con el alumnado. El equipo educativo de ciclo se reune con el educador social semanalmente para evaluar su puesta en marcha y reorientarla si es necesario. En el Claustro y el Consejo Escolar se medirá el impacto real del Club de Valientes en la mejora de la convivencia del centro.

6. Resultados.

Siendo honestos, tal y como hemos expuesto con anterioridad, al no disponer de instrumentos validados y gratuitos para medir la incidencia real del acoso escolar en cada centro educativo, no podemos afirmar, con los datos en la mano, que el porcentaje de alumnado que lo sufre ha descendido en ellos. Las primeras etapas de escolarización tampoco son las que más partes de incidentes contrarios a las normas de convivencia registran anualmente, por lo que el impacto

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

de esta intervención en dicho apartado solo podrá ser medido a medio plazo cuando el alumnado que comenzó con el Club de Valientes en Infantil de 3 años llegue a los cursos más avanzados de Primaria y así pueda comprobarse si estos incidentes han disminuido. Por otro lado, al tratarse de una actuación que requiere de la implicación y constancia de la tutora o tutor de cada grupo para que ésta tenga éxito, podemos decir que su implantación en la dinámica diaria de las distintas clases ha sido desigual y, sin duda, hemos de seguir mejorando en este aspecto.

Sin embargo, sí que estamos en condiciones de asegurar que la tolerancia a las agresiones se ha reducido casi por completo, que el alumnado que da el paso y cuenta que alguien ha sido agredido ya no es percibido por el grupo como un chivato. Esto es algo vital en determinadas zonas donde imperan la cultura del miedo y la ley del más fuerte. En los centros, hemos conseguido darle la vuelta a la situación: el rechazo a la violencia se produce con normalidad en ambientes seguros y quien agrede acepta la crítica y las consecuencias negativas de su conducta. El patio se ha convertido en un lugar más tranquilo, donde todas y todos pueden jugar sin temor a encontrarse solos ante cualquier conflicto, puesto que las redes de apoyo entre iguales se han consolidado en cada club de valientes.

A modo de conclusión, añadiremos que realmente no sería justo asociar todos estos logros solo a la implementación de nuestra experiencia, puesto que la mejora de la convivencia en un centro escolar responde a numerosos factores y a multitud de intervenciones coordinadas con la implicación y participación de muchas personas. Así pues, no podemos obviar lo beneficioso que ha sido para el clima de las aulas el desarrollo de iniciativas como el Programa de Alumnado Ayudante, las metodologías activas e inclusivas de trabajo en clase, el aprendizaje basado en proyectos y todas las actuaciones educativas de éxito propias de las Comunidades de Aprendizaje. Sin todo ello, nuestros logros, evidentemente, no serían tales, pero, sin lugar a dudas, los Clubes de Valientes contribuyen a cambiar la cultura dominante que nos empuja a mirar para otro lado cuando no es a nosotros y nosotras a quienes acosan. Al contrario, demuestran que cuando la comunidad educativa al completo se posiciona con valentía frente a la violencia desde edades tempranas, somos capaces de frenar esta lacra social que constituye el acoso escolar.

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.

7. Bibliografía.

Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A., & Fernández-Pascual, M. (2013). Does School Violence occur in pre-school and primary education? A proposal for assessment and management. *Anales De Psicología / Annals of Psychology,* 29 (3), 1060–1069. *https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.158431*

Alsaker, F. D., & Valkanover, S. (2012). The Bernese Program against victimization in kindergarten and elementary school. *New Directions for Youth Development,* 133, 15-28. https://doi.org/10.1002/yd.20004

Amnistía Intermacional España (2019). *Hacer la vista gorda. El acoso escolar en España, un asunto de Derechos Humanos*. Madrid: Amnistía Internacional. *https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5836_d_Informe-Amnistia_Acoso-Escolar-2019.pdf*

Avilés Martínez, J.M. (2017). Los sistemas de apoyo entre iguales (SAI) y su contribución a la convivencia escolar. *Innovación Educativa*, 27, 5-18. https://doi.org/10.15304/ie.27.4278

Community of Research on Excellence for All (CREA) (2018). *El modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos. Formación en Comunidades de Aprendizaje*. Módulo 10. https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/604/a72512f2a3e73ee20d1e93230bc7dfe1.pdf

Cowie, H. & Smith, P. (2009). *Peer support as a means of improving school safety and reducing bullying and violence*. En Beth Doll; William Pfohl; Jina Yoon (Ed.), *Handbook of Youth Prevention Science* (pp. 177-192). New York: Routledge.

Defensor del Menor de Andalucía (2016). *Informe especial acoso escolar y ciberacoso: prevención, detección y recuperación de las víctimas*. Sevilla: Publicaciones del Defensor del Pueblo Andaluz. http://www.defensordelmenordeandalucia.es/sites/default/files/00_informe_definitivo_acoso_escolar.pdf

Duque, E. (Coord.) (2015) *IDEALOVE&NAM. Socialización preventiva de la violencia de género*. Madrid: CNIIE. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Flecha, A., Puigvert, L., & Redondo G. (2005). Socialización preventiva de la violencia de género. *Feminismo/s. Revista del Centro de Estudios Sobre La Mujer de la Universidad de Alicante, 6,* 107-120. https://doi.org/10.14198/fem.2005.6.08.

Flecha, R., & García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha*: *Revista de Educación de Castilla-La Mancha,* 4, 72-76. https://www.santiagoapostolcabanyal.es/wp-content/uploads/2012/08/PREVENCION-DE-CONFLICTOS-EN-LAS-COMUNIDADES-DE-APRENDIZAJE.pdf.

Ibarrola, B. (2008). *El club de los valientes*. Madrid: Ediciones SM.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). Una evaluación a gran escala del programa antiacoso KiVa. *Desarrollo de los niños.* (82), 311-330.

Margoni, F., Baillargeon, R. y Surian, L. (2018). Infants distinguish between leaders and bullies. *Proceeding of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 115 (38), 8835-8843. https://www.pnas.org/content/115/38/E8835

Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F. et al. (2019) *La adolescencia en España: salud, bienestar, familia, vida académica y social. Resultados del estudio HBSC 2018*. Madrid: Ministerio de Sanidad,

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.

Consumo y Bienestar Social.

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives. PISA*. París: OECD Publishing.

Oliver, E. (2014). Zero Violence since Early Childhood: The Dialogic Recreation of Knowledge. *Qualitative Inquiry*. https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1077800414537215

Ortega, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17 (3), 902-908. https://doi.org/10.1177/1077800414537215

Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Piñuel, I. y Oñate, A (2007): Acoso y Violencia Escolar en España: Informe Cisneros X. Madrid: Ediciones IIEDDI. https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/acoso-escolar_cisneros.pdf

. (2006). *AVE. Acoso y Violencia Escolar.* Madrid: TEA.

Ríos Macías, M. y Veredas Millán, V. (2019). El barrio con mayor fracaso escolar de Europa: Las Palmeras. *e-CO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. 16, 182-213. Córdoba: CEP de Córdoba. http://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2020/03/Rios.pdf

Rodrigo, A. (2 de mayo de 2019). ¿Cómo detectar y combatir el acoso escolar?. *Diario de Sevilla.* https://www.diariodesevilla.es/sociedad/detectar-combatir-acoso-escolar_0_1351065144.html

Romera Félix, E.M. et alt. (2017). *Bullying, cyberbullying y dating violence: Estudio de la gestión de la vida social en estudiantes de Primaria y Secundaria de Andalucía.* Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.

Ruíz Benítez, B., Martín Barato, A., López Catalán, B. y Hernán García, M. (2016). *¿Convivencia o bullying? Análisis, prevención y afrontamiento del acoso entre iguales*. Sevilla: Escuela Andaluza de Salud Pública. Junta de Andalucía: Escuela Andaluza de Salud Pública.

UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. París: UNESCO.

Valls, R., Puigvert, L. y Duque, E. (2008). Gender Violence amongst teenagers: socialization and prevention. *Violence against Women*14 (7), 759-785. https://doi.org/10.1177/1077801208320365

Para contactar

Manuel Ríos Macías, email: **riosmanu@hotmail.com**

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

Supervisar un equipo de servicios sociales, mediante gamificación y dinámicas sistémicas

El caso de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Valls (Alt Camp, Tarragona)

Supervise a social services team, through gamification and systemic Dynamics: The case of the City Council of Valls (Alt Camp – Tarragona)

Jordi Baiget Piquè, *educador social*

Resumen

La propuesta parte del trabajo realizado durante casi tres años de Trabajo en sesiones mensuales con un Departamento / Equipo de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Valls (Alt Camp-Tarragona), donde se acordó que en las sesiones donde se supervisaran casos, solo estarían presentes los técnicos del SBASP; y en las otras sesiones el resto de técnicos y administrativos del Departamento.

La supervisión es un espacio y una inversión de tiempo donde los profesionales de Servicios Sociales y otros colectivos de ayuda, tenemos la oportunidad de reflexionar entorno a nuestra praxis y función.

La sesión siempre es participativa y en base a la experiencia (y vivencia) utilizando principalmente mitologías y acciones derivadas de la "gamificación" donde el pensamiento divergente, las aportaciones y el análisis de los temes van a generar respuestas a tiempo real y siempre de forma constructiva.

El espacio de supervisión, con herramientas y sinergias sistémicas acordadas entre todos los participantes, donde la reflexión, la comunicación, la experiencia y el análisis puede generar respuestas que faciliten la acción e intervención social en el día a día.

Palabras clave: Supervisión, espació de reflexión, espació proactivo, cuidar al profesional, reducir el malestar, construir espacios saludables de bienestar.

Abstract

The proposal is based on the work carried out in these almost three years of work in monthly sessions with a Department / Team of Social Services ofthe City Council of Valls, Tarragona., Tarragona,, where it was agreed that in the sessions where cases were supervised, only the SBASP technicians; and in the other sessions the rest of the technicians and administrative staff of the Department.

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.

Supervision is a space and an investment of time where Social Services professionals and other aid groups have the opportunity to reflect on our practice and function.

The session is always participatory and based on experience, mainly using mythologies and actions derived from "gamification" where divergent thinking, contributions and analysis of the issues will generate responses in real time and always in a timely manner. constructive.

The supervision space, with tools and systemic synergies agreed between all participants, where reflection, communication, experience and analysis can generate responses that facilitate action and social intervention on a day-to-day basis.

Keywords: Supervision, space for reflection, proactive space, take care of the professional, reduce ill-being, build healthy spaces for well-being,….

Keywords: Supervision, space for reflection, proactive space, take care of the professional, reduce discomfort, build healthy spaces for well-being.

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social

Introducción

La supervisión es un espacio donde los profesionales tenemos la oportunidad de utilizar una herramienta que va más allá de la simple gestión de nuestro entorno laboral y profesional; porque se da a tiempo vital para poder aprender, al mismo tiempo que se nos ofrece un suporte técnico que nos permite entrar en creer más en nosotros, en lo que hacemos y como lo hacemos; para así empoderarnos y reafirmarnos para consolidar nuestro Trabajo y encargo socioprofesional

Descripción de la propuesta /experiencia

Dinamizar y conducir un espacio de supervisión, con herramientas y sinergias pactadas con todos las/los participantes (miembros de un Equipo y Departamento de Servicios Sociales) del Ayuntamiento de Valls y agregados, donde viven más de 25.000 habitantes, espacio en el que la reflexión, la comunicación, la experiencia y el análisis genera respuestas que faciliten la acción e intervención social en el día a día.

Las sesiones de trabajo participativas y experienciales utilizando metodologías derivadas de la “gamificación” donde el pensamiento divergente, las aportaciones y el análisis de los temas propuesto, generen respuestas como equipo a tiempo real y de forma constructiva.

Se permiten la reproducción, 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 línea de trabajo parte de tres ámbitos del ser humano: el lenguaje, el cuerpo y las emociones; buscando des de allí, una coherencia que facilite el empoderamiento en su manera de ser en el día a día y permitiendo poder alcanzar mejor y con éxito las metes y objetivos del equipo.

Las estructuras y dinámicas que se realizan en las sesiones se pactan y determinan priorizando los temes y casos a trabajar, pero atendiendo las situaciones y casos urgentes, que en muchas ocasiones requieren, dado su impacto en el equipo, una atención y abordaje para poder trabajar el bienestar y las preocupaciones de este.

Esta base nos permite poder atender y potenciar aquellas circunstancias y situaciones, de una forma más específica, destinando el tiempo pertinente dentro de la sesión.

Respetando la premisa de que todas las persones que participen de las sesiones, lo hagan de forma libre, aportando des de sus fortalezas, capacidades, valores, ...en común para construir la tendencia identificativa del equipo de trabajo.

Intentando, si se requiere, aportar herramientas i dinámicas de última generación que faciliten profesionalmente el abordaje de las situaciones técnicas, para poder consolidar la confianza, el autoestima, y el liderazgo como parte esencial del motor de cambio que generan en los procesos de acompañamiento con las persones, familias, grupos y/o comunidades con las que trabajamos, asi, como explorar nuevas herramientas para facilitar la toma de decisiones.

Esta línea de trabajo que planteo parte de tres ámbitos del ser humano: el lenguaje, el cuerpo y las emociones; buscando des de ahí, una coherencia que faciliten el empoderamiento con tu manera de ser en el día a día, permitiéndonos conseguir mayor nuestros objetivos, éxitos y metes tanto individualmente como en equipo.

La experiencia en sí

La supervisión, más que una herramienta

Qué decir y explicar como educador social, más allá de ser una gran oportunidad para reivindicar un trabajo hecho a medida para los educadores y educadores sociales, y para hacernos ver y sentir como colectivo profesional en un territorio y en un ámbito donde se nos tiene olvidados y en un rincón.

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.

Creo fielmente que la supervisión es un espacio y una inversión de tiempo donde los profesionales de Servicios Sociales y otros colectivos de ayuda, tenemos la oportunidad de reflexionar entorno a nuestra praxis y función.

Los que hemos disfrutado y trabajado con ello, sabemos que tener o hacer supervisión va más allá de disponer de un espacio y de una herramienta, dentro o fuera de nuestro Trabajo, que incide en el análisis del día a día, ya que nos ayuda a reforzar y cuidar de nuestra parte emocional, para así desarrollar mayor nuestra praxis y encargo laboral.

Nos facilita creer más en lo que hacemos (la autoestima profesional) y de cómo hacerlo (la praxis pedagógica), para así mantener esa mirada reparadora y para el empoderamiento necesario para reafirmamos socio profesionalmente. Además, tiene una repercusión constructiva y positiva de nuestro entorno inmediato, tanto social como profesional.

Cuanto más avanzamos, la supervisión deviene en nuestras agendas profesionales un trago de aire freso, un motor de cambios; nos permite mantener esa mirada limpia y sin prejuicios, manteniendo el valor de la mente abierta y nos aporta luz (innovando, con la trasparencia, la confianza, la organización, etc.) que nos permite saber desaprender, para volver a aprender, buscando respuestas, construyendo y reflexionando tanto de forma individual, como grupal (el equipo) sobre nuestro papel, encargo y función.

Poder dedicar e invertir periódicamente un espacio de tiempo a la supervisión se da como uno de los mejores recursos profesionales y de soporte técnico de que disponemos hoy en día en el trabajo socioeducativo (en los diferentes ámbitos y campos de intervención).

El educador y la educadora social como supervisores

Sigo creyendo que el educador/a sociales, en esencia, el perfil profesional idóneo para dinamizar y conducir estos espacios de supervisión, porqué disponemos “de serie” de las herramientas metodológicas que lo posibilitan: la reflexión, la comunicación, la asertividad, la empatía, el vínculo, el respeto, la participación, etc. En estos espacios, el análisis puede generar respuestas que faciliten y optimicen la acción y la intervención social en el día a día, generando sinergias cooperantes dentro del equipo y/o del Servicio donde desarrollamos nuestro 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.

Realizar una sesión de trabajo/supervisión con tu equipo, donde todos puedan hablar libremente, ayuda a reflexionar y a avaluar como se dan los abordajes, todos pueden aportar dentro de un espació que permite el pensamiento divergente y donde se permite realizar análisis de los temes propuestos puedan generar respuestas como equipo a tiempo real y de forma constructiva y cooperativa.

Yo me inicie en el mundo de la supervisión des de un espacio externo y a cargo de mi bolsillo, para luego disponer, des de hace pocos años, de un espacio periódico dentro del horario laboral, como equipo de servicios sociales de atención primaria, y gracias a la implementación de convenios de colaboración entre la administración y el Colegio Profesional de Trabajadores Sociales.

Si hoy disponemos de este espacio de supervisión, tengo que hacer mención a que todos los participantes lo hacen de forma libre, para garantizar que sus aportaciones, dudas o intervenciones no se vean juzgadas o criticadas, y donde las fortalezas, capacidades, habilidades, etc. faltan los cimientos y base a construir puentes entre los valores, los objetivos comunes de que disponemos como equipo.

Líneas de trabajo, objetivos y beneficios de la supervisión

Las líneas de trabajo que surgen de la dinamización de estos espacios de supervisión como educadores sociales pueden traducir en tres ámbitos de acción del ser humano: el lenguaje, el cuerpo y las emociones; buscando des de allí una coherencia que facilite el empoderamiento con su manera de ser, y en el día a día, para poder conseguir mayor y con éxito las metas y objetivos de nuestro equipo.

Uno de los objetivos que tiene la supervisión es capacitar a los profesionales para buscar y valorar estos espacios de reflexión, conocer técnicas, metodologías y sinergias terapéuticas (que provoquen y generen cambios positivos en las personas) des del sentir y vivir las emociones, y que cada profesional pueda encontrar su mirada, para reparar.

Otro de los objetivos es que como equipo se busquen y determinen cuáles son sus valores comunes para crear y diseñar nuevas estrategias de trabajo y de atención individualizada o grupal que faciliten el acompañamiento de las persones con las que trabajamos, y así puedan diseñar sus planes de mejora y/o de trabajo, lejos del intrusismo y/o el conductismo 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) 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.

sigue des de la mayoría de técnicos y Servicios del campo social. De esta manera garantizaremos y mejoraremos las capacidades de las persones con las que trabajamos.

Al mismo tiempo que mejoraremos las capacidades y habilidades de los profesionales para optimizar, planificar i reorganizar los Servicios, , el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales.

Otros objetivos y beneficios de la supervisión son la motivación de los equipos; pues fomentan la capacidad creativa e imaginativa para poder innovar y crear ambientes lúdicos y de construcción; siendo un medio de expresión libre; potenciando el vínculo y la cooperación; además de fomentar el compañerismo, la disciplina y el cooperativismo; promoviendo la creatividad artística individual y grupal (donde la libertad favorece vencer a la timidez, mostrando y valorando el trabajo de los compañeros/as); elevando el autoestima y las habilidades personales del grupo; potenciando y fomentando el liderazgo social entre los participantes de les sesiones, así como incorporar el humor como un elemento más, como una herramienta terapéutica (como técnica) de Trabajo y de actitud profesional.

También hemos de entender la supervisión como una vacuna del síndrome del agotamiento profesional, porqué enfortece la micro red, ayuda a hacer base en quipo, i así aleja la sensación de soledad, diluyendo el impacto de los conflictos en nuestro día a día, que frecuentemente nos vuelcan a un agotamiento emocional.

También se puede entender la supervisión, como un espacio formativo, ya que pueden surgir experiencias, metodologías y dinámicas que faciliten la intervención de las situaciones profesionales y que estas ayuden al equipo a consolidar la confianza, el autoestima i el liderazgo como parte esencial del acompañamiento de las personas, familias, grupos y/o comunidades con las que trabajamos.

La función de los colegios profesionales

Es primordial el papel de nuestro colegio profesional a la hora de poder determinar y liderar la supervisión como un espació de protección y auto cura para los profesionales. Des de estos espacios, el profesional se posiciona dentro de su equipo y de las organizaciones donde trabaja, para gestionar mayor el encargo social, la cooperación y colaboración dentro del equipo y poder hacer un análisis del poder y del liderazgo.

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.

Haré una mención especial, para que se promuevan espacios proactivos dentro de las agendas profesionales y no delegar otros aspectos de los que tratamos en el espacio de la supervisión, para poder optimizar las oportunidades de aprendizaje y mejorar en base a nuestra propia experiencia. Quiero remarcar que con la supervisión favorecemos a la reflexión y mejora de nuestro trabajo y este hecho nos ha de permitir tomar decisiones y proteger a los profesionales.

Es muy importante que la supervisión externa a los profesionales del ámbito social este contemplada como un método específico parar reflexionar sobre nuestro trabajo profesional y de los sentimientos que se derivan, además de los valores que determinan una actitud y una manera de atender a las persones, así como relacionarnos con los compañeros y compañeras del equipo, entre otras capacidades.

Final

Me alegro que cada día haya más profesionales que se puedan beneficiar de la supervisión y que este cada vez más reconocida y aceptada en nuestro territorio como indicador y síntoma de cualidad de nuestro trabajo y nuestra función profesional: *los educadores y las educadoras sociales, todavía tenemos mucho que decir y que hacer!*

Valoro positivamente la intención y voluntad de algunas administraciones por hacer una lectura y por desplegar medidas de soporte y protección a los profesionales y que entiendan la supervisión como un soporte técnico dirigido a los equipos de manera imprescindible para mejorar progresiva y cualitativamente la atención a les personas.

Supongo que me podría extender más, o profundizar en alguno de los aspectos citados, pero el más importante es que los educadores y educadoras sociales hemos de liderar, conducir y motivar a nuestros compañeros y compañeras para que se den permiso para sumergirse en el campo de la supervisión de equipos y servicios como otro trabajo y función propia de su trabajo.

Espero poderos explicar, en otra ocasión, como realizo supervisión con equipo de servicios sociales utilizando la gamificación como herramienta de exploración, avaluación, valoración, relación, 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.

Bibliografía y experiencias formativas del autor

Abella. Francesc y Baiget, Jordi (2011-2004). *La risa y su expresión como herramientas terapéuticas. Taller de técnicas de clown para estudiantes de Medicina*. Plan de Trabajo de la asignatura optativa de libre Configuración de la Universidad de Medicina de la Universitat de Lleida.

Baiget, Jordi (2005). La sonrisa socioeducativa. En *RES Revista Educación Social*, núm. 4 . En línea en: https://eduso.net/res/revista/4/miscelanea/la-sonrisa-socioeducativa

. (2001). *El beneficio del humor dentro de la entrevista como herramienta del educador/a social*. 1r Premio como mejor Comunicación y Póster en el XV Congreso Mundial y III Estatal del Educador Social. Barcelona, junio 2001

. (2013). Capsulas/ Conferencias sobre: *El humor terapéutico como herramienta para empoderar personas en situación de riesgo de exclusión social*. Centro de Documentación de Servicios Sociales DIXIT, Barcelona, Girona, Vic, Tarragona i Lleida. 2013

. (2016-2018). *Dinámicas sistémicas, humor terapéutico y compasión*. Posgrado en Mindfulness y Relación de Ayuda. Universidad de Lleida.

. (2018-2020). *La gamificación en la acción socioeducativa. Talleres de formación para profesionales y técnicos de Servicios Sociales*. Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Catalunya.

. (2018-2020). *Espacio de supervisión para profesionales que trabajan con familias*. Equipo ICE de la Universidad de Lleida.

. (2019). Supervisión de Equipos, más que una herramienta. En *Full Informatiu del CEESC (Colegio de Educadoras y Eduadors Socials de Catalunya)*. Núm. 88

Para contactar

Jordi Baiget Piquè, email: **info@losomriure.com**

Se permiten la reproducción, 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 Prácticum, una de las variables influyentes en el proceso de profesionalización

The Practicum, an influential variable in the process of professionalization

Ana Carmen Biurrun Moreno, María Dolores Márquez Carrasco, Ana María Martín-Cuadrado, Susana María García-Vargas, Raúl González Fernández, Luis Vicente Pujalte Pérez, Begoña Mora Jaureguialde, María José Corral-Carrillo, Emilia López Martínez y **Juan Salamé Sala,**
educadores sociales

Resumen

¿Las prácticas favorecen la profesionalización? Es uno de los interrogantes que se puede desvelar analizando los diferentes roles que se plantean en la asignatura de Prácticas Profesionales III del Grado en Educación Social (UNED), compuesta por un cuarteto de personajes: estudiantes, tutores(as) profesionales, equipo docente y profesores(as) tutores(as) (Biurrun, 2019). Esta experiencia se basa principalmente en el desarrollo de dos premisas claves: (1) La identificación personal, social y profesional del estudiante, deconstruye su pensamiento tácito y construye un pensamiento práctico apoyado en la reflexión y en la acción; (2) El conocimiento de la profesión visibiliza a los profesionales y su trabajo en diferentes ámbitos, contribuyendo al desarrollo de la profesión.

Palabras claves: Prácticas profesionales externas, educación social, profesión, profesional y estudiante.

Abstract

Do the practices favour professionalization? It is one of the questions that can be revealed by analyzing the different roles that arise in the subject of Professional Practices III of the Degree in Social Education (UNED), made up by students, professional tutors, teaching staff and tutors. This experience is mainly based on the development of two key premises: 1 The personal, social and professional identification of the student that deconstructs his tacit thinking and builds practical thinking supported by reflection and action; 2. the knowledge of the profession makes professionals and their work visible in different fields, contributing to the development of the profession.

Keywords: External profesional practices, social education, profession, profesional and student.

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de 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.

1. Introducción

Una prioridad estratégica que deben marcarse las universidades es mejorar el contenido práctico para adaptarse a los cambios del mercado laboral (Haug et al., 2018).

La profesionalización de los estudiantes del Grado en Educación social de la UNED es una cuestión que plantea esta experiencia.

A través de la asignatura de Prácticas III del Grado en Educación Social y la interrelación que plantea el cuarteto de personajes involucrados permite indagar sobre dos aspectos:

1. La identificación personal, social y profesional del estudiante, deconstruye su pensamiento tácito y construye un pensamiento práctico apoyado en la reflexión y en la acción;
2. El conocimiento de la profesión visibiliza a los profesionales y su trabajo en diferentes ámbitos, contribuyendo al desarrollo de la profesión.

Debatir las posibilidades para mejorar la profesión de la educación social desde la perspectiva de las prácticas impulsa la posibilidad de un mayor conocimiento profesionalizante y una alianza entre universidades y empresas.

2. La identificación personal, social y profesional del estudiante, deconstruye su pensamiento tácito y construye un pensamiento práctico apoyado en la reflexión y en la acción

Sobre la primera premisa, se precisan algunas ideas. A la hora de llevar a cabo las distintas fases de la temporalización que exige la puesta en marcha del programa formativo en el centro de prácticas, se va mostrando al discente distintas herramientas y técnicas utilizadas en la intervención socioeducativa, teniendo siempre presente la importancia de la deontología profesional, puesto que la población-usuaria, así lo requiere. Un hecho destacable por los y las tutores/as de prácticas es que al demandar al alumnado la permanencia en un centro profesional, se exige la coordinación y trabajo colaborativo de todos los agentes implicados.

La identificación personal se inicia y desarrolla desde un análisis autobiográfico que realiza el estudiante antes de seleccionar el centro de prácticas (García-Vargas et al., 2019). De tal forma, que con su mirada ordena su propio bagaje, contextualizando su familia, el desarrollo escolar y universitario, los hechos más significativos de sus experiencias más importantes y las relaciones vividas en la amistad, entre otros aspectos. En este momento, comienza 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.

profundizar sobre sí mismo y arranca la construcción del pensamiento práctico en el ámbito de la educación social, en el que es acogido. El pálpito siguiente del discente se resuelve con un plan de trabajo personalizado que le proporciona un primer conocimiento reflexivo sobre el lugar de intervención: analizando y conociendo por dónde va a caminar y experimentar esta vivencia. Vivencia que plasmará con la escritura, elaborando el diario de prácticas, quien le obligará a pensar y repensar, para rememorar más adelante las experiencias valiosas y relevantes. Nuestro gran protagonista, ahora, se encuentra con la pericia de observar. Un tipo de observación participante que le dotará para averiguar y detallar, más en profundidad, las necesidades de la institución, así como el reto de diseñar un Proyecto de Intervención, para más adelante ponerlo en práctica. De tal forma que se comparan los movimientos que se han construido y deconstruido en su identidad profesional. En este sentido, se accionan cambios en la propia autoimagen, la misión social de la profesión y la deontología, ya que las estas prácticas "…constituyen un momento clave en el proceso de desarrollo y afianzamiento de la identidad profesional" (García-Vargas et al., 2018, p.42). Se puede valorar de forma visual las experiencias de algunos de nuestros protagonistas quienes comparten cómo se enfrentan en un inicio a la incertidumbre para pasar a la tranquilidad; como se pone en praxis la escucha activa y la empatía; y, la apreciación de un compromiso ético.

3. El conocimiento de la profesión visibiliza a los profesionales y su trabajo en diferentes ámbitos, contribuyendo al desarrollo de la profesión.

En cuanto a la segunda premisa, se precisan las siguientes ideas. Las técnicas e instrumentos, utilizados durante este periodo para favorecer el autoanálisis y reflexión de los actores implicados, recogen las competencias propias, habilidades, conocimientos y actitudes que constituyen la base de una efectiva práctica profesional a tres niveles: humanas (el saber ser), técnicas y científicas (el saber hacer) y sociales (el saber estar) (Cataño et al., 2018). Desde la perspectiva de los y las tutores(as) de prácticas se destaca la línea de colaboración entre universidad y empresa, así como los efectos positivos que conlleva esta relación en cuanto al crecimiento profesional de los estudiantes y la visibilidad de la profesión (Martín-Cuadrado et al., 2020).

Los estudiantes llegan a los centros de prácticas, y comparten conocimientos teóricos, facilitando que los profesionales refresquen conocimientos y realicen el trabajo con mayor rigor científico y, sobre todo, a actualizar "el saber" desde un paradigma global y avalado por

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

investigaciones científicas. Las palabras de una de estas estudiantes nos indica que la experiencia es muy positiva en aspectos como: el respecto que se siente al enfrentarse a una primera experiencia, el poder reflexionar sobre sí mismos como figura profesional y personal mirando de frente las propias carencias y habilidades que se desarrollan, para concretar las fortalezas y debilidades con el fin de poder mejorar y potenciar dichas habilidades (González, 2020).

Disponer de alumnado con perfil de educación social permite la divulgación de la trayectoria profesional en ámbitos de actuación diversos; lo cual, supone todo un orgullo para las profesionales que sienten la Educación social como una profesión de vocación. La profesora tutora Eva Cataño nos ofrece una experiencia visual muy interesante que recoge la experiencia de una diversidad de estudiantes en tres minutos (Cataño, 2019).

4. Conclusiones

Participar en experiencias de indagación e innovación para el desarrollo de la mejora de profesionales de la educación social ofrece validez constructiva. Las tareas formativas que componen el cuarteto de personajes en su día a día, deben reflexionar sobre la búsqueda de mejorar la profesión de la educación social. En este sentido, parece que adquirir un compromiso en este tipo de iniciativas facilita los medios para construir la educación social y a sus agentes implicados. El debate entre las empresas sociales y las universidades permiten generar de forma más próspera los servicios de intervención socioeducativa; y, por ende, mejorar la sociedad en la que nos encontramos.

5. Referencias

Biurrun Moreno, A.C. (20 de diciembre de2019). *Cuarteto de cuerdas para profesionales. Prácticum y Prácticas Profesionales. [Blog]*. https://gidpip.hypotheses.org/3810

Cataño García, E. (8 de junio de 2019). *Imagino, vibro, crezco! Prácticum y Prácticas Profesionales*. [Blog]. https://gidpip.hypotheses.org/3157

Cataño, E., Castellano, P.J, Márquez, M.D., García E., López, E., Pujalte, L.V., Abellán, T., Beltrán, A., López, E., Nieto, M.C., Rodríguez, J., Biurrun, A.C., Abril, N., Iturralde, A.I. (2018). Utilidad de los instrumentos de evaluación del aprendizaje y el desarrollo de la identidad

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

profesional de los estudiantes en la asignatura de Prácticas Profesionales III, desde la perspectiva de los centros asociados a través de los profesores tutores, tutores profesionales y los estudiantes (2ª parte). En J. Quintanal, M. Ruiz Corbella y M.L. Sevillano (Ed..). *Las prácticas profesionales en titulaciones de educación*, 263-290. Madrid, España: UNED.

García-Vargas, D.; Martín-Cuadrado, A. y González Fernández, R. (2019). La autobiografía. Señas de identidad del estudiante al inicio de las prácticas profesionales. *Actas X Jornadas de Investigación en Innovación Docente*, 391-395. Madrid: UNED.

García-Vargas, D.; Martín-Cuadrado, A. y González Fernández, R.. (2018). Procedimientos innovadores utilizados en las prácticas externas para el desarrollo de la identidad profesional. *Revista Prácticum*, 3(2), 41-59.

González, S. (11 de marzo de 2020). *Sensaciones de una estudiante sobre las prácticas profesionales en el Grado de Educación Social. Prácticum y Prácticas Profesionales.* [Blog]. https://gidpip.hypotheses.org/4169

Haug, G, Salaburu, P., Barro, S., Vilalta, J.M., Gutiérrez-Solana, F., Ramos, M., Marcellán, F., García, M.A., Hernández, J. y Furió, B. (2018). Universidades y Empresas. Apuntes para crear sinergias con sentido. *Cuaderno de Trabajo # 10. Studia XXI.* Fundación Europea Sociedad y Educación, Madrid.

Martín-Cuadrado, A. M., González-Fernández, R., Zaballos, L. M., y Liévano, B. M. (2020). Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Revista Prisma Social*, (28), 176-200.

Para contactar

Ana C. Biurrun Moreno, email: **abiurrun@pamplona.uned.es**

María Dolores Márquez Carrasco, email: **lolymarquez@gmail.com**

Ana María Martín-Cuadrado, email: **amartin@edu.uned.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.

El alumnado de Educación Social como agentes activos de prevención

Social Education students as an active prevention agents

Carmen Orte, Belén Pascual, Marga Vives, María Valero, Lluc Nevot, Lydia Sánchez-Prieto y **Albert Cabellos,** *Departamento de Pedagogía y Didácticas específicas. Universitat de les Illes Balears*

Resumen

Jóvenes agentes activos de prevención es un proyecto que pretende capacitar a jóvenes estudiantes como agentes de prevención en el marco de los estudios de Educación Social. La finalidad es el desarrollo de procesos formativos del alumnado que aproximen el espacio académico al mundo laboral. Además, incorpora la prevención como elemento de dinamización entre los estudiantes de Educación Social, quienes pueden actuar como agentes activos de prevención. La participación del alumnado en el proyecto contribuye a su desarrollo académico-profesional. Pero, más allá de la cualificación académica y profesional, la experiencia ofrece beneficios motivacionales, y tendrá efectos positivos sobre su desarrollo personal y social.

Palabras clave: jóvenes, prevención, participación, agentes de prevención, Educación Social

Abstract

Youth as Active Agents in Prevention is a project that aims to train young students as prevention agents in the framework of Social Education studies. The purpose is the development of student training processes that approximate the academic space to the labor sphere. Further, it incorporates prevention as a dynamic element among Social Education students, who can act as active agents of prevention. Student participation in the project contributes to their academic-professional development. But beyond the academic and professional qualification, the experience offers motivational benefits, and will have positive effects on their personal and social development.

Key words: youth, prevention, participation, prevention agents, social education

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de 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.

1. Introducción

La población joven ocupa un lugar central de la acción preventiva, tanto para sí misma, como para con sus iguales (Turner y Shepherd, 1999). Mediante la participación en acciones de prevención, los jóvenes pueden adquirir capacidades, conocimientos, actitudes, aptitudes, valores y habilidades, ampliando de ese modo su capacidad de iniciativa y toma de decisiones. La experiencia les obliga a la puesta en práctica de sus capacidades y les permite un aprendizaje social significativo (Soler, Trull, Rodrigo-Moriche, y Corbella, 2019), la autoconfianza y, con ello, su empoderamiento. Además, los programas preventivos que incluyen a los jóvenes como agentes activos favorecen la cercanía con sus iguales y la comunicación del mensaje preventivo (MacArthur, Harrison, Caldwell, Hickman y Campbell, 2015).

El proyecto Youth Initiative, de la Oficina de Naciones Unidas contra la droga y el delito (UNODC, 2003), es una iniciativa liderada por jóvenes que pretende promover su implicación en el ámbito de la prevención a través del impulso de programas en los que las personas jóvenes ocupan un rol activo como referentes. En el marco de esta iniciativa y con la colaboración del dr. Toumbourou (Deakin University de Australia), en la Universitat de les Illes Balears se ha diseñado un proyecto que pone su foco en las oportunidades que ofrece la formación en prevención para fomentar en el alumnado universitario la adopción de un rol activo y participativo.

El proyecto pretende capacitar a jóvenes estudiantes como agentes de prevención en el marco de los estudios de Educación Social. La finalidad es el desarrollo de procesos formativos del alumnado que aproximen el espacio académico al mundo laboral. Además, incorpora la prevención como elemento de dinamización entre los estudiantes de Educación Social, quienes pueden actuar como agentes activos de prevención.

La experiencia que se presenta es novedosa, en tanto en cuanto incorpora una acción formativa, de carácter práctico y vinculada al mundo profesional, en el programa de una asignatura del plan de estudios de Educación Social. Pero, más allá de la cualificación académica y profesional, la experiencia ofrece beneficios motivacionales, y tendrá efectos positivos sobre su desarrollo personal y social.

La transferencia de conocimientos y una propuesta teórica y metodológica diferente a la habitual, permite alcanzar objetivos de aprendizaje que transcienden la finalidad estrictamente académica. En relación a los beneficios esperados, los estudios destacan el aumento 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.

autoconfianza y capacidad para expresar sus pensamientos y opiniones, mayores niveles de asertividad, la mejora de las habilidades de trabajo en equipo y de comunicación, así como una mayor conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje (Backett-Milburn y Wilson, 2000).

2. La experiencia del proyecto *Jóvenes agentes activos de prevención.*

El proyecto se destina a estudiantes de Educación Social y está liderado por el Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears (UIB de ahora en adelante), siguiendo las principales líneas de intervención del equipo: la prevención familiar y las competencias formativas en prevención. Se trata de una propuesta que pretende investigar el potencial que representan los y las jóvenes universitarias como referentes en la prevención basada en la evidencia, a partir de una propuesta que combina la formación y la investigación.

El proyecto se denomina *Jóvenes agentes activos de prevención* y consiste en la aplicación de la estrategia del *advocacy* en prevención desde el marco de la formación universitaria. La finalidad es el análisis y la puesta en marcha de nuevas vías de participación del alumnado universitario como agentes de prevención activos. El espacio formativo en el que se desarrolla el proyecto favorece una experiencia de práctica pre-profesional al alumnado. A su vez, a través de las actividades prácticas y la colaboración alumnado-docentes, se favorece la adquisición de competencias de investigación aplicada al ámbito de la prevención (también a nivel de competencias personales).

El proyecto se incluye en el curso 2019/2020 en los créditos prácticos la asignatura del tercer curso del grado de Educación Social, *Intervención socioeducativa con la familia*. A lo largo de siete semanas se desarrolla un plan formativo, correspondiente al que se imparte a formadores y formadoras del del Programa de Competencia Familiar 12-16 (PCF de ahora en adelante), un programa de prevención familiar en su versión para familias con hijos adolescentes que se aplica en el ámbito profesional.

La formación teórico-práctica adaptada al presente proyecto cuenta con 14 horas presenciales distribuidas en 7 sesiones de dos horas.

La metodología del proyecto formativo consiste en la realización de sesiones formativas,

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

siguiendo técnicas expositivas por parte del profesorado y una propuesta práctica de actividades, de acuerdo con las estrategias didácticas del programa PCF (exposiciones, debates y actividades). Todo ello permite la aplicación de los contenidos aprendidos y el aprendizaje de competencias técnicas, actitudinales y sociales. El contenido de la formación es el siguiente:

- Conocimientos específicos sobre el PCF: fundamentos teóricos y experimentales.
- Estructura y contenidos del PCF: componentes y factores implicados.
- Funcionamiento de las sesiones.
- Representación de las sesiones y desarrollo de dinámicas grupales.
- Evaluación del programa.

A la formación presencial se suman las horas no presenciales destinadas a las actividades de estudio y preparación entre sesiones.

La experiencia articula la práctica formativa e investigadora. La propuesta en su dimensión formativa tiene como objetivo dotar al alumnado de competencias (formativas y de investigación) en un programa de prevención familiar basado en la evidencia. De la evaluación se evalúa el proceso de aprendizaje y los resultados obtenidos. Además, el proyecto incluye una propuesta de investigación que tiene como finalidad el análisis de las vías de participación del alumnado universitario como agentes de prevención activos. Los objetivos específicos son:

1. Analizar el lugar que ocupa la prevención en la profesión y en los estudios de Educación Social:

- Conocer la percepción que tienen sobre las competencias adquiridas sobre prevención a lo largo de los estudios.
- Valorar el conocimiento que tienen sobre programas preventivos relacionados con los jóvenes.
- Potenciar el valor que se otorga a la función preventiva de los y las profesionales de la Educación Social.

2. Explorar posibles vías de participación (y liderazgo) del alumnado universitario como agentes de prevención activos.

- Recoger propuestas de participación del alumnado como agentes de prevención
- Valorar posibles prácticas formativas relacionadas con el contenido curricular: aprendizaje servicio, investigaciones, 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.

3. Analizar del perfil competencial del alumnado de Educación Social como referentes de la prevención basada en la evidencia.

- Evaluar los aprendizajes de competencias formativas en un programa de prevención familiar basado en la evidencia
- Explorar de qué forma un programa de prevención familiar (PCF) fomenta habilidades positivas de desarrollo y de implicación en la población joven.

Con respecto al análisis del contexto y las necesidades, la técnica utilizada ha sido el grupo focal. Se han realizado dos: uno con el alumnado de cuarto curso del grado de Educación Social de la UIB; y otro con el grupo de tercer curso de los mismos estudios, participantes, a su vez, de la acción formativa.

Los grupos de discusión se han centrado en dos bloques, el primero referente a la prevención y el segundo en torno a la posible participación del alumnado en acciones preventivas:

Sobre la prevención: importancia en el ámbito profesional y académico.

1. Qué valor se otorga a la función preventiva de los y las profesionales de la Educación Social.
2. Qué percepción tienen sobre las competencias sobre prevención que han adquirido en la carrera, antes de participar en esta experiencia.
3. Sobre la posible participación en acciones de prevención:
4. Qué conocimiento tienen sobre programas preventivos que destacan el rol de la población joven como agentes activos.
5. Qué conocimiento tienen sobre los programas de mentoría, tutorías entre iguales, referentes, etc.
6. Posibles ámbitos en los que se podría implicar al alumnado para el desarrollo de acciones preventivas en la universidad.
7. Qué iniciativas se podrían desarrollar sobre mentoría entre estudiantes universitarios.

Con respecto a la evaluación de competencias, se cuenta con un protocolo que incluye dos cuestionarios. El primero trata sobre el perfil del alumnado, su entorno familiar, formación, experiencia en voluntariado, experiencia laboral, actitudes ante el alcohol y el tabaco, percepción sobre las problemáticas de la juventud. El segundo cuestionario es una evaluación sobre el perfil competencial, atendiendo a las competencias profesionales que plantean Arribas y Pereña (2009, 2015) en el test *Competea*: áreas intrapersonal, interpersonal, desarrollo de tareas, entorno y gerencial. También se analiza su disposición con respecto a la práctica basada en evidencia (PBE) (Aarons et al., 2012).

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 perfil de la muestra participante ha sido:

- Alumnado de tercer curso de Educación Social matriculado en el programa de créditos prácticos de la asignatura Intervención socioeducativa con la familia (grupo experimental). Un grupo presencial y otro a distancia: 80/85 alumnos/as. Participantes en el análisis de contexto. Participantes en la formación, grupo control de la investigación sobre el perfil competencial y participantes en grupo focal.
- Alumnado de tercer curso de Pedagogía (grupo control) matriculado en la asignatura Intervención Pedagógica en la Inadaptación Infantil y Juvenil en la escuela. Un grupo: 45/50 alumnos/as. Grupo control de la investigación sobre el perfil competencial.
- Alumnado de cuarto curso de Educación Social matriculado en la asignatura de *Prácticum* I: 10 alumnos/as. Participantes en grupo focal.

3. Balance de la experiencia

Consideramos que la experiencia permite un abordaje novedoso de la prevención, a través de la participación de los jóvenes universitarios y la práctica investigadora como ejes principales.

Con respecto a la percepción del alumnado de Educación social sobre su capacidad de implicación en acciones preventivas, el grupo focal realizado con el alumnado de 4º curso nos acerca a su trayectoria formativa y a los aprendizajes realizados sobre al ámbito de la prevención a lo largo de los estudios.[1]

El estudio muestra el conocimiento que tiene el alumnado del último curso de Educación Social sobre el tema de la prevención, los diferentes niveles y los distintos ámbitos de la intervención socioeducativa en los que se llevan a cabo acciones preventivas. Tienen conciencia de que la prevención debe realizarse antes de que aparezca el problema; ha de ser planificada, con evaluaciones y seguimiento (no como algo puntual). Comparten la convicción que mejorando las capacidades de comunicación, emocionales y de habilidades sociales se puede mejorar el desarrollo personal y social, y prevenir situaciones de dificultad antes de que aparezcan.

> *Digo que todo el trabajo que tú hagas antes serán recursos que estas personas tendrán después y ya no sólo colectivos vulnerables, sino por todos. Prevención en inteligencia emocional creo que debería ser fundamental en todas las escuelas y para toda la población.*

1 Sus opiniones y propuestas son un elemento de partida fundamental para diseñar posibles estrategias de dinamización futura. A la información recogida en este grupo se sumará la que aporte el alumnado de tercero, una vez finalizada su participación en el proyecto formativo.

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.

> *[…] es importante, es importante anticiparse, es importante eh... prevenir, y de alguna forma organizar a la gente y estirarla para hacer consciente a su gente de su importancia de su prevención. Y no tanto de la intervención.*

Un elemento fundamental de la reflexión es el valor que atribuyen a las actitudes de los profesionales de la Educación social y, en el ámbito de la prevención, a la necesidad de contar con predisposición y una actitud favorable que permita desarrollar la práctica profesional no por la obligación que implica tu ocupación, sino por la convicción adquirida como profesional.

> *Y luego algo muy importante, creo que es también es creer, creer en lo que haces. Porque no hacerlo, no hacer prevención porque se debe hacer prevención o porque alguien te ha dicho que tienes que hacer prevención. Sino creer realmente, creer realmente en lo que estás haciendo y ponerle las ganas realmente que hacen falta para hacer su tarea de prevención bien hecha. Porque tú puedes hacerlo como práctica curricular o porque nos lo dicen o hacerlo porque realmente crees que saldrá bien y lo haces con ganas.*

Además, saben que no tienen por qué crear un plan de Prevención "desde cero", pueden utilizar (adaptado a su población) programas que ya se hayan utilizado y hayan mostrado ser eficaces. En cuanto a las competencias que ellos y ellas tienen, comentan que lo que más han estudiado es el desarrollo de un programa de Prevención, y, sobre todo, coinciden en que les falta práctica, lo que podría generarles dificultades en su ejercicio profesional. Lo explican del siguiente modo:

> *[…] es verdad que hemos estudiado mucho sobre prevención. Pero yo creo que también nos falta saber ponernos en situación. Quiero decir, no hemos hecho ninguna tarea práctica, "¿me cuenta?" (refiriéndose a la nota). ... Pero de prevención si que sabemos que no puede ser algo aislado. Que debe ser, debe, tiene que ser algo planificado, debe tener una evaluación, un seguimiento; que no se puede hacer una acción puntual porque sí... la típica charla de drogas o de educación sexual que en las escuelas, un día, no funciona. Y eso es lo que yo recuerdo de prevención.*

A pesar del valor depositado en la prevención, consideran que la función preventiva de los profesionales de la Educación Social no es suficientemente reconocida. Opinan que se le da prioridad y se destinan más recursos a la intervención sobre la problemática que a la prevención de la misma. En este sentido, afirman que no se conocen suficientemente sus funciones como profesionales y afirman que "*cualquiera*", aunque "*no tenga ni idea*", cree que tiene potestad (y criterio) para hablar sobre temas que competen a educadores o educadoras sociales (u otros profesionales que se formen y trabajen en "*lo social*"), porque aunque es una disciplina con base científica, todavía no se le otorga la misma validez que a otras ciencias.

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 grupo plantea distintas formas en que se podrían llevar acciones preventivas en el contexto universitario, pero no siempre desde el "*qué podríamos hacer nosotros como alumnos y alumnas de Educación Social*". Comentan que se podrían realizar acciones preventivas sobre abuso de drogas o alcohol, abuso de las nuevas tecnologías, adicciones, educación sexual, inteligencia emocional… Aunque estas acciones a veces se realizan en la Universidad, opinan que no son suficientes y/o la información no les llega ya que se difunden a través de canales que no suelen consultar. Las actividades que se llevan a cabo en los *halls* de los edificios (no específicamente de prevención) llaman su atención, por lo que consideran que éste sería un medio para atraer más gente.

En cuanto al rol que tendría el alumnado en el desarrollo de acciones preventivas afirman que, aunque su participación pueda ayudar a sentir más identificados a los iguales, es necesario que la intervención que puedan realizar, se complemente con la de los profesionales. Aun así, como función a desarrollar como alumnado, coinciden en la necesidad de ayudarse mutuamente: a los más jóvenes, al alumnado recién llegado y, también, ayudarse entre sí, ya que comentan que no hay demasiado compañerismo en el grupo-clase.

> *Es igual si no tengo mucha confianza con esa persona pero a lo mejor si que me ayuda y digo y puedo establecer un vínculo y luego ayudarnos, entre nosotros... Yo encuentro que en la clase sí que hay (compañerismo), pero no hay mucho. Que si tú tienes un problema pues ... ya te arreglarás. Creo, que nos falta un poco de compañerismo en según qué situaciones.*

Se hace especial mención al alumnado de primer curso y a las posibilidades que ofrecen espacios como el de la tutoría entre iguales, con la finalidad de acompañar y orientar al alumnado recién llegado. Se trataría de facilitar la llegada *y adaptación en un momento en el que, según palabras textuales, "estás más perdido" y "te debes ubicar" y "no estás, seguramente tan pendiente de la parte burocrática o de la parte formal"* (se refieren a la información que llega por canales formales y a la que el alumnado no presta suficiente atención, a pesar de ser necesaria).

> *Si tú eres de primero y viene un estudiante de cuarto, eh, que ya tiene su carrera, eh... No te sentirás... Como que tendrás más confianza con este referente que sea un alumno, que ha sido alumno; que no un profesor que te ha de poner una nota que quieras o no siempre puede influir*

La gestión del tiempo y de las actividades académicas es uno de los retos que consideran necesario mejorar desde el inicio de los estudios. Casi todo el grupo está de acuerdo en que la carrera tiene algunas carencias en cuanto a la organización y funcionamiento que dificultan la conciliación entre la carrera y "*la vida familiar, individual, social y laboral*", a no ser 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.

seas estudiante a tiempo completo. Como propuesta, aparte de ampliar espacios de comunicación (tipo foros de opinión) que faciliten la comunicación entre los cursos, se propone mejorar la información al inicio de los estudios y garantizar que llega suficientemente al alumnado: vías de participación, voluntariado, actividades de prevención, etc. También se expresa la dificultad de conciliación de los horarios de clase con los horarios de determinadas acciones formativas (también sobre prevención).

Se pone en valor del aprendizaje sobre prevención del alumnado de Educación Social y el beneficio que supondría su adquisición en otros estudios en los que las necesidades de los jóvenes son compartidas: comunicación, convivencia, regulación emocional, etc. Se remarca el potencial que puede representar su transferencia a otros ámbitos y con distintos propósitos. En concreto, se destaca el valor de los profesionales de la Educación Social en las escuelas como una vía fundamental de prevención.

En cuanto a los programas preventivos entre iguales (de mentoría, tutorías entre iguales, referentes, etc.), aun no habiendo participado, piensan que pueden favorecer relaciones de ayuda mutua, orientación y apoyo durante los estudios. Sobre la viabilidad de participar en un proyecto de este tipo, prácticamente todo el grupo coincide en la dificultad que supone su participación como la parte "senior" por la falta de tiempo. El intercambio de materiales, apuntes, apoyos puntuales, es frecuente; sin embargo, no se dedica tiempo a pesar de recibir a veces demanda del alumnado más joven. Ante esta dificultad se propone que la participación compense otras obligaciones académicas y, de algún modo, la participación pueda descontar otras responsabilidades que ocupan el día a día.

> *Que nos dejen proponer las iniciativas, quitar unos, unos trabajos, porque claro, si proponemos iniciativas y además tenemos que hacer el trabajo y alguno trabajar y hacer cosas en casa, es que no puedes, y ya, pues ya estás digamos, eh ... haciendo un poco de discriminación a en estas personas que no tienen tiempo, que no tienen tiempo...*

El estudio permite un acercamiento a las percepciones, opiniones y propuestas del alumnado en cuanto a posibles proyectos en los que el alumnado puede adoptar un rol activo. Aun a pesar de las dificultades que pueda suponer la compatibilidad horaria y la proximidad residencial, a las que se refiere el alumnado y coinciden con otros estudios (Backett-Milburn y Wilson, 2000), cabe la posibilidad de desarrollar estrategias que permitan compatibilizar el tiempo académico con otras actividades complementarias en el marco de un proyecto de prevención.

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 cuanto al proyecto formativo en el que ha participado el alumnado de tercer curso, el análisis de datos permitirá definir sus competencias (académicas, profesionales, personales y sociales) sobre prevención. Además, el alumnado acreditado en el curso de formación podrá aplicar la formación recibida en un contexto real. La participación en un equipo de implementación del Programa de competencia familiar, asumiendo el rol de formador/a de apoyo consolidará sus aprendizajes y ampliará sus competencias.

Hay otros retos de aprendizaje que se desprenden del proyecto. En el espacio del Laboratorio de Investigación sobre Familia y Modalidades de Convivencia (LIFAC)[2] del grupo GIFES, una de las líneas de trabajo previstas es la promoción de la investigación en prevención. Los participantes en el proyecto podrán involucrarse directamente en tareas de investigación, revisión y diseño de los materiales, preparación de formaciones, etc. En cuanto a la investigación, la práctica les permitirá mejorar sus competencias metodológicas y acercarse a los canales de divulgación (participando en publicaciones locales) o conocer y poder participar en espacios de debate científico (congresos, jornadas, etc.). Desde el laboratorio también podrán generar nuevas iniciativas y colaborar en el diseño de estrategias para promocionar su liderazgo de los educadores, también en formación, en prevención y en la formación de líderes en prevención.

La experiencia es una oportunidad de capacitar al alumnado para que puedan ejercer como líderes en prevención, a través de materias curriculares motivadoras y percibidas como válidas para el ejercicio de la profesión. La adquisición de competencias profesionales incentiva la participación proyectos de estas características; el alumnado valora los aprendizajes prácticos que, más allá de superar los objetivos académicos, los aproximen al mundo laboral y a proyectos que definen su carácter profesional.

Agradecimientos: a Noemí Gelabert Mures, técnica de investigación del Grupo de Investigación y Formación educativa y social (GIFES), y a Mireia Sandra Bernaldo Martorell alumna colaboradora, por haber ofrecido su apoyo en distintas acciones del proyecto.

2 https://www.lifacuib.com/

Se permiten la reproducción, 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

Aarons, G., Cafri, G., Lugo, L., y Sawitzky, A. (2012). Expanding the domains of attitudes towards evidence-based practice: The evidence-based practice attitude scale-50. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 39(5), 331-340.

Arribas, D., y Pereña, J. (2009). *CompeTEA. Evaluación de competencias*. Madrid: TEA Ediciones.

. (2015). *Manual CompeTEA*. TEA Ediciones.

Backett-Milburn, K. y Wilson, S. (2000). Understanding peer education: insights from a process evaluation. *Health Education Research, 15*(1), 85–96. doi:10.1093/her/15.1.85

MacArthur, G. J., Harrison, S., Caldwell, D. M., Hickman, M., y Campbell, R. (2016). Peer-led interventions to prevent tobacco, alcohol and/or drug use among young people aged 11-21 years: a systematic review and meta-analysis. *Addiction, 111*(3), 391–407. doi:10.1111/add.13224

Soler, P., Trull, C., Rodrigo-Moriche, M.P., y Corbella, L. (2019). El reto educativo del empoderamiento juvenil. En I. Alonso y K. Artetxe (Eds.), *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (pp. 129-142). Octaedro.

Turner G. y Shepherd J. (1999) A method in search of a theory: peer education and health promotion. *Health Education Research, 14*, 235–247.

Toumbourou, J. W. (2016). Beneficial action within altruistic and prosocial behavior. *Review of General Psychology*, *20*(3), 245–258. doi:10.1037/gpr0000081

United Nations Office on Drugs and Crime (2003). *Peer to peer: using peer to peer strategies for drug abuse prevention.* UNODC.

Para contactar

Belén Pascual, email: **belen.pascual@uib.es**
Carmen Orte, email: **carmen.orte@uib.es**
Marga Vives, email: **marga.vives@uib.es**
María Valero, email: **maria.valero@uib.es**
Lluc Nevot, email: **lluc.nevot@uib.es**
Lydia Sánchez-Prieto, email: **lydia.sanchez@uib.es**
Albert Cabellos, email: **albert.cabellos@uib.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.

Grupo de hombres de Fuentealbilla

Los buscadores de faena

Group of men of Fuentealbilla: The "faena" seekers

Eduardo Martínez Flores, *Educador social en la Mancomunidad de la Manchuela. Técnico de igualdad Ayuntamiento de Albacete*

Resumen

La experiencia que quiero contar es la construcción de un grupo de hombres en una localidad de Albacete, con una población de mil ochocientos habitantes, dentro del marco de los servicios sociales básicos de una mancomunidad, a partir de mi participación en un equipo técnico de inclusión, donde atendemos personas en situación de exclusión social con graves carencias formativas, laborales, dificultades económicas graves, viviendas sin bienestar térmico, con suciedad, con problemas de salud a distintos niveles: adicciones (alcohol y otras drogas) y de salud mental, con o sin diagnóstico, y con o sin adherencia a un tratamiento farmacológico. En Fuentealbilla coincide que trabajamos con un grupo de 7 a 10 hombres con edades muy variadas desde los 25 hasta los 55 años, la mayoría sin empleo estable, sin ingresos fijos, con problemas de alcohol y otras drogas, con pocos vínculos afectivos. Llevamos aproximadamente un año de trabajo en proceso de constitución del grupo y de puesta en marcha de sesiones de trabajo donde hemos abordado el sistema sexo-género, conceptos básicos y socialización diferenciada; la construcción de la identidad masculina, roles de género, nuevas masculinidades y feminismos; las resistencias y el miedo, la corresponsabilidad y los cuidados, el cuerpo y la salud; las relaciones afectivas, la violencia de género, las violencias cotidianas; comunicación y habilidades sociales, la expresión de emociones, la gestión de conflictos, autocuidados y buen trato. Actualmente estamos poniendo en marcha una asociación, con el objetivo concreto de crear huertos públicos, acoger personas de otras nacionalidades y seguir ahondando en los contenidos antes indicados dando respuesta a las necesidades de los hombres participantes.

Palabras clave: Masculinidades, violencia de género, cuidados, micromachismos, salud, grupo de hombres.

Abstract

The experience I want to tell is the construction of a group of men,(the "faena" [1] *seekers), in a town of Albacete, with a population of one thousand and eight hundred inhabitants, within the framework of the basic social services of a commonwealth, based on my*

1 Colloquially, work.

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.

participation in a technical inclusion team, where we attend people in a situation of social exclusion with serious training, labor, severe economic difficulties, housing without thermal welfare, with dirt, with health problems at different levels: (alcohol and other drugs) and mental health, with or without diagnosis, and with or without adherence to a drug treatment. In Fuentealbilla it coincides that we work with a group of 7 to 10 men with very varied ages from 25 to 55 years, most without stable employment, without fixed income, with problems of alcohol and other drugs, with few affective bonds. We have been working for about a year in the process of setting up the group and so start-up of working sessions where we have addressed the sex-gender system, basic concepts and differentiated socialization; building male identity, gender roles, new masculinities and females; resistance and fear, co-responsibility and care, body and health; affective relationships, gender-based violence, intertidana violence; communication and social skills, expression of emotions, conflict management, self-care and good treatment. We are currently launching an association, with the specific aim of creating public gardens, welcoming people of other nationalities and continuing to delve into the above content in response to the needs of the participating men.

Keywords: Masculinities, gender-based violence, care, micromachisms, health, group of men.

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social

1. Introducción

La desigualdad, la pobreza y la exclusión social son conceptos estrechamente interrelacionados que evolucionan a través del tiempo y en función de los contextos en que se producen. La exclusión social –fenómeno reconocido por las instituciones europeas desde hace unos treinta años- ha contribuido a ampliar la mirada sobre el conocimiento que tenemos de la pobreza, teniendo más en cuenta las dimensiones no monetarias y los factores sociales. Al mismo tiempo, la investigación sobre la exclusión social sigue utilizando las medidas de lucha contra la pobreza y la intervención de las organizaciones sociales sobre las situaciones de exclusión de forma más intensiva cuando interactúa con la pobreza crónica.

La Ley 14/2010 de 16 de diciembre, de Servicios Sociales de Castilla – La Mancha, establece como uno de los objetivos del Sistema Público de Servicios Sociales, detectar, prevenir y atender las situaciones de vulnerabilidad de las personas y grupos en situación de exclusión social y las derivadas de situaciones de desprotección e impulsar la normalización, participación y la inclusión social de todas las personas. Para tal fin, establece el Catálogo de prestaciones técnicas, reconociendo la prevención y atención integral ante situaciones 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.

exclusión social, como aquella que, en el marco de los Servicios Sociales de Atención primaria, permite a las personas desenvolverse con autonomía e integrarse en su entorno habitual, así como posibilitar el ejercicio de sus derechos en el acceso a otros sistemas.

Varios años después, tras un período de grave crisis económica y drásticas políticas de ajuste, la Consejería de Bienestar Social se propone dotar de contenidos y procedimientos específicos a esta prestación de carácter técnico. La caída de las rentas familiares y la dualización del mercado de trabajo han producido un incremento de las situaciones de extrema vulnerabilidad en los últimos años, poniendo de manifiesto la necesidad de intensificar las respuestas para su atención o al menos plantear estratégicamente su abordaje más allá de prácticas asistencialistas.

Entendiendo este término de exclusión social con unas características relacionadas con los ámbitos de la vida de la persona: empleo, formación, economía, ingresos, vivienda, salud, relaciones familiares, vecinales y afectivas, participación y derechos. Siguiendo la definición que contempla Caritas resalto la exclusión social como concepción estructural alejada de las concepciones vinculadas a la atribución de responsabilidades individuales relacionadas con algunos estudios de la pobreza. También esta reflexión sobre la exclusión social añade una perspectiva multidimensional a la clásica dimensión económica que caracterizaba a los análisis de la pobreza. Así, se pone el foco de atención en otros elementos estructurales derivados del acceso a los sistemas de bienestar o en las desigualdades en el mercado de trabajo, o de la propia dinámica de las relaciones interpersonales para entender su evolución. En tercer lugar, la exclusión implica la acumulación de problemáticas en diferentes ámbitos. En la conceptualización de la exclusión social señalo tres esferas de riesgo principales: Las transformaciones producidas a nivel económico (empleo, carencia de ingresos, privación de ciertos bienes y servicios básicos), la participación social (aislamiento, conflictividad familiar, y social), así como la participación política y el acceso efectivo al bienestar público (no acceso o acceso muy limitado a una vivienda digna, a la sanidad o a la educación).

Así los indicadores que recoge el informe FOESSA para determinar el grado de exclusión social de las personas contiene 35 elementos divididos en varios ejes: el eje económico que abarca el empleo y el consumo, el eje de derechos sociales y políticos que recoge la política, la educación, la salud y la vivienda; y el eje social y relacional que refleja el conflicto social y el aislamiento social.

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

2. Proceso de constitución

La experiencia que quiero presentar se ubica en una localidad de 1800 habitantes de la provincia de Albacete, Fuentealbilla, situada en el centro de la comarca de la Manchuela.

El proyecto surge en el contexto de los servicios sociales básicos de la mancomunidad de la Manchuela, en un Equipo Técnico de Inclusión social (en adelante ETI), donde participa una trabajadora social, una psicóloga y un educador social, en el que se trabaja con personas en situación de exclusión social.

El "grupo de hombres" surge como propuesta grupal y comunitaria, desde el papel que desempeño como educador social, complementando las tareas de la trabajadora social de gestión de prestaciones económicas o de otra índole, y de la atención psicológica que puedan demandar y necesitar.

En el proceso de llegada a los servicios sociales básicos a través de la visita voluntaria de la persona afectada, o derivación de muy diversa índole, por cauces formales e informales, detectamos que los hombres llegan poco a las oficinas de los servicios sociales, hay que ir a buscarlos, expresan con dificultades o vaguedad sus necesidades.

Una vez se produce la derivación de la persona, procedemos a realizar dos o tres entrevistas en profundidad que nos permitan tener un diagnóstico aproximado de las personas atendidas, y las mencionadas entrevistas pueden realizarse en los despachos de los servicios sociales, así como también contemplamos una visita a domicilio para conocer las condiciones de vida de la persona en su hogar, su calle y su entorno rural.

La atención a las personas que llevamos a cabo desde el ETI tiene una agenda distribuida teniendo en cuenta las problemáticas detectadas y la urgencia de las mismas. Se establece una agenda quincenal, que nos permite abarcar todas las poblaciones y poder atender a las personas en su localidad con una cita previa concertada telefónicamente para facilitar tramitación de ayudas económicas, orientación para la formación y el empleo, derivación al centro de salud, atención especializada médica, orientación para la higiene personal y de la vivienda, gestión de emociones y conflictos familiares, con el entorno vecinal, reclamación de derechos, desarrollo de vida comunitaria, gestión económica de ingresos y gastos…

Del conjunto de personas atendidas, alrededor de ciento cincuenta (150) en las veinte (20) poblaciones que trabajamos, que forman parte de la mancomunidad de la Manchuela, destaco que un 70% son varones, con las siguientes características:

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.

- graves carencias formativas y laborales,
- con viviendas en condiciones de falta de higiene, con un fuerte componente de abandono en su higiene personal, por ausencia de aprendizaje de tareas domésticas y de cuidados,
- con una salud débil, con adicciones al alcohol y/u otras drogas, con enfermedad mental, diagnosticada o no, con adherencia a un tratamiento farmacológico o no,
- con déficit de relaciones afectivas, soledad habitacional, con pocos vínculos, con dificultades para pedir ayuda, expresar emociones y sentimientos,
- poca participación social y ejercicio de derechos.

En la localidad de Fuentealbilla, en concreto, se aglutina un grupo de hombres entre siete y diez (7 y 10), con un rango de edad de 25 a 55 años, con muchas dificultades para acceder a un empleo estable, a unos ingresos fijos, mayormente con soledad, y pocas relaciones afectivas, y algunos con problemas de adicciones al alcohol y otras drogas, casi en su totalidad de origen español, y algunos sudamericanos.

La trayectoria profesional de uno de los miembros del equipo y la experiencia previa de trabajo con grupos de hombres (en una asociación de hombres por la igualdad de género, Ahige) llevaron a detectar una necesidad que debía ser cubierta y que es la que se presenta.

3. Destinatarios

Si me pongo a pensar en los destinatarios, pienso en primer lugar, como indicábamos más arriba, las dificultades que existen para llegar a los hombres, pues ellos no vienen a los espacios institucionalizados (centros de salud, centros educativos, centros socioculturales…), tienen dificultades para expresar su malestar y sus necesidades, hacer peticiones de ayuda.

Por ello, fue necesario formarse e intercambiar experiencias en relación a la captación de hombres, a los procesos de acompañamiento a hombres a medio y largo plazo, intentando encontrar claves que garanticen la llegada, el acompañamiento…, una experiencia de éxito.

Así, lo primero que hicimos fue diseñar un proceso de búsqueda de hombres, de tal manera que pudiéramos llegar al menos a un número significativo entre cinco y diez hombres. En Fuentealbilla, el equipo técnico de inclusión estaba trabajando con un grupo numeroso de hombres como para hacer una convocatoria inicial que pudiera tener una respuesta afirmativa. Claro, teníamos que ir haciendo un trabajo previo de toma de conciencia y diálogos que permitiera esa reacción positiva. También el equipo de trabajo tenía que hacer conversaciones previas que sirviera para poner en común una propuesta consensuada, con las aportaciones 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.

todos los perfiles profesionales. Una planificación flexible que se adaptara a las características de las personas, al devenir del grupo y sus necesidades e intereses.

Durante los dos meses previos a la fecha acordada para el comienzo del taller, estuvimos manteniendo contactos frecuentes con los hombres posibles destinatarios del grupo. Encontramos ilusión, receptividad, interés…, aunque también rechazo, desinterés, falta de motivación, extrañeza… Todo ello, nos llevó a repensar en las argumentaciones, los contenidos, aceptar también las respuestas negativas, entender que los procesos de toma de conciencia son más lentos e incluso algunos hombres no se incorporan. No hemos tirado la toalla en ningún momento, hemos apostado por mantener informados a las personas que no comenzaron en el taller en un principio, por diversos motivos, mantienen contacto con los hombres que participan, pueden influir positiva o negativamente en el desarrollo del taller, pueden darse incorporaciones una vez comenzada la andadura del grupo porque la finalidad del trabajo también es facilitar la apertura del grupo hacia la comunidad con propuestas comunitarias y que incluyeran a todos los hombres y vecinos de la localidad.

Cuando miro hacia los hombres que componen el grupo, intentando salvar su intimidad, para que no sean identificados, para guardar la privacidad de los diálogos y confesiones dadas en el grupo, en un esfuerzo de hacer un retrato de cada uno de ellos, contemplando su recorrido vital, los vínculos de convivencia y relacionales que sostienen, su empleabilidad, el estado de salud, el ocio que viven, el estado de ánimo en él que se encuentran, sus expectativas, ilusiones, metas… tengo dificultades para componer esa fotografía.

Me detengo fundamentalmente en un aspecto que me parece esencial en el trayecto vital de los hombres y es él de los vínculos que mantenemos en relación a la familia de origen, a las amistades creadas, a los hogares formados. Tendré en cuenta más adelante las aportaciones de Alfredo Waisblat, en el apartado de los contenidos, que recientemente he descubierto y que me han resultado reveladoras para entender esas carencias afectivas e incluso esa entelequia tóxica que generamos los hombres a nuestro alrededor, en nuestro entorno más cotidiano. Las expropiaciones que nos genera el sistema capitalista, patriarcal, son importantes para entender ese devenir del hombre sin culpabilizar a la persona y poder llevar a cabo procesos terapéuticos y comunitarios que nos permita a los hombres reconducir el rumbo de nuestras vidas y construir relaciones más seguras y confiadas con las personas queridas.

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

4. Objetivos

Ante este contexto, marco los siguientes objetivos:

Objetivos generales:

- Constituir un grupo de concienciación y autoayuda de varones usuarios de servicios sociales en situación de vulnerabilidad social.
- Realizar un proceso progresivo de autoconocimiemnto, de recuperación de la autoestima que permita crear conciencia de la importancia de la participación en grupos, desarrollar mensajes no culpabilizadores al tiempo que se asume la importancia de desarrollar una cultura patriarcal no machista.
- Desarrollar procesos de transformación personal para favorecer fundamental y prioritariamente la salud de las personas implicadas a través de la responsabilidad en los autocuidados y los cuidados de las personas que nos rodean, y potenciar una cultura de la igualdad y la prevención de la violencia que los hombres ejercemos con las mujeres de nuestro alrededor: madres, hermanas, novias, prostitutas y otras mujeres del pueblo.

Y como *objetivos concretos*:

1. Conocer a los hombres con los que trabajo y establecer un vínculo de confianza y seguridad.
2. Detectar sus necesidades, obtener un diagnóstico a partir de entrevistas que me permita conocer cómo ven y viven su realidad laboral, formativa, relacional, habitacional, de salud, relación con el alcohol y otras drogas, consecuencias conscientes, vínculos afectivos, relaciones familiares presentes, posibilidades de recuperar relaciones de ayuda y cuidados.
3. Crear conciencia de la importancia de la participación en un grupo.
4. Crear conciencia de la cultura patriarcal y machista.
5. Desarrollar mensajes que no culpabilicen ni pongan el acento principal y únicamente en la responsabilidad individual.
6. Fijar fecha de inicio y creación de grupo, elaborar propuesta de sesiones, periodicidad, establecer con los participantes fechas de convocatorias, metodología participativa, de respeto.
7. Búsqueda de materiales bibliográficos y de apoyo al trabajo, búsqueda igualmente de personas técnicas que puedan ser motor también del grupo en los servicios de salud o informales en la localidad de referencia.
8. Valorar el desarrollo y los avances del grupo, teniendo en cuenta las crisis de participación, implicación y asistencia, los ritmos anuales de las personas (verano, calendario agrícola, festividades) y también del personal técnico (memorias, proyectos, incorporaciones de trabajadores, vacaciones…).

5. Contenidos

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.

Es importante señalar como cuestiones previas unas reflexiones tomadas del trabajo realizado por Mirtha Cucco y Alfredo Waisblat que explican con detalle la arquitectura social que hay detrás del tándem del sistema capitalista y el patriarcado, y los efectos que esta construcción tiene en los procesos de socialización de hombres y mujeres. A partir de la elaboración de los Procesos Correctores Comunitarios (ProCC) y de los Supuestos Falsos, así como "la problemática silenciada del hombre". Vamos a resaltar algunas reflexiones:

- La revolución capitalista es algo más que una concepción de las fuerzas productivas, que transforma los modos de producción de bienes y servicios, las relaciones laborales, y la distribución de la producción. Abarca también los modos de establecer las relaciones de poder, de obtener obediencia y aceptación de las normas sociales, de satisfacer la necesidad de amar y ser amado, de dar sentido a la muerte, de concebir las relaciones entre generaciones…
- Se trata de entender los mecanismos por los que los discursos y prácticas sociales de esta revolución, remontándonos a los orígenes del sistema capitalista, se hacen carne en las personas concretas, cómo se expresan en la vida cotidiana y cómo se expresan en una manera de ser hombre y una manera de ser mujer que generan muchísimo malestar, sufrimiento y dolor, mecanismos que son afines al sostenimiento y la reproducción de las condiciones del sistema.
- Se construye la diferencia de los géneros, atendiendo a Ana María Fernández, de acuerdo a tres características:
    - *Atributiva*, en tanto que atribuye el modelo humano a las referencias masculinas, lo humano será esencialmente masculino, será la medida de todas las cosas, será lo sano, lo deseable, lo ético, lo valioso. Lo que no entra dentro será negativo.
    - *Binaria*, alterna dos valores de verdad, siendo uno verdadero y otro falso, solo hay dos lugares donde meter las cosas, no hay más. Esto tiene muchas expresiones desde lo patriarcal: lo activo y lo pasivo, lo fuerte y lo débil, lo emocional y lo racional, lo público y lo privado, sujeto de derecho y objeto de derecho, sujeto sexual y objeto sexual... Si el valor y la definición de lo que es en positivo es lo masculino, se valorará desde allí cualquier diferencia; es decir, se medirá lo femenino en comparación con lo masculino.
    - Esta lógica es también *jerárquica: «en tanto transforma uno de los dos términos en inferior, complemento o suplemento, negativo de aquello que lo hegemónico*

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

señala como lo uno, en tanto tal, falso, y en tanto tal, inferior» (Fernández, 1993, p. 39). Esta noción de inferioridad permite la aparición de la misoginia y también de la homofobia.

- Siguiendo lo propuesto por A. M. Fernández, la oposición entre lo público y lo privado entró en la lista de polaridades, junto con razón-sentimientos, inteligencia-intuición, palabra-emoción, poder-afecto, producción-consumo, eficacia-donación. Todos los últimos términos de esas polaridades se hallarían regidos por el principio constitutivo de la moderna vida privada: la sujeción de la mujer a la familia, a través del ingreso del hombre a la producción de lo público, sea por medio del trabajo, del poder o del lenguaje. La mujer a cambio se hallará a cargo de la producción del mundo privado y la racionalidad del espacio que es el de los sentimientos.
- En este esquema, el hombre tiene que tener una actitud vigilante, demostrar constantemente que se es hombre, debe cuidarse bien de no mostrar ningún sentimiento, pasividad, emotividad, ingenuidad…, que lo dejarían en el lugar de lo femenino e inferior.
- Así encontramos la construcción de un hombre como trabajador eficaz, expropiado de la capacidad de aprender con el reconocimiento del riesgo y del peligro, inútil en el sostén de los movimientos de su vida cotidiana, con dificultad de conexión con sus sentimientos, expropiado de su paternidad, inutilizado para el contacto enriquecedor con su pareja y construido como dependiente funcional. Es solidario con la construcción de la mujer como ama de casa, que considera su casa como su feudo, sus hijos como propiedad privada y su marido como su pertenencia, una mujer a la que también se le expropió la posibilidad de disfrute de su sexualidad, entre otras cosas, transformando «la M de mujer por la M de Madre»,
- El hombre, en la apariencia de no tener la carga de los niños y la casa, no tiene peso visible. Por tanto, es un privilegiado; el hombre es «superior y poderoso». Ser trabajador y estar fuera de casa es un privilegio; el hombre no tiene carga. Por consiguiente, si es un privilegiado, no puede denunciar sus malestares, ya que de ese modo «atentaría» contra sus privilegios. La mujer, con el peso de la casa y los niños, tiene una carga de la que se queja. El peso es visible, pero este peso también encubre su poder de acción y legislación, que compensaría un lugar construido de «inferioridad». Los privilegios son una trampa, que genera malestares en hombres y mujeres, es necesario entender esta arquitectura social para generar procesos de transformación.

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 capitalista subsume las dimensiones y capacidades, y organiza el tiempo de vida en la lógica de la rentabilidad. Se uniformizan los tiempos de vida (de cuidados, de participación social, de gozo, de actividad y creación cultural) bajo la regulación del tiempo de trabajo que produce capital, o sea plusvalor.
- Y un último apunte y característica de este planteamiento, es la individualidad del individuo, del hombre, y de la mujer. En la actualidad estaríamos en la categoría más salvaje de individualismo metodológico. Cucco señala:

> […] nos encontramos con la propuesta de un hombre torpemente vivo, con vulnerabilidad a las heridas narcisistas, inhábil en el reconocimiento del otro, en el manejo de los conflictos y en el sostén de un vínculo, con predominio de defensas primitivas y gran sentimiento de vacío o de pérdida de sentido. (Cucco, 2006, p. 76)

Y lo que se pretende con esta intervención, es develar aspectos invisibilizados en la Normalidad Supuesta Salud, responsables de los malestares, generando grados de independencia de lo instituido, lo que conduce a cambios en los comportamientos cotidianos.

Existe una problemática silenciada del hombre que es imprescindible desvelar, poner palabra y trabajar. Una problemática que le tapa la boca y lo instituye en un rol estanco, y que sostiene desde el silencio toda una estructura de dominación. La propuesta de contenidos, teniendo en cuenta lo anterior es:

A. El sistema sexo-género, conceptos básicos y socialización diferenciada;
B. La construcción de la identidad masculina, roles de género,
C. Nuevas masculinidades y feminismos; las resistencias y el miedo,
D. La corresponsabilidad y los cuidados,
E. El cuerpo y la salud;
F. Las relaciones afectivas,
G. La violencia de género, las violencias cotidianas;
H. Comunicación y habilidades sociales,
I. La expresión de emociones, la gestión de conflictos,
J. Autocuidados y buen trato.

6. Metodología

Se trata de incorporar una dinámica grupal de participación de todos los miembros, en la elección de la fecha, en los compromisos de asistencia, justificación de ausencias, permanencia, voluntariedad, toma de decisiones sobre contenidos, responsabilidad de tareas, búsqueda de soluciones a conflictos, mediación, control de violencia, respeto de opiniones,

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.

valoración, comprensión de los momentos críticos, desarrollar comportamientos solidarios, colectivos, de apoyo mutuo, empatía, diversidad.

Evitar el rol persona que sabe, que todo lo hace bien, frente a actitudes de roles de igualdad ante las circunstancias de la vida, los avatares, las dificultades, no culpabilizar ni etiquetar, facilitar la participación y opinión de todos, provocando la verbalización, la expresión racional o sentimental de emociones, respeto y consideración del lenguaje no verbal. Favorecer el contacto físico. Construir un grupo cálido, seguro…

Para tener en cuenta la anterior, me he basado en la metodología de los Procesos Correctores Comunitarios (ProCC), una propuesta de intervención comunitaria que se ocupa de forma científica de los malestares de la vida cotidiana, mediante su investigación y sistematización, y dispone de un método específico para trabajarlos en la población. Centra su mirada en el modo de vida actual y en cómo se concreta y expresa en la vida cotidiana. En ella aparecen muchos malestares que por su frecuencia y banalización suelen ser objeto de quejas, pero no de estudio sistemático ni de propuestas de intervención para mejorarlos.

Una de sus creadoras, Mirtha Cucco dice sobre los malestares de la "normalidad supuesta salud (NSS)":

> Aquellos malestares que la gente sufre y habitualmente no analiza ni cuestiona porque los considera normales, no generan demanda explícita, no tienen interlocutor válido, y para ellos no existe un campo de intervención específico. Las respuestas habituales se brindan desde enfoques terapéutico-asistenciales que, o bien tienden a medicalizarlos, psiquiatrizarlos o categorizarlos como pertenecientes a grupos de riesgo social, o bien tienden a incluirlos en acciones preventivas inespecíficas, quedando la mayor parte de las veces en tierra de nadie. (Cucco, 2004, p. 4)

La propuesta metodológica implica cuatro fases sucesivas en permanente relación dialéctica:

1. La programación que recoge las necesidades.
2. La implementación, imprescindible y poco valorada. Implica un verdadero arte en el despliegue de acciones de difusión y sensibilización para que la gente conecte con el malestar invisibilizado y con su necesidad, y supere la demanda que deja atrapado en la expresión sintomática, en el mejor de los casos.
3. La coordinación de procesos grupales a través de la realización de programas ProCC,
4. La evaluación, seguimiento e investigación permanente, que permiten nuevamente revisar la programación.

El Grupo Formativo es un método grupal particularmente diseñado para abordar los malestares de la cotidianidad. Su finalidad específica apunta a conseguir grados 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.

independencia de lo imaginario social instituido–enajenante, potenciando el desarrollo de protagonismo personal-social para operar transformaciones sociales. Esto, naturalmente, incidirá en los comportamientos concretos que materializan la vida cotidiana. Es decir, trabaja para la conformación del sujeto autónomo, para lo que es condición desarrollar la capacidad de reflexión que implica la posibilidad de la puesta en cuestión de sí mismo. En esta puesta en cuestión, es importante que la interpelación vaya más allá de los interrogantes autorizados por el sistema de lo instituido enajenante.

Cuando hablamos de capacidades de autonomía nos estamos refiriendo a la capacidad del sujeto de desarrollar una lectura crítica de su cotidianidad, logrando grados de independencia del Imaginario Social instituido. A pesar de que, como decíamos, no son sencillas las transformaciones, podemos señalar que la experiencia muestra que personas que han participado en Grupos Formativos registran, evalúan y hablan de cambios significativos importantes "en lo personal", sin haber trabajado desde su registro íntimo particular, sin entrar en la dimensión terapéutica.

La justificación de la necesidad, surge del análisis realizado de las propuestas de intervención comunitaria existentes más afines, y de los diversos dispositivos grupales en juego. Este análisis tomó en consideración, entre otras, la Educación Popular de Paolo Freire, la Psicología Social de Enrique Pichón Rivière, y el Grupo Operativo, los Grupos de Encuentro, y los aportes del Enfoque Sistémico, la Animación Sociocultural, la Promoción de la Salud y los Grupos de Autoayuda. También se analizaron las aportaciones de Kurt Lewin y la Dinámica de Grupos, Jacob Levy Moreno y el Psicodrama, y Wilfred R. Bion y los Grupos de Estudio, en tanto desarrollos que marcaron hitos para la comprensión de lo grupal.

7. Calendarización y resultados. Desde el diagnóstico social a la evaluación

En los dos o tres primeros meses se trata de conocer a las personas, detectar sus necesidades, y buscar intereses comunes que pueden dar pie a la constitución de un grupo a partir de una presentación individual a cada persona, boca a boca, adaptada a su lenguaje, sus intereses o necesidades personales.

Para la elaboración del diagnóstico social de las personas atendidas vamos a tener en cuenta la Escala de Valoración de Situación Social (herramienta Siso) para la medición de la Posición Social en el eje Exclusión – Inclusión. El diseño de la misma se enmarca en el proyecto

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.

desarrollado por la Consejería de Bienestar Social en colaboración con la Universidad de La Rioja y la Universidad de Castilla-La Mancha. El proyecto se inscribe en la convocatoria de subvenciones de proyectos de inclusión social, financiado por el Fondo Social Europeo, en el Programa Operativo de Castilla-La Mancha 2014-2020 dentro de la línea destinada a Promover la inclusión social y luchar contra la pobreza y cualquier forma de discriminación.

El proyecto surge a partir de la necesidad detectada por parte del Servicio de Atención Primaria e Inclusión de la Consejería de Bienestar Social de la dificultad de los y las profesionales de servicios sociales de atención primaria en el diagnóstico y el diseño de la intervención para la atención de situaciones de exclusión social. A ello cabe añadir la ambigüedad del concepto de exclusión y la falta de indicadores precisos y consensuados por los agentes de la intervención social.

La herramienta se ha estructurado de forma diferenciada entorno a tres tipos de datos:

- Ámbitos vitales: Que recoge 25 variables determinantes para el diagnóstico de las situaciones de exclusión. Económico: Volumen de ingresos, procedencia de la principal fuente de ingresos, previsión de la principal fuente de ingresos y carencia material severa. Laboral: Situación laboral, intensidad del trabajo y previsión de continuidad laboral. Formación: Nivel de estudios terminado, cualificación para el empleo, competencias para la búsqueda de empleo y otras competencias. Residencial: régimen de tenencia de la vivienda, condiciones de la vivienda, accesibilidad y ubicación en el entorno. Sociosanitario: Acceso al sistema sanitario, estado de salud, sobrecarga familiar, dificultad para seguir tratamiento y hábitos de salud. Relacional: Relaciones familiares, convivencia en el entorno, relaciones comunitarias, participación social y conductas asociales o anómicas.
- Aspectos personales: Que recoge 3 variables determinantes para la intervención en los procesos de exclusión: Habilidades sociales, percepción de la situación y estrategias de mejora.
- Datos sociodemográficos: Que recoge información identificativa necesaria para la planificación de las políticas de protección social.

La posición social está determinada por la puntuación obtenida en los seis ámbitos vitales: Situación económica; laboral; formativa; residencial; sociosanitaria; relacional. En la elaboración de la escala de ponderación se ha tenido en cuenta, por un lado, que la tasa AROPE se construye a partir de las variables relativas al ámbito económico y laboral. Por otro lado, la bibliografía especializada señala el carácter multidimensional de la exclusión social, que no se limita únicamente a ambas dimensiones, y por tanto que una acumulación 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.

carencias en los diferentes ámbitos vitales puede dar lugar a situaciones moderadas o graves de exclusión. Se presentan diferentes niveles de intensidad de la exclusión social y las posiciones de dificultad definidas en la herramienta: exclusión grave, con mucha o bastante dificultad, exclusión moderada, con alguna dificultad, y exclusión leve con poca o ninguna dificultad.

Concertar la primera sesión consensuada con las personas participantes, e ir calendarizando sesión a sesión, como parte final del orden del día de cada reunión, aproximadamente con una periodicidad mensual, teniendo en cuenta los tiempos antes señalados: verano, vacaciones, festividades, trabajos agrícolas… Lo que lleva a la puesta en marcha de compromisos personales y su posterior valoración, así como también a combinar un trabajo individual y grupal en un proceso de transformación personal a medio plazo, pues las condiciones de vida de las personas excluidas suponen una cronificación de hábitos de vida, de consecuencias, de aprendizajes que exigen un acompañamiento espaciado en el tiempo, contemplando crisis, ausencias, desmotivaciones para crear un vínculo respetuoso y seguro entre personal técnico y personas atendidas, al igual, que una relación entre iguales de compañerismo, camaradería…

Actualmente nos encontramos en los dos tercios del desarrollo del proyecto, donde surgen acciones que se van incorporando al grupo, como constituirse como asociación, acoger a personas refugiadas de otros países, propuesta y gestión de huertos urbanos y públicos como espacio de encuentro informal y comunitario que abra la participación al desarrollo de procesos comunitarios normalizados.

Estamos en proceso de continuidad, es difícil hacer una proyección a corto plazo, es una experiencia lenta que va configurándose desde el conocimiento y la lectura de distintos y muy diferentes marcos teóricos. Esperamos seguir intuyendo caminos flexibles y que vayan consiguiendo calar en la conciencia de las personas a nivel individual, que generen una forma grupal de responder a las difíciles realidades de desempleo, pobreza, machismo, violencias, aislamiento, adicciones… buscando acciones igualitarias, sostenibles, solidarias…

Es importante el seguimiento de la intervención a partir de la evaluación del proceso, cumplimiento de los objetivos, evolución de la intervención, verificación de hipótesis, reformulación de los objetivos y actuaciones. Y también una evaluación del Plan de Atención Social, resultados obtenidos, actuaciones realizadas, evolución de la situación personal y socio-familiar, propuesta de continuidad o cierre de la intervención.

Se han elaborado dos tipos de indicadores, de ejecución y de resultado, los indicadores comunes de ejecución referidos a datos de la situación laboral de los participantes, la edad, 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.

nivel educativo, la situación familiar, la pertenencia a minorías étnicas, la situación de discapacidad, de otras situaciones desfavorables y datos relativos a la exclusión residencial. Los indicadores comunes de resultados referidos a datos de la situación laboral de los participantes al inicio y al final del proyecto. Y los indicadores específicos de resultado referidos a datos de la situación personal, relacional-de apoyo, económica, de vivienda-entorno y de salud de los participantes al inicio y al final del proyecto.

Todos los indicadores anteriores se pueden recoger en un cuadro resumen del número de personas participantes que mejora su situación, que empeora la situación de partida o que no vive un cambio en su situación en un periodo de 6 meses, 1 año o 2 años como plazo más largo.

Podemos encontrar indicadores en cuanto a su situación laboral de dedicación a actividades de búsqueda de empleo, que se ha integrado de nuevo en procesos de formación (formación permanente, educación formal o no), ha encontrado empleo. En cuanto a su situación personal, las personas adquieren las habilidades personales suficientes para afrontar su situación, toman conciencia de su situación, una percepción, una comprensión y una proyección; tiene una percepción positiva de sus posibilidades de cambio, una actitud responsable ante esas posibilidades y desarrolla actuaciones para mejorar esa situación.

En cuanto a la *situación relacional y de apoyos*, se consideran indicadores de la relación familiar positiva y de apoyo continuo que permite la cobertura de necesidades básicas, además de proporcionar estabilidad emocional, social y económica. Implica la capacidad

familiar de enfrentar sus dificultades, delimitarlas y buscar una vía de solución. Indicadores de Salud familiar: flexibilidad, adaptación al cambio, afrontamiento de los problemas, relaciones afectivas entre sus miembros, cohesión, individualización de los miembros y comunicación y desempeño de roles diferenciados. Sobre las relaciones sociales positivas/de apoyo efectivo. Existencia de red informal de apoyo para la cobertura de necesidades básicas, facilitadora de estabilidad emocional, social y económica.

Conocimiento de recursos existentes para atender su situación de necesidad: manejo de los recursos públicos y privados, formales e informales para hacer frente a su situación de necesidad, implica conocimiento y capacidad de uso. Y uso de recursos existentes para atender su situación de necesidad, desarrollo de acciones de mejora de su situación, haciendo uso de los recursos personales y sociales de los que dispone.

En cuanto a la *situación económica:* ingresos suficientes para cubrir necesidades básicas.

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 cuantía de ingresos con la que cuenta la unidad familiar permite hacer frente a los gastos de alimentación, vestido y salud de todos sus miembros, de los derivados de la escolarización obligatoria de los menores, y de los gastos de la vivienda (alquiler/hipoteca, suministros y mantenimiento de equipamiento básico). Estabilidad de ingresos: persistencia de la misma cuantía de ingresos familiares durante al menos un año. Implica la existencia de una fuente de ingresos legal y regular. Capacidad para hacer frente a gastos extraordinarios considerados necesarios. Capacidad de gestión de ingresos.

En cuanto a la vivienda, vivienda normalizada: Residencia legal y estable; Habilidades de convivencia vecinal, implicación en el mantenimiento y buen uso de espacios colectivos, participación en asociaciones y/o grupos vecinales. Y en cuanto a su estado de salud, se considera el buen estado de salud y los buenos hábitos de salud.

Por último, incorporamos también indicadores de igualdad, relacionado con la prevención de la violencia machista y de los buenos tratos en las relaciones con las personas de nuestro entorno y con nosotros mismos. Contemplando el enfoque de género en nuestro trabajo. Así manejamos la toma de conciencia de conceptos básicos como la violencia machista y sus diversas manifestaciones: sexual, psicológica, económica, social, familiar…, también si nuestras conductas y comportamientos van modificándose en los hábitos de salud propios, en las relaciones y apoyos en nuestro entorno, contemplando apartados anteriores, generando aptitudes de empatía, cuidados, escucha…

8. Conclusiones

Voy a ser escueto en las conclusiones, también por extraer elementos importantes, así

1. El grupo de hombres ha comenzado a andar, ha sido importantísimo hacer un trabajo de acompañamiento individual tanto en la puesta en marcha del grupo, como en su desarrollo, y en la continuidad.
2. Es importante el marco teórico de referencia, el intercambio de experiencias y conocimientos con profesionales de los servicios sociales que han llevado a cabo iniciativas similares. Para dotar a la actividad de una dirección, un cuerpo y pistas para avanzar cuando hay dificultades, crisis, rechazos…
3. Por último, poner en valor el enfoque de género en el trabajo en servicios sociales, hemos contado con herramientas de diagnóstico social, metodología…, nos faltaba que la Consejería de Bienestar Social empezar a facilitar materiales de trabajo e impulso hacía esa perspectiva. La incorporación de un enfoque de trabajo específico a hombres resalta

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 inercias que existen en las administraciones públicas para trabajar con mujeres y seguir ahondando en los roles tradicionales que tan en cuestión están hoy en día en diferentes sectores de la sociedad (opinión pública, organizaciones sociales, políticas feministas…), y poner la mirada en los hombres como sujetos de transformación con un trabajo de prevención y sensibilización con claves para facilitar los cuidados de los propios hombres y los buenos tratos en las relaciones y apoyos sociales del entorno.

9. Bibliografía

Alonso Fernández de Avilés, B. y Arias Astray, A., (2013) *¿Y ellos qué?* Madrid (España): Fundación Cepaim.

Cembranos, F. y Medina, J.Á., (2014). *Grupos inteligentes. Teoría y práctica del trabajo en equipo*. Madrid (España): Editorial Popular S.A.

Cucco, M. (2004). *El método de Grupo Formativo. Sus principios metodológicos. I Taller Nacional de Coordinadores de Grupo Formativo*. La Habana. Cuba. / www.procc.org

Cucco M. ProCC (2006). *Una propuesta de intervención sobre los malestares de la vida cotidiana.* Buenos Aires: Atuel Ediciones.

Consejería de Bienestar Social (2017). *Herramienta de diagnóstico de situaciones de vulnerabilidad y/o exclusión social. Manual de procedimiento.* Toledo: Servicio de Atención Primaria e inclusión, Dirección General de Acción Social y Cooperación, Junta de Comunidades de Castilla La Mancha. (*manual de uso para profesionales*)

Fernández, A. (1993). *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Buenos Aires: Paidós.

Millán Carrasco, A.; García Roldán, P. y García-Cubillana de la Cruz, P. (2016). *Estrategia GRUSE. Guía para el desarrollo de grupos con hombres.* Sevilla (España): Consejería de Salud Andalucía.

Saénz Berbejillo, A. y Waisblat Wainberg, A. (2013). La construcción sociohistórica de los roles masculino y femenino. Patriarcado, capitalismo y desigualdades instaladas. *Revista Sexología y Sociedad*; 19(2): 172-194

Para contactar

Eduardo Martínez Flores, email: **eduardomf69@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.

Trabajo educativo en lonjas

Educational intervention in private youth space

Fernando Madoz Mendioroz, *Coordinador del programa Gazte Zabalik*

Resumen

El fenómeno de las lonjas comenzó en Euskadi hace un par de décadas. En este tiempo ha ido cogiendo peso específico, se ha trasformado hasta convertirse en un fenómeno más heterogéneo y con un sentido diferente al de los comienzos. Este equipo educativo llegó a las lonjas de un modo natural. Estábamos donde estaba la gente joven y cuando decidieron buscar nuevos lugares allí nos fuimos, con su permiso expreso. En este trascurrir de los años, muchos agentes educativos, sociales, urbanísticos o policiales; algunas administraciones locales y entidades recién llegadas a esto de lo social al albur del sonido de las monedas nos han cuestionado nuestra presencia en estos espacios. ¿Qué hacéis ahí? ¿Dónde queda su intimidad, su autonomía, sus derechos? La respuesta siempre nos ha parecido sencilla: Hacemos lo mismo que hacíamos en la calle, y sus derechos, intimidades y autonomías quedan exactamente en el lugar que ellos y ellas elijan; si nos quieren cerca, o para lo que nos quieran cerca, nos tendrán.

Queremos hablar de las lonja, especialmente, de su potencial, pero además mandar un mensaje, que se puede leer entrelineas en esta exposición: Estamos perdiendo la calle, nuestro lugar iniciático, nuestro espacio natural, la fuente del vínculo, la relación, el encuentro, la imaginación, el aprendizaje cotidiano, el acompañamiento… La calle. La nombras y suena raro, genera incomodidad.

Pues será porque somos muy antiguas, pero creemos que la esencia de la EDUCACIÓN SOCIAL sigue estando en la calle: en los parques, las plazas, los bancos, los soportales, las tienditas de barrio, las tapias de los cementerios. Allí donde esté la gente a la que pretendamos aportar. Y si esta gente es joven y ha cambiado, queriendo o sin querer, la plazoleta por la lonja pues nos tocará ir hasta donde estén, presentarnos, pedir permiso y escuchar.

Palabras clave: fenómeno lonja; educación de calle; pedir permiso; escucha

Abstract

The "lonjas" in Euskadi started two decades ago. It concerns youths in self-managed meeting spaces, located into the basements of buildings. It has become increasingly significant, transforming it into a more heterogeneous movement.

Susterra's educational team reached the "lonjas" naturally. As social educators, we were where young people were, and when youths decided searching for new spaces and places, we also followed them.

In that time, many educational, social, urban stakeholders, as well as police and local authorities, saw business opportunities in it. So, they started questioning our presence in such spaces; as interfering with youth's intimacy, their autonomy and rights.

The answer seems to be very simply: We are doing the same work we were doing in the streets, and youths' rights, intimacies and autonomies, are left exactly where they choose: if they want us close, or those who want us close, they will have us there.

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

We want to speak about the "lonjas", especially, about their potential. But we want to send a message, which can be read between the lines in this paper: we are losing the street as educational space, as our initiatory place; as our natural place; as source of our bonds, relationship, imagination, daily learning, and accompanying work. The street. You call it and it sounds strange; it generates discomfort. It could be because of our former educational figures. But we believe that SOCIAL EDUCATION belongs to the street: it is into the parks, squares, on the benches, under the porticos, in the neighborhood stores, close to the cemetery's walls. Finally, we stay wherever people want us to support them. Moreover, in the case of young people who have changed, (wanting or without wanting), the square for the "lonja", we will go there, and introduce ourselves, ask for permission, and listen to them.

Keywords: private youth space; street as educational space, listen

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social

Nota previa

Cuando en enero de 2020 redactamos esta presentación nuestro interés era el de compartir con las y los profesionales de la educación social una parte del trabajo que veníamos realizando en los anteriores ocho años. A esos ocho años le han seguido otros dos muy diferentes… y los que vengan no sabemos cómo serán.

Queríamos hablaros de las lonjas: de lo que son; de lo que se hace en ellas; de lo que representan. Queríamos también hablaros de las personas jóvenes que se agrupan y conforman el fenómeno: de lo que buscan; de cómo lo hacen; de lo que encuentran. Queríamos hablaros de lo que las lonjas suponen para la comunidad: de las relaciones de poder que se establecen; de los espacios que se dejan; de las interrelaciones. Y queríamos contaros cómo se puede, a través de ellas, intervenir educativamente con personas y grupos para acompañar en los procesos de crecimiento y mejorar situaciones difíciles.

Ahora no hay lonjas, no quedan los espacios, pero queda algo del movimiento o fenómeno. La juventud ya no se agrupa en un espacio cerrado y privado, pero se sigue agrupando.

En la medida en que la sociedad retome el modo de vida anterior a la pandemia es muy probable que las lonjas se vuelvan a abrir allí donde existían. Cómo lo hagan, cómo se usen y cómo sean "recibidas" es algo que no podemos saber con certeza. Creemos que habrá cambios (básicamente porque el fenómeno lonja como tal ha estado sujeto a cambios permanentes y continuos), creemos que los y las viejas lonjeras no volverán y que aparecerán personas más

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

jóvenes, creemos que los espacios se usarán de otra manera, y también pensamos que podrán seguir siendo espacios en los que podamos aportar.

En este año y medio algunas de las personas que se juntaban en las lonjas han optado por retomar espacios de calle: algunas de manera habitual y diaria y otras de forma esporádica y vinculada a fiestas y encuentros celebrativos. Hemos podido seguir trabajando con aquellos chicos y chicas que han cambiado su estancia en la lonja por su presencia en la calle; de alguna manera hemos vuelto a ser educadores y educadoras de calle. Nuestra idea es continuar acudiendo allí donde estén las personas jóvenes; con los mismos argumentos, las mismas intenciones y el mismo espíritu que hemos mantenido estos años. Por eso creemos que lo que en esta exposición planteábamos como interesante y válido lo sigue, y lo va a seguir siendo.

Lo que en el documento que sigue se plantea no es cómo trabajar en un espacio concreto, sino cómo hacerlo con la juventud, desde lo que hacen y cómo lo hacen; en su campo, en su territorio, adaptándonos a sus modelos y a sus códigos. En algunos sectores se entiende que esto es una especie de invasión de su intimidad, que cada grupo debe tener su espacio cercado y definido, nosotras no lo vemos así; ni creemos en la sociedad parcelada ni creemos que acercarnos sea una invasión ni que el acompañamiento sea una intromisión. Creemos en la mezcla, en la comunidad inclusiva y en la presencia activa en los espacios de vida cotidiana para facilitar la mejora de las situaciones vitales de las personas.

Por todo ello y más allá de que el fenómeno lonja reaparezca –que con casi total seguridad lo hará- entendemos que la exposición que planteamos sigue teniendo vigencia y puede ayudar a abrir un debate interesante sobre algunos límites y fronteras que estamos poniendo (o no) a nuestra acción profesional.

El fenómeno lonja

Lonjas, locales, bajeras, garitos, peñas, txamis, chamizos... Se les llama de distinta forma pero las características fundamentales, e incluso las más concretas, son básicamente las mismas. De este modo, y para facilitar la lectura del presente documento, de aquí en adelante vamos a usar el término “lonja”.

- *¿Qué es?*

Asociacionismo no formalizado, ni desde lo interno (estructuras informales) ni desde lo externo (normativas, tramitaciones, finalidades), que responde a un modelo de relación entre iguales, a unos intereses y a un uso del tiempo que les queda libre.

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.

Se organiza en torno a un espacio físico determinado con un serie de características comunes (en general son espacios desocupados de actividad comercial que pueden estar ubicados en los centros urbanos, en los barrios o en las afueras de los municipios -en este último caso, generalmente, en pabellones industriales-. No se diferencian de los locales comerciales más que en su uso. Evidentemente carecen de actividad económica o comercial. Estas son a grandes rasgos, las características físicas que comparten. A partir de aquí cuestiones como el tamaño, la distribución, el mantenimiento, la dotación… varían en función de cada grupo).

Pero más allá de este tipo de características nos interesa señalar otras. Nombrar aquellas que hacen referencia a la utilidad que, para la gente que hace uso de ellas, tienen.

Cuando nos referimos a las lonjas hablamos de un fenómeno que tiene que ver con los cambiantes usos que, de su tiempo libre, hace la gente joven, y también con un modelo de relación generacional, que si bien es cierto que no es novedoso sí que se ha reconvertido en los últimos años. La lonja es un espacio privado, por lo tanto "separado" de otros. En este caso, al referirnos a "otros" nos referimos a la comunidad adulta. Sin entrar a valorar los porqués de este fenómeno (es decir si son las personas jóvenes las que optan por aislarse o se les empuja a ello) lo cierto es que dibuja una realidad social algo diferente a la que teníamos.

Las lonjas sirven para hacer grupo, para poner en marcha nuevas iniciativas, para probar nuevas experiencias, para, en definitiva, poder experimentar al margen del mundo adulto.

Sirven también como lugar de encuentro, como espacio de descanso y de alivio de las tensiones del día a día.

Se usan para proponer acciones, buscar puntos de interés comunes, discutir y elaborar pensamiento.

Son lugares de acogida (más de la mitad de las personas que las usa no son miembros de las mismas).

Son lugares en los que la participación interna es activa, y en los que se ponen en práctica los modelos de relación y se trabajan los roles individuales. Son pequeñas comunidades en las que ensayar.

En cualquier caso son organizaciones vivas, que van cambiando su configuración, su utilidad. Evolucionan. En la actualidad tienen cierto componente de rito iniciático de socialización, y hasta de moda.

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 qué surge?*

Son varios los factores. Por un lado se junta un interés de los grupos juveniles (grupos, no colectivos. Estos últimos tienden a desaparecer y todo se convierte en iniciativas más particulares); de otro, un modelo social que transforma a las personas en consumidores.

En el interés juvenil hay componentes lógicos. Una parte natural intrínseca a la edad que tienen y a su manera de entender el mundo, oponerse y relacionarse (adolescencia y post adolescencia). "Inventan" sus respuestas nuevas para las dificultades que todas las generaciones hemos pasado en esas edades. Es una propuesta constructiva, tiene que ver con sus procesos de emancipación y autonomía, y con sus aportaciones a la sociedad en la que empiezan a participar de manera responsable.

El interés de "la sociedad" va unido al interés de la clase/grupo/estructura dominante y hegemónica. Tiene que ver con lo que ese poder quiere y espera de la juventud: la mano de obra, el papel como consumidoras, su labor como continuadores de un modelo…

Existen otros intereses externos: los de las familias, los de los agentes encargados del control y la supervisión, los económicos derivados de la posibilidad de sacar un rendimiento a patrimonios inmobiliarios o los de una comunidad cada vez más segmentizada y centrada en la seguridad, la comodidad y el confort y no en la complejidad que supone las relaciones naturales.

- *¿Cómo se configuran?*

Hay puntos comunes y generales, y diferencias

Los puntos comunes generales. Podemos decir que cada lonja parte de un grupo, o varios, natural de amistad o conocimiento, que no encuentra lugares de reunión que sean mínimamente de su agrado (la calle queda aislada y perseguida, los bares y comercios están prohibidos o son prohibitivos, el asociacionismo está en decadencia, la oferta de la administración es monótona y controlada, las plataformas sociales y políticas juveniles son absorbidas por "los mayores"). Se separan físicamente del mundo adulto, dentro de un modelo en el que cada edad tiene sus lugares definidos y particulares. Buscan un lugar propio, identificable e identitario, que se plantea como espacio/servicio auto-gestionado para el grupo y centrado en sus intereses y en su necesidad de mantener los contactos referentes.

Algunas diferencias vienen marcadas por las características propias de cada grupo. Así podemos decir que son una evolución de los grupos de calle, con sus modelos y usos, pero también derivan de grupos nacidos en torno a la formación o del asociacionismo. Otras

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

diferencias se dan por localización: Las lonjas de ciudad son más cerradas y aisladas de otras; son prolongación de plazas, rincones, bancos o centros de estudio. Las lonjas de barrio se interrelacionan más entre ellas, especialmente para cuestiones relacionadas con la identidad. En las lonjas de pueblo hay más mezcla y permeabilidad, siendo el factor edad el más determinante.

Los principales cambios y tendencias que han ido apareciendo. A grandes rasgos podíamos decir que veníamos de espacios de iniciación en la autonomía y estábamos llegando a lugares centrados en la gestión y el consumo de modelos de ocio muy predeterminados. De iniciativas constructivas y propositivas a modelos de consumo de usar y tirar. De propuestas creativas a reiteración de modelos monótonos. De la acción participada ante la comunidad al enfrentamiento conflictivo sin mensaje.

Otras cuestiones a tener en cuenta, por su trascendencia, en un análisis más pormenorizado son: los usos, la distribución en cuanto al género, la relación con las prácticas iniciáticas.

- *¿Cómo funcionan?*

Podríamos decir que son pequeñas asociaciones muy poco estructuradas.

A sus componentes les une un interés común, que al principio es el de tener un espacio propio para un grupo que quiere estar junto. Luego se van añadiendo o quitando variables, de tal manera que se desequilibra hacia un lugar para hacer cosas determinadas o, simplemente, hacia la tenencia de un lugar.

En general son experiencias de organización y gestión de grupos: tienen que poner normas y gestionarlas, poner límites, abordar conflictos, buscar soluciones, gestionar el uso del poder, distribuir tareas, responsabilizarse en individual y en común, cuidar el espacio y los bienes comunes, relacionarse con el entorno, proponer experiencias y usos, gestionar emociones, pensar en común, discutir, llegar a acuerdos, estar a gusto, sacarle provecho, divertirse… Todo ello y alguna cosa más. En definitiva, las lonjas son: oportunidad de experimentación y aprendizaje. O, pueden llegar a ser, trabas insuperables si no se sabe abordar el mundo de relación que en ellas surgen.

- *¿Para qué les sirve?*

En lo evidente

- Para hacer lo que quieren sin sentirse observados ni controladas (aunque la realidad es que empiezan a estarlo más de lo que creen por familias, normativas, policías y vecindarios).

Se permiten la reproducción, 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 divertirse y probar.
- Para identificarse y pertenecer a un grupo concreto (cada lonja) y a una comunidad (jóvenes lonjeros).

Para reconocer y conocer a otras con intereses comunes.

En lo profundo

- Para hacerse (o no) autónomas.
- Para crecer (o no).
- Para experimentar experiencias de convivencia, relación grupal, gestión de dificultades.
- Para pasar a ser activas y propositivos (o no).
- Para d*isfrutar más allá de la diversión puntual (o no).*

- *¿Cuál es su potencial?*

En las lonjas se junta la gente. Son espacios ideales para generar propuestas y darles continuidad a las reflexiones. Se juntan jóvenes con potencial y en ellas se puede generar un efecto multiplicador en lo:

✓ *Creativo*: Aportan saberes nuevos y nuevas maneras de entender el mundo. Lo hacen desde lo individual y desde lo colectivo que se genera en el intercambio.

✓ *Comunitario:* Generan redes propias y conciencia de pertenencia. Su modelo comunitario lo van a construir desde abajo, toda vez que el actual está en decadencia, y la experiencia "de comunidad" en la lonja les puede servir de referente (que no de ejemplo, ya que faltan variables).

✓ *Transformador*: Fruto de otros intereses, de su relación con un mundo que crece muy deprisa y que requiere de acuerdos y propuestas que cuestionen un modelo de progreso que está saturado.

✓ *Cuestionador y crítico*: de un sistema que tiene propuestas muy poco atractivas para la juventud y las generaciones más jóvenes, y que apenas les escucha o se interesa.

✓ *Cultural:* son pura innovación. Herramientas cambiantes que requieren agilidad e imaginación.

✓ *Aprendizaje y experimentación*: son espacios ideales para trabajar educativamente con ellos y ellas cuestiones que sean de su interés, y también para llevarles temas que les puedan generar nuevos saberes o despertar conciencias y emociones.

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

- ✓ *De mezcla:* a pesar de ser lugares cerrados, en los que los perfiles de la gente son semejantes, son al tiempo lugares permeables a otra gente joven, lugares en los que conocerse. Existe la identidad de lonja como un "nosotros".

- *¿Cómo se relacionan con la comunidad?*

Realmente aquí observamos carencias. El potencial exterior de las lonjas no se está aprovechando.

Son lugares permeables (en mayor o menor medida) si es para otras personas jóvenes, pero, de facto, impermeables al resto de la comunidad. Este "de facto" obedece a la falta de interés por acercarse. Es una falta de interés recíproca, que con el tiempo se ha ido transformando en distancia y resquemor. Sin embargo son lugares muy accesibles si se demuestra interés por lo que hacen y les pasa. La presencia educativa es muy sencilla, la acogida no presenta problemas y las reticencias iniciales por desconocimiento rara vez se convierten en resistencias. Es por ello que entendemos que si no hay acercamiento es porque no se intenta fruto de miedos, prejuicios, falsas creencias, desconocimiento, o renuncias a la mezcla, la comunidad o los procesos de relación y aprendizaje.

Lo cierto es que en general las lonjas no han estado bien vistas por la comunidad y que las lonjas han tomado distancia. En algunos casos hay, incluso, invisibilidad. Y en el peor de los casos la relación surge desde el conflicto que se ocasiona tras situaciones moletas para alguna de las partes. También han sido minusvaloradas (ya no solo en lo que tiene que ver con su potencial de crecimiento) si a los adultos no les gusta lo que proponen (si no se acerca a lo que los adultos consideran como óptimo)

Y lo cierto es (y nuestra acción y experiencia lo avalan) que esto no tendría por qué ser así si hubiera voluntad de encuentro e intención de tender puentes.

- *¿Cómo son vistas?*

Más que vistas, son miradas de reojo, con una mirada algo indiferente o reticente. Pero también son vistas como un "aparcamiento para los hijos" mientras puedo estar a otras cosas.

Se proyectan en ellas los males y errores propios y de otros grupos.

Se las responsabiliza de lo malo que afecta a su entorno pero ni siquiera se piensa en que puedan aportar algo bueno (si no se llega ni a imaginar no se puede estar receptivo a que pueda pasar).

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 mejor de los casos como un mal menor o una molestia que hay que sobrellevar.

Para las administraciones y agentes son fuente de problemas. Y en el caso de que no los generen pasan a ser invisibles (y lo que suceda dentro no importa, aunque se escondan grandes daños)

- *¿Cómo se configura, en general, la relación entre este movimiento juvenil y el colectivo "adulto"?*

El mundo adulto tiene el poder. Propone y dispone. Escucha poco; juzga y sentencia. Nombra en negativo (NINI) pero no se ocupa de los efectos que sus acciones, ideas y políticas ocasionan en la población joven (vivienda, trabajo, autonomía).

Actualmente el interés por el mundo joven tiene que ver con lo que estos individuos van a llegar a ser, no con lo que ya son. Parece como si la juventud solamente tuviera valor como "crisálida" para el futuro y no importancia en sí misma ni derechos.

El mundo adulto no quiere las molestias que ocasionan los y las jóvenes, no quiere sus propuestas porque no se siente cómodo con sus gustos e intereses. Deja poco espacio y critica. Pero a estos jóvenes, a quienes acusamos de estar sobreprotegidos y anulados, les hemos educado los adultos actuales.

La respuesta que el mundo joven da es el alejamiento, pero no es un planteamiento crítico activo, es un alejamiento conformista con la situación. Esto en algunos casos está llevándonos a un desinterés y a una desconsideración mutua. (No se molesta al vecindario como una respuesta a no sentirse acogidos o escuchadas; no es una contestación crítica. Se molesta, simplemente, porque no importa que mis acciones afecten al resto).

- *¿Qué respuestas han recibido por parte de las administraciones?*

No hay una línea común, ni siquiera hay una única administración con competencias al respecto. En principio el uso de las lonjas se gestiona desde las administraciones municipales, y una posible intervención de carácter educativo también debería ser propuesta y fundamentada desde los distintos pueblos y ciudades. Bien es verdad que el Gobierno Vasco también tiende a regular el uso de los espacios privados de encuentro. Nos encontramos, pues, en un terreno sin referente claro.

Lo cierto es que es desde los ámbitos municipales desde donde se aborda, en general, este fenómeno. Hay distintas formas de hacerlo; vamos a explicar las distintas opciones y sus mezclas.

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 un primer momento buena parte de los ayuntamientos mostraron indiferencia ante el fenómeno. Incluso hubo cierta alegría por ver desaparecer de las calles otros fenómenos anteriores como el botellón, la ocupación de las plazas, los emborrachamientos en las zonas de bares. Después de esta primera fase se optó por dejar estar las cosas, hasta que empezaron las dudas por dos cuestiones concretas: las molestias a terceros y la inseguridad. Ahí entraron en juego otros agentes públicos que pusieron en dificultad la permanencia de las lonjas.

Hasta aquí básicamente todos los ayuntamientos actuaban de un modo muy parecido. Después de esto surgen tres grandes tendencias, que a su vez se van a ir combinando en función de momentos, presiones, cambios políticos.

La primera es la de no actuar. No tocar nada. No incidir siquiera en regulaciones por motivos diversos (regular supone poner muchas trabas, un gasto económico inasumible o si se regula puede ser que vuelvan a la calle).

La segunda es la de imponer medidas de control y seguridad. Regular los usos de un modo indirecto y regular directamente las condiciones. Aquí se va a optar por normativas o recomendaciones u ordenanzas. Todo ello con un carácter más o menos restrictivo, y, en momentos posteriores, con mayor o menor seguimiento del cumplimiento.

La tercera es la de facilitar la permanencia y el uso con la condición de unos cumplimientos muy básicos. Ordenanzas flexibles y participadas, ayudas económicas para el acondicionamiento, dinámicas de seguimiento “premio-castigo”, agentes para la mediación en conflictos externos o figuras educativas de acompañamiento.

De las tres opciones la primera ha sido generalizada pero ha derivado a la segunda que con el tiempo se ha hecho mayoritaria. La tercera se da en pocos lugares. Podemos decir que, en general, se tiende a la normativa pero con muy poco seguimiento, lo cual le resta funcionalidad. Principalmente la normativa se usa para poder sancionar.

Entendemos que hay poco interés por saber qué les pasa o qué quieren los y las jóvenes que están en las lonjas. Hay poco análisis sobre los usos y las tendencias de los jóvenes a agruparse en torno a esta modalidad. En definitiva tiene que ver con el poco acercamiento al mundo juvenil.

A destacar también que se están dando procesos de endurecimiento de las ordenanzas, cuestión que además se desvirtúa puesto que pone todo el peso de la responsabilidad en los grupos de jóvenes, dejando a un lado a propietarios y comunidades. Estas ordenanzas tienden

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 regular las condiciones físicas (no se interpela a la persona propietaria que hace negocio), gestión de ruidos (sistemas de medición poco rigurosos) o peligros.

En estos últimos años algunos municipios grandes se han dotado de servicios solo para ayudar a solventar los conflictos que se generan entre lonjas y comunidad. Solamente en una decena de lugares se hace uso de la figura educativa comunitaria para promocionar y acompañar a estas personas jóvenes.

- *¿Hacia dónde evolucionan?*

Situación en enero de 2020

Han pasado de ser propuestas puntuales, que han ido aumentando, a fenómeno asentado. Ahora tienen, también, un componente ritual iniciático y un factor "moda".

En las incorporaciones que se están haciendo en estos últimos meses se observan algunos cambios: Su uso se hace bajo los modelos de consumo imperantes, es decir son una especie de servicio de usar por un tiempo y tirar después sin que haya habido un aprovechamiento de su potencial. Evolucionan más hacia un lugar de consumo de ocio en sí mismo, alejándose de la finalidad inicial -espacio de encuentro entre afines- y de los usos tradicionales -relación, encuentro, identidad, propuestas, actividad, juego e iniciaciones-. Van perdiendo potencial procesual de crecimiento y experimentación para convertirse en lugares de celebración de fiestas.

Son muchos los factores que potencian estos cambios: Disminución de la edad de inicio; Amento de las dinámicas consumistas; Entrada de las familias con el papel de control sobre-protección y des-responsabilización; Conversión en un nicho económico de los locales; Falta de ofertas infanto-juveniles…

Y estos cambios traen consigo usos con menos contenido y menos potencial de crecimiento, y con mayor potencial de conflicto con lo externo.

Sin embargo no todas las lonjas se han transformado en lugares para adolescentes. La mayoría, silenciosa y no visible, mantiene los usos iniciales y los espacios de relación. El potencial es grande: Las acciones mayores de lo que se conocen; El interés por las propuestas externas y por aportar se mantiene. Y a pesar de ello siguen sin ser bien acogidas.

Las dificultades, a medida que las normativas son más exigentes y no diferencian un tipo de lonjas de otras, aumentan -condiciones, precios, horarios, presión vecinal- la gente empieza a cansarse y lo deja. Con ello tenemos el aumento en cantidad de lonjas vinculadas solo al ocio festivo y descenso de las lonjas con mayor contenido.

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 ello, de cómo abordemos las actuales circunstancias dependerá el aprovechamiento del fenómeno como algo enriquecedor, tanto para la juventud como para la comunidad. Si no lo hacemos bien nos volveremos a encontrar con un nuevo conflicto inter generacional.

Situación en septiembre de 2021

Las lonjas llevan cerradas desde marzo de 2020 y van a ser seguramente los últimos espacios en poder abrirse. (Estaría bien poder hacer un análisis comparativo de las medidas restrictivas que han tenido y tienen las personas jóvenes frente a las de las adultas). En este tiempo los grupos se han roto. Han quedado núcleos más pequeños formados por personas con mayor afinidad o con intereses concretos compartidos y muchas personas se han ido quedando en los márgenes. Primero se reconfigurarán los grupos y luego se plantearán alianzas para conseguir un espacios privado propio. Es previsible que los grupos sean menores en cuanto a cantidad de gente con lo cual las posibilidades reales de conseguir el dinero para hacer frente a los gastos serán reducidas. Nos vamos a encontrar con menos lonjas que o bien serán de personas con ingresos o bien de jóvenes a quienes sus familias les paguen el coste. Los perfiles serán muy diferentes de unas lonjas a otras y los usos también. Paralelamente habrá menos lonjas y más presencia en la calle. Por otro lado muchos chicos y chicas que disponían de la lonja como único lugar lúdico de socialización lo van a perder.

Así pues en principio se prevé una disminución de personas en lonjas, y es muy probable que esta afecte a los individuos con peor situación económica y con situaciones personales más complicadas.

Sobre los usos que se vayan a hacer van a depender de los cambios generales que las últimas fases de la pandemia nos vayan a dejar en cuanto a: modelos de relación; posibilidades de acción; planteamientos comunitarios; sistemas de control; nuevas prevenciones. Y también los usos se verán alterados por los efectos que en cada persona y en cada grupo la pandemia y sus derivadas hayan ido dejando. En este sentido nuestro cometido educativo va a tener que variar sus contenidos.

La intervención educativa:

- *¿Qué aporta la figura educativa?, ¿Por qué usarla?*

Hasta ahora venía aportando apoyo, contraste, propuesta, posibilidad, acompañamiento, confrontación, contactos. Era una figura adulta y neutra, con la que poder experimentar y aprender a relacionarse teniendo en cuenta otras variables. Una persona experta en 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.

que ayuda a conformar a la persona, que acompaña a crecer y que enseña algunos trucos; que, además, lo hace mostrando cómo es y cómo puede ser el mundo adulto, facilitando los tránsitos y valorando cada etapa por su valor en sí misma. Una figura que hace de puente si es necesario y que está atenta a la gente que, sin darse cuenta, se va quedando en los márgenes. Que puede aportar soluciones a situaciones difíciles para las que no se sabe cómo actuar, o que puede ayudar a encontrar caminos propios.

La figura educativa centrada en el proceso de crecimiento del grupo y de sus individuos. Un referente cercano, ágil, cómodo y al alcance; que no se usa sólo para los problemas o las necesidades, sino también para potenciar competencias y generar aprendizajes.

A esto anterior, que está centrado "en" y es para la gente joven, ahora se le une un encargo, que si bien no es nuevo sí que aparece como urgente, que hace la administración y parte desde la ciudadanía adulta: "la gestión del conflicto" o más exactamente; la solución de los problemas que les generan.

Es un tema complejo, pues tiene muchas aristas e interpretaciones, y en el que la subjetividad está a la orden del día y los intereses suelen ser particulares y opuestos.

No podemos negarnos a abordar esta realidad. Si no aportamos ayudaremos a agrandar el problema y a descentrar la mirada del objetivo, que no es otro que acompañar a las personas jóvenes. Pero no podemos entrar en el juego de hacer de esto la razón de ser de nuestra actividad. Y tampoco podemos permitir que se simplifiquen los orígenes, las causas y los motivos, o que se pierda la dimensión real de dificultad.

Los conflictos de convivencia surgidos en relación al movimiento de las lonjas juveniles deben tener un planteamiento de resolución integral y comunitaria. No son una suma de cuestiones puntuales, tienen connotaciones comunes y hacen referencia al conjunto de la comunidad, a cómo nos relacionamos y comportamos, y a qué pretendemos.

Usar a la figura educativa no como mediadora de problemas puntuales, sino como constructora de nuevas dinámicas de relación tiene un sentido educativo y comunitario y es bueno para todas las partes

- *La prolongación/ evolución de la figura de calle*

En realidad la figura educativa no es más que una prolongación de la antigua figura de educador-a de calle. Hay algunas diferencias técnicas y otras consustanciales al fenómeno, pero en general seguimos siendo agentes que, con intención educativa y claridad, nos

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

acercamos a -en este caso- jóvenes en sus espacios para interactuar, vincular, relacionarnos con. Todo ello con la intención expresada de acompañarlos en sus procesos si así lo aceptan. Y, para sorpresa de casi todo el resto del mundo, la mayoría acepta encantada (evidentemente no todas, ni para todos los momentos: cada cual a su ritmo y con sus límites).

Si analizamos en profundidad las similitudes y diferencias que pueden existir entre la figura del educador-a de lonja y el de calle podríamos ver alguna cuestión menor que nos separa, pero en lo sustancial lo que antes usábamos en plazas y soportales ahora sigue valiendo. Y si no lo hace no es por una cuestión de espacios sino porque la juventud (como etapa vital) y los individuos concretos han cambiado y, sobretodo, porque nuestra capacidad profesional para adaptarnos a esos cambios sociales ha disminuido. (Nuestra tendencia a salir de lo informal, no reglado, abierto y no protocolarizado para instalarnos en lo más ordenado, estructurado y estandarizado es una deriva profesional que quizás hemos tomado con demasiada ligereza sin atender como se merece a las nuevas realidades que van surgiendo).

- *El referente*

El gran valor de la educadora de medio abierto está en su capacidad para convertirse en una persona referencial. De la capacidad que tengamos para generar confianza, para ser aceptada en el estar y, posteriormente, en el pensar y hacer va a depender el valor en sí mismo de nuestra intervención.

No se va a una lonja, como no se iba a la calle, a “estar”, pero hay que “estar” para generar procesos, para convertirse en un referente.

Ser referente no es ser un líder, ni un mentor, ni un organizador, ni un promotor o tutor o gurú. Ser referente es pasar a formar parte del conjunto de herramientas, o mejor posibilidades, con los que la persona puede contar para abordar situaciones que sean importantes para ella. El valor, la importancia de esa herramienta en la que nos hemos convertido variará en grado y trascendencia de una persona a otra, de un grupo a otro, de una situación a otra o de una casuística a otra.

La interacción, el compartir, la escucha y la aportación son los ejes claves para generar confianza y dar valor a lo que aportemos. Pero no debe ser solamente entendida así por nuestra parte sino que debe ser vivida como tal por parte de los y las jóvenes que están en las lonjas. Por ejemplo, si hablamos de escucha ésta debe ser entendida como tal por las 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.

partes. Yo, como educador, debo escuchar y mostrar que lo hago y el, o la joven, tienen que percibir con naturalidad que está siendo escuchada y entendido.

Es necesario pasar tiempo; periodos cortos al principio, tematizados después, intencionados casi siempre. También hay que dejarse llevar por las dinámicas con las que nos encontremos, y sí se pueden ordenar, aprovecharlas, mientras que si, por lo que sea, en ese momento no se pueden ordenar, despedirse hasta que se den mejores oportunidades. Tan importante es saber cuándo hay que estar como cuándo hay que retirarse y cómo hacerlo en ambos casos.

- *El contacto normalizador*

Convertir una relación artificial y claramente intencionada y dirigida, una relación asimétrica, en algo natural conlleva sus dificultades.

Que nos acepten, tras presentación y explicación, no implica que se viva con naturalidad. De entrada y por un tiempo las dudas sobre nuestro cometido, intenciones, planteamiento o interés van a estar; aunque expliquemos muy bien y con mucha claridad estos términos. Una cosa es lo que digamos y otra lo que se crean. Trasformar esas dudas en confianzas o en desconfianzas e incredulidad va a depender, no del discurso sino de los hechos. Siempre nos van a dar un margen de confianza, pero también va a existir el margen de desconfianza.

En cualquier caso la presentación y explicación inicial siempre hay que darla; hablar de sus dudas acerca de las mismas y aceptar sus prejuicios o reticencias también hay que hacerlo. Y lo más importante será el cómo nos vayan viendo que estamos y cómo se vayan viendo ellos y ellas que están con nosotras. Buscar la comodidad en nuestras presencias; comodidad compartida. Vivir como naturales los contactos y los intercambios, y sobre todo ver que efectivamente les somos útiles para determinadas cuestiones y que nos es agradable llegar a serlo.

- *Vínculo y acompañamiento*

Los términos “estrella” del trabajo educativo. Sin vínculo no hay proceso educativo (quizás sí solución de algunos problemas). El vínculo se trabaja y se gana, no va adherido al título que nos dan en la universidad ni se consigue solo por plateármelo y elaborar un plan.

Vincular depende de nuestra propia capacidad personal. Vincular desde un planteamiento profesional requiere de la puesta en marcha de estrategias. Que alguien sea hábil en sus relaciones personales no quiere decir que vaya a serlo como educador necesariamente. Debe haber un equilibrio entre el cómo accedemos y el cómo nos mantenemos; debe entenderse

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 un continuo y debe ser vivido como tal por parte de las y los jóvenes. Entrar con mucha facilidad pero no generar confianza o no saber qué aportar, no leer el grupo, no entender lo que se está moviendo, supone perder una oportunidad. Vincular no es tener un conversación fluida y divertida de diez minutos o de treinta; vincular tiene que ver con poder hablar de temas que nos preocupan y estar satisfechas de haberlo hecho. A veces incluso, un indicador de la vinculación puede ser que los silencios no sean incómodos o que se nos eche en falta cuando llevamos más de la cuenta sin acudir.

El acompañamiento educativo viene tras la vinculación, se apoya en ella y se mantiene con ella. Este sí debe ser nombrado como tal; intencionado, aceptado, compartido y trasformado; debatido, entendido, direccionado.

Nace de demandas o propuestas que pueden ser puestas encima de la mesa por las parte o que aparecen unas tras otras. Tiene pautas y condiciones y puede buscar algo concreto y nombrado o no tener un fin definido. Importa en sí mismo, como proceso y no solo por la eficacia concreta que genere.

No aparece solo por "estar" requiere de un trabajo previo para conseguir vincular y de otro para hacer emerger su necesidad y pactar "el contrato". Requiere hablar y nombrar de aspectos de mejora de las situaciones vitales personales o grupales; despertar intereses y ganas de avances.

- *La potenciación*

Salimos a la calle hace ya tiempo a trabajar para la mejora, y lo hicimos intentando aportar para subsanar situaciones de desventaja y necesidad. Creemos que también hay que mirar la potencia. Y no solo para superación de carencias, sino en sí misma para explotarla y crecer. Lo educativo va unido al desarrollo, al cambio.

Está bien la aceptación, pero la aceptación satisfecha, la que surge tras haber hecho, tras haber buscado y una vez generado cierto crecimiento haber decidido parar. La aceptación derivada de aguantarme con lo conseguido a sabiendas de que existe un "No" que no me deja avanzar más y que no me deja en una situación querida supone una frustración.

Si trabajamos con la potencia y desde ella es más probable que lleguemos a esa aceptación satisfecha. Si lo hacemos generando soluciones externas para paliar necesidades y no usamos las potencialidades llegaremos a un estado de satisfacción de necesidades básicas (y probablemente de derechos) que tienen más que ver con esa aceptación resignada.

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.

Bibliografía

Asociación Susterra. (2019). *Fundamentos de la Intervención Social en la Asociación Susterra.* Bilbao: Asociación Susterra.

Instituto Deusto de Drogodependencias. (2019). *Desarrollo comunitario, salud y calidad de vida.* Bilbao: Instituto Deusto de Drogodependencias. Universidad de Deusto.

VVAA (UPV y Asociación Susterra). (2018). Claves metodológicas para la acción socioeducativa en lonjas juveniles. *Revista Zerbitzuan de Servicios Sociales*, 67; 105-117. Donosti

VVAA. (2009). *Pisando charcos: Susmoa, una experiencia de trabajo comunitario en barrios.* Málaga: Zambra Iniciativas Sociales.

VVAA. (2010). Educación de calle: *2º Foro Internacional de educación de calle (Recomendaciones). Dynamo International Street Workers Network.* Bruselas.

VVAA. (2012). *El lugar de la acción colectiva en la educación de calle*. Dynamo International Street Workers Network. Navarra.

Para contactar

Fernando Madoz Mendioroz, email: **fernandoz@susterra.info**

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 Educación Social y la Educación para el Desarrollo ante el reto de crisis climática y las refugiadas climáticas. Propuesta educativa, Scape Room

Social education and development education in face of the climate crisis challenge and climate refugees. Education proposal, escape room

Jossiel Martín García-Urbina, *Licenciado en Relaciones Internacionales, Universidad Nacional Autónoma, UNAM, Estado de México*
Clara Olmos Martín, *Educadora Social por la Universidad de Castilla La Mancha, UCLM, Talavera*
Natalia Hipólito Ruiz, *Educadora Social y profesora de Educación Social. UCLM, Talavera*

Resumen

Las consecuencias del cambio climático son cada vez más exacerbadas, tanto es así que la condición de Refugiada Climática empieza a ser un hecho, especialmente en la parte del Sur Global, del que debemos hacernos cargo como parte del problema, pero también de la solución. Por ese motivo este trabajo constituye una propuesta para el ejercicio de la toma de conciencia sobre la problemática que supone el cambio climático para las personas y cómo está incidiendo especialmente sobre la brecha social que separa el Norte y el Sur Global haciéndola más profunda, todo ello desde la perspectiva de la Educación Social, asumiendo esta disciplina como espacio simbólico desde el que poder articular acciones que contrarresten el impacto que genera la crisis climática. Por este motivo, presentamos un recorrido teórico y conceptual que parte de esquemas generales como son la definición que recoge el Estatuto de los Refugiados por Naciones Unidas de persona refugiada, los motivos de dicha condición y comparación de otras definiciones similares; para llegar a otros más específicos como el concepto concreto de Refugiada Climática, ejemplificado asimismo en el siguiente apartado donde se recogen casos reales y actuales de esta crisis climática. La segunda parte, aunque dentro del marco conceptual, se erige desde la propuesta de intervención y cómo la Educación Social, desde las funciones propuestas por ASEDES (2007), puede atajar este conflicto. Por último, en modo de juego y de forma que aúne la parte conceptual, presentamos una propuesta educativa que nos permite trabajar todo lo planteado hasta el momento.

Palabras clave: Cambio climático, Educación Social, Refugiadas Climáticas.

Abstract

The consequences of climate change are increasingly severe. This has given rise to the condition of "climate refugee", especially in the Global South, which is our responsibility 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.

part of the problem, but also as part of the solution. This is the reason why this project makes a proposal for raising awareness on the problems posed by climate change for people and how it is especially affecting the social gap between the North and the Global South and increasing said gap. All this is done from a Social Education perspective, taking this discipline as the symbolic space from which to articulate actions that will make the balance of the impact of climate change possible. We thus present a theoretical and conceptual path starting from a general framework, i.e., the definition of "refugee" contained within the UN Refugee Convention, the reasons for such status and the comparison with similar definitions, to reach other more specific reasons, such as the specific concept of "climate refugee", which is also exemplified in the following sections, comprising actual and current cases of this climate crisis. The second part, although still within the conceptual framework, proposes a model for intervention and shows how Social Education, starting from the functions proposed by ASEDES (2007), can eradicate this conflict. Lastly, we present an education proposal, which allows us to work on all the ideas posed up to now in a game encompassing the conceptual part.

Key words: Climate Change, Social Education, Climate Refugees.

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social

1. Introducción

En pleno siglo XXI, y en el año 2020, todavía existen tendencias negacionistas del cambio climático y de las consecuencias reales que este tiene sobre el Planeta. Algunas catástrofes climáticas están arrasando poblaciones enteras obligando a las personas que las habitan a migrar de sus casas, como resultado de sus devastadoras consecuencias.

La presente comunicación pretende acercarse a esta problemática desde una aproximación conceptual al significado de persona refugiada para después aterrizar al concepto de personas refugiadas climáticas. El reto que nos planteamos es describir hasta qué punto la Educación Social tiene competencias en el trabajo de esta problemática.

Partimos de la hipótesis de que la crisis climática es una crisis global que, afecta de manera desigual a las diferentes partes del mundo y que los países del Norte tienen claras responsabilidades en sus consecuencias y, en sus posibles soluciones. Por tanto, proponemos trabajar desde la Educación Social y la Educación para el Desarrollo como paradigmas realistas para la sensibilización, la formación y la transformación en lo relevante a este asunto.

Se permiten la reproducción, 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 avanzar en la aproximación teórica se presenta una propuesta educativa llevada a cabo por estudiantes de Educación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera y del Laboratorio de Educación Social que se concreta en un Scape Room que engloba los apartados teóricos, y que nos permite trabajar la concienciación y la formación, en la medida de las posibilidades.

2. Crisis climática y personas refugiadas

2.1. ¿Qué son las personas refugiadas?

Los gobiernos han reconocido durante mucho tiempo que la migración forzada y las personas desplazadas representan un importante desafío internacional para las refugiadas y para los países de acogida que proporcionan asilo. Las Naciones Unidas se reunieron en Ginebra en 1951 para discutir y redactar una convención relacionada con la Estatuto jurídico de las refugiadas. Como resultado de esta reunión, adoptaron el hito de la protección internacional de las refugiadas con la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (Naciones Unidas, 1951), este convenio establece los derechos básicos de las refugiadas y estableció estándares mínimos para su tratamiento, pero, inevitablemente, la cuestión de qué significa ser una persona refugiada ha ido cambiando con el tiempo.

De este modo, las Naciones Unidas reconocieron que la aparición de nuevas situaciones de refugiadas requería cambios en el convenio. En el Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados, estos cambios fueron codificados definiéndose una refugiada como alguien que, por razones de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un grupo social particular u opinión política y temor fundado a ser perseguidos y, estando fuera de su país de origen, no puede hacer uso de la protección de ese país, también (Convención sobre el estatuto de refugiado, 1951).

Existen definiciones similares de refugiada en otros documentos internacionales, estas definiciones varían ligeramente, pero no de manera significativa. Partiendo de la definición establecida por el derecho internacional podemos extraer que, esta definición de refugiada solo se está aplicando para las personas que han cruzado una frontera internacional por lo cual, se ignoran a los desplazados internos no considerando como refugiadas a las poblaciones que realizan desplazamientos en el mismo territorio nacional. También se observa en la definición que hace falta una regulación o una norma para arreglar la incapacidad del Estado de origen de proporcionar protección o facilitar el retorno una vez que el problema se haya

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.

mitigado. Además, se emplea el término “perseguido” refiriéndose a la necesidad de persecución hacia una persona, que implícitamente supone una violación a los propios derechos humanos de las personas.

En el artículo uno de la Convención considera únicamente la persecución por motivos de raza, religión, nacionalidad, opinión política o pertenencia a determinado grupo social, lo cual hace difícil considerar el cambio climático como un tipo de persecución. Esto permite afirmar que las personas que huyan a otro país por causa del cambio climático no serán consideradas en el estatuto de refugiado ya que no está considerado en las razones anteriores establecidas por la definición.

Según el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular de las Naciones Unidas en la sección de vías para los migrantes en situación de vulnerabilidad establece que,

> […] basadas en las prácticas nacionales y regionales que permiten la admisión y una estancia de duración apropiada por motivos humanitarios o de otra índole para los migrantes que se ven obligados a abandonar su país de origen debido a desastres naturales repentinos y otras situaciones precarias, por ejemplo, mediante visados humanitarios, patrocinios privados, el acceso de los niños a la educación y permisos de trabajo temporales, mientras les sea imposible adaptarse en su país de origen o regresar a él. (Organización de las Naciones Unidas, 2018, párr. 21).

De manera similar, algunos instrumentos regionales de refugiados, como el Convenio de la Organización para la Unidad Africana (OUA) de 1969 que rige los aspectos específicos de los problemas de los refugiados en África y la Declaración de Cartagena de 1984 sobre Refugiados, extienden la definición a las personas que huyen de *"circunstancias que hayan perturbado gravemente el orden público"* (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, 2011, p. 372). Este suplemento puede aplicarse igualmente a las personas que huyen de desastres repentinos. América Latina no se ha quedado atrás con su definición de refugiado, en la Declaración de Cartagena sobre Refugiados adoptada por el "Coloquio Sobre la Protección Internacional de los Refugiados en América Central, México y Panamá: Problemas Jurídicos y Humanitarios" (1984), celebrado en Cartagena, Colombia, en 1984 se amplió la definición en esta región a través de su artículo tres que decreta el concepto de refugiado, recomendable para su utilización en la región es aquella que además de contener los elementos de la Convención de 1951 y el Protocolo de 1967, tome en cuenta también como refugiados a las personas que han huido de sus países porque su vida, seguridad o libertad han sido amenazadas por la violencia generalizada, la agresión extranjera, los

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

conflictos internos, la violación masiva de los derechos humanos u otras circunstancias que hayan perturbado gravemente el orden público (1984). Es aquí en donde cabe el cambio climático como motivo de persecución.

2.2. Refugiadas climáticas

En los últimos años, las nociones de refugiadas climáticas, migrantes ambientales o personas desplazadas por el cambio climático, han hecho titulares de los medios de comunicación en la cobertura del clima anual de las Naciones Unidas. Se estima que más de 200 millones de personas se verán obligadas a huir en los próximos 30 años si el cambio climático continúa al ritmo actual (Biermann, Frank, and Ingrid Boas, 2010) y las organizaciones humanitarias han exigido una acción rápida para la ayuda humanitaria y legislativa cobertura para las personas desplazadas por el aumento del nivel del mar, los fenómenos meteorológicos extremos y otras cuestiones climáticas. Además, el reciente debate sobre la migración en Europa, ha supuesto centrarse en cómo el cambio climático amenaza con exacerbar las tendencias migratorias actuales y puede potencialmente generar desestabilización en términos de seguridad regional e incluso internacional. En la actualidad, se trata de una cuestión de gran importancia, debido a la crisis ecológica global que ha aumentado en las últimas décadas a consecuencia del cambio climático que ha producido el mismo ser humano.

Este problema global está entrelazado con los problemas económicos, sociales y políticos de los diferentes Estados, afectando a los países del Sur Global que obligan a los grandes flujos migratorios a abandonar su lugar de origen con la finalidad de intentar disfrutar una vida de calidad. Los motivos que nos han llevado a estudiar este tema concreto, se refieren a la falta de información y preocupación por este tipo de personas refugiadas. En otras palabras, cuando pensamos en las personas susceptibles de ser consideradas refugiadas, nos imaginamos a víctimas de conflictos armados o similares.

Los fenómenos producidos por el cambio climático como la desglaciación, abundancia de lluvias, estrés hídrico y sequías y el agotamiento de recursos, ha provocado ya continuos desplazamientos de la población, creándose así el término para esas personas como emigrantes climáticas o refugiadas climáticas. La Organización Internacional para las Migraciones ha propuesto definir, en la 94° sesión, en la nota de discusión: “Migration And The Environment” el 1 noviembre del 2007, a las migrantes ambientales como,

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

> […] personas o grupos de personas que, por razones imperiosas de cambios repentinos o progresivos en el medio ambiente que afectan negativamente a la vida o las condiciones de vida, se ven obligados a abandonar sus hogares habituales, o deciden hacerlo, ya sea de forma temporal o permanentemente, y que se mueven ya sea dentro de su país o hacia el extranjero (2007, pp.1-2).

Hasta estos momentos, ninguna normativa internacional contempla la protección y ayuda a las personas migrantes internacionales que abandonan sus lugares de origen a causa de desastres naturales o degradación ambiental, por tanto, es necesaria una legislación internacional, acompañada de voluntad política mundial que tenga en cuenta a las personas que cruzan las fronteras debido a factores ambientales, con la finalidad de otorgarles alguna clase de protección a sus derechos humanos, ya que no existe conexión en los textos legales y consecuentemente en la práctica jurídica entre Derechos Humanos y Cambio Climático.

A día de hoy, no hay ningún instrumento de la Unión Europea que haga referencia a las refugiadas ambientales, lo que no es obstáculo para que países nórdicos como Suecia y Finlandia lo hayan incorporado en su legislación en el 2004. Finlandia introdujo en la Ley de Extranjería de los refugiados climáticos, clasificándolos como personas con necesidad de protección (Helsinki, 2008), y estableciendo de manera escrita mecanismos de protección a esta población en los marcos legales de sus sistemas migratorios, se hace alusión a la situación en la que se encuentran extranjeros que residan en territorio finlandés y requieran protección, por encontrarse imposibilitados de retornar a sus países debido a desastre ambiental o conflicto armado. Pero dichas medidas son temporales ya que responden principalmente a fenómenos inesperados que obligan a las personas a migrar, habiendo la posibilidad de que puedan, progresivamente, regresar a su territorio de origen una vez las condiciones climáticas se normalicen. Por su parte, Suecia en 2005, hizo algo parecido permitiendo, bajo ciertas condiciones, que el estatus de Refugiado Temporal pueda ser invocado por un individuo incapaz de retornar a su país de nacimiento a causa de un desastre medioambiental, lo que también le concede permisos de residencia a personas en necesidad de protección.

Finalmente, UNICEF ha llegado tan lejos como para afirmar que dentro de las refugiadas se incluyen aquellas personas desplazadas por desastres naturales (ACNUR, 2017). Otros documentos internacionales se han incluido en el definir el término *"acontecimientos que perturban gravemente el orden público"* (Declaración de Cartagena, 1984, p.3) pero esta

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

organización no tiene poder suficiente como para establecerlo en el derecho internacional, los únicos avances claros son los establecidos en las leyes internas de los países de Suecia y Finlandia. Ciertamente, los desastres naturales pueden perturbar gravemente el orden público y hace que las personas huyan. Pero una refugiada, según La Convención Internacional sobre Refugiados no incluye específicamente a una persona desplazada por un desastre por impactos relacionados con el cambio climático.

Fenómenos como el cambio climático, la deforestación, la desertificación o el agotamiento de recursos están provocando ya continuos desplazamientos de población. Las migraciones que por razones ambientales se convertirán en uno de los principales problemas políticos de este siglo XXI. Las catástrofes que estallaron debido al cambio climático podrían provocar un incremento en el número de desplazados y refugiados ambientales.

Un fenómeno complejo con respuestas políticas que actualmente tienden a centrarse más en el impacto de las catástrofes naturales repentinas, que, en las consecuencias a largo plazo de lo ambiental, un reciente informe de la revista Igua se calcula que, al menos entre 2008 y 2016, 227,6 millones de personas se han desplazado como consecuencia de desastres naturales. Más aún, de abarcar a las cifras correspondientes al año 2016 se entrevé que un total de 24,8 millones de personas (pertenecientes a 118 países diferentes) han abandonado sus hogares a raíz de desastres naturales repentinos representando un número superior a los 22,5 millones de refugiados por conflictos armados o violencia que estimó el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) en el mismo año.

Incluso en un reporte por parte de ACNUR ha considerado que para el año 2050 un total de 200 millones de personas habrán abandonado su lugar de origen o de residencia habitual para asentarse nuevamente, ya sea dentro de las fronteras de su país o por fuera de ellas (García, 2018).

El cambio climático no se muestra en todas las zonas geográficas de manera uniforme, con un análisis sistemático de esta expresión obtenemos que es la variación de varios parámetros del tiempo, como la precipitación, la temperatura y actividad sísmica, pero, al igual que hay causas naturales también puede haber causas antrópicas, consecuencia del crecimiento descontrolado de la población, mal manejo de los recursos y la pobreza. La influencia humana ha contribuido y está contribuyendo a los grandes cambios que sufre a día de hoy el planeta, debido a la liberación de gases de efecto invernadero a la atmósfera.

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

2.3. Casos reales de crisis climática

A continuación, explicaremos un ejemplo donde el cambio climático ha sido detonante para las movilizaciones humanas. En Enero del 2019, en la localidad de Brumadinho (Minas Gerais, Brasil), se suscitó una avalancha de lodo por la rotura de una represa y el desborde de otras dos que contenían residuos minerales de la compañía minera que generó una ola de siete millones de metros cúbicos de residuos minerales que, prácticamente borraron del mapa la localidad de Bento Rodrigues, perteneciente a la jurisdicción de Mariana (Minas Gerais), y se provocaron daños incalculables a lo largo de 650 kilómetros en la cuenca del río Doce, que se consideró ser un desastre natural. Los supervivientes decidieron desplazarse dejando atrás la situación de hacinamiento, inseguridad, falta de servicios básicos, entre otros. Es decir, nuevamente el fenómeno extremo se presenta como la clave para huir de una situación previa. Con este ejemplo se puede comprobar que, las cuestiones ambientales no son solamente por parte de la naturaleza sino también pueden actuar las causas de la mano del hombre. De aquí es donde parte el debate ya que se entiende que el desplazamiento poblacional es un fenómeno complejo donde no hay un único modelo de comportamiento y que el impacto del cambio climático dependerá de las características del país, de su sociedad y de su historia medioambiental (Carmen, 2011).

A causa del aumento del nivel del mar, las regiones de Asia meridional y Asia oriental son las que tienen más vulnerabilidad a la migración forzada a gran escala ya que seis de las diez megalópolis asiáticas están en el litoral, que son Shanghái, Yakarta, Manila, Tokio, Mumbai y Bangkok. Países insulares como las Bahamas, Kiribati, las Maldivas y las Islas Marshall también son vulnerables al aumento del nivel del mar, ya que la mayor parte de su territorio está apenas a tres o cuatro metros del nivel del mar (Gallego, 2013). Este problema también afectara a la región caribeña ya que la mitad de la población que se encuentra en estas islas vive a menos de un kilómetro y medio del mar.

En Nigeria, según el Informe de Social Watch (2012), todos los años se pierden casi 350.000 hectáreas de tierras cultivables ante el avance del desierto, siendo un gran problema del país por el mal estado físico del suelo, la vegetación y la topografía, así como las tierras cada vez más secas y la extrema variabilidad climática que es intrínseca a la región como lo demuestran las sequías periódicas. A medida que el desierto va ganando terreno, los agricultores y los pastores se ven obligados a desplazarse, ya sea para hacinarse en las cada vez más reducidas zonas habitables o para amontonarse en ciudades que ya están superpobladas, de ahí que este problema fuese una de las consecuencias de la actual crisis 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.

Darfur, un enfrentamiento entre agricultores y pastores que desencadenó en una problemática más grande.

Siguiendo otro ejemplo del continente africano, en Egipto la mitad de sus tierras de cultivo sufren salinización y escasez hídrica, esto provocó que muchos jornaleros se muevan internamente en busca de las zonas rurales con más trabajo. El Gobierno empleó un programa que ofrecía tierras para aquellos que quisieran vivir en zonas desérticas del sur, en las que se planificaba potenciar la agricultura, proyecto que fracasó debido a la alta salinización de las aguas subterráneas y, por otro lado, Turquía ha perdido ya 160.000 km2 de tierras productivas por erosión del suelo (Warner, Afifi, Dun, Stal y Schmidl, 2008).

En los países empobrecidos, la mayoría de los migrantes ambientales se establecen dentro de las fronteras de su país o viajan a países vecinos, que son considerados como “migrantes de sur a sur”. Estos migrantes llegan a países vecinos igual de pobres que en los que estaban anteriormente creando una situación más grave en las zonas que los reciben. Los gobiernos de los Estados en desarrollo y sus medios de comunicación tratan los temas de migrantes como “mareas”, “caravanas” o “llegadas masivas de inmigrantes”.

Dicha situación nos lleva al debate sobre el balance entre el mercado de la adaptación y el de la mitigación de la degradación ambiental a la hora de determinar las respuestas. Esta adaptación abarca una gama de acciones y debe ser una parte integral del desarrollo. Además de los procesos liderados por la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC), como El Plan de Trabajo de Nairobi y el Marco de Adaptación de Cancún, hay una proliferación de acuerdos, declaraciones y planes de acción para abordar los efectos del cambio climático a nivel local y regional, incluido el Marco de Acción de las Islas del Pacífico sobre Cambio Climático (SPREP, 2005). Acciones de adaptación que tendrán efectos de flujo para la productividad de la tierra, la salud y la sostenibilidad del suministro de agua, por ejemplo, mejorando el alcantarillado y la infraestructura de gestión de agua dulce. En general, la planificación de la adaptación debe evitar la duplicación de esfuerzos, y por lo tanto es esencial para determinar qué acción y planificación ya está en curso para analizar el potencial de modificación de los sistemas existentes antes de crear sistemas nuevos.

Actualmente, la evidencia para Nueva Zelanda, la necesidad de una política específica de migración al cambio climático no es convincente. Sin embargo, el problema no va a desaparecer y vale la pena considerar si existe la necesidad de información más confiable y pensar cómo los Estados del Norte pueden trabajar junto con los Estados afectados del Sur Global para abordar el problema en cuanto a perspectivas de migración relacionada 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) 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.

cambio climático, incluido el trabajo para crear una situación donde la migración no sea necesaria.

"El cambio climático es el mayor desafío para los derechos humanos del siglo XXI", (AIDA, 2015, párr.5) estas palabras fueron pronunciadas por Mary Robinson, ex Alta Comisionada para los Derechos Humanos. Todos los Estados se han comprometido a respetar, proteger, promover y cumplir el derecho a la vida, de conformidad con obligaciones generales de derechos humanos, también tienen la obligación de una diligencia debida para proteger a las personas contra daños resultantes de fuentes externas, incluido el cambio climático.

Los derechos de primera generación corresponden, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, a los artículos 3 al 21, dichos artículos corresponden a cuestiones que atañen a la supervivencia y pleno desarrollo del ser humano, tales como el derecho a la vida, la libertad y la seguridad personal, el derecho a la igualdad y protección de la ley, el derecho al asilo, entre otros. Según la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas Comisionado para los Derechos Humanos (Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2015), al menos esto incluye tomar medidas efectivas contra la pérdida de vida previsible y prevenible, como los peligros relacionados con el clima, y para mitigar y adaptarse al cambio climático.

Es importante destacar que hay una división conceptual entre brindar protección y buscar soluciones duraderas, se ha demostrado que es un desafío la situación de las personas que se busca proteger. En efecto, cuando las personas refugiadas se establecen varios años en el país donde reciben asilo, lo cual es la norma establecida en la actualidad, la admisión al territorio y el resguardo contra la devolución o expulsión a un país donde corren peligro, se presenta como un primer paso indispensable pero insuficiente para asegurarles una vida en condiciones mínimamente dignas y respetuosas de sus derechos humanos fundamentales.

Ante la falta de voluntad internacional hacia las refugiadas climáticas, estos grupos vulnerables sufren cada vez más. Este problema no puede resolverse mediante acciones separadas de cada país, sino debe de hacerse mediante la cooperación internacional teniendo como fin buscar soluciones y garantizar los derechos a estas poblaciones con peligro a perder su calidad de vida. Por consiguiente, cabe preguntarnos ¿por qué algunos Estados niegan a los solicitantes del estatuto de refugiado climático la vía hacia la seguridad, si no tiene gran diferencia con un refugiado que ha tenido que desplazarse por un conflicto armado? Asimismo, podríamos cuestionar, ¿el Derecho Internacional no va atender a las problemáticas del futuro? Y si es lo contrario, ¿en qué momento?

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

3. Educación Social y refugiadas climáticas

3.1. ¿Cómo abordar la problemática de las refugiadas climáticas desde la Educación Social?

La crisis climática interfiere en numerosas cuestiones relacionadas con el desarrollo social de las personas, fundamentalmente del Sur Global pero también del Norte. Las acciones a desarrollar pueden nacer desde muy diversas ópticas: la prevención, la reparación, el lobby, la cooperación, etc. La propuesta que presentamos pretende abordar esta cuestión desde la perspectiva de la sensibilización (información), formación (educación), acción (incidencia política y movilización social) e investigación.

Estas dimensiones y el trabajo que se propone en esta comunicación, se centra en poner el punto de mira en las personas del Norte como parte responsable de un problema global en el que podemos actuar desde esta parte del mundo para, generar un modelo social y de desarrollo adaptado a las nuevas necesidades del Planeta y de las personas que vivimos en él.

Los procesos de desarrollo de los años 50, basados en la Modernización, proponían que los países del Sur tomasen la senda de modernización de los países del Norte y, se planteaba, grosso modo, que la solución de los problemas de desarrollo de los primeros estaba encaminada a pasar de ser sociedades tradicionales a sociedades modernas o de consumo de masas que, se concretaba en cambiar el sistema agrario al sistema de industrialización. Con el paso del tiempo quedó patente que este sistema era vertical, impuesto por los países del Norte y poco efectivo y eficiente. Tal como se está demostrando en nuestros días, en el que el sistema capitalista otorga valor al desarrollo sin medida, al consumo y a la mercantilización de bienes sociales y culturales, y también naturales. Esta mentalidad capitalista e individualista hace que la Naturaleza no se ponga en el centro y que las consecuencias negativas que en ella se producen se vean ajenas a cada una de nosotras y a las responsabilidades de los Estados y los organismos internacionales.

Por estos motivos, proponemos que, desde la ED y en correlación con la Educación Social, se trabajen las dimensiones anteriormente citadas tomando como referencia a Ortega (2007a, 2008) que las concreta en las siguientes: Sensibilización. Ignorancia-indiferencia-ignorancia, Educación-Formación sobre el desarrollo. Información-comprensión-acción, Investigación para el desarrollo. Analizar-Fundamentar-Proponer-Difundir, Incidencia política y movilización social. Influir-Proponer-Actuar.

- Sensibilización. Esta dimensión puede ser un paso previo a cualquier tipo de acción ya que propone desvincular a los sujetos del desconocimiento, a priori, de la situación de las refugiadas climáticas. Se trataría de aportar información sobre las desigualdades

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

planetarias, sobre las causas reales de las consecuencias del cambio climático y de las condiciones sociales por las que atraviesan las refugiadas climáticas. Se plantean acciones a corto plazo para pasar del desconocimiento y la indiferencia, al conocimiento y la posibilidad de despertar conciencias críticas. Acciones que pueden buscar un público amplio a través de medios de comunicación de masas y redes sociales, aunque también un público de proximidad.

- Educación-Formación. Si vamos un poco más allá de la sensibilización, lo interesante sería considerar pasar de esta a la concientización que mencionaba Freire. Se trata más que de estar informado, de comprender los procesos desiguales de las distintas partes del mundo y aprehender cómo podemos ser parte activa de cambios que rompan con esta desigualdad. Las acciones socioeducativas que se proponen para esta dimensión tienen que ver con acciones a medio y largo plazo y destinadas un público específico.
- Investigación. Es una dimensión transversal y paralela al resto de acciones ya que la información, la formación o la incidencia política tienen que estar atravesadas por procesos investigadores que sustenten el conocimiento y no se caiga en el "hacer por hacer", sin una base profesional que justifique nuestras acciones como educadoras sociales. Proponemos trabajar desde una investigación acción participativa e interdisciplinar que pueda analizar todas las circunstancias que atañen a la movilidad de las personas afectadas por cuestiones climáticas y, de ahí, pensar acciones contextualizadas, conscientes y relativas a los problemas reales de estas personas.
- Incidencia política y movilización social. La movilización de la población y la incidencia política de movimientos sociales puede ser una herramienta que permita la transformación social y presione a los Estados y organismos internacionales para que se tomen en serio el problema climático y cómo está afectando a las poblaciones. Si en la actualidad no hay una legislación global para trabajar esta cuestión, la investigación, la sensibilización y la formación de las personas puede hacer que se construya una sociedad civil más fuerte y sólida en el Norte, que exija que se cumplan los derechos de las migrantes climáticas, a pesar de no ser un problema que (de momento) les interfiera directamente en una migración propia.

Cualquiera de estas dimensiones debe ser tratada desde una perspectiva global en la que se tengan en cuenta todos los actores y que planteen propuestas alternativas en cooperación con investigaciones y procesos de cooperación con el Sur Global.

Para ello, proponemos complementar las funciones propias de la Educación Social (ASEDES, 2007) con las de la Educación para el Desarrollo, planteadas por la Coordinadora de Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (CONGDE, 2005) ya que consideramos están íntimamente ligadas y son complementarias. Estas funciones, 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) 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.

traducirán en acciones, nos sirven de guía para trasladarlas al trabajo en el ámbito de las refugiadas climáticas. Así las concretamos en la siguiente tabla:

Tabla 1. Educación Social vs Educación para el Desarrollo

Educación Social Funciones *Singulares* ASEDES	Educación para el Desarrollo Coordinadora ONGD
Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura Transmisión y adquisición de bienes cultural, aprendizajes sociales, formación permanente, recreación y promoción de grupos.	- Facilita la comprensión de las relaciones sociales globales - Aumenta el conocimiento sobre dinámicas políticas, sociales y económicas - Estudia y analiza hechos sociales - Contenidos relacionados con: educación para la paz, medio ambiente, interculturalidad, género, Derechos Humanos, etc.
Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales Favorecer la aparición y consolidación de tiempos y espacios educativos, así como la mejora personal o social en contextos sociales.	- Fomenta la participación en propuestas de cambio - Genera una ciudadanía activa y participativa - Articula lo local y lo global - Persigue la construcción de una nueva sociedad civil
Mediación social, cultural y educativa Facilitar encuentros con elementos culturales, personas, grupos o lugares. Propiciar itinerarios para el desarrollo personal, social y cultural	- Dota a individuos y colectivos de estrategias y recursos para incidir en la realidad y transformarla - Genera procesos educativos no autoritarios - Desarrolla la autonomía

Fuente: Hipólito, 2018, p. 71

3.3. Propuesta educativa

Habiendo definido cuestiones clave sobre las refugiadas climáticas y, tomando en consideración, lo que se puede aportar desde la Educación Social, planteamos trabajar utilizando el Scape Room como herramienta metodológica.

El escape room es un instrumento empleado en procesos de enseñanza-aprendizaje que favorece la motivación y el compromiso de los estudiantes (Nebot y Campos, 2017), en este mismo sentido Daza y Fernández, que facilita la asimilación de contenidos y la participación activa de los estudiantes (2019). Resultados de la investigación de la universidad de Alicante sobre el uso del Scape Room como estrategia de aprendizaje, concluye que *"el alumnado percibe que a través de la utilización del escape room en el aula ponen en marcha diferentes*

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.

competencias básicas como, por ejemplo, pueden ser la competencia de aprender a aprender" (2019, p. 666).

Consideramos que esta propuesta podría servir como herramienta para trabajar desde la Educación Social porque, además de los múltiples beneficios del juego, genera contextos formativos sobre una problemática que separa al Norte y al Sur Global y trata de concienciar sobre ello de una forma que no es completamente guiada y permite generar autonomía, aunque en pequeños grupos, quienes además deben trabajar de forma consensuada y participativa.

Objetivos de la propuesta

- Sensibilizar acerca de la crisis climática.
- Conocer la situación de las personas refugiadas climáticas.
- Fomentar el juego y el aprendizaje cooperativo.

Desarrollo/Metodología

Basándonos en los presupuestos del marco teórico diseñamos esta propuesta basada en las tipologías de Scape Room y Gynkana, a fin de poder trasladar la problemática que nos atañe usando el juego como herramienta educativa.

Para ello, desarrollamos una historia inicial simuladamente ambientada en Kiribati, una república insular situada al noreste de Australia que actualmente está siendo afectada por esta problemática y sus habitantes están viéndose obligados a abandonar la isla, puesto que el agua salada se está filtrando en los mantos acuíferos y está haciendo que los cultivos agrícolas (forma de subsistencia) no puedan ser regados, generando en consecuencia una gran sequía. Como emplazamiento se propone el uso de los espacios comunes de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina, para poder hacerlo visible a todas las personas, así como un espacio cerrado para la última prueba que deberán superar si desean salir de ella. En cuanto a la organización los grupos serán cuatro, cada uno de ellos con un color diferente que servirá como identificación para todas las personas miembros del grupo, que irán identificadas con una pegatina, así mismo el color les servirá de guía, pues deberán buscar su color en los sobres escondidos que contienen el desarrollo de cada una de las pruebas. Por ese motivo, además del color, cada grupo responderá a un rol diferente (hombres, mujeres, personas mayores y menores) que determinará su posición en el juego.

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 relación a las pruebas del juego, las instrucciones para realizarlas estarán en sobres escondidos y marcados del uno al diez para guiar la sucesión de las pruebas, por lo que las indicaciones deben ser claras y concisas ya que el juego se desarrolla de forma autónoma, aunque en cada una habrá una persona supervisando que todo se lleve a cabo correctamente, al tiempo que toma notas que servirán de evaluación.

Por último, antes de empezar el juego, se les da a cada grupo una mochila que contendrá un mapamundi (mapa de Peters) impreso, donde se irá marcando el camino recorrido al llegar a las fronteras, requisito para finalizar el juego; una botella de agua como símbolo de bebida, un tupper simbolizando la comida, cuatro sobres simbolizando el dinero, un cuaderno como álbum de fotos, único recuerdo de sus vidas en Kiribati; un pasaporte que será lo que les permita moverse por las fronteras y, una sudadera, como símbolo de ropa. Todo ello, incluida la mochila, son elementos de intercambio o pago en algunas partes del juego, como por ejemplo las fronteras. La elección de cuáles serán aquellos elementos de los que se van a desprender será, a excepción de los sobres de dinero, elección de las y los participantes, por lo que deberán consensuarlo dentro del grupo. Con ello, lo que se pretende es significar cómo a lo largo de estas travesías las refugiadas climáticas van perdiendo sus pertenencias y el trayecto va siendo cada vez más arduo.

En cuanto a la dinámica del juego se realiza en tres tiempos: presentación, desarrollo y desenlace. La presentación consiste en la descripción del juego y de las normas, la formación de los grupos y la narración de la historia, como contexto, explicación y ambientación del juego. En cuanto al desarrollo, el objetivo principal es conocer, salvando las distancias y lo que el juego nos permite, la dificultad a la que se enfrentan las refugiadas climáticas, por lo que durante las pruebas deberán ir pasando fronteras que no les permiten quedarse, viajar en barco, pagar dinero, huir de la policía de fronteras, etc. Para tal fin, haremos uso del mobiliario de la Universidad para generar obstáculos, se harán pruebas teóricas con contenido específico del tema y, sobre todo, se desarrollará la cooperación y la comunicación para llegar a un consenso intragrupal en cada una de las pruebas.

Llegados al desenlace, este se ubicará en una sala cerrada con un proyector que simulará ser el Reino Unido. En esta sala se juntarán todos los grupos y deberán trabajar de forma conjunta para resolver las pistas que les permitirán asentarse en el país, conseguir casa, trabajo y comida. Cuando lo tengan todo y, parezca que se ha estabilizado su situación, serán expulsados y deben elegir qué dos grupos son deportados a Kiribati, en relación a los roles que desempeñan, y qué dos continúan el camino hacia Suecia, uno de los pocos países que reconoce la condición de refugiada climática. Para finalizar, y antes de abandonar la sala, se

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

proyectará un vídeo real que cuenta la situación actual de las personas que se encuentran en esta situación, un número que va en aumento.

Evaluación

Para la evaluación proponemos una de carácter cualitativo basada en técnicas como la observación no estructurada, apoyándonos en un cuaderno de notas donde cada persona supervisora de prueba estará registrando hechos observados, además de las notas tomadas por las personas cuyas pruebas ya han sido superadas. Por otro lado, antes de salir de la habitación se realizará una entrevista estructurada de manera grupal con preguntas tales como:

- ¿Conocíais la problemática de las refugiadas climáticas? ¿Podríais decir que vuestra información sobre migraciones climáticas ha aumentado, con respecto al inicio del Scape Room?
- ¿Cuál es vuestra opinión sobre el juego? ¿Qué esperabais de él?
- ¿Qué destacaríais en positivo? ¿Y en negativo?
- ¿Qué añadiríais? ¿Qué modificaríais?
- ¿Qué os hubiera gustado que tuviera el juego que no tiene?

4 Conclusiones

Hasta estos momentos, ninguna normativa internacional contempla la protección y ayuda a los migrantes internacionales que abandonan sus lugares de origen a causa de desastres naturales o degradación ambiental. Es necesaria una legislación internacional, acompañada de una voluntad política mundial que tenga en cuenta a las personas que cruzan las fronteras debido a factores ambientales, con la finalidad de otorgarlas alguna clase de protección a sus derechos humanos. No hay conexión en los textos legales y consecuentemente en la práctica jurídica entre Derechos Humanos y Cambio Climático.

Ya no se puede dejar de lado el tema del refugio, el cual se ha considerado como un aspecto secundario derivado de algunos conflictos cuando precisamente puede ser éste el catalizador de los mismos. Mientras que la situación del deterioro del medio ambiente se agrava cada vez más amenazando a la sociedad internacional, muchos países no están comprometidos a brindar una protección eficaz a estas personas y aunque se adhieren a los tratados internacionales los refugiados climáticos no se reconocen. El costo de no atender esta situación de manera urgente puede ser catastrófico para conservar la legitimidad de algunos gobiernos y ciertas instituciones internacionales ante la sociedad civil, por lo que debe ser uno de los principales intereses de los Estados. Los derechos humanos por sí mismos, plasmados

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 varios tratados internacionales, brindan la mayor justificación para proteger a los refugiados climáticos ya que otorgan el derecho al libre movimiento, específicamente a emigrar, a pedir asilo entre otros cuantos.

La sociedad misma y la agenda internacional demanda el apego incondicional a los derechos humanos a través de movimientos sociales al igual que asistencia humanitaria a todo el que la necesite sin importar su lugar de origen. Por esto, es aún más necesario un renovado compromiso hacia un régimen de derecho internacional en el que se promuevan acciones solidarias de todos los Estados, solo así se podrá llegar a acuerdos que favorezcan a las personas en situaciones de extrema vulnerabilidad como lo son las refugiadas. Este trabajo es, en sí mismo, una exigencia de derechos para las migrantes que han perdido su hogar a consecuencias del cambio climático.

Consideramos que, a través de la cooperación y el apoyo a principios universales como los ya mencionados, se puede dar un paso más para alcanzar la paz y la seguridad a estas poblaciones.

En relación a la Educación Social consideramos que debe atajar la problemática con carácter urgente, desde la formación y concienciación de las propias profesionales y docentes, así como en las aulas, llegando a formar parte del currículum académico, para después poder trasladarlo a la población, focalizando en las personas del Norte global permitiendo acercar la brecha existente entre el Norte y el Sur. Desde esos espacios de unión podremos articular el cambio, siempre y cuando concienciación y formación estén presentes.

Referencias

ACNUR. (2017). *ACNUR y Cambio Climático, Desastres y Desplazamientos*. Disponible en https://www.acnur.org/5d4c9b7f4.pdf

AIDA. (2015). *Los Derechos Humanos en el nuevo acuerdo climático*. Obtenido de https://aida-americas.org/es/blog/los-derechos-humanos-en-el-nuevo-acuerdo-clim%C3%A1tico

ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores. Barcelona: ASEDES

Carmen, E. (2011). *Los desplazados ambientales, más allá del cambio climático, Un debate abierto*. Disponible en https://www.ugr.es/~cuadgeo/docs/articulos/049/049-008.pdf

CONGDE (Coordinadora de ONG para el Desarrollo-España) (2005). *Educación para el desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*. Disponible en http://guiarecursos-epd.coordinadoraongd.org/uploads/documentos/que_es_la_educacion_para_el_desarrollo.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.

Convención Sobre el Estatuto de los Refugiados. (1951). *Convención y Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados.* Disponible en: http://www.interior.gob.es/web/servicios-al%20ciudadano/normativa/acuerdos-y-convenios/convencion-y-protocolo-sobre-el-estatuto-de-los-r

Daza, M. C. S., & Fernández, M. R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 105-115.

Declaración de Cartagena sobre refugiados adoptado por el "coloquio sobre la protección internacional de los refugiados en América Central, México Y Panamá: problemas jurídicos y humanitarios"; Cartagena, 22 de noviembre de 1984 conclusiones y recomendaciones, Disponible en https://www.acnur.org/5b076ef14.pdf

Gallego, S. (2013). Refugiados Climáticos: Los Parias Del Calentamiento Global. Disponible en https://ethic.es/2013/10/refugiados-climaticos/

García, A. (2018). Huir del clima: Las víctimas silenciosas del calentamiento global. *Revista Iagua,* 18. Disponible en https://www.iagua.es/noticias/agueda-garcia-durango/huir-clima-victimas-silenciosas-calentamiento-global

Helsinki, I. (2008). Finlandia es el país europeo que atrae menos inmigrantes a causa de los duros y largos inviernos. *El Periódico,* 27 de mayo de 2008. Disponible en https://www.elperiodico.com/es/internacional/20080527/finlandia-es-el-pais-europeo-que-atrae-menos-inmigrantes-a-causa-de-los-duros-y-largos-inviernos-43082

Nebot, P. D. D., y Campos, N. V. (2017). Escape Room: gamificación educativa para el aprendizaje de las matemáticas. *Suma: Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*, 85, 33-40.

ONU (2019). *Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regula*r (aprobado el 19 de diciembre de 2018), documento A/RES/73/195 de las Naciones Unidas (11 de enero de 2019), anexo, objetivo 5. Disponible en https://www.iom.int/es/terminos-fundamentales-sobre-migracion

Onyegu, R. (2012). *El derecho a un futuro "desde las bases: informes nacionales, Nigeria.* Disponible en http://www.socialwatch.org/es/node/14105

Organización Internacional para las Migraciones. (2007). *Migration And The Environment.* Disponible en https://www.iom.int/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/about_iom/en/council/94/MC_INF_288.pdf

Ortega, M. L. (2007a). Diez años en permanente evolución: de la Educación para el Desarrollo humano y sostenible… a la educación para la ciudadanía global. En G. Celorio, & A. López de Munain, *III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*, 71-84. Bilbao: Hegoa.

Ortega, M. L. (2008). La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española, *[cuadernosinternacionales] de tecnología para el desarrollo humano,* 7, 15-18.

Warner, K., Afifi, T., Dun, O., Stal, M. y Schmidl, S. (2008). Human security, climate change, and environmentally induced migration. Disponible en https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Boletin_ECOS/33/migraciones_ambientales.pdf

Para contactar:

Jossiel Martín García Urbina, email: **jossieltyrano@gmail.com**
Clara Olmos Martín, email: **claraolmos@gmail.com**
Natàlia Hipólito Ruiz, email: **Natalia.Hipolito@uclm.es**

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) 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 mejora de las habilidades sociales y de las relaciones interpersonales de adolescentes en riesgo mediante un intercambio juvenil europeo

The improvement of social skills and interpersonal relationships of adolescents at risk trough a eutopean youth exchange

Iris Lourdes Manchado Riquelme y **Marcelo Viera Abelleira,** *educadores sociales, Fundación Amigó*

Resumen

Se presenta un proyecto de intervención socioeducativa llevado a cabo en el año 2019 con adolescentes en situación de riesgo pertenecientes al sistema de protección de la Comunidad Valenciana. La finalidad del mismo es dotar de herramientas a los adolescentes para la mejora de sus relaciones interpersonales y proporcionarles habilidades sociales relacionadas con las emociones para la adaptación a su vida cotidiana.

Mediante el Programa Erasmus +, se expone la planificación de un intercambio juvenil e intercultural con adolescentes españoles e italianos. Por ello, ambos grupos realizan formaciones internas para adquirir las competencias y habilidades necesarias para realizar conjuntamente el Camino de Santiago con la intención de compartir espacios de reflexión que les ayude a expresar sus propias emociones de forma asertiva.

En los resultados extraídos tras las evaluaciones del proyecto, se demuestra que las mejoras de las habilidades sociales en los/as adolescentes les ayudan en la resolución de conflictos y, por tanto, reducir las dificultades en su vida cotidiana. Además, se destaca la importancia de focalizar la intervención socioeducativa creando espacios de relación y fomentando entre los/as participantes la autonomía, cooperación y convivencia grupal. Por último, se muestra cómo se generan vínculos afectivos entre los participantes mediante la participación en una actividad sociocultural que les facilita la adquisición de valores prosociales.

Palabras clave: Adolescencia, riesgo, protección, habilidades sociales, relaciones interpersonales, ocio.

Abstract

A socio-educational intervention project carried out in 2019 with adolescents at risk belonging to the Valencian Community's protection system is presented. Its purpose is to provide adolescents with tools to improve their interpersonal relationships and provide them with social skills related to emotions to adapt to their daily 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.

Through the Erasmus + Program, the planning of a youth and intercultural exchange with Spanish and Italian adolescents is exposed. Therefore, both groups carry out internal training to acquire the skills and abilities necessary to jointly carry out the Camino de Santiago with the intention of sharing reflection spaces that help them express their own emotions assertively.

In the results extracted after the evaluations of the project, it is demonstrated that the improvements of the project, it is demonstrated that the improvements of the social skills in the adolescents help them in the resolution of conflicts and, therefore, to reduce the difficulties in their daily life. In addition, the importance of focusing socioeducational intervention is highlighted, creating spaces of relationship and promoting among the participants autonomy, cooperation and group coexistence. Finally, it shows a how emotional bonds are generated between the participants through participation in a socio-cultural activity that facilitates the acquisition of prosocial values.

Keywords: Adolescence, risk, protection, social skills, interpersonal relationships, leisure.

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social

1. Temática

El presente proyecto socio- educativo perteneciente al Programa de Erasmus +, surge tras detectar la necesidad de mejorar las habilidades sociales y las relaciones interpersonales en adolescentes en situación de riesgo y exclusión social, específicamente de los diferentes Centros de Protección de la Fundación Amigó en Valencia.

La adolescencia es una etapa de desarrollo y cambio y las áreas que se ven afectadas en ésta son la social, psicológica y biológica. Por lo tanto, es una etapa donde se debe trabajar para que los adolescentes crezcan a nivel personal y relacional debido a que el ser humano se construye en la relación con otras personas.

El ocio es un espacio donde los adolescentes pueden desenvolverse de forma independiente. En este sentido, depende de cómo empleen su tiempo libre, puede afectarles a su vida cotidiana. Por este motivo, el presente proyecto presenta una intervención socio-educativa basada en la construcción de espacios de ocio saludable para la creación de relaciones interpersonales sanas. Mediante la realización de actividades físicas centradas en dinámicas y reflexiones, se lleva a cabo una de las rutas de peregrinación más importantes de Europa, 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.

Camino de Santiago, con la finalidad de trabajar el fomento de los valores prosociales y la importancia de conocer al otro.

Podemos afirmar que, al vivir en sociedad, tenemos la necesidad de estar en continuo contacto con los demás. Es fundamental aprender a relacionarse correctamente mediante la adquisición de habilidades sociales porque crean unas relaciones interpersonales duraderas y satisfactorias, llegando a empatizar con los demás.

2. Contexto

Los participantes del proyecto socio-educativo se divide en dos grupos, un grupo perteneciente a España y un grupo a Italia. Lo participantes españoles se encuentran en situación de guarda y/o tutela por la Administración Pública, en este caso por la Generalitat Valenciana, residentes en diferentes centros de protección de menores de la Fundación Amigó situados en Valencia: centro de acogida Luís Amigó Burjassot, Hogar la Salle-Amigó I y II de Paterna, Hogar Francisco de Asís Valencia y Luís Amigó Villar del Arzobiso. El grupo de participantes italianos son procedentes de un centro de día de Turín.

Tanto el grupo de españoles/as como de italianos/as está compuesto por 8 adolescentes entre 14 y 17 años y 3 educadores/as, siendo un total de 22 participantes

Gráfico 1, Participantes italianos. *Elaboración propia*

Gráfico 2, Participantes españoles. *Elaboración propia*

La idea nace tras observar las dificultades con las que se encuentras dichos menores a la hora de establecer relaciones interpersonales estables y mantenidas en el tiempo con sus iguales. Los autores García, Tobar, Delgado y Gómez (2017) afirman que las personas pueden verse

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

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

afectadas anímicamente si tienen un escaso desarrollo de habilidades sociales, puesto que los seres humanos viven en sociedad. Por ello, es importante contar con una buena comprensión de las relaciones interpersonales ya que es algo imprescindible para una vida emocional sana. No tener un buen desarrollo en las habilidades puede afectar a las diferentes áreas de la vida como la escolar, laboral, personal y emocional.

Además, creemos que es beneficioso para ellos trabajar a través de un intercambio cultural subvencionado por Erasmus +, que es un programa de la Unión Europea que ofrece apoyo a la educación, formación, juventud y deporte, puesto que les da una oportunidad única para viajar, conocer otra cultura y fomentar la inclusión social con otros adolescentes de procedencia italiana.

Durante los meses de abril hasta julio de 2019, los grupos de adolescentes recibieron una formación teórico-práctica y descubrieron una de las rutas de peregrinación más relevantes de Europa: El Camino de Santiago. Caminando esta ruta llena de historia, se consiguió difundir el patrimonio europeo y se empleó la actividad física como herramienta para que los jóvenes mejoraran sus relaciones interpersonales. Puesto que a lo largo de las rutas se trabajaba mediante dinámicas grupales, adquiriendo habilidades sociales y relacionándose con diferentes grupos de peregrinos que se encontraban por el camino, logrando un desarrollo personal mediante su propio reconocimiento, demostrándose que pueden alcanzar sus objetivos con esfuerzo, algo que podrán extrapolar a diferentes aspectos de su vida cotidiana.

3. Objetivos:

Tras observar las necesidades reales de los y las adolescentes se plantea que los objetivos para dar respuesta deben ser los siguientes:

3.1. Dotar de herramientas a los adolescentes para la mejora de sus relaciones interpersonales.

3.1.1. Ofrecer a los participantes diferentes técnicas para la resolución de conflictos.

3.1.2. Fomentar la cohesión grupal mediante convivencias y diferentes espacios de relación.

3.1.3. Concienciar de las diferencias culturales entre el grupo de adolescentes españoles e italianos.

3.1.4. Trabajar los valores prosociales con ambos colectivos a través de las sesiones 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.

3.2 Proporcionar a los adolescentes las habilidades sociales relacionadas con las emociones para la adaptación a la vida cotidiana.

3.2.1. Expresar mis propias emociones.

3.2.2. Identificar mis propias emociones y las de los demás.

3.2.3. Favorecer la comunicación entre todos los participantes mediante dinámicas grupales.

4. Fundamentación

Las personas participantes en esta experiencia son adolescentes, por esto, es necesario conocer a que nos referimos cuando hablamos sobre esta etapa de la vida. La **adolescencia,** según la Organización Mundial de la Salud (2019), es una etapa de crecimiento y desarrollo que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta entre los 10 y los 19 años. Se conoce como la transición más importante en la vida del ser humano, que se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento y de cambios. Esta etapa viene condicionada por diversos procesos biológicos. El comienzo de la pubertad marca el pasaje de la niñez a la adolescencia.

Por otro lado, Santillano (2009) define la adolescencia como un período de desarrollo, que está comprendido entre los 10 y 19 años aproximadamente. En el cual se consolidan una serie de cambios e integraciones en el área social, psicológica y biológica; que sobre una base de adquisiciones y desprendimientos permiten alcanzar el suficiente nivel de autonomía, para hacer la transición de niño a adulto integrado en la sociedad. Por lo tanto, se puede decir que la adolescencia es una etapa que se caracteriza por los grandes cambios que sufre el ser humano a nivel biológico, psicológico y social, siendo un momento importante para su vida en el que se toman decisiones que marcarán su futuro.

Asimismo, es necesario tener en cuenta que a lo largo lardo de la adolescencia los jóvenes se pueden ver inmersos en diferentes situaciones que pueden ser clasificadas de riesgos y afectarán en su desarrollo como persona. Los factores de riesgo podemos definirlos como un conjunto de circunstancias que, al interrelacionarse, predicen tendencias generales de conducta. Se pueden dividir las situaciones de riesgo en dos vertientes: la primera son los factores ambientales y/o contextuales y, la segunda, los factores individuales. Éstos están compuestos por los mediadores biológicos y factores bioquímicos, los factores biológico-evolutivos, los factores psicológicos y, los factores de socialización que están compuestos por lo familiares, grupo de iguales y escolares (De la Peña Fernández y Gómez, 2005).

Se permiten la reproducción, 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 respecto, Martínez Iglesias (2016) también destaca dos grandes factores de riesgo que, a su vez, se subdividen en otros grupos relevantes. En primer lugar, los factores ambientales/contextuales los medios de comunicación, las diferencias entre zonas, el desempleo, la pobreza las variaciones étnicas, las variaciones biológico-evolutivas, determinantes psicológicos y de socialización y en segundo lugar los factores individuales.

Como destacan los autores anteriores, uno de los factores de riesgo que más afecta a los adolescentes es el de socialización por lo que la experiencia va dirigida a dotarles de herramientas con las que se alcanzaría una mejora en esta área. Dado que las personas nos vemos inmersas en un mundo en constante movimiento y lleno de estímulos que pueden afectarnos a lo largo de nuestras vidas. Según De la Peña Fernández y Gómez (2005), conocemos que *"todo comportamiento humano es, en mayor o menor medida, producto de la interacción entre determinadas experiencias vitales o variables psicosociales y un conglomerado de factores biológico-genéticos"* (p. 85). Por consiguiente, el proyecto pretende crear una práctica que acerque a los participantes a generar vivencias positivas con sus iguales alejados de algunos de los factores de riesgo como son los siguientes:

- *Inadecuado ambiente familiar:* a través de Herrera (1999) podemos comprender que cuando la familia no desempeña las funciones básicas, no dejando claras las reglas y roles familiares, dificultan el desarrollo de la personalidad del adolescente.
- *El grupo de amigos:* según Peñafiel (2009), el riesgo del grupo de iguales se centra en cuatro variables: el primero el consumo de substancias tóxicas con los amigos, puesto que el principio del consumo de sustancias se realiza con su grupo de iguales, por lo tanto, si ellos consumen, es más probable que el adolescente consuma. En segundo lugar, la adaptación al grupo, los adolescentes buscan la aceptación del grupo de iguales por ello en ocasiones realiza acciones para recibir su aprobación. En tercer lugar, las actividades de ocio que se desarrollan en discotecas y de forma nocturna, sobre todo, los fines de semana. En cuarto lugar, el dinero disponible, puesto que en base a ello tendrán acceso a unas actividades u otras, pudiendo acceder al consumo de sustancias.
- *Las Tecnologías de la Información y Comunicación:* Las redes sociales han producido un nuevo modo de relacionarse. Según Orozco (2015) nacen nuevas conductas humanas, incluyendo las tecnopatías, que han avanzado en torno a la culturalidad y abierto nuevas formas de intervención dentro del anonimato. Por ejemplo, la creación de varios perfiles virtuales sometiendo gran parte de la vida cotidiana y formando nuevas representaciones de relaciones sociales e interpersonales, lo que es un gran desafío de orden heurístico-

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

multidisciplinar para intervenir en conductas de riesgo que están relacionadas con los medios.

Al igual que existen los factores de riesgo en la adolescencia, también podemos hablar de factores de protección. Los factores de protección, según Cobos (2008), se pueden definir como *"las circunstancias, características, condiciones y atributos que facilitan al individuo lograr la salud integral"* (p. 107). Por otro lado, Pedrosa (2009) define los factores de protección como aquellas características de la persona, ambiente o contexto que reduce la probabilidad de que la persona desarrolle un mal comportamiento. Cabe destacar el estudio de Navarro, Uceda y Cosín (2000) en el que afirma que un factor de protección es realizar actividades religiosas y practicar algún deporte. Pero existen otros autores que destacan diferentes factores de protección como son los siguientes:

- *Redes sociales y apoyo social:* Pineda (2010) trasmite que las redes sociales de una persona pueden estar formadas por los miembros de la familia nuclear, amigos, vecinos, compañeros de trabajo y conocidos de la comunidad. Estos vínculos se transforman en un sistema que la persona concibe como apoyo social, siendo un elemento indispensable para la salud, equilibrio y bienestar del individuo. Las personas que están dentro de nuestro grupo de apoyo social son muy importantes porque son un apoyo emocional significativo. Por lo tanto, serán un referente para el adolescente, ayudándole a guiar su camino.
- *La comunidad:* en su estudio, Viera (2017) recalca la importancia de la participación en actividades prosociales pertenecientes a la comunidad como un factor de protección a través del refuerzo positivo y el reconocimiento.
- *Creencia en el orden moral:* López y Rodríguez-Arias (2012) se refieren a que la persona sepa discernir entre el bien y el mar, reconociendo aquellas acciones que les conducirán a obtener cosas positivas en la vida o negativas.
- *Las habilidades sociales:* En el estudio de Anguiano, Vega, Nava & Soria (2010) se muestra la importancia de contar con unas adecuadas habilidades sociales, puesto que diversos estudios señalan que ayuda a los individuos a tener un funcionamiento social optimo, previniendo incluso problemas psicológicos a lo largo de su vida.
- Siendo conocedores de los factores de riesgo y de protección que los adolescentes encuentran en su evolución hacia la adultez, cabe destacar la importancia de intervenir con este colectivo desde la prevención. La Real Academia Española (2019) define prevenir como anticiparse a un inconveniente, dificultad u objeción. Por esto mismo antes de que aparezca una conducta no deseable se debe trabajar con nuestros niños y adolescentes.

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

Hoy en día, como nos advierte Marchán (2011) los adolescentes cuentan con múltiples opciones para elegir qué hacer y divertirse. Nos encontramos en un mundo en el que los elementos materiales son muy atractivos y los valores prosociales están perdiendo importancia en las prioridades de los adolescentes. Por ello, debemos centrarnos en mostrarles diferentes alternativas de ocio saludables, siendo la presente experiencia una forma de exponer otra realidad en la que poder desenvolverse y asimilar tanto valores como aprendizajes de una nueva forma.

El **ocio** es un espacio donde los adolescentes pueden desenvolverse de forma independiente, teniendo la libertad para elegir qué hacer. Por lo que es muy importante intentar que enfoquen este espacio a un ocio saludable, siendo un complemento positivo en su día a día, ya que dependiendo de cómo guíen esta área de su vida, las demás pueden verse afectadas.

Teniendo como referencia a Cuenca y Goytia (2012), el ocio es una experiencia que está relacionada con la interacción de la persona y su entorno, participando, además, el contexto histórico, económico y cultural de las sociedades.

La construcción del ocio saludable es muy importante para los adolescentes ya que se crea un espacio de socialización y aprendizaje. Léves y Robert (2008) plantean que los adolescentes que planifican su tiempo libre a través de grupos no afianzados asumen un riesgo añadido para construir unas relaciones beneficiosas. Por ello, se piensa que los espacios de ocio que se crean con grupos consolidados de adolescentes, permiten compartir unos valores más beneficiosos y recíprocos para la construcción de la persona. Asimismo, Cuenca, Aguilar y Ortega (2011) añaden que, el ocio también hace posible que los adolescentes experimenten valores enriquecedores en su desarrollo como persona, como pueden ser la libertad, identidad, gratitud o la justicia.

Por esta razón, se puede afirmar que para relacionarnos con otras personas y crear unos vínculos positivos, es necesario contar con una serie de habilidades para desenvolvernos en sociedad como pueden son las normas y pautas sociales. Dentro de estas normas o pautas sociales, podemos encontrar las **habilidades sociales** ya que ayudan a que las personas se construyan y creen relaciones interpersonales saludables. Por lo que contar con dichas habilidades es necesario para guiar nuestras acciones hacia la construtividad y el equilibrio emocional.

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

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

Los autores García, Tobar, Delgado y Gómez (2017), definen las habilidades sociales como *"un conjunto de capacidades, que permiten el desarrollo de un repertorio de acciones y conductas, que hacen que las personas se desenvuelvan eficazmente en lo social"* (p.10). Además, las habilidades constituyen a lo largo de la vida un esquema de ideas, sentimientos, creencias y valores, los cuales influirán en la forma de comportarnos y la actitud que tengamos hacia el mundo.

Asimismo, la Organización Mundial de la Salud (2019) define las habilidades sociales como la habilidad de una persona para afrontar satisfactoriamente las exigencias o retos de la vida diaria. Cada persona construye sus habilidades a través de sus reacciones habituales y sus pautas de conducta. Por su parte, Caballo (1993) apunta que las habilidades sociales son un conjunto de conductas que hacen que la persona pueda desenvolverse en un contexto, pudiendo expresar sus sentimientos, actitudes, deseos y opiniones adecuadamente, adaptándose a la situación en la que se encuentra. Las habilidades sociales ayudan en la resolución de conflictos y a reducir las dificultades en la vida diaria de una persona. Por consiguiente, podemos decir que las personas participantes en el Camino de Santiago pueden ver afectadas sus habilidades sociales debido a sus vivencias anteriores. Destacamos el estudio de Contini (2009) y la clasificación de las habilidades sociales en tres estilos; asertivo, no asertivo y agresivo:

- *Estilo asertivo:* Sus relaciones sociales son positivas, se adaptan a la sociedad, dando su opinión, pero teniendo en cuenta no ofender a las otras personas. Se interesa por conocer los pensamientos de los demás, pero defiende sus derechos con seguridad. Del estilo asertivo destaca la resolución de conflictos, efectuada mediante el razonamiento lógico y no dejándose llevar por las emociones.
- *Estilo no asertivo:* Se muestran carencias para defender sus derechos, expresar sus emociones e ideas. Resalta la necesidad continua de reconocimiento de los demás, llevándole a mostrar pasividad en la resolución de conflictos, pensado mucho que hacer y decir.
- *Estilo agresivo:* No considera los derechos de los demás, expresando sus emociones y pensamientos de forma inadecuada. Carece de habilidades para la resolución de conflicto, afrontándolos de forma violenta.

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

Por ello, se puede decir que el estilo comunicativo con el que te diriges a las demás personas puede condicionar tu comportamiento social y limitar la expresión de tus habilidades sociales. Al respecto, Caballo (1993), dice que:

> […] el comportamiento socialmente apropiado se refiere a la expresión, por el individuo de actitudes, sentimientos, opiniones, deseos, respetando a sí mismo y a los otros, sucediendo en general, resolución de los problemas inmediatos de la situación y disminución de la probabilidad de problemas futuros (p. 412).

Sin embargo, Betina y Contini (2011) hablan de los comportamientos sociales como algo aprendido a lo largo de la vida, por lo que ciertas conductas de los adolescentes para interactuar con los demás dependen del proceso de socialización que han experimentado a lo largo de su vida. El primer agente socializador y, por lo tanto, el primer entorno en el que se desenvuelve la persona es su familia, el segundo la escuela y el tercero sus iguales. Por ello, es importante reconocer el papel que cumple la familia en el desarrollo de la persona, Rojas (2000) apunta que un entorno familiar afectuoso ayuda a que la persona se sienta protegida y más feliz. Es una forma de aumentar la autoestima, el optimismo, el sentimiento de pertenencia generando una actitud empática y comprensiva con los demás.

De igual modo, las habilidades sociales están estrechamente relacionadas con la inteligencia emocional. La inteligencia emocional es definida por Salguero, Fernández- Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera (2011) como la *"habilidad para percibir, usar comprender y regular las emociones"* (p.143). Por su parte, Zavala, Valadez y Vargas (2008) conciben que ambas juegan un papel importante en la capacidad individual para guiar los desafíos de la adolescencia ya que ayudan a ser aceptados socialmente. La aceptación social es la relación del individuo con respecto a un grupo, basándose en el respeto. Todo esto ayuda a que los adolescentes cuenten con unas relaciones interpersonales satisfactorias. Ya que como nos dicen Gutiérrez y López (2015) la inteligencia emocional:

> Nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soportamos en el trabajo, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social, que nos brindará mayores posibilidades de desarrollo personal. (p.44).

Por esto, otro factor para tener en cuenta en las relaciones humanas es la comunicación interpersonal como parte significativa de la existencia humana (Zaldívar, 2014). El autor señala que una persona que sepa establecer una buena comunicación interpersonal contribuye al bienestar y calidad de vida tanto para sí misma como para los demás.

Se permiten la reproducción, 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 lo mencionado anteriormente, entendemos que el ocio es un instrumento fundamental para fomentar una forma saludable de relación entre adolescentes. Como afirman Pérez y Cosín (2013), el ocio es capaz de prevenir y promocionar al mismo tiempo por lo que debemos fomentar un ocio constructivo, creando espacios lúdicos para el aprendizaje y facilitando la construcción de competencias que conduzcan a la reflexión en los adolescentes.

5. Sesiones:

Las sesiones del presente proyecto se dividen en dos partes, que se llevan a cabo de abril a julio de 2019. En primer lugar, se realizan seis sesiones **formativas (5.1)**, de las cuales cinco van dirigidas únicamente a los participantes españoles y una que va dirigida exclusivamente al equipo educativo que acompaña a los adolescentes. En segundo lugar, se encuentran siete sesiones dirigidas a las **etapas (5.2)** del Camino de Santiago, en las cuales participan ambos colectivos. Siendo un total 13 sesiones.

Para una mayor comprensión del proyecto, a continuación, se exponen dos tablas que explican de forma sintetizada las sesiones que se han realizado con los/las adolescentes. En la primera tabla se encuentran las sesiones formativas y en la segunda las sesiones durante el Camino de Santiago.

5.1. Sesiones formativas:

Las sesiones formativas están compuestas por dinámicas que implican una cooperación grupal y esfuerzo físico para que los participantes comiencen a prepararse físicamente para el camino, aunque en sus respectivos recursos ya realizan actividades físico-deportivas. Esto ha servido para evaluar cómo se encuentra el grupo en cuanto a las condiciones físicas y psicológicas, y las actitudes y aptitudes para la convivencia (Ver tabla 1)

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

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

Tabla 1. Sesiones formativas. *Elaboración propia*

Sesiones Formativas	Título	Objetivos	Desarrollo	Evaluación
Sesión 1	**Presentación**	-Ofrecer a los participantes diferentes técnicas para la resolución de conflictos. -Fomentar la cohesión grupal mediante convivencias y diferentes espacios de relación. -Expresar mis propias emociones. -Fomentar la cohesión grupal mediante convivencias y diferentes espacios de relación.	-Dinámicas de presentación como son: pasa el balón, ¿Te gustan tus vecinos?, pelota caída. -Caminata por el río de 5 km.	Registro de observación directa (anexo 1)
Sesión 2	**El camino para conocernos.**	-Fomentar la cohesión grupal mediante convivencias y diferentes espacios de relación. -Favorecer la comunicación entre todos los participantes mediante dinámicas grupales. -Identificar mis propias emociones y las de los demás.	-Dinámica de distensión: El viento sopla. -Caminata de 8 km hasta la playa, donde debían ir atados a un compañero o compañera e ir hablando para conocerse. A mitad de camino se cambian de pareja. -Relajación en la playa. -Reflexión de lo vivido, a través de preguntas guiadas.	Registro de observación directa (anexo 1)
Sesión 3	**Intercambio grupal**	-Conocer a los participantes italianos. -Intercambiar información sobre el grupo. -Concienciar de las diferencias culturales entre el grupo de adolescentes españoles e italianos.	-Videoconferencia: Se realizará una videoconferencia con los profesionales italianos para tener una primera toma de contacto. Se hablará sobre las necesidades para realizar el camino, los presupuestos, resolución de dudas y las expectativas del grupo.	Actividad sin evaluar, únicamente la realizan los educadores/as.
Sesión 4	**La tortuga**	-Fomentar la cohesión grupal mediante convivencias y diferentes espacios de relación. -Expresar mis propias emociones. -Favorecer la comunicación entre todos los participantes mediante dinámicas grupales.	-Subida al mirado del Garbí: Caminata mientras se va parando a realizar diferentes danzas y canciones, propuestas por los adolescentes. -Reflexión final guiada.	Registro de observación directa (anexo 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.

Sesiones Formativas	Título	Objetivos	Desarrollo	Evaluación
Sesión 5	**Cooperamos**	-Fomentar la cohesión grupal mediante convivencias y diferentes espacios de relación. -Favorecer la comunicación entre todos los participantes mediante dinámicas grupales. -Ofrecer a los participantes diferentes técnicas para la resolución de conflictos.	-Presentación de un calentamiento previo a realizar actividad física guiado por los participantes. -Realización de dinámicas de cooperación grupal: Desenredos, adivinamos a través de mímica, la isla, ordenarnos por orden de edad, altura…	Registro de observación directa (anexo 1)
Sesión 6	**Convivimos**	-Fomentar la cohesión grupal mediante convivencias y diferentes espacios de relación. -Concienciar de las diferencias culturales entre el grupo de adolescentes españoles e italianos. -Expresar mis propias emociones. -Identificar mis propias emociones y las de los demás. -Favorecer la comunicación entre todos los participantes mediante dinámicas grupales.	-**Día 1:** Presentación de a convivencia y danza de distensión. -Ruta senderista de 13 km, por montaña. -Gymcana "conocemos el camino" donde a través de diferentes pruebas van conociendo las etapas que se realizan, aunque son ellos quien completarán por grupos la información. - Reflexión sobre el día y como se sienten.	Registro de observación directa (anexo 1)
			- **Día 2:** Presentación del día. - Gran ruta matinal por montaña de 20 km. -Velada nocturna explicando en que consistía el camino de las estrellas.	
			-Día 3: Reflexión guiada a través de un soporte visual como es una cartulina grande donde los adolescentes escribían su vivencia en base a los ítems de "me ha gustado", "puntos fuertes como grupo", "aspectos a mejorar", "¿Cómo me he sentido?"	

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

5.2. Etapas:

A lo largo de las etapas del camino de Santiago, se realiza una actividad principal que guía la intervención trabajando en base a dos temáticas: valores prosociales e interculturalidad; en la que los/as participantes serán los/as protagonistas. Para la realización de esta actividad el grupo de 22 personas se dividen en seis subgrupos, cada grupo está compuesto de forma mixta por participantes españoles e italianos junto a un educador/a. Cada grupo tiene una etapa asignada del Camino de Santiago y los integrantes se encargan de explicar al resto de compañeros/as la etapa a la que nos enfrentamos y la temática del día. Se elige un valor prosocial que quieran trabajar en esa etapa y algún aspecto cultural que deseen trabajar de Italia o España. Además, también deciden el momento para trabajar esta segunda parte, pudiendo hacerlo durante la etapa o al final de ésta (Ver tabla 2

Tabla 2. Camino de Santiago. *Elaboración propia*

Camino de Santiago	**Título**	**Objetivos**	**Desarrollo**	**Evaluación**
Etapa 1 ***22 de julio***	**Triacastela – Sarria.**	-Concienciar de las diferencias culturales entre el grupo de adolescentes españoles e italianos. -Fomentar la cohesión grupal mediante convivencias y diferentes espacios de relación. -Favorecer la comunicación entre todos los participantes mediante dinámicas grupales. -Trabajar los valores prosociales con ambos colectivos a través de las sesiones de intervención.	-Dinámica de presentación con los/as participantes italianos, donde dirán su nombre, un hobbie... -Presentación del día: Exponer etapa y la dinámica diaria, junto con el valor prosocial a trabajar y aspecto cultural. -Calentamiento y etapa de 18,3Km. -Reflexión final guiada.	Registro de observación directa (anexo 2)
Etapa 2 ***23 de julio***	**Sarria – Portomarín.**	-Concienciar de las diferencias culturales entre el grupo de adolescentes españoles e italianos. -Fomentar la cohesión grupal mediante convivencias y diferentes espacios de relación. -Favorecer la comunicación entre todos los participantes mediante dinámicas grupales. -Trabajar los valores prosociales con ambos colectivos a través de las sesiones de intervención.	-Presentación del día: Exponer etapa y la dinámica diaria, junto con el valor prosocial a trabajar y aspecto cultural. -Calentamiento y etapa de 22,4Km. -Reflexión final guiada.	Registro de observación directa (anexo 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.

Camino de Santiago	Título	Objetivos	Desarrollo	Evaluación
Etapa 3 ***24 de julio***	**Portomarín – Palas de Rei.**	-Concienciar de las diferencias culturales entre el grupo de adolescentes españoles e italianos. -Fomentar la cohesión grupal mediante convivencias y diferentes espacios de relación. -Favorecer la comunicación entre todos los participantes mediante dinámicas grupales. -Trabajar los valores prosociales con ambos colectivos a través de las sesiones de intervención. -Identificar mis propias emociones y las de los demás. Expresar mis propias emociones.	-Presentación del día: Exponer etapa y la dinámica diaria, junto con el valor prosocial a trabajar y aspecto cultural. -Calentamiento y etapa de 25 Km. -Reflexión final guiada mediante rol-playing, basados en estilos comunicativos, empatía y resolución de conflictos.	Registro de observación directa (anexo 2)
Etapa 4 ***25 de julio***	**Palas de Rei – Arzúa.**	-Concienciar de las diferencias culturales entre el grupo de adolescentes españoles e italianos. -Fomentar la cohesión grupal mediante convivencias y diferentes espacios de relación. -Favorecer la comunicación entre todos los participantes mediante dinámicas grupales. -Trabajar los valores prosociales con ambos colectivos a través de las sesiones de intervención.	-Presentación del día: Exponer etapa y la dinámica diaria, junto con el valor prosocial a trabajar y aspecto cultural. -Calentamiento y etapa de 28,8Km. -A lo largo de esta etapa deberán coger algo del camino y regalárselo a un compañero/a, explicándole la simbología y lo que están significando para ellos/as en el proyecto. -Reflexión final guiada.	Registro de observación directa (anexo 2)
Etapa 5 ***26 de julio***	**Arzúa – Pedrouzo.**	-Concienciar de las diferencias culturales entre el grupo de adolescentes españoles e italianos. -Fomentar la cohesión grupal mediante convivencias y diferentes espacios de relación. -Favorecer la comunicación entre todos los participantes mediante dinámicas grupales. -Trabajar los valores prosociales con ambos colectivos a través de las sesiones de intervención. -Expresar mis propias emociones. -Identificar mis propias emociones y las de los demás.	-Presentación del día: Exponer etapa y la dinámica diaria, junto con el valor prosocial a trabajar y aspecto cultural. -Calentamiento y etapa de 19,1Km. -Reflexión final guiada, en base a la identificación y expresión de emociones.	Registro de observación directa (anexo 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.

Camino de Santiago	Título	Objetivos	Desarrollo	Evaluación
Etapa 6 ***27 de julio***	**Pedrouzo – Santiago de Compostela.**	-Concienciar de las diferencias culturales entre el grupo de adolescentes españoles e italianos. -Fomentar la cohesión grupal mediante convivencias y diferentes espacios de relación. -Favorecer la comunicación entre todos los participantes mediante dinámicas grupales. -Expresar mis propias emociones. -Trabajar los valores prosociales con ambos colectivos a través de las sesiones de intervención.	-Presentación del día: Exponer etapa y la dinámica diaria, junto con el valor prosocial a trabajar y aspecto cultural. -Calentamiento y etapa de 20 Km. -Relajación guiada y reflexión final.	Registro de observación directa (anexo 2)
Sesión ***28 de julio***	**Evaluación etapas**	-Fomentar la cohesión grupal mediante convivencias y diferentes espacios de relación. -Expresar mis propias emociones. -Identificar mis propias emociones y las de los demás. -Favorecer la comunicación entre todos los participantes mediante dinámicas grupales.	-Danza de distensión. -Presentación del día. -Gymcana para conocer los lugares más importantes de Santiago de Compostela, mientras se recorre la ciudad. -Dinámica de los globos donde a través de un juego se explotan todos los miedos y sentimientos negativos que han tenido. Todo esto se pasa a una reflexión grupal diciendo cosas positivas de los compañeros/as y la experiencia vivida.	Registro de observación directa (anexo 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.

6. Resultados:

Los resultados del grupo de participantes español se han obtenido a través de una tabla evaluativa (anexo 1 y 2) que se rellenaba en cada etapa. La evaluación se llevaba a cabo a través de un registro de observación directa, el cual se encargaban de cumplimentar cada día y de manera individual los/as integrantes del equipo educativo.

Los resultados se medían mediante la aplicación de una escala Likert del 1 al 5 con la siguiente correlación:

1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Parcialmente de acuerdo
4. De acuerdo
5. Muy de acuerdo

En la siguiente gráfica se puede observar la evolución de cada participante según la media que ha obtenido diariamente.

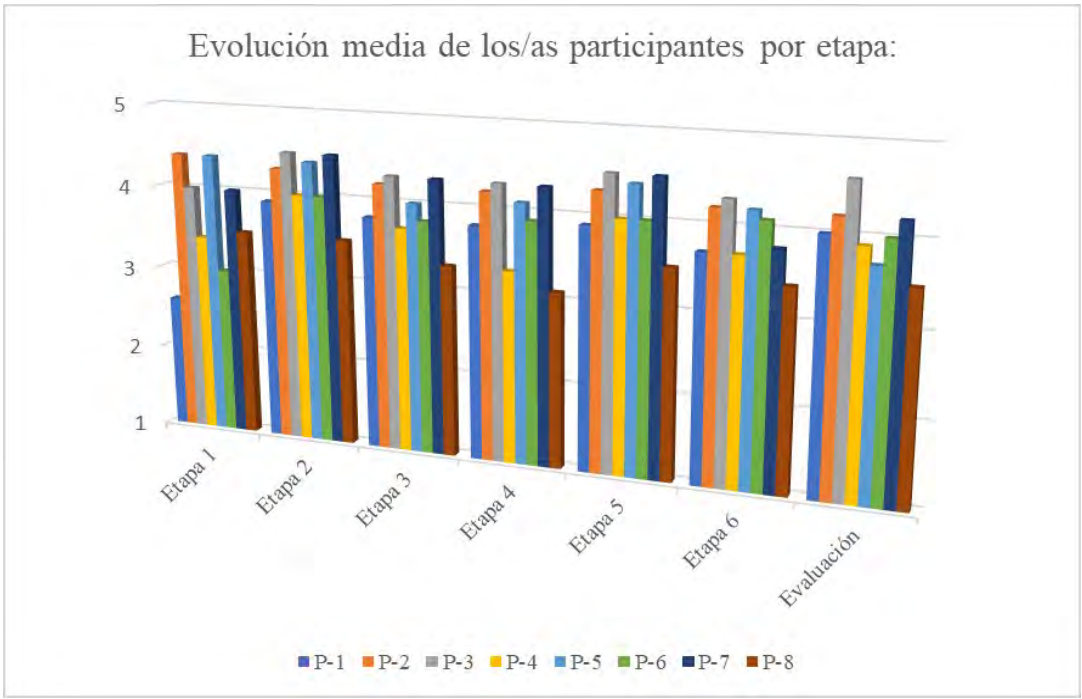


Gráfico 3- Evolución media de los participantes por etapa- *Elaboración propia*.

En la gráfica anterior muestra la evolución diaria de forma global. Se puede observar que los participantes se pueden dividir en un comienzo en tres pequeños bloques. En el primer bloque

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

entrarían los participantes **1** y **6**, que comenzaron con una puntuación bastante baja las etapas, llegando a tener una mejoría notable aumentando su media diaria al final del proyecto. En segundo lugar, encontramos los participantes **4** y **8**, teniendo un comienzo con notas medias sobre el 3,5. Siendo el segundo más estable a lo largo del camino y el primero con más picos. En tercer lugar, encontramos los participantes **2**, **3**, **5** y **7**, que comienzan de una forma muy igualitaria llegando a mantenerse todos iguales menos el siete que cae su media un poco al final. Para comprende y diferenciar mejor los resultados, es necesario destacar algunos ítems en los que cada participante ha destacado ya sea por baja o alta puntuación de las etapas.

- ***Participante 1:*** Destaca por la media tan baja con la que comienza el proyecto un 2,6 sobre 5. Sus debilidades se encontraban en un primer momento en las áreas de trabajo cooperativo, resolución de problemas y expresión de las emociones, mostrándose apático ante algunas situaciones. Su evolución a lo largo del proyecto ha sido muy positiva, sobre todo, en al realizar el Camino de Santiago ya que demuestra un alto interés por conocer gente y nuevos lugares. Una vez ha comprendido los objetivos y deja de lado la persona que quiere mostrar, tomando las riendas de la persona que realmente es y mostrando sus capacidades. En ese momento se encuentra mucho más motivado ante el proyecto y voluntarioso, llegando a expresar sus emociones abiertamente y trabajando con sus compañeros/as de forma cooperativa, terminando el proyecto con una media general de 4 sobre 5.
- ***Participante 2:*** Muestra una estabilidad en las medias a lo largo de todo el proyecto, comenzando con un 4,4 y terminando con un 4,2 sobre 5, puesto que su comportamiento ha sido muy estable. Su nota media decae 2 décimas en la última etapa debido a que la menor se aleja un poco de los compañeros en la misma, dedicando un tiempo a pensar en todo lo vivido en el último año a nivel personal. Es necesario remarcar que es una persona sociable, aunque algo influenciable, por lo que ha sido positiva la evolución en el ítem de solicitar ayuda cuando lo necesito y la forma de relacionarse con sus iguales. Para esta participante el proyecto ha ayudado a que tenga más pensamiento crítico, reconociendo que en algunas ocasiones su comportamiento ante la vida no ha sido el más adecuado, pero mostrando actitudes que si consigue trasladar a su vida diaria harán que su autoconfianza sea más elevada y no se deje influenciar por los demás. Ha sabido afianzar algunas de sus actitudes positivas tras conversar con los educadores/as.

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

- ***Participante 3:*** La participante comienza con un 4 de media sobre 5 y ha ido puliendo algunas dificultades hasta alcanzar un 4,6 de media general. En un principio le costaba reconocer y expresar sus emociones. Ha sido una persona que siempre ha estado muy motivada, mostrando iniciativa y actitud positiva en las sesiones. Cabe destacar que la participante al comienzo mostraba dificultad para realizar muestras de afecto o cariño tanto a educadores/as, como compañeros/as, aunque al final del proyecto demostraba que era una persona afectuosa y agradecida. Durante el recorrido, se destaca su implicación en conocer la historia del Camino de Santiago y presentársela al resto de los compañeros/as. Este hecho, le permitía aumentar las relaciones interpersonales con el resto del grupo.

- ***Participante 4:*** La participante inicia el proyecto con un 3,4 de media general y lo finaliza con un 3,9 sobre 5. Es una de las personas que desde un primer momento se conocía que a nivel conductual no iba a tener problemas, pero no se encuentra muy motivada ante el proyecto. Es una persona que muestra muchas dificultades para trabajar en equipo y resolver conflictos de forma asertiva, comenzando en estos dos ítems con un 2 y logrando conseguir un 4 en las últimas etapas. Por lo que podemos afirmar que ha mejorado a la hora de relacionarse y trabajar de manera cooperativa, sobre todo, en las actividades relacionadas con aspectos socioculturales: preparación y explicación de una etapa, visitas a monumentos históricos, mitos y leyendas del Camino de Santiago, etc. En esta participante cabe destacar la gran alianza que ha creado con la participante 6, llegando a consolidar una amistad y siendo un apoyo positivo a lo largo del proyecto.
- ***Participante 5:*** El participante ha comenzado el proyecto con un 4,4 de media general y ha finalizado con un 3,7 sobre 5. La actitud ante el proyecto ha sido buena, pero cuando tiene un problema no pide ayuda al educador/a, lo deja sin solucionar e ignora a la otra parte del conflicto, algo que detectan los/as educadores/as e intervienen. Por lo tanto, podemos decir que la mayor dificultad que encuentra este participantes es para resolver los conflictos, haciendo que tenga altibajos a lo largo de la media general en el camino, ya que termina afectándole en los demás ítems. El participante 5 es una persona que sabe relacionarse con los demás, identifica y expresa sus emociones cuando alguien le pregunta de forma correcta, aunque hacerlo en base a otra persona le cuesta más. Se puede decir que, aunque su nota media general sea más baja al final, el proyecto le ha servido para mostrarse como persona y aprender a gestionar los conflictos de una forma diferente, aunque sigue necesitando ayuda de un adulto, se ha notado un cambio en su forma de actuar ante el conflicto.

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

- ***Participante 6:*** La participante ha comenzado el proyecto con un 3 de media general y ha finalizado con un 4 sobre 5. Destaca la puntuación tan baja que tiene tanto en los ítems de participar de forma activa, trabajo cooperativo, empleo de las habilidades sociales y expresar las emociones, ya que de partida comienza con un 2 y finaliza con un 4 en gran parte de ellos. La participante 6 se caracteriza por ser una persona introvertida, que le cuesta relacionarse con soltura con los demás, aunque como se ha resaltado en la participante 4, han creado un vínculo positivo. A pesar de sus rasgos de personalidad, la progresión de dicha participante ha sido muy positiva, con una actitud activa y teniendo iniciativa en algunas de las actividades socioculturales como fue la preparación y puesta en escena del Circo de la Ilusión que se llevó a cabo en la Plaza del Obradoiro al finalizar el Camino de Santiago.
- ***Participante 7:*** La participante inicia el proyecto con un 4 de media general sobre 5 y finaliza con un 4,2. Tiene una caída en la media general en la etapa 6, debido a un conflicto con el participante 8, siendo éste su punto débil, la resolución de conflictos, pedir ayuda al educador/a y expresar sus emociones. La participante a lo largo del camino se ha ido mostrando de manera más natural, con actitud alegre y relacionándose con todos/as de forma positiva. Ha mostrado una gran motivación por los aspectos socioculturales del Camino de Santiago y del grupo de italianos lo que le ha facilitado las relaciones interpersonales a pesar de las dificultades con el idioma.
- ***Participante 8:*** El participante muestra una estabilidad en las medias a lo largo de todo el proyecto, comenzando con un 3,5 y terminando con un 3,5 sobre 5. Es una persona que a nivel conductual no presenta ninguna problemática, es bastante hermético a la hora de expresar sus emociones y reconocerlas, no tiene iniciativa ante las actividades, pero participa y se relaciona con sus compañeros/as. Destaca por la dificultad que tiene ante la resolución de conflictos, se fija en una idea y es difícil de cambiar en ese momento como ha sucedido en la etapa 6. Es necesario reconocer, que es una persona voluntariosa, atenta y que ayuda en todo lo que puede.

Tras todo lo expuesto anteriormente se puede concluir que el proyecto ha tenido unos resultados positivos tanto para educadores/as como participantes. Los/as participantes han sentido un reconocimiento hacia su buen comportamiento dándoles la oportunidad de participar en el proyecto. Además, a lo largo del mismo han aprendido a conectar con sus emociones y con las personas con las que han convivido durante la realización de este. 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.

proyecto ha servido para crear un acercamiento del equipo educativo y los chicos y chicas, ayudando a sanar y ordenar algunos sentimientos y actitudes que les causaban malestar y no les dejaban desarrollar unas relaciones interpersonales totalmente satisfactorias. Algo que subrayar de los resultados, es que los participantes que han destacado desde el principio por tener una conducta excelente han mostrado mayor dificultad a la hora de trabajar de forma cooperativa, careciendo un poco de habilidades para la resolución de conflictos y contando con dificultad para expresar sus emociones. Sin embargo, se puede afirmar que a lo largo del proyecto la mayoría de los/as participantes han mejorado su forma de relacionarse con el resto de compañeros/as. Además, se demuestra que generar vínculos afectivos entre los participantes mediante la participación en una actividad sociocultural, les facilita la adquisición de valores prosociales como son la tolerancia, el compañerismo y el respeto.

Por lo tanto, tras la experiencia se puede decir que, a través del ocio saludable, y el modelo de intervención diferente, se han cumplido los objetivos por los que se planteaba este proyecto.

Asimismo, y coincidiendo con el estudio de Navarro Pérez, Cosín y Perpiñán (2015), afirmamos que la mejora de las habilidades sociales se consigue mediante el ocio saludable como un espacio de relación, el cual ayuda a los adolescentes a socializarse con su grupo de iguales de manera positiva, como se ha podido observar a lo largo del proyecto.

En definitiva, se demuestra que las mejoras de las habilidades sociales ayudan en la resolución de conflictos y a reducir las dificultades en la vida diaria de una persona, y, por tanto, disminuyen los factores de riesgo dinámicos y conductas antisociales (Viera, 2017). Por otro lado, se ha podido ver reflejado la importancia de centrar la intervención socioeducativa en la creación de espacios de relación siendo los/as participantes autónomos, fomentando la cooperación y la convivencia grupal. Coincidiendo con Pérez Domingo (2014), llevar a cabo este tipo de actividades prosociales favorece que los/as adolescentes reconozcan la consecución de sus propios objetivos y, por tanto, se empoderen mediante la toma de decisiones y experiencias significativas.

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

7. Bibliografía:

Anguiano, S. A., Vega, C. Z., Nava, C. y Soria, R. (2010). Las habilidades sociales en universitarios, adolescentes y alcohólicos en recuperación de un grupo de alcohólicos anónimos (AA). *Liberabit*, *16*(1), 17-26. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S172948272010000100003&script=sci_abstract

Betina, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12 (23), 159-182. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf

Caballo, V. (1993). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Cobos, E. G. (2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 10(2), 105-122. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/802/80212387006.pdf

Contini. N (2009). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva. *Psicodebate. Psicología, cultura y sociedad*, (9), 45-64. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645279

Cuenca, C. M.; Aguilar G. E.; Ortega N, C. (2010): Ocio para innovar. *Documentos de Estudios de Ocio, 42*. Recuperado de http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/ocio/ocio42.pdf

Cuenca, M., y Goytia, A. (2012). Ocio experiencial: antecedentes y características. *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188 (754), 265-281. doi:10.3989/arbor.2012.754n2001

De la Peña Fernández, M. E. y Gómez, J. L. G. (2005). *Conducta antisocial en adolescentes: factores de riesgo y de protección*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones. Recuperado de https://eprints.ucm.es/12024/1/T28264.pdf

García, M. V., Tobar, F. L., Delgado, V.V., y Gómez, M. M. (2017). Habilidades sociales. *Revista Salud y Ciencias*, *1*(2), 8-15. Recuperado de https://revistas.utb.edu.ec/index.php/saludyciencias/article/view/424

Herrera S. P. (1999). Principales factores de riesgo psicológicos y sociales en el adolescente. *Revista cubana de Pediatría*, *71*(1), 39-42. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S003475311999000100006&script=sci_arttext&tlng=pt

Iñiguez, A. G. (2014). Intervención en un caso de un adolescente con problemas de conducta. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, *1*(1), 61-67. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/4771/477147183007.pdf

Lévesque, M., & Robert, M. (2008). Youth's social networks: influence on their running away behaviours. *Portularia*, 8, (1). 41-60. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2797194

López, S. y Rodríguez-Arias, J. L. (2012). Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas y la conducta antisocial en adolescentes y jóvenes españoles. *International Journal of Psychological Research*, *5*(1), 25-33. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/2990/299023539004.pdf

López, S. y Rodríguez-Arias, L. (2010). Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas en adolescentes y diferencias según edad y sexo. *Psicothema*, *22*(4), 568-573. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/727/72715515007.pdf

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

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

Marchán, J. (2011). Nuevas Tecnologías: choque de generaciones y teatro científico. Revista de Estudios de la Juventud, 92, 165-186. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5047354

Martínez Iglesias, A. I. (2016). *Factores de riesgo de la conducta antisocial en menores en situación de exclusión social*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de https://eprints.ucm.es/38850/1/T37674.pdf

Navarro Pérez, J.J., Cosín, J. V. P. y Perpiñán, S. (2015). El proceso de socialización de los adolescentes postmodernos:: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (25), 7-29. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/1350/135043709008.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2019). Desarrollo en la Adolescencia. Recuperado el 19 de Enero de 2019, de https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

Orozco, G. G. (2015).Televisión y producción de significados (tres ensayos). *Revista Comunicación y Sociedad, 1* (2), 20-36.

Pedrosa, E. P. (2009). Factores de riesgo y protección en el consumo de sustancias en adolescentes. *Pulso: revista de educación*, (32), 147-173. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3130577

Pérez, I.D. (2014) Intervención con adolescentes en riesgo y sus familias: Camino a las estrellas. (Trabajo final de Máster). Universidad de Valencia, Valencia.

Pineda, L. T. O. y Rodríguez, A. F. U. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia. Avances de la disciplina*, *4*(2), 69-82. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/2972/297224090010.pdf

Rojas, L. (2000). *Nuestra felicidad.* Madrid: Espasa.

Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2015). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European journal of education and psychology*, *4*(2), 143-152. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/1293/129322659005.pdf

Santillano Cárdenas, I. (2009). La adolescencia: añejos debates y contemporáneas realidades. *Última década*, *17*, 55-71. doi:10.4067/S0718-22362009000200004

Viera, M. (2017). *Evaluación del riesgo de reincidencia en adolescentes en conflicto con la ley sometidos a medidas de internamiento judicial por la comisión de 95 delitos violentos.* Tesis Doctoral. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Valencia, España.

Para contactar

Iris Manchado Riquelme, email: **irismanchado@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.

8. Anexos

Anexo 1

FORMACIÓN															
SESIONES	PRESENTACIÓN			EL CAMINO PARA CONOCERNOS			LA TORTUGA			COOPERAMOS			CONVIVIMOS		
EDUCADORES	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre
¿La actitud durante la sesión es buena?															
¿Participa de forma activa?															
¿Trabaja de forma cooperativa?															
¿Se relaciona correctamente con sus iguales?															
¿Ha ayudado a algún compañero/a?															
¿Sabe adaptar una conversación dependiendo de la persona con la que se esta relacionando?															
¿Sabe resolver los conflictos?															
¿Pide ayuda al educador/a cuando no sabe resolver un conflicto?															
¿Emplea las habilidades sociales correctamente?															
¿Identifica sus propias emociones?															
¿Expresa sus propias emociones?															
¿Reconoce las emociones en los demás?															

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

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

Anexo 2

MINO DE SANTIAGO/VÍA FRANCÍGENA A ROMA																						
SESIONES	**ETAPA 1**			**ETAPA 2**			**ETAPA 3**			**ETAPA 4**			**ETAPA 5**			**ETAPA 6**			**EVALUACIÓN**		
EDUCADORES	**Nombre**	**Nombre**	**Nombre**	**Nombre**	**Nombre**	**Nombre**	**Nombre**	**Nombre**	**Nombre**	**Nombre**	**Nombre**	**Nombre**	**Nombre**	**Nombre**	**Nombre**	**Nombre**	**Nombre**	**Nombre**	**Nombre**	**Nombre**	**Nombre**
¿La actitud durante la sesión es buena?																						
¿Participa de forma activa?																						
¿Trabaja de forma cooperativa?																						
¿Se relaciona correctamente con sus iguales?																						
¿Ha ayudado a algún compañero/a?																						
¿Sabe adaptar una conversación dependiendo de la persona con la que se esta relacionando?																						
¿Sabe resolver los conflictos?																						
¿Pide ayuda al educador/a cuando no sabe resolver un conflicto?																						
¿Emplea las habilidades sociales correctamente?																						
¿Identifica sus propias emociones?																						
¿Expresa sus propias emociones?																						
¿Reconoce las emociones en los demás?																						

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

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

Y el ave fénix sigue volando

And the ave phoenix keeps flying

Francisco Javier Alicante García, *Docente Educación Social en la Universidad de Deusto, Educador Social en H.D. Manuene*

Leire Isasi Zárraga, *Educadora Social, Master en Drogodependencias y otras Adicciones, Universidad de Deusto*

Resumen

En el siguiente trabajo se presentan el símbolo, la simbología y el símbolo como herramienta educativa. Se hablará acerca del símbolo y sus diferentes aplicaciones, en distintos ámbitos de intervención, tales como el Psicodrama, la Psicología o en el ámbito judicial.

Se desarrollará un trabajo observacional acerca del Hospital de Día Manuene y sobre el uso del símbolo como herramienta educativa a la hora de llevar a cabo las intervenciones por parte de los/las educadores/as sociales; y, por último, concluyendo con diferentes propuestas sobre la utilidad de la herramienta del símbolo en el área de la Educación Social.

Palabras clave: símbolo, simbología, herramienta educativa, intervención socio-educativa.

Abstract

In the following work the symbol and the symbolism, are presented as an educational tool. The symbol and its different applications will be discussed, as for example, in Psychodrama, in Psychology or in the judicial field.

This work, will be developed by observations about the Manuene Day Hospital, and about the place of the symbol as an educational tool when carrying out the interventions by the social educators that make up the professional team; and, finally, concluding with different proposals about the usefulness of the symbol tool in the area of Social Education.

Key words: symbol, symbolism, educational tool, socio-educational intervention.

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de 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.

1. Marco teórico

1.1 Introducción

El hombre, desde sus inicios en la historia, al elaborar cualquier objeto no vierte en él, la simple obviedad de lo útil, sino que le dota de un significado, constituyendo así símbolos tal como viene a decir Jung (1995), quien, además, señala que esa tendencia a crear símbolos es inconsciente, por lo que refleja una parte de su psique. La gran importancia de la psicología humana en el símbolo apuntado por Jung (1995) es ratificado por Ortiz Osés (2018) que señala que esta es una característica exclusiva del hombre frente a los otros animales, ya que el símbolo introduce al hombre en la cultura, que es la gran diferencia con el resto de seros vivos.

Partiendo de esta base, podremos desarrollar qué es y cuáles son los diferentes elementos que lo componen, así como su evolución o su posicionamiento en diversos campos y de sus significaciones a lo largo de la historia.

Debemos comenzar por diferenciar el *símbolo* del *signo*, ya que estos dos términos son confundidos habitualmente debido a su semejanza.

El **símbolo** es la figura a través de la cual se expresa un concepto y/o realidad mediante una representación diferente que une el concepto simbólico y el real estableciendo una relación. Autores como Alicante (2009-10, p.22) definen el símbolo como algo que *"representa la unión entre dos mundos: el real y el imaginario, el presente y el pasado histórico; y permite visualizar, vivir de manera experimental y reinterpretar nuestra propia realidad desde el imaginario"*.

A su vez, el **signo**, es el objeto o hecho que, por una relación natural o convencional, representa otro objeto o hecho. Algo que está en lugar de otra cosa y la significa; principalmente, es la intención de comunicar un sentido (presencia del signo y ausencia del objeto que denota). Así pues, hablamos de *significante* (objeto material) y *significado* (la representación). Podemos encontrarnos con tres clases de signos denominados: *semejanzas o iconos* (transmiten ideas de los objetos/fenómenos que representan mediante la imitación), *indicadores o índices* (sucede cuando el objeto representado se encuentra físicamente conectado al signo), y por último encontramos *los signos generales* (a los cuales se le asocia su significado debido a su uso). Existen autores que lo definen como, *"cualquier cosa, 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.

o suceso que, por una relación natural o convencional, evoca otra o la representa". (Alicante, 2009-10. p.22).

Volviendo a uno de los autores mencionados con anterioridad y para dar fin a esta distinción de carácter importante que debemos saber hacer entre dichos conceptos, se dice que *"el signo es una señal natural […]. El símbolo, es una señal de carácter no natural, convencional o arbitraria. No siempre está claro cuándo nos encontramos ante un signo o ante un símbolo"*. (Alicante, 2009-10, p.24).

1.2 Bases del símbolo

Carl Jung (1995) refiere como en la construcción humana cotidiana de nombres, términos, pinturas..., va más allá de lo obvio, transcendiendo hacia significados. Cualquier imagen está dotada de carácter simbólico porque representa algo más que lo obvio, transciende su utilidad, tiene un carácter más amplio que la definición común y ese simbolismo es interhumano, es decir, es una comprensión compartida, no es exclusiva de un individuo (Ortiz Osés 2018).

El símbolo como viene a decir Jung (1995) va más allá de la razón, de la lógica, de la utilidad, de lo obvio y por eso conlleva una carga afectiva muy grande para las personas que hacen uso de él (Alicante 2009).

El entendimiento humano tiene unos límites causados por el conocimiento, por la lógica, pero hay en la realidad que nos rodea, muchas cosas que no pueden ser aprehendidas por el conocimiento, entonces el símbolo nos permite representar conceptos que no podemos comprender (Jung 1995).

2. La utilidad del símbolo en H.D. Manuene

2.1 El símbolo como herramienta educativa en el H. D. Manuene

Nos encontramos con aspectos fijados desde el inicio del uso de la herramienta para poder llevar a cabo el trabajo simbólico mediante intervenciones socioeducativas. Alicante (2009), comienza mencionando la fase de exploración del/la educador/a social acerca del "universo simbólico del otro" para poder así entender y poder establecer un punto de partida respecto a su posterior trabajo. Para poder llevar a cabo esta intervención simbólica, es necesario saber cuáles son las bases sobre las que se rige este modo de actuación frente a la otra persona.

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

Continúa haciendo mención a la figura del/la educador/a social, quien ejerce *"un carácter claramente simbólico"* (Alicante, 2009, p.39), ya que es la persona usuaria la que permite que este agente intervenga a lo largo de su proceso como transmisor de *"información, orientación y asesoramiento"* (ASEDES & CGCEES, 2007, p.24-27) hacia ella. La figura del/la educador/a social, siempre tiene que estar orientada hacia la idea de desarrollo y cambio sobre la persona, como referente hacia lo que es el camino que la beneficia a ella.

Se hará mención a la *Teoría del Aprendizaje Significativo* desarrollada por Ausubel en el año 1976, considerada como

> […] una teoría cognitiva de reestructuración; […] se trata de una teoría psicológica que se construye desde un enfoque organicista del individuo y que se centra en el aprendizaje generado en un contexto escolar. Se trata de una teoría constructivista, ya que es el propio individuo-organismo el que genera y construye su aprendizaje. (Pozo, 1989 en, Rodríguez Palmero, 2004, p 1-2).

Adaptando dicha definición a los/las usuarios/as que encontramos en el H.D. Manuene, se habla sobre una metodología que trata de reconstruir o reestructurar los diferentes aspectos que hayan llevado al consumo a las personas, a partir de la cimentación de su propio aprendizaje, para poder así llegar a encontrar e identificar la raíz del problema a través de actividades, talleres, etc.

Como indica esta autora, *"el aprendizaje significativo depende de las motivaciones, intereses y predisposición del aprendiz"* (Rodríguez Palmero, 2004, p.4), por ello, siempre se debe tener en cuenta que la predisposición de las personas, será un aspecto clave a la hora de llevar a cabo la intervención socioeducativa y también menciona, la capacidad de anclaje de cada persona para poder interactuar con el material que se ofrece.

Estas *herramientas de intervención* de las que se hace uso en Manuene, están fundamentadas en la pedagogía del trabajo de Freinet (1974), quien habla sobre las conferencias que pretenden propiciar un espacio para exponer las críticas por parte de los/las alumnos/as (en este caso adaptado a las personas del centro); también menciona la asamblea de clase, donde se dedica un espacio y tiempo concreto a plantear problemas y buscar soluciones dentro del aula (en este caso, las cuestiones planteadas por los/las usuarios/as).

La *asamblea* en sí, es una herramienta que permite un espacio de encuentro grupal donde se trabajan diferentes aspectos relacionados con la vida cotidiana del centro y las personas que conviven en él. Dentro del espacio dedicado a la asamblea, encontramos la herramienta 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.

críticas. Gracias a ella, las personas usuarias pueden plasmar los equívocos o las correcciones que crean convenientes hacia sus compañeros/as o ellos/as mismos/as. Éstas, disponen de un folio en el que a lo largo de la semana se expondrán las diferentes *críticas* para poder tratarlas posteriormente en el espacio dedicado a la asamblea. Se trata de una herramienta útil, a través de la cual las personas criticadas y las personas que se disponen a escribir las críticas, encuentran la oportunidad de reflexionar y reparar los diferentes aspectos en lo que respecta al centro y al tratamiento.

Hablamos de *"reparar"*, lo cual significa que algo *se ha roto* en lo que refiere al lenguaje simbólico utilizado en H.D. Manuene. Podemos decir que, mediante las acciones realizadas a lo largo de la semana, una de las personas usuarias ha podido romper, debido a su comportamiento, la convivencia, la consecución de su tratamiento, etc. Romper algo y poder repararlo, significa que el grupo ofrece a la persona la oportunidad de reflexionar y recomponer lo que ha sido destruido metafóricamente, como también podría ser la confianza. Las reparaciones, serán ejercicios simbólicos a realizar durante una semana, para poder trabajar y corregir lo que se ha roto. Estas reparaciones o ejercicios, deben de contar con el visto bueno del grupo, ya que son las personas que lo componen quienes ofrecen esa oportunidad a quien debe realizarlas.

Otro aspecto a destacar son las *felicitaciones*, dotadas de la misma importancia ya que, su objetivo es plasmar de forma escrita, las buenas acciones que las personas observen de sus compañeros/as a modo de refuerzo positivo en ellos/as.

Por último en cuanto a elementos referidos a la asamblea, son las *propuestas*, que propician un espacio en el que las personas tienen la oportunidad de aportar ideas, actividades, necesidades, etc. que consideran importantes. Se encuentra como una manera de participación de las personas usuarias en lo que respecta al desarrollo del servicio, amoldando así el funcionamiento y sus actividades, sintiéndose de alguna forma parte de él.

Para poder llevar a cabo la intervención simbólica con las personas usuarias, la figura del/la educador/a social debe centrarse en pasar por las seis fases o paradigmas que define Alicante (2009-10, p.42-44):

1. *Fase exploratoria*: se debe identificar en qué momento se encuentra la persona usuaria. Esta primera fase es importante, ya que condicionará el resto del tratamiento, su consecución, etc. Se podría denominar también como la fase de observación del/la educador/a 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.

2. *La figura profesional*: se hace mención a las funciones del/la profesional de la educación social, pautas que aparecen en el Código Deontológico, tales como: escucha activa, orientador/a, transmisor/a de información, mediador/a, agente observador/a activo/a, contener (verbal o físicamente) en caso de ser necesario… (ASEDES & CGCEES , 2007).
3. *El diálogo*: dentro de las competencias que debería poseer el/la educador/a social, hablamos de escucha activa constante tanto literal como simbólica, es decir, escucha activa hacia la realidad de las palabras tanto de la persona usuaria como del grupo en su complejidad, y escucha activa hacia las señales no verbales que se presentan a lo largo del tratamiento de las personas usuarias, la capacidad de identificar situaciones mediante un análisis personal e interno acerca de lo percibido.
4. *Los elementos del escenario simbólico*: el autor nos habla sobre, un escenario en el que las personas usuarias son actores y actrices que están viviendo y representando su propia obra, su tratamiento. Un escenario en el que se tratan aspectos del pasado que no han quedado cerrados y se busca el porqué de ellos; se tratan aspectos del presente a los que las personas usuarias deben hacer frente, teniendo en mente la frase simbólica de "ni el gigante de mis sueños, ni el enano de mis temores", a partir de la cual se trabaja de cara al futuro para poder asegurarlo y aprender a enfrentarse a nuevas situaciones en las que, gracias a las herramientas que se les ofrecen en el tratamiento, podrán hacer frente a los temores.
5. *La dimensión pedagógica*: habla acerca del porqué de las tareas asignadas a cada persona usuaria, la dimensión educativa de todas las actividades que las personas realizan a lo largo de sus tratamientos.
6. *La dimensión socializante*: haciendo nuevamente referencia a nuestro autor principal, Alicante (2009-10, p.43), habla de que *"la dimensión social del paciente consistirá en haber pasado de sujeto pasivo (antes el agente activo era la droga) para convertirse en sujeto agente"*.

2.2 Exposición de casos

A continuación, destacamos diversas intervenciones socioeducativas llevadas a cabo en los centros destinados a trabajar con personas con dependencia:

CASO 1:

Antecedentes: Persona usuaria de 20 años, hombre. Consumidor habitual de cannabis a lo largo de un periodo amplio continuado en el tiempo. Nivel económico medio, vive con sus padres, sin pareja estable actualmente. No existen antecedentes familiares relacionados con el consumo.

Exposición del caso/situación concreta: nos encontramos con una persona presente en la asamblea, la cual se queda dormido a pesar de las continuas advertencias de los profesionales.

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

Finalmente, se termina por despertarlo e indicarle que se desplace de su sitio hacia una de las esquinas de la sala. A su vez, se coloca una planta en el sitio que ocupaba anteriormente la persona, para dar a entender que la función que ésta desempeña es semejante a la de la planta.

CASO 2:

Antecedentes: Persona usuaria (1) de 41 años, hombre. Consumidor de alcohol y cocaína a lo largo de un periodo continuado en el tiempo. Nivel económico medio-alto, vive con sus padres, sin pareja estable actualmente. Existen antecedentes familiares relacionados con el consumo.

Persona usuaria (2) de 49 años, hombre. Consumidor habitual de alcohol a lo largo de un periodo continuado en el tiempo. Nivel económico alto, divorciado y sin pareja en la actualidad.

Exposición del caso/situación concreta: las personas usuarias (1) y la (2) se encuentran discutiendo debido a que opinan de forma diferente sobre cómo preparar la comida, ya que a pesar de que las dos formas son correctas, no están dispuestos a trabajar en equipo para prepararla. En consecuencia, se les manda poder hacer un puzle de gran escala de forma conjunta, para poder así ayudarse mutuamente y trabajar en equipo para poder completarlo y llevarlo a cabo de forma correcta.

CASO 3:

Antecedentes: Persona usuaria de 28 años, hombre. Consumidor de alcohol, cocaína y speed a lo largo de un periodo continuado en el tiempo. Nivel económico medio, vive con sus padres, sin pareja estable actualmente. No existen antecedentes familiares relacionados con el consumo. Actualmente cumpliendo condena de libertad vigilada con obligatoriedad de asistencia a recurso terapéutico de deshabituación de tóxicos.

Exposición del caso/situación concreta: la persona usuaria cuenta con un historial delictivo amplio, una persona joven que no ha desarrollado tanto su capacidad para establecer y mantener vínculos y relaciones sociales sanas, ni su capacidad para ordenar y reestructurar tanto su vida laboral, formativa, personal, etc. Su forma de relacionarse es mediante los consumos en espacios lúdicos. Tras un consumo, debe dedicarse a cuidar una de las plantas que se encuentran en el huerto quitándole las malas hierbas, regándola todos los días, etc. si no cuida la planta correctamente, ésta podría marchitarse y morir. Las malas hierbas son 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.

claro ejemplo simbólico de los consumos, y lo que éstas pueden provocar en la planta, son el ejemplo extrapolable de lo que pueden provocar los consumos en la persona.

3. Conclusiones

Cuando hablamos del símbolo, hablamos sobre un aspecto innato en las personas, una *cualidad* convertida en herramienta de trabajo para diferentes campos, como pueden ser la educación reglada, la judicial y como se ha mostrado en la social.

A pesar de utilizarla como herramienta de trabajo en el campo de la educación social, nos encontramos con una escasa documentación acerca de su uso y de la forma en la que beneficia a las personas usuarias de diversos colectivos; por ello, el objetivo de querer plasmar una herramienta vanguardista en las intervenciones socioeducativas que se llevan a cabo por parte de educadores/as sociales, es de mayor importancia.

Gracias a haber podido observar de forma directa el uso de la herramienta dirigida a la intervención socioeducativa a la que nos referimos, hemos podido analizar el proceso simbólico que conlleva poder trabajar con ella, ya que debemos tener muy claros los conceptos que debemos desarrollar y debemos propiciar espacios y/o contextos adecuados para que las personas usuarias entiendan el significado y el porqué de cada intervención llevada a cabo.

Tanto profesionales de la Educación Social como personas usuarias, deben desarrollar una comprensión y un *saber por qué y para qué*, siendo conscientes de que se trata de una herramienta que debe ser trabajada y utilizada de forma correcta, ya que, de no hacerlo, carecerá de valor y no aportará beneficios educativos. Es decir, todas las personas, profesionales inclusive, deben saber ver e interpretar lo simbólico de cada intervención, lo cual se consigue a través de una *transmisión cultural* simbólica por parte de educadores/as sociales y de los centros.

Trabajar con ésta herramienta nos facilita como educadores/as sociales, la capacidad de introducirnos en temas más significativos para la persona de forma más emocional y menos racional, es decir, nos permite abordar nuevos horizontes con ayuda de diferentes métodos de intervención simbólicos como podría ser, por ejemplo, la dramatización o el *role playing*. Ofrece también, la capacidad de trabajar diferentes aspectos de su vida con una visión más amplia, a través de metáforas que le ayuden a comprender diversas cuestiones que de una

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

forma racional no alcanza a conocer. En este punto entra en juego el papel del grupo que rodea a la persona y la importancia de la participación de éste para poder alcanzar a visualizar nuevos aspectos y nuevos horizontes gracias a los diferentes puntos de vista que pueda aportar. En este caso, será de vital importancia que el grupo interiorice las claves del símbolo para poder así crear, como se ha mencionado anteriormente, una cultura que se herede a lo largo del tiempo.

Hemos de mencionar las dificultades existentes en el uso de dicha herramienta, como bien se ha comentado anteriormente, la dificultad para entender el simbolismo es una de ellas (aspecto que se puede trabajar mediante la continuidad con las personas usuarias o con los/las profesionales), pero nos encontramos con la resistencia que pueden llegar a imponer las personas usuarias en el momento en el que entienden el por qué y el para qué de ésta. A lo largo del trabajo, se ha hecho mención a la conexión existente entre los símbolos y la parte emocional de las personas que lo utilizan; este aspecto, en muchos casos, conlleva abordar temas delicados para las personas con las que se trabaja, lo cual puede impedir la introducción en ellos debido a las sensaciones de dolor, frustración ansiedad, etc. que les pueda causar, lo que conlleva que éstas se cohíban y no quieran enfrentarse a lo que se les plantea.

Tras haber podido observar que no existe la documentación necesaria sobre el símbolo dirigida a los/las profesionales de la Educación Social, podríamos hablar sobre desarrollar una propuesta de cara a una visión de futuro en lo que concierne a intervenciones socioeducativas simbólicas por parte de éstos/as, sobre el posible desarrollo de un taller dirigido a explicar qué es el símbolo, cuál es su utilidad y como poder hacer uso de él.

Lo encontramos una propuesta interesante de carácter educativo y formativo hacia los/las educadores/as sociales presentes en los diferentes servicios existentes en los que, de manera inconsciente, sin saber que éstos/as hacen uso de ello, se están llevando a cabo intervenciones de carácter simbólico.

A su vez, debido a la importancia del trabajo a realizar acerca de la formación en la intervención socioeducativa a partir del símbolo, se propone poder introducirlo como un proyecto de futuro a desarrollar dentro de las universidades que imparten el Grado de Educación Social en lo referido a metodologías de intervención, para poder formar así, desde el área de la educación reglada, a futuros/as educadores/as sociales, lo cual proporcionaría 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.

los/las alumnos/as el conocimiento básico necesario para intervenir con futuras personas usuarias correcta y conscientemente haciendo uso de ésta herramienta.

Bibliografía referenciada y de interés

Abeijón, J.A. (s.f.). *Hospital de Día Manu-Ene: La evolución de un proyecto de intervención en adicciones*. (ppt. 1-35).

ASEDES & CGCEES (2007). *Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social, Código deontológico del educador y la educadora social, catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social.* Obtenido de: http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143

Alicante García, F.J. (2014). *El símbolo: una herramienta educativa en la comunidad terapéutica Manuene*. Barcelona: Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.

Anónimo (2017). *Estaba muerta… y resucité.* El Correo, 29/04/2017.

Becoña Iglesias, E. & Cortés Tomás, M. (2008). *Guía clínica de intervención psicológica en adicciones*. Madrid: Sociedad científica española de estudios sobre el alcohol, el alcoholismo y las otras toxicomanías. Ministerios de Sanidad y Consumo.

Berger, L.P & Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.

Besoain Martínez, F.A. (2013). T*eatro espontáneo como una posibilidad de reparación comunitaria en contextos catástrofe. Experiencia de habitantes de Cobquecura, localidad chilena afectada por el terremoto del 27 de febrero de 2010, que participan en una función de teatro espontáneo.* Santiago de Chile: Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología.

Calatayud, E. (2007). *Reflexiones de un juez de menores*. Granada: Ed. Dauro.

Eco, U. (1973). *Signo.* Barcelona: Editorial Labor (1988).

Esteves, R. (2008). *Simbolismo: de Freud a Klein. La post-historia.* Recuperado de: https://rickyesteves.wordpress.com/2008/08/08/118/

Filgueira Bouza, M. (2009). *Manual de formación de la asociación española de psicodrama: normativa de acreditaciones, escuelas y programa oficial.* Madrid: Asociación española de Psicodrama.

Freinet, C. (1974). *Educación por el trabajo.* Barcelona: Ed. Laia.

Galindo, O. & Ardila, R. (2012). Psicología y pobreza. Papel de locus de control, la autoeficacia y la indefensión aprendida. *Avances en Psicología Latinoamericana*. Vol. 30(2), pp. 381-407. Colombia, Bogotá. Obtenido de: http://www.redalyc.org/html/799/79924881013/

Hospital de Día Manuene (2017). *Funcionamiento y protocolos del Hospital de Día Manuene*. Bilbao: Larrabetzu, noviembre 2016.

Hospital de Día Manuene (2017). *Memoria H.D. Manuene 2017*. Bilbao: Larrabetzu.

Jung, C.G. (1995). *El hombre y sus símbolos.* Barcelona: Ed. Paidós.

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

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

López Paz, J.F. (2012). Bizi zikloan zeharreko giza garapena: oinarria eta praxia. *Deustuko Unibertsitateko Argitalpenak*.,. 47; pp.57-59).

Markez, I. & Vicioso, C. & Arana. et al. (s.f.). *Drogak. Gizarte-gaia.* Oñati: Hurbil Kulturgaiak, S.L.

Martín García, X. (1992). El role playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 63-67 Obtenido de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126264.pdf

Moneta, M.E. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Rev. Chilena de Pediatría*: vol. 85.(3), 265-268. Santiago, junio 2014. Obtenido de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0370-41062014000300001&script=sci_arttext&tlng=pt

Nicuesa, M. (2017). *Definición de Hospital de Día. Definición ABC.* Obtenido de: https://www.definicionabc.com/salud/hospital-dia.php

Ortiz-Osés, A. (2010). *Libro de símbolos: interpretación de imágenes*. Serie Filosofía, vol. 37. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ortiz-Osés, A (2018). *Fútbol y símbolos.* El Correo, Opinión. 16 de mayo de 2018.

PREVI (s.f.). *Hospital de Día. Unidad de Trastornos de la Personalidad*. Obtenido de: http://www.previsl.com/ver/230/hospital-de-dia.html/

Rodríguez, I. (2001). *La Comunidad Terapéutica Manuene para toxicómanos: una evaluación (1983-1996)*. Tesis doctoral. Bilbao: Universidad de Deusto.

Rodríguez Palmero, Mª L. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping* Pamplona, España, 2004. Obtenido de: https://cmc.ihmc.us/Papers/cmc2004-290.pdf

Sabater, V. (2017). *El mito del Ave Phoenix o el maravilloso poder de la resiliencia.* La mente es maravillosa, psicología. Obtenido de: La Mito Del Ave Fénix o El Maravilloso Poder de La Resiliencia | PDF | Amor | Antiguo Egipto (scribd.com) .

Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, SGIP (2017). *Fin y principios: fin de la administración penitenciaria*. Madrid: Gobierno de España, Ministerio del Interior. Obtenido de: http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/administracionPenitenciaria/finPrincipios.html

Segura Moreno, C.I. & Malaver Fuentes, María C. & Rodríguez Uribe, M. (s.f.). *Estructurar mentes para formar personas*. Bogotá: Universidad de La Sabana. Facultad de Educación.

Para contactar

Francisco Javier Alicante García, email: **fj.alicante@deusto.es**

Leire Isasi Zarraga, email: **leireisasizarraga@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 tema:

Educación Social: dignidad y derechos, en tiempos de pandemia

Investigaciones

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

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

Actitudes del alumnado de Educación Social y Trabajo Social hacia el voluntariado como forma de intrusismo laboral

Attitudes of students in Education and Social Work towards volunteerism as a form of unauthorized practice of a profession

Sabina Checa Caballero, Natividad Orellana Alonso, José Vidal Mollón y **Simran Vazirani Mangnani,** *Universitat de València*

Resumen

En el presente trabajo se pretende analizar las actitudes del alumnado universitario de lo social respecto a la idea del voluntariado como forma de intrusismo laboral; una figura que, en ocasiones, puede llegar a ocupar funciones propias de sus futuras profesiones, especialmente en el seno de las entidades del Tercer Sector. En dicha investigación, que empleó un cuestionario elaborado ad hoc, participaron un total de 498 alumnos/as de las titulaciones de Grado en Educación Social y Trabajo Social de la Universitat de València (UV) y la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). Los resultados de la investigación reflejan las dudas del alumnado con respecto a los límites entre las funciones del voluntariado y los/as profesionales de lo social, mostrando su preocupación ante la amenaza que esta actividad pueda suponer en su futuro desarrollo laboral, al ser considerada una forma de intrusismo laboral que sustituye o elimina puestos de trabajo remunerados. De igual forma, se encontraron diferencias significativas en estas actitudes en función del tipo de experiencia en voluntariado, así como de la mayor cercanía o lejanía al fin de sus estudios y su salida al mercado laboral. Estas diferencias muestran que el alumnado con experiencia en voluntariado y aquel más próximo a terminar sus estudios considera el voluntariado, en mayor medida, como una forma de intrusismo laboral. Como conclusión del estudio, se plantea la necesidad de una regulación eficaz de las diferentes figuras que conviven en las entidades, con el fin de que su coexistencia no suponga un menoscabo ni en las competencias y derechos de los/as profesionales ni en los principios del voluntariado.

Palabras clave: Voluntariado, Intrusismo laboral, Acción Social, Educación Social, Trabajo Social, Tercer Sector.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the attitudes of university students in respect to the statement that Social Action volunteerism is a form of the unauthorized practice of a profession; a practice that could potentially take over functions of their future professions, especially within Third Sector organizations. To accomplish this, an ad hoc questionnaire was created, and 498 students pursuing bachelor degrees in Social Education or Social Work at the University of Valencia (UV) and the University of Castilla-La Mancha (UCLM) participated in this story. The results of the questionnaire reflect doubts among students regarding the boundaries between the functions of volunteers and social workers, demonstrating a concern for the potential threat this practice could pose to their future careers, volunteers could possibly replace or eliminate paid positions. Further, meaningful

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

differences in opinion were found depending on a student's level of experience as well as how close or far they are from entering the workforce. These differences show that students with more volunteer experience and that are closer to finishing their studies consider volunteerism, to a greater extent, as a form of the unauthorized practice of a profession. At the conclusion of this study, we argue for the necessity of effective regulations for the different entities that coexist within organizations, so that their coexistence does not cause any impairments in the competencies and rights of professionals, nor in the principles of volunteerism.

Keywords: Volunteering, Unauthorized Labor, Social Action, Social Education, Social Work, Third Sector.

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social

1. Marco teórico

1.1. El voluntariado en las Entidades del Tercer Sector

El voluntariado, tal y como queda recogido en diferentes normativas internacionales, estatales y autonómicas, entre ellas la Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado en España, se define como el conjunto de actividades desarrolladas por personas físicas y basadas en el interés general, que cumplan una serie de principios: (1) presentar carácter solidario; (2) realizarse de forma libre y no obligada; (3) desarrollarse de manera gratuita, sin ninguna contraprestación económica o material; (4) llevarse a cabo a través de una entidad de voluntariado. Respecto a este último aspecto, la Ley 42/2015 señala en su artículo 3.3 que no se consideran actividades de voluntariado aquellas acciones, periódicas o esporádicas, que se realicen al margen de una entidad de voluntariado, generalmente entidades del Tercer Sector.

Precisamente debido al crecimiento exponencial de las entidades del Tercer Sector en las últimas décadas, dedicadas a la gestión de servicios y recursos sociales (Zurdo, 2011a), el voluntariado se ha convertido en uno de los ámbitos de la Acción Social con mayor auge y relevancia. En este sentido, se puede decir que el voluntariado es quizá la expresión más destacada del Tercer Sector de Acción Social (Fundación Luis Vives, 2011).

No obstante, como consecuencia de la de la desregularización del Estado de Bienestar, y especialmente a partir del estallido de la crisis económica y social, estamos viendo cómo las entidades del Tercer Sector asumen en mayor medida las funciones y responsabilidades del

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

Estado en la gestión/provisión de recursos y servicios sociales, incorporando por tanto en esta tarea al voluntariado (Barrera, Malagón, & Sarasola, 2013).

1.2. La reestructuración del Estado de Bienestar y la expansión de las entidades del Tercer Sector de Acción Social

El Tercer Sector es un sistema alternativo privado mixto que, si bien está al margen del Mercado y el Estado, actúa como mediador entre ambos sectores: el público (encargado de reducir las desigualdades sociales y promover la calidad de vida de los ciudadanos y ciudadanas) y el mercantil (centrado en la eficiencia y la flexibilidad de los servicios) (Cabezas, 2006; Molleví, 2001). No obstante, en la lógica neoliberal en la que nos encontramos, cada vez más el Tercer Sector se introduce en la lógica del mercado, lo que hace que se desgasten los tradicionales principios de solidaridad y reciprocidad del voluntariado que lo conforma (Georgeou & Hass, 2019).

En este sentido, se habla de un proceso de reestructuración del Estado de Bienestar en España, iniciado a finales de los años 70, desarrollado y prolongado en las décadas posteriores (Aguiar, 2011). No obstante, este proceso sigue consolidándose en la actualidad, por lo que más allá de un proceso de reestructuración del Estado de Bienestar podríamos hablar de un proceso desarticulador de la protección social o de abandono de los servicios públicos por parte del Estado (Pérez-Pérez, 2000; Zurdo, 2011a).

De esta forma, en las últimas décadas se ha pasado de un modelo social en el que el Estado es intervencionista y poco distribuidor, a otro modelo en el que pasa a ser más redistribuidor y poco intervencionista (Benavent & Sajardo, 2006). Así, el Estado reduce la inversión y el gasto en políticas sociales, descentralizando y privatizando el sistema de protección social bien mediante la "subcontratación" de servicios a empresas, o a través de la "externalización" de recursos mediante subvenciones o convenios a entidades del Tercer Sector, hechos que han favorecido el impulso e incremento del voluntariado de Acción Social (Barrera, et al., 2013, Zurdo, 2006).

En este sentido, Barrera et al. (2013) señalan que un importante indicador de este proceso de reestructuración del Estado de Bienestar es el estado de las profesiones de lo social (entre ellas la Educación Social y el Trabajo Social), ya que el desarrollo de estas va unido al desarrollo de políticas sociales. En esta misma línea, los autores mantienen la relación inversa entre las profesiones de lo social y el voluntariado, pues a mayor desarrollo de estas profesiones menor necesidad de participación del voluntariado. Así, con el actual

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

desmantelamiento del Estado de Bienestar se genera una expansión del Tercer Sector que en muchas ocasiones supone prescindir de los y las profesionales de lo social.

De esta manera, este hecho genera cierto recelo en los y las profesionales de lo social, profesionales que conviven y comparten sus funciones con voluntarios y voluntarias, y que ven peligrar sus puestos de trabajo en favor de una figura cada vez más profesionalizada.

1.3. El voluntariado como espacio de desarrollo laboral. Su repercusión en la empleabilidad de los/as profesionales de lo social

La desregularización del Estado de Bienestar y la falta de inversión en políticas sociales, unido a los recortes en recursos y servicios en todas las materias (Educación, Sanidad, Servicios Sociales, Dependencia…) y al crecimiento del desempleo, repercuten en que las personas acudan a las entidades del Tercer Sector no solo como usuarias de sus servicios, sino también como voluntarias para el desarrollo de los mismos. Antes del inicio de la crisis el voluntariado se nutría principalmente de personas ocupadas, pero en la actualidad esta tendencia está cambiando a favor de las personas en situación de desempleo. De hecho, aquellos sectores poblacionales que actualmente sufren los mayores índices de paro en nuestro país -jóvenes y mujeres fundamentalmente- son, a su vez, los que más personal voluntariado aportan a las entidades (Serrano-García, 2014).

Por su parte, el desempleo juvenil afecta fundamentalmente a titulados y tituladas universitarias, que encuentran en el voluntariado una oportunidad para acceder al mercado laboral (Serrano-García, 2014). Este hecho, junto al aumento de las entidades del Tercer Sector, ha supuesto que el voluntariado se haya convertido en un nuevo lecho de empleo para los y las profesionales de lo social. De esta manera, se ha producido el incremento del número de personas voluntarias con motivaciones de carácter instrumental, que se traducen en aspiraciones de, si ya no conseguir la conversión de su puesto voluntario en un puesto laboral remunerado, sí de adquirir cierta experiencia profesional que contribuya positivamente en su entrada en el mismo (Aguiar, 2011; Serrano-García, 2014).

En este sentido, un estudio del European Antipowerty Network (2019) realizado con personal voluntario en nuestro país, muestra que un 50% de las personas participantes consideran que la realización de voluntariado tiene fines laborales, esperando que este repercuta positivamente en futuras posibilidades laborales.

Así, el voluntariado supone un trampolín para el acceso a una carrera profesional, que permite obtener competencias difíciles de adquirir a través de la mera formación, así como una experiencia válida para el futuro laboral, positivamente valorada y reseñable en el currículum.

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

Todo ello independientemente de la existencia de otra motivación personal o solidaria o que pueda influir en la participación en voluntariado. Motivación que no siempre se encuentra, pues, en ocasiones, la obtención de logros y reconocimientos de cara a un futuro laboral, aun cuando se realizan desde entidades apartemente altruistas, se convierte en la mayor preocupación (Doppler, 1997; Martínez-Ripoll, 2017; McGloin and Georgeou, 2016; Serrano-García, 2014).

Esta circunstancia también ha significado que las personas voluntarias desplacen el espacio de participación y transformación que ofrece el Tercer Sector a favor del mero desarrollo de tareas, lo que lleva incorporado el riesgo de esconder un trabajo no remunerado detrás de la denominación de voluntariado. Un trabajo en condiciones de "precariedad" (tanto por su no retribución como por su no reconocimiento oficial) que llegue a suponer dificultades o confusiones en el establecimiento y reconocimiento de límites entre sus funciones y las de un/a profesional remunerado/a, e incluso favorecer el intrusismo laboral, llevando a la precarización laboral o la sustitución de esta última, cubriendo puestos de trabajo de profesionales asalariados/as por personal voluntario (Aguiar, 2011; Castellano et al., 2011; González-Simancas, 2002; Serrano-García, 2014; Zurdo, 2011b).

En este sentido, Serrano-García (2014) plantea la cuestión del "uso perverso" que se viene haciendo del voluntariado, y se pregunta en qué medida detrás de esta figura no existe un/a trabajador/a precario/a al/a la que únicamente mueven intereses individuales, haciéndose explícitos los beneficios instrumentales de esta actividad e incumpliendo la Ley del Voluntariado, que insta a que el trabajo voluntario no puede sustituir en ningún momento al trabajo remunerado. No obstante, otros autores/as como Aguiar (2011) destacan la influencia positiva del voluntariado en la creación de puestos de trabajo en las entidades que los acogen, pues facilitan el descubrimiento de nuevas posibilidades de empleo que requieren de nuevos/as profesionales para gestionarlas.

En el fondo de todo este debate entre los límites de la profesión y el voluntariado, se encuentra la idea de la consideración de la desvirtuación cada vez mayor del trabajo en lo social, tal y como mantiene Pérez-Zaragoza (2002), llegando incluso a parecer este "*un trabajo más bien propio de voluntarios*" (p. 68).

1.4. El voluntariado como forma de intrusismo laboral en las profesiones de lo social

Esta desvirtuación de las profesiones de la Acción Social y su falta de reconocimiento, junto al desempleo, los problemas de inserción laboral, la inseguridad/precariedad laboral y el intrusismo que sufren sus profesionales, se debe a la interrelación de una serie de factores

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

adversos que afectan a esta situación, y que perjudican muy especialmente a la Educación Social.

Estos factores desfavorables de la Educación Social son múltiples y variados. Por un lado, la "juventud" de la titulación, siendo una profesión relativamente reciente si se compara con otras profesiones con mayor recorrido. Esto va unido a la necesidad de una mayor regularización de la profesión, convertida en uno de los mayores desafíos en los que están implicados los Colegios Oficiales de Educadores y Educadoras Sociales en los últimos años, impulsando la creación de una Ley de Educación Social. Por otra parte, encontramos el desconocimiento general de la profesión y la figura del/de la educador/a social, tanto a nivel de la población, como de las instituciones y entidades que los/as acogen (tanto públicas como privadas). Por último, señalar la generalización/amplitud profesional de la educación social. Esta polivalencia, que a priori resulta una ventaja para la incorporación al mundo laboral de los/as educadores/as sociales, también puede suponer la indefinición de la profesión y que su papel pueda confundirse con el de otros perfiles profesionales e incluso con personal voluntario. Circunstancias que dan pie a situaciones de intrusismo laboral, muy especialmente en entidades del Tercer Sector (Educación Social para tod@s, 2018; Eslava, 2019).

En un estudio realizado por Barrera et al. (2013), dirigido a trabajadoras y trabajadores sociales de Sevilla, el 58% de la muestra señala el intrusismo profesional, junto a la precariedad laboral, como uno de los hándicaps más importantes de la profesión. Como dato relevante, señalar que un 15% de las personas participantes no ejercen como trabajadores/as sociales, pero sí lo hacen en contextos sociales próximo al trabajo social y con funciones equivalentes, bien como figuras profesionales con inferior remuneración o como voluntarios/as.

En esta misma línea, el colectivo de educadoras y educadores sociales denuncia la detección de muchos casos en los que personas voluntarias están ejerciendo funciones correspondientes a trabajadores/as cualificados/as y remunerados/as (Ferreyra & Tortell, 2016).

Así, se está *"generando un mal uso de la figura del voluntariado"* (Ferreyra & Tortell, 2016, p. 137), encontrando en las entidades personas sin la formación necesaria realizando tareas de profesionales de lo social o profesionales que realizan intervenciones sociales como voluntarios/as sin recibir retribución económica. Esto ocurre especialmente en el seno de entidades del Tercer Sector, un sector en auge al amparo del Estado, a través del cual se van consolidando los espacios privados (y pseudo-profesionales) y se cumple el "mito del eterno

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

retorno", situación en la que el trabajo en lo social, que nace de la reconversión del voluntariado en una profesión, está volviendo a sus orígenes (Barrera et al., 2013).

1.5. Algunos estudios previos con alumnado universitario

En el presente trabajo interesa conocer las actitudes del alumnado universitario de lo social: Educación Social y Trabajo Social. A pesar de que no contamos con investigaciones con este tipo de estudiantado, sí podemos atender a dos estudios con alumnado universitario que nos pueden dar algunas pistas sobre la consideración del voluntariado como amenaza para los/as futuras/as profesionales de lo social.

Soler et al. (1997) realizaron un estudio con 425 voluntarios/as, estudiantes de la Universitat de Girona. De estas, un 75% señala que el voluntariado contribuye a su formación profesional, frente al 12% que opina todo lo contrario. Si se analizan las respuestas en función de las titulaciones, aquellas personas que procedían de la Facultat de Ciències de l´Educació presentan un porcentaje mayor de respuestas a favor de la capacidad formativa del voluntariado, frente a aquellas personas estudiantes de las distintas Ingenierías, en las cuales predomina la respuesta inversa.

En este mismo estudio, un 70,6% del estudiantado participante opina que el voluntariado no supone un peligro para el trabajo profesional, mientras que un 15% defiende que sí. Este último argumenta que se utiliza el voluntariado para ahorrar sueldos y hacer tareas propias de los profesionales abusando de su disponibilidad.

Por su parte, Fouce (2006) llevó a cabo un estudio dirigido a alumnado de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, en el que participaron 336 alumnos y alumnas de 2º y 5º curso. En él, el autor comprobó que la experiencia en voluntariado y la mayor cercanía o lejanía respecto al mercado laboral influye y condiciona las distintas percepciones sobre el voluntariado. Así, un 41% del alumnado considera que los límites entre el voluntariado y las funciones de las profesionales son borrosos y no están claramente diferenciados. Esta idea aumenta en el caso de personas sin experiencia en voluntariado y conforme avanzamos de curso académico. Por el contrario, un 21% cree que están totalmente diferenciados.

Por otro lado, un 51% de este estudiantado no considera que el voluntariado sea una forma de intrusismo laboral que elimina puestos de trabajo remunerados. Por el contrario, un 25% considera que el voluntariado sí quita muchos puestos de trabajo, siendo esta consideración más firme en el alumnado sin experiencia en voluntariado y próximo a terminar sus estudios.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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, el 60% piensa que el voluntariado no deteriora los intereses de la Psicología, frente a un 18% que cree que sí lo hace. Estos últimos son en mayor medida personas con experiencia en voluntariado próximas a terminar sus estudios.

En cualquier caso, el alumnado más próximo a incorporarse al mundo laboral es más crítico hacia el voluntariado que el estudiantado recién incorporado a la titulación, tanto si comparamos entre alumnado con experiencia como entre alumnado sin experiencia en voluntariado.

2. Objetivos

Los objetivos del presente estudio son los siguientes:

1. Conocer las actitudes del alumnado de Grado en Educación Social y Trabajo Social ante la idea del voluntariado como forma de intrusismo laboral.
2. Comprobar si existen diferencias en la consideración de este aspecto del voluntariado entre el estudiantado con experiencia en este ámbito y aquel que nunca ha participado del mismo.
3. Comprobar si existen diferencias a la hora de considerar el voluntariado como forma de intrusismo laboral en función del sexo del alumnado.
4. Detectar si existen diferencias al respecto atendiendo al curso, la Universidad de origen del alumnado y la titulación a la que este pertenece.

3. Metodología

3.1. Participantes

La muestra consta de un total de 498 estudiantes (85.1% mujeres y 14.9% hombres) con edades comprendidas entre 18 a 61 años (M = 23.06, DT = 5.75). Procedentes de los cuatros cursos académicos (27.5% pertenece a primero, 34.5% a segundo, 21.9% a tercero y 16.1% a cuarto) de las titulaciones de Grado en Educación Social (58.83%) y Grado en Trabajo Social (41.17%) de la Universidad de Valencia (61.84%) y de la Universidad de Castilla-La Mancha (38.16%). El 43% del alumnado nunca ha participado en el voluntariado y el 57% desempeña o ha desempeñado actividades de voluntariado en alguna ocasión. Los/as participantes han sido seleccionados a partir de un muestreo no probabilístico accidental.

3.2. Instrumento

En este estudio se utilizó como instrumento de recogida de información un cuestionario elaborado ad hoc que recoge dimensiones relevantes del voluntariado recogidos en estudios

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

señalados previamente. Consta de un total de 40 ítems en el que se invita al alumnado a valorar el grado de acuerdo o desacuerdo con diferentes afirmaciones usando una escala Likert presentada del 1 al 7 (1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = Bastante en desacuerdo, 3 = Algo en desacuerdo, 4 = Indeciso, 5 = Algo de acuerdo, 6 = Bastante de acuerdo y 7 = Totalmente de acuerdo). Con el fin de ceñirnos a los objetivos de esta investigación, se seleccionaron para este trabajo los ítems diseñados para evaluar las actitudes del alumnado frente al voluntariado como una forma de intrusismo hacia las profesiones de lo social. Esta subescala consiste en 3 ítems ("Los límites entre las funciones del voluntariado y los/as profesionales de lo social están muy definidos", "El voluntariado es una forma de intrusismo laboral que elimina puestos de trabajo remunerados de los/as profesionales de lo social", "Las entidades se aprovechan del desempleo actual para tener profesionales con titulación "trabajando" de manera gratuita"). Para calcular la puntuación de la dimensión del voluntariado como forma de intrusismo se realizó la media de las puntuaciones de los ítems (invirtiendo la puntuación de los ítems negativos señalados con un asterisco en las tablas). Además de estos ítems, también se incluyeron preguntas de identificación (género, universidad, titulación y curso) y aquellas elaboradas para conocer el perfil de participación voluntaria del alumnado.

3.3. Procedimiento y análisis de datos

El cuestionario fue aplicado de dos formas distintas: presencial y no presencial. Por un lado, este se aplicó aprovechando la asistencia del alumnado a diferentes asignaturas y, por otro, a través de su cumplimentación en versión online.

Se trata de una investigación cuantitativa no experimental, utilizando como soporte para el tratamiento estadístico de los datos el programa SPSS 26. El estudio presenta una finalidad exploratoria, utilizándose un diseño descriptivo transversal, con la intención de obtener una visión global de la opinión del alumnado participante. Así, la estrategia analítica incluye la descripción de la distribución de las respuestas a las distintas cuestiones, realizándose en un segundo nivel de análisis distintas pruebas para ver aspectos diferenciales en dichas respuestas. Para ello, y como consecuencia del no cumplimiento de los requisitos paramétricos necesarios, se optó por el empleo de pruebas descriptivas básicas, además de pruebas no paramétricas como la prueba U de Mann-Whitney y el test de H de Kruskal-Wallis para conocer diferencias significativas entre las distintas variables.

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

4.1. Diferencias en función de la experiencia en voluntariado

En primer lugar, para analizar si existían diferencias entre el alumnado con y sin experiencia en voluntariado se empleó el test de la U de Mann-Whitney. En este análisis se consideró la variable experiencia (con dos niveles, con y sin experiencia) como variable explicativa e intrusismo (y cada uno de sus ítems) como variables de resultado. Los resultados indicaron que sí existían diferencias entre participantes con experiencia en voluntariado (CE) y sin experiencia (SE) en la dimensión de intrusismo U = 26734.000; p = .032. Es decir, los participantes con experiencia en voluntariado obtuvieron mayores puntuaciones en la dimensión de intrusismo en comparación con los participantes sin experiencia en voluntariado (MCE = 4.94, DTCE = 1.16; MSE = 4.72, DTSE = 1.15). Analizando ítem a ítem, se encontraron diferencias significativas en el ítem que hace referencia al voluntariado como una actividad fácilmente confundible con el trabajo profesional, al considerar que los límites entre uno y otro no están muy definidos U = 24937.000; p = .001, en el cual los participantes con experiencia en voluntariado obtuvieron mayor grado de desacuerdo (MCE = 2.97, DTCE = 1.48) en comparación con los participantes sin experiencia (MSE = 3.39, DTSE = 1.43). Por el contrario, no se observaron diferencias en el ítem que mantiene que las entidades aprovechan el paro actual para "emplear" de forma gratuita a profesionales de lo social U = 29211.000; p = .538. Tampoco se encontraron diferencias significativas en el ítem que afirma que el voluntariado es una forma de intrusismo laboral que elimina puestos de trabajo remunerados U = 28233.000; p = .231.

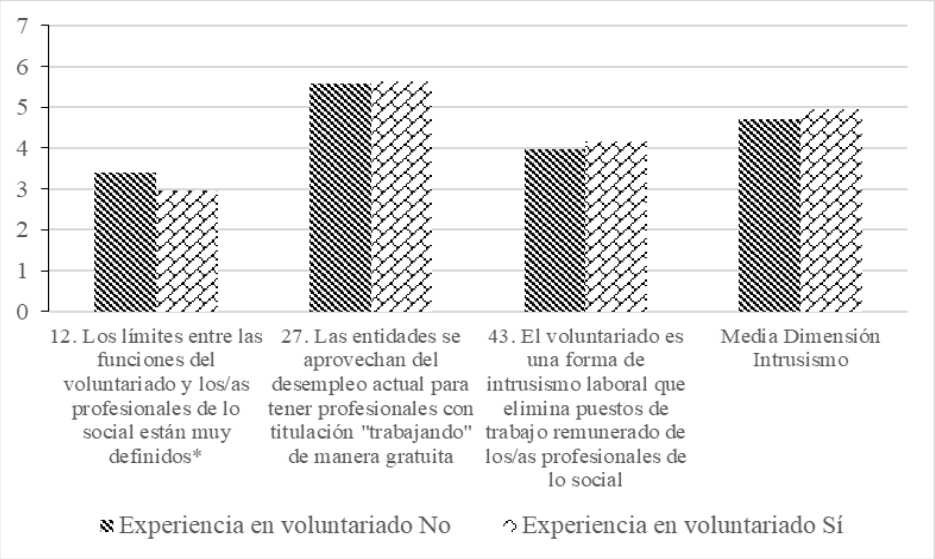
Tabla 1: *Estadísticos descriptivos y nivel de significación en función de la experiencia en el voluntariado en la dimensión de intrusismo y sus respectivos ítems.* (Elaboración propia)

Ítem y Dimensión		Experiencia en voluntariado		
		Sin experiencia	Con experiencia	Sig.
Los límites entre las funciones del voluntariado y los/as profesionales de lo social están muy definidos*	M	3.39	2.97	**.001**
	DT	1.43	1.48	
El voluntariado es una forma de intrusismo laboral que elimina puestos de trabajo remunerados de los/as profesionales de lo social	M	3.99	4.17	.251
	DT	1.93	1.91	
Las entidades se aprovechan del desempleo actual para tener profesionales con titulación "trabajando" de manera gratuita	M	5.57	5.63	.538
	DT	1.41	1.43	
Dimensión Intrusismo	M	4.72	4.94	**.032**
	DT	1.15	1.16	

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

En la Figura 1 se pueden observar las diferencias en la dimensión global de intrusismo, así como en los diferentes ítems que la componen, entre alumnado con y sin experiencia en actividades de voluntariado.

Figura 1: *Diferencias en función de la experiencia en voluntariado en la dimensión de intrusismo y sus respectivos ítems.* (Elaboración propia)



4.2. Diferencias en función del sexo

Seguidamente, para analizar si existían diferencias entre hombres y mujeres se empleó el test de la U de Mann-Whitney, en el que la variable sexo se consideró la variable explicativa y el intrusismo (y cada uno de sus ítems) como variables de resultado. No se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en los niveles de intrusismo U = 13709.500; p = .082. Asimismo, no se encontraron diferencias significativas en los ítems que conforman dicha dimensión (Ver Tabla 2). No obstante, sí se observa que los hombres mantienen mayor grado acuerdo que las mujeres en la consideración del voluntariado como una forma de intrusismo laboral.

Tabla 2: *Estadísticos descriptivos y nivel de significación en función del sexo en la dimensión de intrusismo y sus respectivos ítems.* (Elaboración propia)

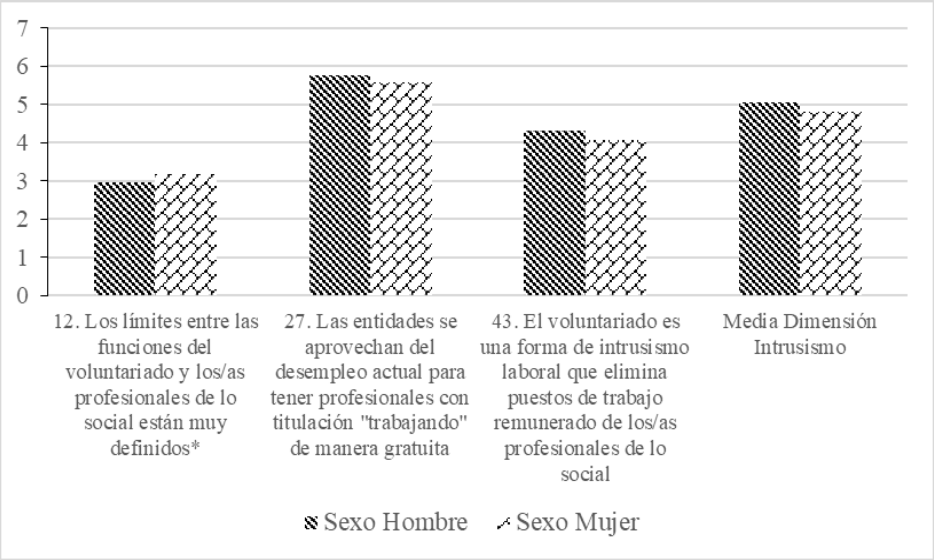
Ítem y Dimensión		Sexo		
		Hombre	Mujer	Sig.
Los límites entre las funciones del voluntariado y los/as profesionales de lo social están muy definidos*	M	2.97	3.18	.305
	DT	1.35	1.49	
El voluntariado es una forma de intrusismo laboral que elimina puestos de trabajo remunerados de los/as profesionales de lo social	M	4.32	4.05	.227
	DT	1.97	1.91	
Las entidades se aprovechan del desempleo actual para tener profesionales con titulación “trabajando” de manera gratuita	M	5.77	5.57	.619
	DT	1.14	1.46	
Dimensión intrusismo	M	5.04	4.81	.082
	DT	1.16	1.15	

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

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

En la Figura 2 se observan de forma gráfica las diferencias entre hombres y mujeres, tanto en las medias de la dimensión global de intrusismo como en cada uno de los ítems analizados.

Figura 2: *Diferencias en función del sexo en la dimensión de intrusismo y sus respectivos ítems.* (Elaboración propia)



4.3. Diferencias en función de la universidad, la titulación y el curso

Por otro lado, para analizar si existían diferencias entre universidades se utilizó el test de la U de Mann-Whitney, en el que la variable universidad se consideró la variable explicativa y el i intrusismo (y cada uno de sus ítems) como variables de resultado. En general, no se encontraron diferencias entre los participantes que pertenecen a la Universidad de Valencia (UV) y a la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) en los niveles de intrusismo U = 26608.00; p = 0.088. Con la excepción del ítem que mantiene que las entidades aprovechan el paro actual para “emplear” de forma gratuita a profesionales de lo social U = 25271.000; p =.008, en el cual los estudiantes de la UV (MUV = 5.75, DTUV = 1.31) mostraron puntuaciones más altas en comparación con los estudiantes de la UCLM (MUCLM = 5.35, DTUCLM = 1.55).

De igual modo, para analizar si existían diferencias entre titulaciones se empleó el test de la U de Mann Whitney, en el que la variable titulación se consideró la variable explicativa y el intrusismo (y cada uno de sus ítems) como variables de resultado. No se encontraron diferencias entre titulaciones en los niveles de intrusismo U = 29413.000; p = .694.

Se permiten la reproducción, 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, no se encontraron diferencias significativas en los ítems que conforma dicha dimensión (Ver Tabla 3).

Finalmente, para analizar si existían diferencias entre los diferentes cursos se empleó el test de H de Kruskal-Wallis, en el que la variable curso (con cuatro niveles, primer curso, segundo curso, tercer curso y cuarto curso) se consideró la variable explicativa y el intrusismo (y cada uno de sus ítems) como variables de resultado. En relación al curso se encontraron diferencias significativas entre los distintos cursos en los niveles de intrusismo H = 15.819; p = .001. Los participantes cursando los últimos años de carrera obtuvieron mayores puntuaciones en esta dimensión en comparación con los participantes cursando los primeros años de carrera (M1º = 4.69, DT1º = 1.11; M2º = 4.70, DT2º = 1.14; M3º = 5.01, DT3º = 1.15; M4º = 5.20, DT4º = 1.20). Concretamente, se encontraron diferencias en el ítem que hace referencia al voluntariado como una actividad fácilmente confundible con el trabajo profesional, al considerar que los límites entre uno y otro no están muy definidos H = 19.908; p = .000, en el cual los participantes cursando los últimos años de carrera (M3º = 3.00, DT3º = 1.44; M4º = 2.61, DT4º = 1.40) mostraron mayor grado de desacuerdo en comparación con los participantes cursando los primeros años (M1º = 3.29, DT1º = 1.37; M2º = 3.38, DT2º = 1.52) con este ítem. De este mismo modo, también se encontraron diferencias significativas en el ítem que afirma que el voluntariado es una forma de intrusismo laboral que elimina puestos de trabajo ocupados por profesionales de lo social H = 9.202; p = .027, a favor de los participantes cursando los últimos años de carrera (M3º = 4.33, DT3º = 1.84; M4º = 4.48, DT4º = 1.95) frente a los participantes cursando los primeros años (M1º = 3.78, DT1º = 1.91; M2º = 4.01, DT2º = 1.93). Por el contrario, no se observaron diferencias en el ítem que mantiene que las entidades aprovechan el paro actual para "emplear" de forma gratuita a profesionales de lo social H = 4.577; p = .206.

Tabla 3: *Estadísticos descriptivos y nivel de significación en función de la Universidad, la titulación y el curso académico en la dimensión de intrusismo y sus respectivos ítems.* (Elaboración propia)

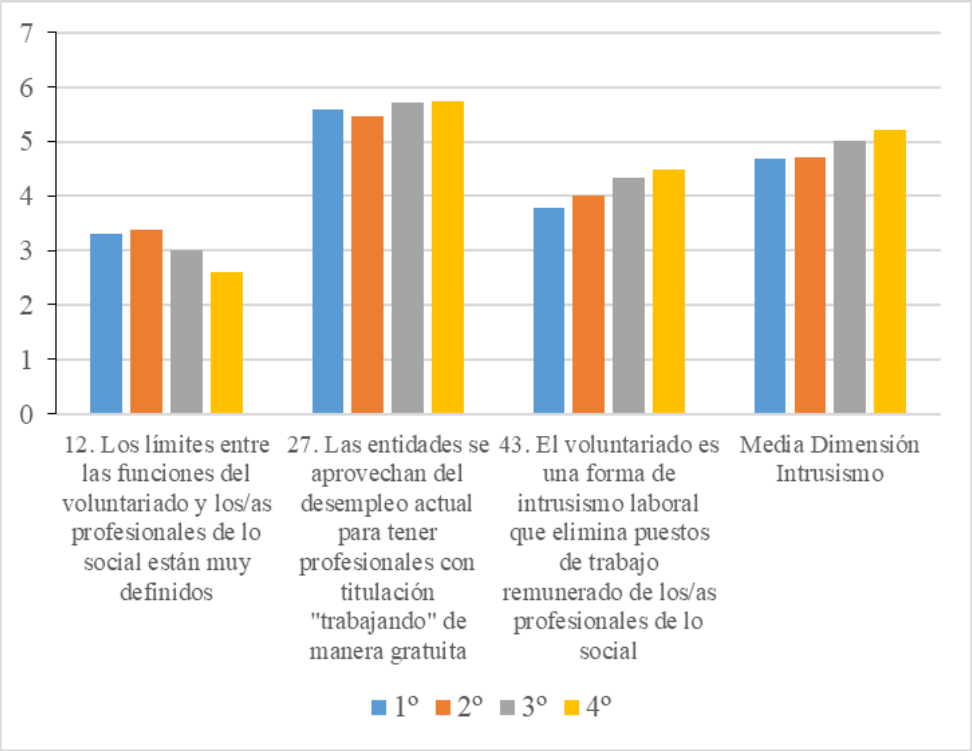
Ítem y Dimensión		**Universidad**			**Titulación**			**Curso académico**				
		UCLM	UV	Sig.	Ed.Soc	Tr.Soc	Sig.	1º	2º	3º	4º	Sig.
Los límites entre las funciones del voluntariado y los/as profesionales de lo social están muy definidos*	M	3.24	3.09	.200	3.12	3.19	.721	3.29	3.38	3.00	2.61	**.000**
	DT	1.43	1.49		1.42	1.53		1.37	1.52	1.44	1.40	

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

Ítem y Dimensión		Universidad			Titulación			Curso académico				
		UCLM	UV	Sig.	Ed.Soc	Tr.Soc	Sig.	1º	2º	3º	4º	Sig.
El voluntariado es una forma de intrusismo laboral que elimina puestos de trabajo remunerados de los/as profesionales de lo social	M	4.04	4.13	.656	4.08	4.11	.815	3.78	4.01	4.33	4.48	**.027**
	DT	1.94	1.90		1.88	1.98		1.91	1.93	1.84	1.95	
Las entidades se aprovechan del desempleo actual para tener profesionales con titulación "trabajando" de manera gratuita	M	5.35	5.75	**.008**	5.57	5.64	.260	5.59	5.47	5.70	5.75	.206
	DT	1.55	1.31		1.38	1.48		1.37	1.43	1.43	1.49	
Dimensión intrusismo	M	4.71	4.93	.088	4.84	4.85	.694	4.69	4.70	5.01	5.20	**.001**
	DT	1.22	1.11		1.11	1.22		1.11	1.14	1.15	1.20	

Para una mejor visualización de los resultados obtenidos en función del curso, la Figura 3 muestra las puntuaciones para cada uno de los ítems analizados así como para la dimensión de intrusismo.

Figura 3: *Diferencias en función del curso en la dimensión de intrusismo y sus respectivos ítems.* (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.

4.4. Discusión de los resultados

El presente estudio pretende conocer las actitudes del alumnado universitario de lo social hacia la consideración del voluntariado como elemento intrusivo en su futura labor profesional, analizando si existen diferencias en el alumnado según su experiencia en este tipo de actividades, del sexo y de diferentes aspectos académicos de este, concretamente el curso, la titulación y la universidad.

Los resultados muestran que el tipo de experiencia en voluntariado podría determinar las actitudes del alumnado hacia el voluntariado como forma de intrusismo laboral, siendo el estudiantado con experiencia en actividades de voluntariado el que en mayor medida mantiene esta consideración sobre el voluntariado, destacando la existencia de unos límites borrosos entre las funciones de profesionales y voluntarios/as.

Otros estudios anteriores obtienen resultados diferentes. Es lo que ocurre en la investigación de Fouce (2006), donde es el alumnado sin experiencia el que mantiene en mayor medida la idea de que los límites entre personal remunerado y voluntario no están claramente definidos.

Cabe recordar que la muestra de este estudio estaba formada por estudiantado de Psicología, por lo que resulta interesante considerar la posible relación entre las variables experiencia en voluntariado y titulación/ámbito de conocimiento. Mientras que en el alumnado de Psicología la amenaza del voluntariado es considerada en mayor medida por aquel sin experiencia en este tipo de actividades, en el caso del alumnado de Educación Social y Trabajo Social ocurre al revés. Esto nos da una pista de que quizá la clave está en las titulaciones y en el ámbito de acción de estas, pues mientras que para el alumnado de Psicología la experiencia hace que se vean más claros los límites profesional-voluntario/a, en el alumnado de lo social corrobora la existencia de unos límites difusos entre dos figuras que comparten funciones y espacios de actuación, máxime en el seno de entidades del Tercer Sector.

Esta consideración del voluntariado como elemento intrusivo se da independientemente del sexo del alumnado, su universidad y su titulación. Cómo se ha podido observar, no existen diferencias significativas en la dimensión global de intrusismo laboral ni analizando cada ítem de forma independiente, al excepción de el ítem “las entidades se aprovechan del desempleo actual para tener profesionales con titulación “trabajando” de manera gratuita” para la variable “universidad”, donde se observa que el alumnado de la UV está más de acuerdo con esta idea que el alumnado de la UCLM.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 señalar que no tenemos referencias de estudios anteriores que analicen las diferencias existentes entre hombres y mujeres en cuanto a actitudes hacia el voluntariado como forma de intrusismo laboral. Lo mismo ocurre con las variables "titulación" y "universidad", especialmente si atendemos a la concreción de ambas variables en el estudio que nos ocupa.

De la que sí tenemos referencias previas es la variable académica "curso". Además (al contrario de lo que ocurre con la variable "tipo de experiencia en voluntariado"), los resultados obtenidos sí coinciden con el estudio de Fouce (2006) a la hora de señalar que es el estudiantado próximo a terminar sus estudios y, por tanto, más cercano a incorporarse al mundo laboral, el que en mayor medida mantiene la consideración del voluntariado como forma de intrusismo laboral.

Si nos fijamos en las diferencias significativas encontradas en el ítem "los límites entre las funciones del voluntariado y los/as profesionales de lo social están muy definidos", vemos cómo ambas investigaciones comparten la conclusión de que esta consideración de confusión o mezcolanza entre las funciones de ambas figuras es mayor en el alumnado de cursos superiores.

Lo mismo ocurre con el ítem "el voluntariado es una forma de intrusismo laboral que elimina puestos de trabajo remunerados de los/as profesionales de lo social". En las dos investigaciones se observa que el alumnado más próximo a terminar sus estudios considera, en mayor medida, que el voluntariado quita puestos de trabajo a los/as profesionales. De esta manera, podemos decir que, tal y como ocurre con la muestra del estudio de Fouce (2006), el alumnado con una salida inminente al mercado laboral considera que el voluntariado deteriora sus intereses laborales como futuros profesionales de lo social.

Por otra parte, aunque no existen diferencias significativas por curso en el ítem "las entidades se aprovechan del desempleo actual para tener profesionales con titulación "trabajando" de manera gratuita", el alumnado de 4º curso muestra mayor tendencia a considerar, al igual que ocurre en el estudio de Soler et al (1997), que el voluntariado se utiliza para ahorrar sueldos de profesionales. De este modo, tal y como mantiene Serrano-García (2014), vemos cómo el alumnado próximo a terminar sus estudios considera el voluntariado una actividad poco diferenciada del trabajo en lo social, que puede suponer una amenaza para sus profesiones, especialmente en la situación de crisis actual, donde el trabajo voluntario deja de ser 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.

complemento y una asistencia al trabajo remunerado de las profesionales para llegar incluso a sustituirlo.

En definitiva, vemos que las actitudes hacia la consideración del voluntariado como forma de intrusismo laboral se ven condicionadas fundamentalmente por la experiencia en este tipo de actividades y por el curso en el que se encuentra el estudiantado. A tenor de los resultados podemos decir que el sexo no influye en esta actitud, al igual que la universidad. No obstante, si atendemos a la opinión del alumnado hacia otros aspectos del voluntariado (como su papel en la transformación vs. reproducción social), sí se encuentran diferencias significativas atendiendo al sexo, las cuales muestras una actitud más crítica y negativa hacía el voluntariado por parte de los hombres (Checa, 2017).

En cuanto a las limitaciones de la investigación, señalar fundamentalmente la utilización de un muestreo no probabilístico de conveniencia, pero que permitió el acceso a una muestra amplia y representativa. De otra parte, otro inconveniente fue el empleo de un diseño transversal, el cual no permite establecer relaciones causa-efecto, pero que sí proporcionó muestra de todos los cursos académicos. De igual manera, destacar como limitación la escasa información y estudios previos existentes respecto a la participación en voluntariado y la imagen de este por parte del alumnado de Educación Social y Trabajo Social, necesarios para comparar de forma más directa los resultados y sacar conclusiones más generalizadas.

5. Conclusiones y perspectivas de futuro

Para el alumnado de lo social, el voluntariado es una actividad poco diferenciada del trabajo profesional en Acción Social. La labor que realiza el voluntariado es lo más parecido al trabajo en lo social, lo que supone que los límites entre las funciones/responsabilidades del voluntariado y estas profesiones no estén totalmente definidos y diferenciados. De hecho, el alumnado de lo social opina en cierta manera que el voluntariado deja de ser un complemento para convertirse en una amenaza para su futura profesión, convertida en una figura que elimina puestos de trabajo remunerados, especialmente en la situación de crisis socioeconómica actual donde los recortes en servicios sociales y el desempleo de profesionales de lo social y su sustitución por profesionales que “trabajan” de manera gratuita está al orden del 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.

Por otro lado, se llega a la importante conclusión de que la experiencia o no en voluntariado y la mayor cercanía o lejanía respecto al mercado laboral del alumnado de lo social influyen en la actitud respecto al voluntariado como forma de intrusismo laboral. En general, se puede concluir que tanto el alumnado con experiencia en voluntariado como aquel más próximo a terminar sus estudios e incorporarse al mundo laboral percibe de forma más negativa el voluntariado en este sentido.

De esta manera, respecto a las perspectivas de futuro del estudio presentado en esta comunicación, cabe destacar que este tiene su continuación en una investigación en marcha actualmente, enmarcada en una tesis doctoral que cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación a través de una ayuda FPU (Formación de Profesorado Universitario). En dicha tesis doctoral se ha procedido a la construcción y validación de un instrumento que tiene por objetivo, entre otros, medir las actitudes del alumnado universitario hacia la idea del voluntariado como elemento de intrusismo laboral. Así, se tendrán en cuenta las variables analizadas en el presente trabajo (sexo, curso, experiencia en voluntariado, Universidad), haciendo especial hincapié en las diferencias existentes entre áreas de conocimiento del alumnado. De esta forma, uno de los objetivos de esta tesis doctoral es comprobar si la consideración del voluntariado como amenaza profesional es propia únicamente de futuros/as profesionales de lo social o se expande también a alumnado de titulaciones pertenecientes a otras áreas de conocimiento.

Para terminar, los resultados de este estudio hacen explícita la importancia de trabajar por la identidad y la defensa de la educación social, siendo fundamental conseguir del compromiso de las entidades de voluntariado del Tercer Sector de cara a una mayor regulación de las funciones y responsabilidades de su voluntariado y sus figuras profesionales. De la misma manera, es fundamental reivindicar la promoción y la protección de educadoras y educadores sociales a través de la promulgación de una Ley de Educación Social, que permita definir y regular a sus profesionales, diferenciando los distintos perfiles profesionales que componen las entidades de Acción Social (públicas y privadas) y favoreciendo una intervención interdisciplinar real, efectiva y de calidad.

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

Aguiar, F.X. (2011). Voluntariado, tercer sector y trabajo social ante el pluralismo del bienestar. *Servicios Sociales y Política Social*, (95), 63-76.

Barrera, E., Malagón, J.L. y Sarasola, J.L. (2013). La deconstrucción del Estado de bienestar: cambios en el ejercicio profesional de los trabajadores sociales y aumento del voluntariado social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 26(1), 115-126.

Benavent, M. y Sajardo, A. (2006). *Estado y voluntariado en la provisión de los Servicios Sociales*. Valencia: Universitat de València / Facultat d'Economia.

Castellano, I., Cedena, B., Franco, P. y Guilló, C. (2011). Voluntariado: tendencias y retos (en España y hoy). *Revista Española del Tercer Sector*, (18), 43-74. Recuperado de http://www.luisvivesces.org/upload/50/82/RETS_18.pdf

Checa, S. (2017). El voluntariado de Acción Social y Educativa: emancipación y transformación social vs. asistencialismo y reproducción social. Visión del estudiantado de Grado en Educación Social y Trabajo Social. *Revista de Educación Social*, (24), 397-405. Recuperado de http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=1032

Doppler, S. (1997). *Voluntarios y Cooperantes: guía para el trabajo solidario.* Madrid: Ediciones Delfín.

Educación Social para tod@s (2018, 9 de febrero). *La invisibilidad de la Educación Social* [web log post]. Recuperado de https://tueducadorasocial.wordpress.com/2018/02/09/la-invisibilidad-de-la-educacion-social/

Eslava, M.D. (2019). *Diseño del perfil competencial de la profesión de la educación social.* Tesis doctoral. Universidad de Córdoba, Córdoba, España. Recuperado de https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/18560

European Antipowerty Network (EAPN), (2019). *Tercer Sector de Acción Social, Movilización Social y Voluntariado*. EAPN-ES y PVE. Recuperado de https://fundacionesplai.org/wp-content/uploads/2019/04/20190320-Estudio-Tercer-Sector-de-Acci%C3%B3n-Social-Movilizaci%C3%B3n-Social-y-Voluntariado.pdf

Ferreyra, M. & Tortell, M.F. (2016). Educador y educadora social: acceso al mundo laboral. *Revista de Educación Social*, (23), 133-146. Recuperado de http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=794

Fouce, J.G. (2006). Voluntariado y Psicología: límites y cuestiones profesionales. Psicología sin fronteras. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 1(1), 23-33.

Fundación Luis Vives (2011). Editorial. *Revista Española del Tercer Sector*, (18), 11-15. Recuperado de http://www.luisvivesces.org/upload/50/82/RETS_18.pdf

González-Simancas, J.L. (2002). Aprender a ayudar. En A. Bernal (coord.), *El voluntariado. Educación para la participación social* (pp. 53-71). Barcelona: Ariel.

Georgeou, N. & Hass, B. (2019). Power, Exchange and Solidarity: *Case Studies in Youth Volunteering for Development. Voluntas*, (30), 1406–1419. Recuperado de https://link.springer.com/article/10.1007/s11266-019-00103-w

Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado (BOE nº247 15-10-2015 pp. 95764-95784)

Ley 7/2006, de 31 de mayo, del ejercicio de profesiones tituladas y de los colegios profesionales de Cataluña (BOE nº160 6-7-2006 pp. 25338- 25352)

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

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

Martínez-Ripoll, J.M. (2017). Voluntariado y empleo precario: dos caras del Tercer Sector de Acción Social. *Trabajo Social Hoy*, (80), 61-72. Recuperado de http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2017.0004

Molleví, J. (2001). *Voluntariado y Servicios Sociales*. Barcelona: Atelier.

Pérez-Pérez, G. (2000). El voluntariado entre la libertad y la necesidad social. *Cuaderno de relaciones laborales*, (17), 123-137.

Pérez-Zaragoza, J.A. (2002). El voluntariado social desde la profesión del educador social. Experiencias y reflexiones de un educador social. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, (9), 67-90.

Serrano-García, J.M. (2014). El voluntariado: de fórmula de participación social a instrumento para el empleo. *Temas laborales: Revista andaluza de trabajo y bienestar social*, (126), 131-166.

Soler P., Feu, J., Franco, C., Fullana, J., Marquès, S. y Vilà, A. (1997). *El voluntariat a la Universitat de Girona*. Girona: Servei de Publicacions Universitat de Girona.

Zurdo, A. (2006). Voluntariado y Estado: las funciones ambivalentes del Nuevo Voluntariado. *Política y Sociedad*, 43(1), 169-188.

Zurdo, A. (2011a). El voluntariado en la encrucijada: consideraciones sobre los límites de la participación social en un contexto de individualización, despolitización e instrumentalización creciente. *Documentación Social*, (160), 91-129.

Zurdo, A. (2011b). Voluntariado y procesos democráticos en las sociedades contemporáneas. *Revista Española del Tercer Sector*, (18), 97-127. Recuperado de http://www.luisvivesces.org/upload/50/82/RETS_18.pdf

Para contactar:

Sabina Checa Caballero, email: **Sabina.Checa@uv.es**

Natividad Orellana Alonso, email: **Natividad.Orellana@uv.es**

José Vidal Mollón, email: **Jose.Vidal-Mollon@uv.es**

Simran Vazirani Mangnani, email: **Simran.Vazirani@uv.es**

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

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

Evaluación del impacto social del Oceanogràfic de València en sus visitantes: estudio piloto

Evaluation of the social impact of València Oceanogràfic on its visitors: pilot study

Lidia Márquez Baldó, Tamara Fuentes Rodríguez, Isabel Díaz García, Gonzalo Almerich Cervero y **Natividad Orellana Alonso,** *Profesores del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia (España)*

Resumen

En este trabajo pretendemos realizar un primer acercamiento a la evaluación del impacto social en los visitantes del Oceanogràfic. Para ello, se ha realizado un estudio de encuesta longitudinal. Se ha diseñado un cuestionario para la recogida de información que incluye conocimientos sobre biodiversidad y conservación del medio marino, actitudes hacia el medio marino y su conservación, influencia de las acciones de protección y conservación del medio marino y contribuciones de Oceanogràfic a la mejora del medio marino. Este instrumento se ha aplicado en el momento previo a la visita a Oceanográfic y en el momento posterior a la visita. Los participantes en este estudio piloto son 122 personas de entre 13 y 76 años, seleccionadas de entre los visitantes a Oceanogràfic. Se ha realizado estadísticos descriptivos y pruebas de significatividad para muestras relacionadas (prueba t y prueba de Wilcoxon). Los resultados indican que se incrementan los conocimientos, las actitudes y influencia de las acciones de protección y conservación del medio marino entre las puntuaciones medias en los momentos previo y posterior a la visita. Estas diferencias resultan estadísticamente significativas con diferente tamaño del efecto. El presente estudio aporta evidencias empíricas a la importancia de los acuarios en la implantación de la educación sociomedioambiental. Como conclusiones, destacamos el rol relevante que desempeña la Educación Social como facilitadora y promotora de esta educación y la necesidad de concienciación y formación al respecto.

Palabras clave: Educación ambiental, conservación del medio ambiente, biodiversidad, conocimientos ambientales, actitudes, conductas

Abstract

In this paper we intend to make a first approach to the evaluation of the social impact on the visitors of the Oceanogràfic. For this, a longitudinal survey study has been carried out. A questionnaire has been designed for the collection of information that includes knowledge about biodiversity and conservation of the marine environment, attitudes towards the marine environment and its conservation, influence of the actions of protection and conservation of the marine environment and contributions of Oceanogràfic to the improvement of the marine

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

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

environment. This instrument has been applied at the time prior to the visit to Oceanographic and at the time after the visit. The participants in this pilot study are 122 people between 13 and 76 years old, selected from the visitors to Oceanogràfic. Descriptive statistics and significance tests have been performed for related samples (t-test and Wilcoxon test). The results indicate that the knowledge, attitudes and influence of the actions of protection and conservation of the marine environment are increased between the average scores in the moments before and after the visit. These differences are statistically significant with different effect sizes. The present study provides empirical evidence to the importance of aquariums in the implementation of socio-environmental education. As conclusions, we highlight the relevant role that Social Education plays as a facilitator and promoter of this education and the need for awareness and training in this regard.

Keywords: Environmental education, environmental conservation, biodiversity, environmental knowledge, attitudes, behaviors

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social

1. Introducción

La educación social tiene entre sus funciones principales el cometido de la colaboración en la conservación de la biodiversidad. Esto queda reflejado en las acciones y declaraciones de los Colegios Oficiales de Educadores Sociales de las autonomías españolas. Por ejemplo, el Colegio Oficial de Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana (COEESCV) creó en 2013 una sección profesional específica de Educación en el Respeto a los Animales y, en 2018, una de Educación Sociomedioambiental. También el Colegio Oficial de Educadores Sociales de Galicia (CEESG) creó en el año 2013 el grupo de trabajo A Eira do Ceesg, el cual pretende trabajar y defender la educación ambiental como ámbito relevante en el desempeño profesional de la Educación Social (Bisquert, Rivero, Marcos y Alcaide, 2019). Los Colegios Oficiales de Educadores Sociales de las Islas Baleares (CEESIB) y de Navarra (COEESNA) distinguen entre sus ámbitos profesionales los Programas de educación ambiental. Todo ello tiene por objeto dotar de profesionalidad este ámbito de intervención a fin de sensibilizar a la sociedad tanto en el sistema educativo formal como en la educación no formal, entre otras la que se desarrolla en los zoológicos y acuarios.

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

Esto solo refleja lo que desde 2005 recoge el Libro Blanco de la Educación Social (ANECA, 2005), donde se afirmaba que unas de las instituciones en las que un educador social puede desarrollarse profesionalmente son las del área de Medio ambiente.

El presente trabajo se encuadra en el proyecto Biodiversidad y Sociedad: Evaluación de Expectativas e Impacto en los visitantes del Oceanogràfic y responde a la necesidad de evaluar el impacto social de la visita al Oceanogràfic de Valencia. Esta evaluación tiene también la finalidad de mejorar e innovar los programas de actuación educativa. En concreto, vamos a presentar los resultados del estudio piloto que se ha realizado para conocer el funcionamiento de los instrumentos de recogida de información y realizar una primera evaluación del Impacto Social.

En 2010, se adoptó el Plan Estratégico para la Diversidad Biológica y las Metas de Aichi a fin de promover la aplicación de estrategias que permitan conservar la diversidad biológica, utilizar sosteniblemente sus componentes y participar justa y equitativamente en los beneficios derivados de la utilización de los recursos genéticos. El primer objetivo de este plan establece que *"para el año 2020, a más tardar, las personas tendrán conciencia del valor de la diversidad biológica y de los pasos que pueden seguir para su conservación y utilización sostenible"* (Convención sobre la Diversidad Biológica, 2010, p.9).

Este Plan refuerza de manera directa otros compromisos internacionales, como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (ONU, 2015), entre los que se encuentra el Objetivo 14, sobre conservación y utilización sostenible de los océanos, mares y recursos marinos para el desarrollo sostenible.

En 2015, la Asociación Mundial de Zoológicos y Acuarios (WAZA) reconoció que el enorme número de visitantes a zoológicos y acuarios convierte a estas instituciones en un escenario formidable para involucrar al público en la conservación de la biodiversidad y se compromete a ayudar al cambio de actitudes y conductas mediante la reconexión con la naturaleza. Además, reconoció que, desde zoológicos y acuarios, se debe realizar investigación relevante a la conservación, entendiendo esta como aquella que busca el apoyo directo a la conservación de las especies y sus hábitats en la naturaleza, pero también como aquella que pretende la generación de nuevo conocimiento que sirva a la conservación, incluyendo la evaluación de las preferencias y actitudes de los visitantes y de qué modo pueden contribuir a mejorar su actitud e interés hacia la conservación y sostenibilidad (Barongi, Fisken, Parker y Gusset, 2015).

En este sentido, Ehmke (2014, p1) señala:

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 zoológicos y los acuarios han aceptado la idea de que una de sus principales responsabilidades –si no su objetivo final- es proporcionar formación para aumentar la conciencia y la comprensión de la biodiversidad y ayudar a sus visitantes a tomar medidas personales para conservar la biodiversidad. Pero hasta ahora, no se ha realizado ningún estudio científico definitivo sobre la efectividad de estos esfuerzos. De este modo, esta ha sido una cuestión importante: ¿están los esfuerzos educativos de los zoológicos y acuarios dirigidos hacia sus millones de visitantes logrando resultados significativos.

Moss, Jensen y Gusset (2015) respaldan esta opinión al señalar que se han realizado afirmaciones sobre la causalidad del impacto educativo a partir de las visitas a zoos y acuarios sin disponer de suficientes evidencias empíricas.

No obstante, en los últimos años se han realizado algunos estudios cuyos resultados indican que los zoos y acuarios son valiosos proveedores de educación medioambiental, pues influyen positivamente en la comprensión de la biodiversidad y el conocimiento de las acciones necesarias para ayudar a protegerla (Dove y Byrne, 2014; Moss, 2017; Moss, Jensen y Gusset, 2017).

En este contexto y pretendiendo contribuir a la ampliación de evidencias empiricas que fundamenten el rol relevante de los acuarios en la educación medioambiental y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en los mismos, surge en 2018 el proyecto Biodiversidad y Sociedad: Evaluación de Expectativas e Impacto en los Visitantes del Oceanogràfic, desarrollado por la Fundación Oceanogràfic y la Universitat de València. La finalidad de este es desarrollar instrumentos que permitan evaluar las expectativas que genera el acuario Oceanogràfic de la ciudad de Valencia y sus actividades y el impacto que provoca en sus visitantes.

Cualquier proceso educativo ha de facilitar una mejor comprensión, en este caso, de la biodiversidad y la conservación del medio ambiente.

Para ello, la UNESCO (2017) plantea la necesidad de trabajar tres tipos de dominios de aprendizaje:

- Dominio cognitivo. Tratan sobre el conocimiento y las herramientas de pensamiento necesarias para comprender mejor los objetivos y los desafíos implicados en su consecución.
- Dominio socioemocional. Recoge las habilidades sociales que facultan a los alumnos para colaborar, negociar y comunicarse a fin de promover los objetivos, así como las habilidades, valores, actitudes e incentivos de autorreflexión que les permiten desarrollarse.

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

- Dominio conductual. Incluye las competencias de acción necesarias para alcanzar los objetivos.

Concretamente, respecto al ODS 14, la UNESCO (2017) concreta estos objetivos de aprendizaje en los recogidos en la tabla 1.

Tabla 1: *Objetivos de aprendizaje para el Objetivo de Desarrollo Sostenible 14: Vida Submarina*

Objetivos de aprendizaje cognitivos	1. El/la alumno/a comprende la ecología marina básica, los ecosistemas, las relaciones depredador-presa, etc. 2. El/la alumno/a comprende el vínculo que mucha gente tiene con el mar y la vida que sustenta, incluyendo el rol del mar como fuente de alimento, trabajo y oportunidades. 3. El/la alumno/a conoce la premisa básica del cambio climático y el rol de los océanos en la moderación de nuestro clima. 4. El/la alumno/a compende las amenazas a los sistemas oceánicos, tales como la contaminación y la sobrepesca, y reconoce y puede explicar la fragilidad relativa de muchos ecosistemas del océano, incluyendo arrecifes corales y las zonas hipóxicas muertas. 5. El/la alumno/a sabe sobre oportunidades para el uso sostenible de muchos recursos marinos vivients.
Objetivos de aprendizaje socioemocionales	1. El/la alumno/a es capaz de defender las prácticas de pesca sostenible. 2. El/la aumno/a es capaz de demostrar a las personas el impacto del hombre sobre los océanos (pérdida de biomasa, acidificación, contaminación, etc.) y la importancia de océanos saludables y limpios. 3. El/la alumno/a es capaz de influencias a los grupos que participan en la producció y el consumo de productos del océano. 4. El/la alumno/a es capaz de reflexionar sobre sus propias necesidades alimentarias y cuestionarse si sus hábitos alimentarios hacen un uso sostenible de los limitados recursos alimentarios marinos. 5. El/la alumno/a es capaz de empatizar con las personas cuyo sustento se ve afectado por los cambios en las prácticas pesqueras.
Objetivos de aprendizaje conductuales	1. El/la alumno/a es capaz de investigar cuánto depende su país del mar. 2. El/la alumno/a es capaz de debatir métodos sostenibles, tales como cuotas de pesca estrictas y moratorias para especies en peligro de extinción. 3. El/la alumno/a es capaz de identificar, acceder y comprar recursos marinos explotados sosteniblemente, por ejemplo, productos certificados con etiqueta ecológica. 4. El/la alumno/a es capaz de contactar a sus representantes para hablar sobre la sobrepesca como una amenaza a los medios de subsistencia locales. 5. El/la alumno/a es capaz de defender la expansión de zonas no pesqueras y de reservas marinas, y de abogar por su protección sobre una base científica.

Recuperado de *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje* de UNESCO, 2017, p.12, Paris, Francia: UNESCO 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.

Por ello, para el presente estudio es preciso tomar en consideración estos tres factores fundamentales: los conocimientos sobre la biodiversidad y la conservación del medio marino, las actitudes hacia la conservación del medio marino y las conductas de conservación del medio ambiente y la influencia de las mismas en la conservación del medio marino.

Según el Convenio sobre la Diversidad Biológica (ONU, 1992, p.3), se puede definir la misma como:

> […] la variabilidad de organismos vivos de cualquier fuente, incluidos, entre otras cosas, los ecosistemas terrestres y marinos y otros ecosistemas acuáticos y los complejos ecológicos de los que forman parte; comprende la diversidad dentro de cada especie, entre las especies y de los ecosistemas.

Dado que el presente estudio se enmarca en un acuario, un concepto que también resulta relevante es el de cultura oceánica. Según Chicote y Pujana (2016, p.3) partiendo de la Conferencia Anual de la National Marine Educators Association (NMEA, Strang y Tran, 2010), la cultura oceánica es *"la comprensión de la influencia del océano sobre uno mismo y de la influencia de uno mismo en el océano"*.

Si los zoos y acuarios consiguen ampliar los conocimientos de sus visitantes sobre la importancia de la biodiversidad y las amenazas a las que ésta se enfrenta, es de esperar que se genere una actitud favorable hacia la conservación del medio ambiente. A su vez, esta actitud predispondrá hacia acciones de conservación del mismo en la esfera pública (Ertz y Sarigöllü, 2019). Aunque el impacto que produce este tipo de comportamientos es pequeño, son fundamentales para la conservación del medio ambiente en general, y del medio marino concretamente.

2. Metodología

2.1 Objetivos

- El objetivo general de este estudio es evaluar el impacto social en los visitantes del Oceanogràfic comparando el antes y después de la visita.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Averiguar si hay diferencias en los conocimientos sobre biodiversidad y conservación del medio marino comparando el antes y después de la visita.
- Averiguar si hay diferencias en las actitudes hacia el medio marino y su conservación comparando el antes y después de la visita.

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

- Averiguar si hay diferencias en las acciones de protección y conservación del medio marino comparando el antes y después de la visita.
- Averiguar si hay diferencias en la percepción sobre las contribuciones de Oceanográfic a la mejora del medio marino comparando el antes y después de la visita.

2.2 Diseño de investigación y procedimiento

Se ha utilizado un diseño de encuesta de tipo longitudinal, con medidas repetidas para el mismo grupo, ya que se pretendía evaluar el impacto social de las visitas a las instalaciones de Oceanogràfic.

La recogida de información se realizó durante los meses de mayo, junio, julio y septiembre de 2019 mediante cuestionarios on-line (con tablets) y en papel.

La muestra se seleccionó entre los visitantes al Oceanogràfic con un único criterio de inclusión, que tuvieran un buen conocimiento de la lengua española. En el momento de entrada a las instalaciones del acuario, se les explicaba los objetivos del proyecto y se pedía su colaboración tras detallarles en qué consistiría la misma. Para incentivarles, se les informaba que se les haría entrega un pequeño detalle después de que cumplimentaran el cuestionario tras la visita.

Si aceptaban participar, se les hacía entrega del cuestionario (previsita), el cual debían leer y rellenar ellos mismos para evitar sesgos derivados de la intervención del encuestador o de la deseabilidad social. Los participantes desconocían que las preguntas del cuestionario previo a la visita serían iguales a las del cuestionario posterior a la visita.

Tras cumplimentar el primer cuestionario (previsita) se les proporcionaba un código en una tarjeta que posteriormente entregaban y utilizaban para responder, tras realizar la visita a Oceanogràfic y los participantes cumplimentaban el segundo cuestionario (postvisita) siguiendo el mismo procedimiento que en el cuestionario anterior.

2.3 Participantes

La muestra al inicio de la visita estuvo formada por 122 personas de las cuales 52 eran hombres (42,6%) y 70 mujeres (57,4%). La edad media de fue de 38 años (s = 13,9), siendo el rango de edad de entre 13 y 76 años.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 relación al nivel de estudios, casi la mitad (46,72%) tenía estudios universitarios. El resto de la muestra se dividía entre ESO/EGB (14,75%), Bachillerato (15,57%) y Ciclos Formativos (19,67%). Solo el 3,28% únicamente tenía estudios primarios.

En cuanto a las actividades relacionadas con el mar, el 82,8% de los visitantes afirmó realizarlas solo en vacaciones, el 12,3% casi todas las semanas y el 4,92% nunca.

El tipo de vínculo que les une al mar, en la mayoría de los casos, es el ocio (63,4%), aunque algunos visitantes indican que es por estudios (4,07%), por profesión (2,44%) o por alguna asociación (0,81%). El 29.27% afirma no tener ningún tipo de vínculo con el mar.

Respecto a la procedencia de los visitantes, encontramos personas de todas las comunidades autónomas de España, siendo las más representadas Andalucía (18,85%) y Madrid (14,75%). Como se ha comentado anteriormente, todos los participantes tenían un buen dominio de la lengua española.

Finalmente, en relación a si habían tenido contacto con acuarios previamente, el 69,7% era la primera vez que visitan Oceanogràfic, pero el 77% ya había visitado otros acuarios.

2.4 Instrumento

Los cuestionarios previo y posterior a la visita se diseñaron ad hoc para este estudio a partir de los ya existentes y adaptándonos a las peculiaridades del estudio. En él se incluían tres escalas distintas:

a) conocimientos sobre biodiversidad y conservación del medio marino,
b) actitud hacia el medio marino y su conservación, y
c) acciones de protección y conservación del medio marino.

También se realizaron dos preguntas relativas a la percepción sobre las contribuciones de Oceanogràfic a la mejora del medio marino, tanto mediante proyectos de investigación y conservación, como mediante la sensibilización y concienciación sobre el medio marino.

Además de las preguntas correspondientes a estas variables, se incluyó un apartado de aspectos sociodemográficos, que han permitido realizar la descripción de los participantes.

2.4.1 Conocimientos sobre biodiversidad y conservación del medio marino

La Escala de Conocimientos sobre biodiversidad y conservación del medio marino está conformada por dos dimensiones: conocimiento sobre biodiversidad marina y conocimiento sobre conservación y respeto a la biodiversidad marina.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 9 ítems de esta Escala son cerrados y las respuestas pueden ser: Desacuerdo, No sé o De acuerdo. Entre los ítems se encuentran ítems verdaderos e ítems falsos. Para calcular la puntuación total de la escala se consideró el número de ítems respondidos correctamente.

Los análisis de fiabilidad indican una buena consistencia interna tanto en el momento previo a la visita (α de Cronbach = 0,86) como en el momento posterior a la visita (α de Cronbach = 0,80).

2.4.2 Actitudes hacia el medio marino y su conservación

La escala de Actitudes hacia el medio marino y su conservación está conformada por 17 ítems que evalúan cinco dimensiones: actitud hacia la conservación general del medio ambiente, actitud positiva hacia el medio marino, actitud hacia la conservación del medio marino, implicación personal en la conservación del medio marino e intención de disposición futura hacia la conservación del medio marino.

Los ítems de esta escala son cerrados, de tipo Likert de 5 puntos (desde 1=Totalmente en desacuerdo hasta 5=Totalmente de acuerdo).

Los análisis de fiabilidad indican una consistencia interna adecuada tanto en el momento previo a la visita (α de Cronbach = 0,79) como en el momento posterior a la visita (α de Cronbach = 0,71).

2.4.3 Acciones de protección y conservación del medio marino

La escala de Acciones de protección y conservación del medio marino está conformada por seis ítems que evalúan una única dimensión: influencia de las acciones para la protección y conservación del medio marino.

Los ítems de esta escala son cerrados con una escala de respuesta de tipo Likert de 5 puntos (desde 1=Ninguno hasta 5=Mucho).

Los análisis de fiabilidad indican una excelente consistencia interna tanto en el momento previo a la visita (α de Cronbach = 0,87) como en el momento posterior a la visita (α de Cronbach = 0,88).

2.4.4 Contribuciones de Oceanogràfic a la mejora del medio marino

La información sobre Contribuciones de Oceanogràfic a la mejora del medio marino está recogida mediante dos ítems que evalúan contribución a la mejora del medio marino mediante

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

proyectos de investigación y conservación y contribución a sensibilizar y concienciar sobre el medio marino.

Los ítems de esta variable son cerrados con una escala de respuesta de tipo Likert de 5 puntos (desde 1=Totalmente en desacuerdo hasta 5=Totalmente de acuerdo).

2.5 Análisis de datos

Los análisis de datos, realizados con el IBM Statistics SPSS 26.0, son estadísticos descriptivos y la prueba t para muestras relacionadas para la Escala de Conocimiento, y la prueba de Wilcoxon para muestra relacionadas para el resto, dado que no existía normalidad

3. Resultados

A continuación, se recogen los resultados de las diferentes Escalas analizadas. En la figura 1, se puede observar las diferencias en las medias entre los momentos previo y posterior a la visita a Oceanogràfic, para cada una de las escalas. Como se verá en los próximos subapartados, las diferencias han resultado ser estadísticamente significativas.

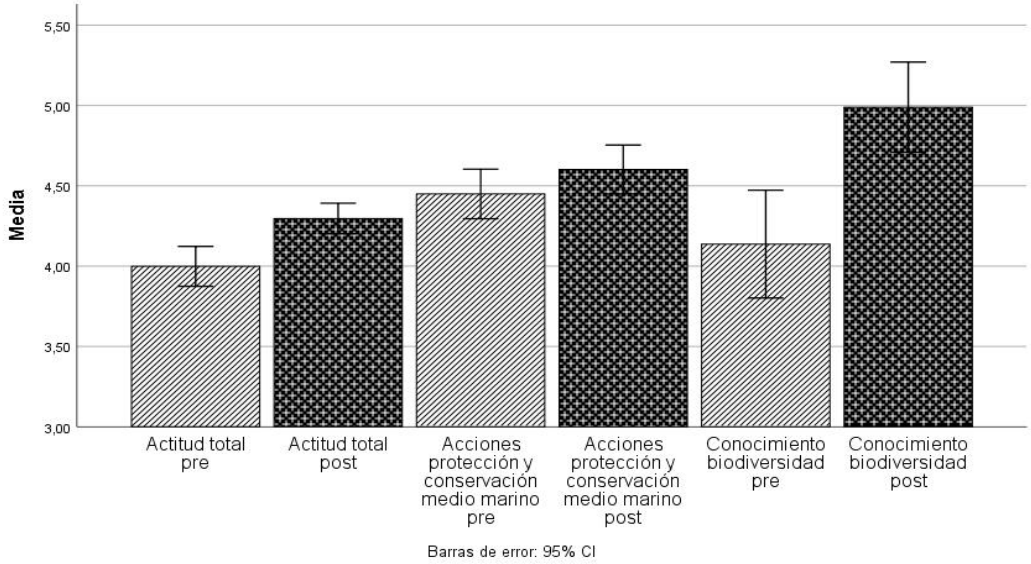


Figura 1. *Puntuaciones medias de las escalas del cuestionario BIODIVER en los momentos previo y posterior a la visita a Oceanogràfic*. *Nota:* Elaboración propia

3.1 Impacto en conocimiento sobre la biodiversidad y la conservación del medio marino

En el momento previo a la visita los visitantes mostraron un nivel medio de conocimientos sobre la biodiversidad y la conservación del medio marino ($\bar{x}$=4,14). En el momento posterior a la visita el nivel de conocimiento que mostraron fue medio-alto ($\bar{x}$=5,02). 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.

conjunto, se puede indicar que la variabilidad que presentan ambos momentos es media, lo que señala cierta heterogeneidad de las respuestas por parte de los visitantes.

La media del nivel de conocimientos en el momento previo a la visita es menor que en el momento posterior a la visita –ver Tabla 2. A partir de la prueba t para pruebas relacionadas se ha hallado que estas diferencias son estadísticamente significativas, con un tamaño del efecto grande (η2 parcial = ,218).

Tabla 2: *Resultados de análisis descriptivos y comparativos entre previsita y postvisita en la escala de conocimiento sobre la biodiversidad y conservación del medio marino*

	Media	Desviación típica	t	Sig.	η^2 parcial
Pre-visita	4,14	1,56	-5,557	,000	,218
Post-visita	5,02	1,32			

Nota: Elaboración propia

3.2 Impacto en actitudes hacia el medio marino y su conservación

En el momento previo a la visita, los visitantes indicaron un acuerdo parcial con las actitudes hacia el medio marino y la conservación del mismo ($\bar{x}$=4,03). En el momento posterior a la visita también refirieron un nivel de acuerdo parcial en las actitudes ($\bar{x}$=4,29). En conjunto, se puede indicar que la variabilidad que presentan ambos momentos es baja, lo que señala homogeneidad de las respuestas por parte de los visitantes.

La actitud media en el momento previo a la visita es menor que en el momento posterior a la visita –ver Tabla 3. A partir de la prueba de Wilcoxon para pruebas relacionadas, se ha hallado que estas diferencias son estadísticamente significativas, con un tamaño del efecto grande (η2 parcial = ,172).

Tabla 3: *Resultados de análisis descriptivos y comparativos entre previsita y postvisita en la escala de actitudes hacia el medio marino y su conservación*

	Media	Desviación típica	z	Sig.	η^2
Pre-visita	4,03	0,59	-4,385	,001	,172
Post-visita	4,29	0,487			

Nota: Elaboración propia

3.3 Impacto en acciones de protección y conservación del medio marino

En el momento previo a la visita, los visitantes indicaron que existe bastante influencia de las acciones presentadas para la protección y conservación del medio marino ($\bar{x}$=4,45). En el momento posterior a la visita el nivel de influencia que indicaron fue alto ($\bar{x}$=4,60). En conjunto, se puede indicar que la variabilidad que presentan ambos momentos es baja, lo que señala homogeneidad de las respuestas por parte de los visitantes.

Se permiten la reproducción, 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 media de las acciones en el momento previo a la visita es menor que en el momento posterior a la visita –ver Tabla 4. A partir de la prueba de Wilcoxon para pruebas relacionadas, se ha hallado que estas diferencias son estadísticamente significativas, con un tamaño del efecto pequeño (η2 parcial = ,047).

Tabla 4: *Resultados de análisis descriptivos y comparativos entre previsita y postvisita en la escala de acciones de protección y conservación del medio marino*

	Media	Desviación típica	z	Sig.	η^2
Pre-visita	4,45	0,76	-2,110	,035	,047
Post-visita	4,60	0,75			

Nota: Elaboración propia

3.4 Contribución del Oceanogràfic a la mejora del medio marino

Como se ha comentado anteriormente, se distinguen dos ítems respecto a la contribución del Oceanogràfic a la mejora del medio marino: contribución d mediante proyectos de investigación y conservación y contribución a la sensibilización y concienciación sobre el medio marino. En la figura 2, se puede observar las diferencias en las respuestas entre los momentos previo y posterior a la visita a Oceanogràfic, para cada una de las preguntas. Como se verá en los próximos subapartados, las diferencias han resultado ser estadísticamente significativas.

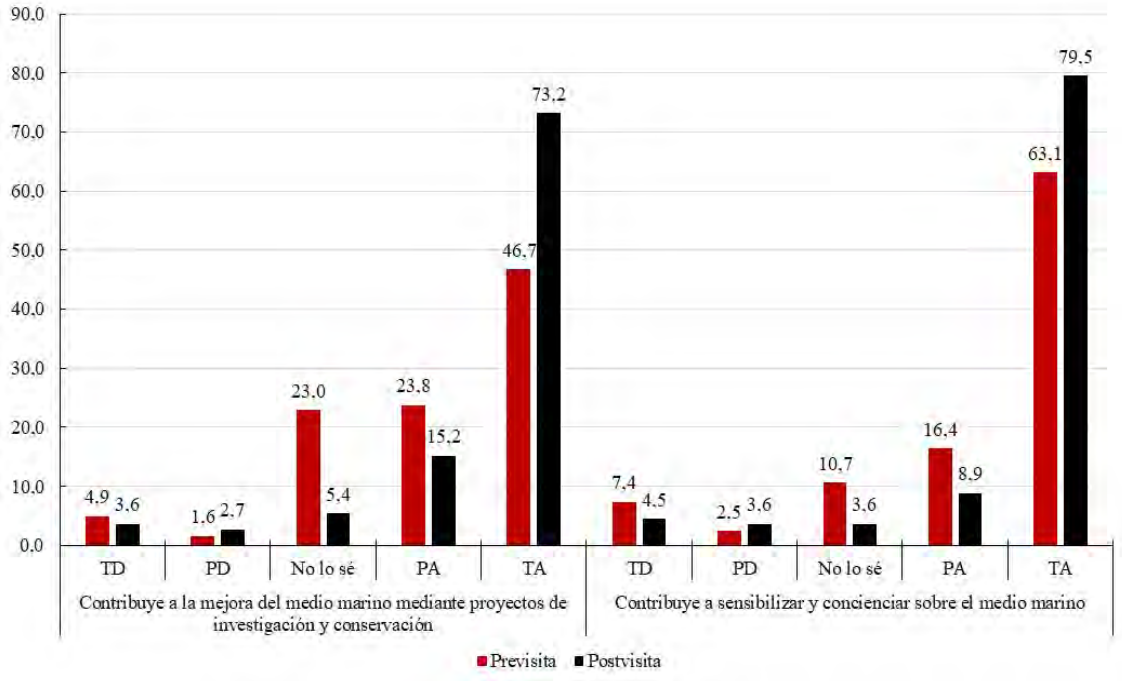


Figura 2. *Distribución de las respuestas a los ítems sobre Contribución del Oceanogràfic a la mejora del medio marino en los momentos previo y posterior a la visita. Nota:* Elaboración propia

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.

3.4.1 Contribución del Oceanogràfic a la mejora del medio marino mediante proyectos de investigación y conservación

En el momento previo a la visita los visitantes indicaron que estaban parcialmente en desacuerdo con que Oceanogràfic contribuye a la mejora del medio marino mediante proyectos de investigación y conservación ($\bar{x}$ = 2,63). La categoría más frecuentemente seleccionada fue Totalmente de acuerdo, mientras que la categoría menos frecuentemente seleccionada fue Parcialmente en desacuerdo.

En el momento posterior a la visita indicaron que no sabían si contribuye a este propósito ($\bar{x}$ = 3,47). La categoría más frecuentemente seleccionada fue Totalmente de acuerdo, mientras que la categoría menos frecuentemente seleccionada ha sido Parcialmente en desacuerdo.

En conjunto, se puede indicar que la variabilidad que presentan ambos momentos es media, lo que señala cierta heterogeneidad de las respuestas por parte de los visitantes.

La media en el nivel de acuerdo con la contribución a la mejora del medio marino mediante proyectos de investigación y conservación en el momento previo a la visita es menor que en el momento posterior a la visita –ver Tabla 5. A partir de la prueba de Wilcoxon para pruebas relacionadas, se ha hallado que estas diferencias son estadísticamente significativas, con un tamaño del efecto grande (η2 parcial = ,162).

Tabla 5: *Resultados de análisis descriptivos y comparativos entre previsita y postvisita en la escala de contribución del Oceanogràfic a la mejora del medio marino mediante proyectos de investigación y conservación*

	Media	Desviación típica	z	Sig.	η^2
Pre-visita	2,63	1,66	-4,260	,000	,162
Post-visita	3,47	1,08			

Nota: Elaboración propia

3.4.2 Contribución del Oceanogràfic a sensibilizar y concienciar sobre el medio marino

En el momento previo a la visita los visitantes indicaron que no sabían si Oceanogràfic contribuye a sensibilizar y concienciar sobre el medio marino ($\bar{x}$ = 3,13). La categoría más frecuentemente seleccionada fue Totalmente de acuerdo mientras que la categoría menos frecuentemente seleccionada ha sido Parcialmente en desacuerdo.

En el momento posterior a la visita también indicaron que no sabían si contribuye a este propósito ($\bar{x}$ = 3,56). La categoría más frecuentemente seleccionada fue Totalmente 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.

acuerdo, mientras que la categoría menos frecuentemente seleccionada fue Parcialmente en desacuerdo.

En conjunto, se puede indicar que la variabilidad que presentan ambos momentos es media, lo que señala cierta heterogeneidad de las respuestas por parte de los visitantes.

La media en el nivel de acuerdo con la contribución a sensibilizar y concienciar sobre el medio marino en el momento previo a la visita es menor que en el momento posterior a la visita –ver Tabla 6. A partir de la prueba de Wilcoxon para pruebas relacionadas, se ha hallado que estas diferencias son estadísticamente significativas, con un tamaño del efecto mediano (η2 parcial = ,064).

Tabla 6: *Resultados de análisis descriptivos y comparativos entre previsita y postvisita en la escala de contribución del Oceanogràfic a sensibilizar y concienciar sobre el medio marino*

	Media	Desviación típica	z	Sig.	η^2
Pre-visita	3,13	1,39	-2,698	,007	,064
Post-visita	3,56	1,01			

Nota: Elaboración propia

4. Conclusiones

Los acuarios tienen una misión de conservación que en parte se concreta en las experiencias de aprendizaje e impacto que crean en las personas que los visitan (WAZA, 2015).

En este trabajo, se ha pretendido comprobar si los procesos educativos que se aplican en el Oceanogràfic de la ciudad de Valencia desarrollan conocimientos sobre la biodiversidad y la conservación del medio marino, actitudes hacia el medio marino y su conservación, y acciones de protección y conservación del medio marino.

En los tres casos se produjeron diferencias entre el momento previo a la visita y el momento posterior a la visita. Respecto a conocimientos, los visitantes mostraron un nivel medio a la entrada y un nivel medio-alto a la salida. Respecto a actitudes, aunque en ambos momentos mostraron un nivel medio, a la salida la puntuación había aumentado ligeramente respecto al momento de entrada. Finalmente, respecto a acciones, los visitantes mostraron un nivel medio a la entrada y un nivel alto a la salida.

Los análisis obtenidos indican que sí que existe un impacto del acuario en estos tres factores, lo que queda reflejado en el aumento estadísticamente significativo de las puntuaciones

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

medias obtenidas por los visitantes desde el momento previo a la entrada al acuario hasta el momento posterior a la visita.

Otro de los aspectos que se han analizado en el presente estudio es la percepción pública que tienen los visitantes generales respecto a las contribuciones del Oceanogràfic a la mejora del medio marino mediante proyectos de investigación y conservación y mediante la sensibilización y concienciación sobre el medio marino, es decir, las dos funciones que resalta la WAZA (2015) respecto a estas instituciones.

Los datos muestran que los visitantes iniciaban la visita con una percepción algo negativa sobre si el acuario ayudaba a la mejora del medio marino mediante proyectos de investigación y conservación. Esta percepción se vio modificada a lo largo de la visita, pues a la salida los visitantes tenían dudas sobre si se daba o no esta contribución.

En el caso de si Oceanogràfic contribuye a sensibilizar y concienciar sobre el medio marino, tanto en el momento de entrada como en el de salida los visitantes tenían dudas sobre ello. No obstante, en el momento posterior a la visita, estas dudas se habían atenuado un poco.

Los resultados indican que para ambas afirmaciones el aumento ha sido estadísticamente significativo, lo que refuerza la importancia de que estas instituciones visibilicen aquellas acciones que llevan a cabo para la mejora de la biodiversidad y la conservación del medioambiente.

Estos datos, teniendo en cuenta el gran número de visitantes que reciben cada año los acuarios, refuerza el papel fundamental que tienen en el desarrollo de la educación medioambiental en el conjunto de la sociedad. Se ha demostrado que son protagonistas imprescindibles tanto en el cambio de conocimientos, actitudes y acciones de los visitantes, como en la visibilización del rol que desarrollan en la conservación de la biodiversidad y del medio ambiente (Dove y Byrne, 2014; Moss, 2017; Moss, Jensen y Gusset, 2017).

Los estudios realizados hasta el momento en este sentido utilizaron instrumentos de respuesta abierta, lo que aportaba pocas evidencias empíricas para respaldar la afirmación de que los acuarios tienen impacto educativo en sus visitantes (Moss, Jensen y Gusset, 2015). El presente estudio, para tratar de solucionar este inconveniente, ha incorporado la novedad de que se ha realizado utilizando instrumentos de respuesta cerrada y con índices de fiabilidad adecuados.

Sin embargo, hemos de tomar con cautela estos resultados, pues se trata de un estudio piloto cuyo objetivo principal era precisamente comprobar el funcionamiento de los instrumentos.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 próximos meses, está previsto continuar con el proyecto Biodiversidad y Sociedad: Evaluación de Expectativas e Impacto en los visitantes del Oceanogràfic para alcanzar un mejor conocimiento de este impacto educativo ampliando la muestra.

Es necesario que los acuarios tomen conciencia de sus posibilidades y se esfuercen en construir adecuados programas educativos sobre biodiversidad y conservación marina y medioambiental. A fin de tener datos objetivos sobre los que diseñar estos programas, sería interesante conocer si existen diferencias en el impacto en función del modo en el que los visitantes reciben la información (paneles informativos, guía personal del acuario, talleres educativos…). Por este motivo, también se pretende obtener información que permita diferenciar grupos significativos en función de esta variable.

Dado que, más que el impacto a corto plazo, interesa si esas actitudes y acciones se mantienen en el tiempo, convirtiéndose realmente en un elemento pro conservación del medio ambiente (Jensen, Moss y Gusset, 2017), en próximas fases se pretende analizar una misma muestra (estudio pre postest con seguimiento) si se mantienen los cambios producidos a los 3 y a los 6 meses de la visita al Oceanográfic.

Además, paralelamente, se está desarrollando un estudio que pretende analizar el impacto que tiene el acuario en los conocimientos, actitudes y conductas de una población tan importante como son los escolares que visitan el acuario.

El cambio climático ha sido provocado por la acción incontrolada del ser humano sobre el medio ambiente y, esto cada vez más, es un hecho irreversible. Es urgente modificar nuestros hábitos de vida, tanto individual como socialmente, para poder mitigar las consecuencias de esta problemática. En esta transformación, la educación tiene un papel fundamental.

La Educación Social debe trabajar "de una manera efectiva con la comunidad, potenciando la vida social o cultural del entorno, y fomentando el conocimiento y la valoración de todos los aspectos sociales y culturales que puedan influir en la educación global de las personas" (Asociación Estatal de Educación Social – ASEDES, 2007). Y, por lo tanto, la educación medioambiental es un ámbito de gran relevancia en esta intervención.

En el caso concreto que se ha presentado en este estudio, se han dado evidencias acerca de la efectividad de estos programas desarrollados en el contexto de la educación no formal en una institución zoológica, cuyas funciones deben ir más allá de un mero espacio de ocio (WAZA, 2015). En estos organismos, el educador social es fundamental como agente de transformación social a través de la acción socioeducativa y, por lo tanto, la Educación Social debe replantearse cuál es su rol en esta área de intervención y de qué modo puede potenciarla,

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

evaluando las necesidades existentes, diseñando las respuestas educativas a la problemática ambiental, utilizando conocimientos y estrategias socioeducativas para que las personas y comunidades mejoren sus conocimientos, actitudes y conductas por otros más proambientales.

Para ello, es necesaria una formación especializada en educación medioambiental para los educadores sociales de manera que les capacite para responder a los objetivos de aprendizaje propuestos por la UNESCO (2017), y esta capacitación debe estar presente tanto en la formación inicial (Grado de Educación Social) como en la evaluación continua. Y, por supuesto, es necesario continuar investigando para evaluar si realmente se están consiguiendo estos objetivos.

Financiación: *Este trabajo ha sido financiado por parte de la Fundación Oceanogràfic de la Comunidad Valenciana y de la Ciutat de les Arts i de les Ciències dentro del Proyecto de investigación: Biodiversidad y Sociedad: Evaluación de Expectativas e Impacto en los visitantes del Oceanogràfic.*

5. Bibliografía

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación – ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid, España: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Disponible en http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

Asociación Estatal de Educación Social - ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores. Definición de educación Social. Código Deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social.* Barcelona, España: Asociación Estatal de Educación Social – ASEDES. Disponible en http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143

Barongi, R., Fisken, F. A., Parker, M., y Gusset, M. (Eds.) (2015). *Comprometiéndose con la Conservació: La Estrategia Mundial de Zoológicos y Acuarios para la Conservación*. Gland: Oficina ejecutiva de WAZA. Disponible en https://www.waza.org/wp-content/uploads/2019/03/WAZA-Conservation-Strategy-2015_Spanish.pdf

Bisquert, K.M., Rivero, N., Marcos, M.V. y Alcaide, E. (2019). A Eira do Ceesg, un lustro habitando la intersección entre la Educación Social y la Educación Ambiental. *Revista de Educación Social* (28), 79-98. Disponible en http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=1194

Chicote, C. A., & Pujana, J. Z. (2016). *Ocean Literacy: la Cultura Oceánica en España, un concepto reciente que toma fuerza.* Madrid: Centro Nacional de Educación Ambiental. Disponible en https://www.miteco.gob.es/gl/ceneam/articulos-de-opinion/2016-10-chicote-pujana_tcm37-163428.pdf.

Convenio sobre la Diversidad Biológica. (2010). *Decisión adoptada por la conferencia de las partes en el Convenio sobre la Diversidad Biológica en su Décima Reunión*. Nagoya: Secretaría del Convenio sobre la Diversidad Biológica.

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

Dove, T. y Byrne, J. (2014). Do zoo visitors need zoology knowledge to understand conservation messages? An exploration of the public understanding of animal biology and of the conservation of biodiversity in a zoo setting. *International Journal of Science Education*, 4 (4). doi: 10.1080/21548455.2013.822120

Ehmke, L. (2014). Prefacio. En A. Moss, E. Jensen y M. Gusset, *A Global Evaluation of Biodiversity Literacy in Zoo and Aquarium Visitors, p.1*. Gland, Suiza: World Association of Zoos and Aquariums (WAZA).

Ertz, M., & Sarigöllü, E. (2019). The behavior-attitude relationship and satisfaction in proenvironmental behavior. *Environment and Behavior*, 51(9-10), 1106-1132. Doi: 10.1177/0013916518783241

Jensen, E., Moss, A. y Gusset, M. (2017). Quantifying long-term impact of zoo and aquarium visits on biodiversity-related learning outcomes. *Zoo Biology*, 36 (4). doi: 10.1002/zoo.21372

Moss, A. (2017). *The educational value of zoos and aquriums* (Tesis doctoral). University of Kent at Canterbury (UK).

Moss, A., Jensen, E. y Gusset, M. (2015). Evaluating the contribution of zoos and aquariums to Aichi Biodiversity Target 1. *Conservation biology*, 29(2), 537-544. doi: 10.1111/cobi.12383

Moss, A., Jensen, E. y Gusset, M. (2017). Impact of a global biodiversity education campaign on zoo and aquariums visitors. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 15(5). doi: 10.1002/fee.1493

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1992). *Convenio sobre la Diversidad Biológica*. Río de Janeiro, Brasil: Conferencia de las Partes (COP)

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). *Trasnformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. Disponible en http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423

Strang, C. y Tran, L.U. (Eds.) (2010). *NMEA Special Report #3. The Ocean Literacy Campaign. Ocean Springs*. EE.UU.: National Marine Educators Association. Disponible en http://coexploration.org/oceanliteracy/documents/OLit2004-05_Final_Report.pdf

Para contactar:

Lidia Márquez Baldó, email: **lidia.marquez@uv.es**

Natividad Orellana Alonso, email: **natividad.orellana@uv.es**

Gonzalo Almerich Cervero, email: **gonzalo.almerich@uv.es**

Tamara Fuentes Rodríguez, email: **tamara.fuentes@uv.es**

Isabel Díaz García, email: **isabel.diaz-garcia@uv.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.

Aprendizaje dialógico con personas adultas: investigando una experiencia de educación social en el medio rural

Dialogic learning with adults: doing research about an experience of social education in the rural environment

Raquel Becerril González, *educadora social*, *ayuntamiento de Magaz de Pisuerga* y **Nicolás Julio Bores Calle,** *Facultad de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid)*

Resumen
Presentamos un proyecto de investigación sistemático que se centra sobre una de nuestras actividades educativas cotidianas como profesionales de la educación social en el medio rural. Se trata de una intervención que viene desarrollándose, con el formato actual, desde el año 2013. Es conocida en nuestro contexto con el nombre de "Abrapalabra". El programa asienta sus bases teóricas sobre el aprendizaje dialógico, el desarrollo comunitario y la educación social.
En esta ocasión, ponemos el foco en el trabajo que planteamos junto a las personas adultas de la zona, a través de propuestas socioeducativas en las que hemos puesto bastantes expectativas. Aunque no podemos decir que trabajamos sin algunas evidencias conseguidas en evaluaciones puntuales de la actividad, sí afirmamos que nos gustaría interrogar más científicamente nuestro trabajo con el fin de afianzar los resultados en las siguientes intervenciones planificadas.
Lo que ahora narramos como una experiencia ilusionante, queremos poderla narrar como una acción verdaderamente trasformadora, basándonos en la investigación que tratamos de compartir en la presente comunicación.
Palabras clave: Educación social, personas adultas, aprendizaje dialógico.

Abstract
We present a systematic research project that focuses on one of our daily educational activities as professionals in social education in rural areas. It is an intervention that has been developing, with the current format, since 2013. It is known in our context with the name of "Abrapalabra". The program lays its theoretical foundations on dialogic learning, community development and social education.
On this occasion, we focus on the work that we propose together with adults in the area, through socio-educational proposals in which we have placed quite a few expectations. Although we cannot say that we work without some evidence obtained in specific evaluations

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

of the activity, we do affirm that we would like to question our work more scientifically in order to consolidate the results in the following planned interventions.
What we now narrate as an exciting experience, we want to be able to narrate as a truly transformative action, based on the research that we try to share in this communication.
Key words: Social education, adults, dialogic learning.

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social

1. Marco teórico

1.1. Aprendizaje dialógico con personas adultas

Las propuestas de aprendizaje en la educación de personas adultas tienen cada vez mayor reconocimiento institucional y social en nuestro contexto. Están surgiendo nuevas experiencias que muestran la importancia de las personas participantes en los procesos educativos. Además, la política de aprendizaje a lo largo de la vida parte de la necesidad de adoptar soluciones para que no haya un aumento de las desigualdades sociales (Costa, Gómez y Serradell, 2004).

Las investigaciones centradas en diferentes propuestas de educación para personas adultas, muestran las posibilidades de transformación a través de la palabra de aquellas personas que han estado excluidas de la educación y la participación social (Elboj y Flecha, 2002). Sin embargo, suelen centrarse en experiencias vinculadas a procesos de educación formal o alfabetización, quedando más invisibilizadas otras realidades de participación social como, por ejemplo, las que se suceden en el medio rural.

En esta ocasión, siguiendo las líneas de investigación de la comunidad científica internacional, se hace necesario contribuir a la formulación de nuevas propuestas de participación y trasformación social a través del aprendizaje dialógico (Elboj y Flecha, 2002, p. 159). Pues,

> […]El diálogo al que se refiere el aprendizaje dialógico y que sirve para aumentar los niveles de aprendizaje […] es un diálogo con pretensiones de validez, igualitario y respetuoso con todas las personas, independientemente de su nivel socioeconómico, género, cultura, nivel académico y edad. Lejos del paternalismo y/o elitismo […] (Aubert, 2010, p. 173).

Este tipo de aprendizaje se incluye en el *modelo social* (Medina, 1997; García Carrasco, 1997 y Requejo, 2003), partiendo del reconocimiento de las habilidades y los conocimientos que las personas ya tienen. Caracterizándose por la flexibilidad de las necesidades sociales 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.

trabajando para transformar el contexto y mejorar la educación. En definitiva, dentro del paradigma en el que se enmarca la *teoría de la acción comunicativa* (Habermas, 1987).

Partiendo de este marco teórico, y teniendo en cuenta que *"no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza"* (Freire, 2017: 30), nos planteamos una serie de interrogantes sobre la forma en la que se materializan estas teorías en el día a día de nuestro trabajo. Poniendo el foco en una propuesta que, a priori, cumple con las características teóricas descritas, al menos entre las intenciones.

Todo ello hace que planteemos una investigación centrada en el análisis de una práctica educativa concreta, denominada "*Abrapalabra*", que se desarrolla en la localidad de Magaz de Pisuerga (Palencia).

1.2. El contexto: programa de desarrollo comunitario de Magaz

Magaz es uno de los 36 municipios que conforman la comarca del Cerrato, al sur de la provincia de Palencia. Las zonas rurales de Castilla y León se caracterizan, en rasgos generales, por la despoblación y el envejecimiento derivado, entre otros factores, por la baja natalidad y la emigración de la población joven en busca de empleo y servicios a otros municipios, fundamentalmente a las ciudades.

Teniendo en cuenta que la mayoría de la población que decide asentarse en la localidad son familias jóvenes, Magaz (al contrario de lo que ocurre con otras localidades rurales) no se asocia con las interpretaciones negativas del "envejecimiento demográfico" que producen *reacciones de alarma y rechazo* (Pérez, 2010, p. 34). Además, el número de habitantes ha ido en aumento y el censo poblacional actual es de 1048 habitantes (Padrón Municipal, 2019), aunque el número de habitantes reales es superior. Sin embargo, el aumento de la población no trae consigo la participación inmediata en la vida social del municipio, por lo que se considera importante incentivarlo y es aquí donde la educación social actúa como una herramienta indispensable en un marco de desarrollo comunitario (Andreu, 2008, p. 9).

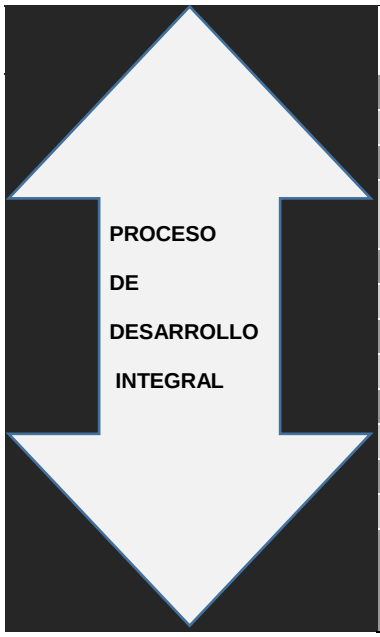
> […] La educación social es un derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador y educadora social, posibilitando:
> - La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
> - La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social" (CGCEES, 2007: 12).

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

Estos hechos y su cercanía a la capital (a unos 9km), así como otras características geográficas, urbanísticas y socio-económicas influyen en la convivencia y justifican la programación socioeducativa general. En este contexto, la educadora social (personal laboral fijo del ayuntamiento) actúa como agente dinamizador de diferentes procesos educativos.

Las propuestas e iniciativas educativas en este contexto de Magaz de Pisuerga, aunque tratadas como un todo y relacionándose entre ellas como proceso de desarrollo integral, se organizan en diferentes ámbitos, temas y materias (algunas coincidentes con diferentes concejalías del Ayuntamiento). De este modo, se desarrollan iniciativas de participación enmarcadas en diversas propuestas interconectadas *"con el fin de mejorar no sólo las condiciones de vida materiales de la población, sino también su capacidad de elección: su autonomía"* (Rubio, 2006, p. 287). La ciudadanía de Magaz vive, al igual que el resto de la ciudadanía mundial, en un mundo globalizado, donde se hace imprescindible *pensar globalmente y actuar localmente* potenciando un compromiso de acción y una forma de ser ciudadano/a participativo/a y crítico/a (Argibay, Celorio y Celorio, 1997, p. 24).

Desde esta forma de hacer, se plantean las áreas y proyectos a través de los que se concretan las iniciativas de desarrollo rural, así como los *temas trasversales* que se tiene presentes en cada uno de ellos (*Tabla 1).*



ÁREAS Y PROYECTOS EN LOS QUE SE TRABAJA	TEMAS/METAS
Cultura y promoción cultural	
Deportes (Actividad física educativa)	Interculturalidad
Actividades Educativas (familias)	Educación ambiental
Protección y atención a la infancia	Igualdad de oportunidades
Apoyo escolar y técnicas de estudio	Intergeneracionalidad
Juventud	Resolución de conflictos
Ocio alternativo	Participación
Asociacionismo y participación social	Toma de decisiones
Mujeres	Autoestima
Personas mayores	Cooperación
Formación laboral	Paz y no violencia
Educación permanente y TIC	Aprendizaje dialógico
Otros: red de información, urbanismo, instalaciones, colaboraciones, prácticum…	Diversidad corporal

TABLA 1. *Áreas y proyectos de educación social y temas/metas incluidos en los mismos. Ayuntamiento de Magaz de Pisuerga (Palencia). 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 cuanto a las actividades en las que se concretan los proyectos, destacar su variedad. Girando alrededor de actividades creativas, artesanas, expresivas, actividades físicas en el medio natural, expresión corporal, de promoción cultural, cooperativas y formativas, entre otras muchas. Destacamos, en esta ocasión, las propuestas que serán objeto de investigación y cuyo proyecto se describe en este documento.

1.3. El programa a investigar: Abrapalabra

"Abrapalabra" es un programa socioeducativo con personas adultas. Se enmarca en el "Programa de Desarrollo Comunitario" descrito. Pretende ser un espacio de aprendizaje, diálogo, reflexión y encuentro a partir de una serie de temáticas y contenidos consensuados entre las personas participantes. Todas ellas residen en Magaz, no siendo requisito indispensable para participar, tratándose de un espacio abierto y gratuito.

Se desarrolla de noviembre a mayo, desde 2013. Su organización actual es consecuencia de los procesos propios del contexto, interrelacionándose con otras programaciones anteriores y coetáneas, destinadas a la población de todas las edades.

Teniendo como marco de referencia teórica la consecución de la definición de *Educación Social* (CGCEES, 2007), en un marco de *desarrollo comunitario* (Andreu, 2008, p. 9), los objetivos de Abrapalabra se enmarcan en los generales del programa marco del Ayuntamiento. Clasificándose en relación al entorno, la participación, la convivencia, el medio ambiente, la cultura y el ocio y tiempo libre. Teniendo como objetivo central la consecución de una ciudadanía participativa plena, a través de la promoción de la autonomía.

"Abrapalabra" se desarrolla en sesiones semanales de 1,5 horas (generalmente de 19:30 a 21:00). En el presente curso, el grupo está formado por 14 personas de entre los 26 y los 67 años, que acuden de forma voluntaria. Pudiendo variar el número de asistentes en cada sesión según situaciones laborales y personales. Se trata de un grupo diverso en cuanto a niveles socioeconómicos y culturales, que se reúne en la "*sala de Abrapalabra y Apoyo Escolar*" del Centro Cultural de Magaz.

Las sesiones se realizan mediante organizaciones y dinámicas diferentes para cada contenido y momento del proceso grupal. Sin embargo, podemos señalar tres grandes propuestas que simplifican las acciones del proceso 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.

1.3.1. *"Dialogando ando…"*

A través de un *elemento generador* (texto, presentación, vídeo, recursos web, técnica de grupo, material elaborado por la educadora, charla o propuesta de personal especializado…), se impulsa el debate, el diálogo, las explicaciones y reflexiones, según la temática abordada.

En los últimos años se ha profundizado en temas acordados por las personas participantes, partiendo de los intereses y necesidades del grupo. A modo de ejemplo, algunos proyectos han sido: dinámica y roles de grupo; toma de decisiones; educación intercultural; drogodependencias; análisis y resolución de conflictos; caridad, solidaridad y justicia social; centros penitenciarios; género-identidad y orientación sexual; violencia de género; etnia gitana; aprendizaje dialógico y comunicación interpersonal, entre otros.

1.3.2. *"Compartiendo lecturas"*

Sesiones más puntuales a partir de la lectura de un libro consensuado previamente (tras un tiempo establecido para su lectura). Cada participante *comparte* un párrafo del libro y, si así lo decide, explica los motivos de su elección. Después de la exposición de los fragmentos seleccionados se debaten significados, dudas, reflexiones, núcleos de interés, posibilidades de aplicación en la vida cotidiana, ideas, críticas… En definitiva, se debate y se comenta en grupo la obra leída en la línea de las *tertulias dialógicas* (Flecha, 1997).

Estas tertulias suponen la aplicación de los principios del aprendizaje dialógico teniendo como base las reflexiones, los debates y los argumentos, y también las experiencias de vida cotidiana de las personas participantes (Vega, 2005).

Entre las lecturas compartidas a lo largo de estos años se encuentran: El Principito (Saint Exupery); La metamorfosis (Kafka); El niño con el pijama de rayas (Boyne); Luces de Bohemia (Valle-Inclán); Frankenstein (Mary Shelly); Un mundo feliz (Huxley); El retrato de Dorian Grey (Wilde); Cara de Pan (Sara Mesa);

1.3.3. *"Aprendiendo del contexto"*

A partir de una visita a recursos o realidades existentes en el entorno (museos, centro penitenciario, centros sociales, instalaciones y recursos culturales temporales, entornos de participación social, otras experiencias de asociacionismo o desarrollo rural…) se trabajan diferentes contenidos: realidades sociales, bienes culturales, posibilidades de ocio…

Se incluyen recursos patrimoniales partiendo de una idea: "conocer nuestro pasado, para poder entender el presente y así tratar de mejorar 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.

Se programan propuestas para motivar, comprender, analizar y profundizar en "las visitas". Esto se desarrolla en diferentes momentos:

- *Antes de la salida*. A partir de materiales elaborados o seleccionados por la educadora, las participantes explican al grupo algunos contenidos que ayudan a situar y predisponer "dónde vamos", qué vamos a conocer y qué necesitamos saber antes de acudir.
- *Durante la vista*. Aprovechando los recursos existentes (guías, educadores, personal del centro, museo, materiales…) aprendemos y relacionamos los contenidos con lo trabajado en sesiones anteriores.
- *Después de la experiencia*. A partir de lo vivido, analizamos los aprendizajes, las dudas, reflexiones o críticas. La intención es afianzar los aprendizajes significativos.

Entre "las visitas" destacamos algunos ejemplos: Jornada en el centro penitenciario de "La Moraleja" (Dueñas-Palencia); Parque de la Prehistoria, Yacimientos de Atapuerca y Museo de la Evolución (Burgos); Proyectos de Educación Ambiental de Amayuelas de Abajo (Palencia); Villa romana de la Olmeda (Saldaña-Palencia); Universidad Rural Paulo Freire.

Todo ello se encuentra enmarcado en la programación general de educación social de la localidad y trata de alejarse de prácticas de consumo de actividades culturales de forma pasiva.

2. Aspecto a estudiar

En el contexto de las programaciones de educación social de la localidad rural en la que desarrollamos nuestra práctica laboral cotidiana, se enmarca el estudio que se describe en esta ocasión. "*El propósito último de la investigación es comprender; y comprender es la base de la acción para mejorar*" (McKernan, 1999, p. 24).

Nos centramos en investigar una de las propuestas, destinada a personas adultas, con el fin de mejorar nuestro trabajo. Pretendemos conocer si nuestra acción socioeducativa cotidiana tiene repercusiones educativas que nos permitan demostrar que nos encontramos ante una verdadera acción trasformadora.

Para estudiarlo empezaremos por analizar de manera sistemática qué repercusiones tiene la participación en el programa. Teniendo en cuenta que está vinculado a otras experiencias de educación social. De este modo consideramos que los datos que se obtengan nos ayudan a ampliar los conocimientos sobre los procesos de participación social y el aprendizaje a lo largo de la vida en nuestra profesión.

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

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

Consideramos que de este modo, también podemos ampliar las evidencias científicas sobre las posibilidades del aprendizaje dialógico en experiencias explícitas de educación social. Concretamente en un contexto poco estudiado: el medio rural.

Todo ello hace que planteemos una investigación centrada en el análisis de una práctica de educación social concreta en torno a la educación de personas adultas. Como venimos mencionando, se trata de un proceso educativo con unas peculiaridades muy concretas y vinculadas a la realidad social del contexto donde se desarrolla: la localidad rural de Magaz de Pisuerga (Palencia).

3. Objetivos

El fin último que nos guía, como casi siempre, es mejorar nuestra intervención educativa en el desarrollo cotidiano de nuestra labor de educación social. Para ello, sometemos a investigación una de nuestras prácticas educativas destinadas a las personas adultas. De forma breve los objetivos quedan enumerados del siguiente modo:

- Comprobar las repercusiones educativas que se suceden a partir de la participación en la experiencia.
- Ampliar los conocimientos sobre los procesos de participación social y el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Profundizar en las posibilidades del aprendizaje dialógico en experiencias concretas de educación social.

4. Metodología

La continuidad del programa, los resultados de las evaluaciones y el interés de otros profesionales por conocer la experiencia, nos lleva a plantearnos una serie de interrogantes sobre lo que ocurre en el día a día del grupo de personas que participan. Consideramos que la etnografía como modalidad de investigación, puede aportarnos herramientas muy útiles más centradas en la comprensión y mejora de la realidad social.

> […] La etnografía […] utiliza múltiples métodos y estrategias. El diseño etnográfico supone una amplia combinación de técnicas y recursos metodológicos; sin embargo, suelen poner mayor énfasis en las estrategias interactivas: la observación participante, las entrevistas formales e informales, los instrumentos diseñados por el investigador y el análisis de toda clase de documentos (Arnal et al., 1992, págs. 201–202).

Por ello, partiendo de los objetivos de la investigación, se emplearán varios instrumentos de recogida de datos, en las diferentes fases del estudio. Fundamentalmente instrumentos y técnicas cualitativas (Tójar, 2006).

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

4.1. Observaciones del desarrollo de las sesiones: participante y no participante

La observación no es sólo una actividad fundamental asociada con la investigación, sino "*una herramienta requisito para la investigación científica*" (Mc Kernan, 1999, p. 79), por ello la observación se convierte en una técnica indispensable en el presente estudio.

En nuestro caso, se viene empleado una observación no estructurada, sin controles previos y estrictos establecidos de antemano que hubiera que seguir necesariamente. Se han ido recogiendo datos que surgían dentro del contexto de *Abrapalabra*: conversaciones informales, sesiones, reuniones con cargos de la corporación, evaluaciones, conversaciones en otras actividades o proyectos y plenos municipales, entre otros. Se consideran representativos e interpretables para la investigación. Por ello, en gran medida, el tipo de observación llevada a cabo, responde a los principios de la observación participante en la que:

> […] el observador participante reúne los datos tomando parte en la vida diaria del grupo o de la organización que estudia. Observa a las personas que está estudiando para ver a qué situaciones se enfrentan de ordinario y cómo se comportan en ella. Entabla conversación con algunos de los participantes en estas situaciones o con todos ellos y descubre sus interpretaciones de los acontecimientos que él ha descrito (Becker, 1958, p. 652).

Además de la observación participante que ya realiza la educadora social que desarrolla la actividad junto a las personas adultas que participan, se diseñan observaciones externas por parte de personal investigador de la Facultad de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid). A partir de una "rejilla de observación" previamente diseñada para recoger datos vinculados a los objetivos de la investigación principal. Posibilitando que el investigador pueda "*acercarse de una manera más intensa a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que le preocupan*" (Latorre, 2003, págs. 57–58). Permitiendo *conocer la realidad social*. Teniendo en cuenta que "*los objetivos de la investigación pretenden describir situaciones sociales, generar conocimiento, mejorar o transformar la realidad social*" (Ibídem).

De este modo las reseñas y situaciones registradas se habrán contemplado en su contexto "natural" aportando información rica y detallada (sin olvidar la comunicación no verbal); esta forma de observación nos permitirá "presenciar" situaciones no creadas de forma simulada o artificial para la finalidad de la investigación.

Con ello se pretende obtener datos en situaciones lo más normalizadas posible. Además de no alterar con el proceso de investigación el funcionamiento habitual del programa.

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

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

4.2. Entrevistas semi-estructuradas

Se han programado entrevistas con la educadora social, con participantes representativos y con otras personas que se consideren informantes claves para el proceso de investigación (concejalías, profesionales colaboradores y personas que ya no acuden, entre otros).

En la investigación social, se puede presentar la entrevista como "*un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona […] que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor*" (Alonso, 2003, p. 1), entendiendo aquí biografía como el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por la persona entrevistada. Lo que supone que la información ha sido experimentada y asumida por ésta. Es decir, que será orientada e interpretada a partir de su experiencia y el significado que le otorgue. "*Orientación, deformación o interpretación que muchas veces resulta más interesante informativamente que la propia exposición cronológica o sistemática de acontecimientos más o menos factuales*" (Ibídem, p. 1).

En este sentido, el hecho de que la entrevista esté relacionada de forma directa con la subjetividad (pues entran en juego la memoria, los recuerdos, los deseos, las emociones...), se valora, en este caso, como una de sus mayores ventajas para la obtención de datos.

Realizando entrevistas en diferentes periodos del curso. El interés reside en profundizar en las observaciones realizadas en las sesiones. Los relatos que se hacen sobre el programa ampliarán las "dimensiones subjetivas" de lo experimentado. Además indagamos en datos sobre la identidad y el sentimiento de pertenencia al grupo y las interacciones sociales que se suceden. No olvidando "*la dimensión intersubjetiva y la multiplicidad de agentes que intervienen en el proceso de aprender, más allá de quienes son profesionales de la educación*" (Aubert, García, y Racionero, 2009).

La entrevista a la educadora, facilita re-construir las intenciones educativas y sociales diseñadas, los dilemas, las expectativas, las limitaciones, dificultades… Ofreciendo datos sobre el desarrollo de la profesión y cómo ésta se concreta en este contexto determinado.

> Dentro de una concepción comunicativa, el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) surge del análisis de cómo el giro dialógico en las sociedades también está afectando a la manera en que las personas aprenden, haciendo más necesario que nunca convertir la dialogicidad de la persona en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Aubert, García, y Racionero, 2009).

De ahí que nos interese también recopilar datos subjetivos sobre cómo las personas dicen aprender y cómo las interacciones sociales impulsadas desde Abrapalabra ayudan a ello.

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

4.3. Entrevistas en grupo

La utilidad reside en visibilizar dinámicas adquiridas por las personas que participan. Pudiendo analizar, además del discurso, los roles que se establecen. Poniendo el propio programa como objeto de debate y como contenido a analizar.

> Nos encontramos cada vez más con la necesidad de comunicarnos y dialogar para tomar decisiones en un mundo con más opciones, producto de nuevos valores, normas sociales e intercambios culturales. El caso de las ciencias del aprendizaje no es diferente, y en las últimas décadas se ha producido un cambio hacia concepciones más comunicativas que ha facilitado que los procesos de aprendizaje se estudien de forma preferente en el contexto de las interacciones sociales en las que éstas tienen lugar (Aubert, García, y Racionero, 2009, p.130).

Además, de este modo se afianza la necesidad de participación e implicación de todas las personas que participan y construyen el programa. También en este proceso de investigación sobre el mismo.

4.4. Análisis de materiales, espacios y recursos empleados en las sesiones

Como parece lógico, a lo largo de estos años de desarrollo del programa, se han generado numerosos materiales. Algunos como documentos de análisis, textos o artículos seleccionados o diseñados por la educadora, y otros como consecuencia de la elaboración de propuestas prácticas, cohesión grupal, apuntes o evaluación de sesiones, elaborados por las personas destinatarias: murales, carteles, logo del programa, etc. Estos materiales pueden ser analizados a modo de *rastros físicos.*

> En cualquier entorno cultural, están presentes tres tipos de centros de atención: lo que los actores saben, lo que hacen en realidad y los objetos que fabrican. Estos centros de atención se podrían llamar conocimiento cultural, conducta cultural y artefactos culturales. Los rastros físicos se ocupan sobre todo de la última de estas tres categorías (Mc Kernan, 1999, p. 159)

A pesar de que el análisis de los rastros físicos es un método poco conocido y que también es "*una de las metodologías de investigación menos utilizadas"* (Goetz y LeCompte, 1984, p. 154), su observación pueden descubrirnos pistas sobre los aprendizajes e intenciones del programa estudiado. Estos detalles nos ofrecen datos muy significativos para la investigación y, aunque en esta ocasión la pretensión es emplearlo como técnica de apoyo, en un futuro puede ampliarse con una recogida sistemática de información al respecto.

4.5. Análisis del diario de educadora

Desde el año 2015, la educadora social, escribe un diario sobre Abrapalabra como herramienta de reflexión y evaluación. Los periodos y la profundización en los relatos

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

dependen de diferentes factores: personales, profesionales, vinculación con otros proyectos de investigación… pero fundamentalmente van asociados a la disponibilidad de tiempo.

Consideramos que ese diario *"permite tener un espacio para la reflexión y para replantear la acción. Se presenta como un instrumento muy personal que se ha de adecuar al docente"* (Barba, González y Barba, 2014). Por lo que es de gran utilidad en el proyecto de investigación que estamos describiendo en la presente comunicación.

Los datos registrados en el diario aportan un compendio de notas de campo, mediante meditaciones subjetivas (creencias, sentimientos, dudas, preguntas y otras anotaciones) o en forma de registros de situaciones experimentadas en la sesiones del programa. Narran cuestiones relevantes o incidentes que pretendemos relacionar con las áreas y tópicos de interés de la investigación. Pues describen procesos específicos de forma detallada (Latorre, 2003).

Desde esta óptica, la investigación,

> […] se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone describir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo ello se desarrolla o cambia dentro del grupo y desde las perspectivas de sus miembros. Lo que cuentan son sus significados e interpretaciones (Woods, 1987, p. 18).

Al encontrarnos ante un proyecto de investigación, pretendemos someterlo a debate. Por lo que, como es lógico, se estudiará la pertinencia del uso de todas las herramientas descritas o la necesidad de otras a partir de los primeros datos y tras las observaciones de las sesiones.

> Las ciencias sociales, cada vez más, se caracterizan por el pluralismo metodológico. Las personas que se dedican a investigar tienden a combinar métodos de naturaleza diferente. Lo relevante es utilizar la imaginación sociológica para encontrar la forma óptima de producir el mejor conocimiento posible sobre una parcela de la realidad que se quiere conocer (Coller, 2000, p. 17).

Aunque estamos describiendo la recogida de datos de una manera ordenada y esquematizada, la recopilación de datos no se sucede como un conjunto de labores realizadas separadamente y organizadas en tiempos concretos, delimitados y distanciados. Como es lógico en un proceso de investigación en el que pretendemos describir *"los eventos que tienen lugar en la vida del grupo, con especial consideración de las estructuras sociales y la conducta de los sujetos como miembros del grupo, así como de sus interpretaciones y significados de la cultura a la que pertenecen"* (Taft, 1988, p. 59).

En definitiva, lo que pretendemos con la metodología descrita es, esencialmente, tratar de mejorar la comprensión de los acontecimientos, las situaciones y los problemas en torno al

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

programa concreto que investigamos. De este modo, plantear una serie de puntos de partida a la hora de elaborar propuestas o alternativas educativas que relacionen el aprendizaje dialógico y la educación social. Investigando prácticas concretas que ayuden a mejorar nuestra profesión.

5. Resultados y discusión de los datos

Finalizada la fase de recogida de datos, éstos se categorizarán a partir de los siete principios del aprendizaje dialógico: transformación, diálogo igualitario, inteligencia cultural, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias (Flecha, 1997; Aubert, 2010; Fernández, Humanes y López, 2017).

Siguiendo a las investigadoras Aubert, García, y Racionero (2009), para que sea posible un aprendizaje dialógico se requiere que se den los siguientes siete principios:

a) *Diálogo igualitario*: que se da entre las diferentes personas que participan en el diálogo y cuyas aportaciones son valoradas en función de la validez de los argumentos y no en función de las relaciones de poder o jerarquías sociales establecidas;
b) *Inteligencia cultural*: que incluye la inteligencia académica y la práctica, así como la inteligencia comunicativa que permite llegar a acuerdos a través del lenguaje en diferentes ámbitos sociales;
c) *Transformación*: desde el que se posibilitan los cambios en las propias personas y su contexto. La educación ha de basarse en el cambio, superando así tanto las teorías *reproduccionistas* que abogan por la adaptación al contexto, como la visión posmoderna de que no es posible cambiar las cosas;
d) *Dimensión instrumental*: el aprendizaje dialógico incluye el aprendizaje instrumental de todos los conocimientos imprescindibles para vivir en la actual sociedad sin por eso oponerse al diálogo y a una educación democrática;
e) *Creación de sentido*: significa posibilitar un tipo de aprendizaje que parte de la interacción y de las demandas y necesidades de las propias personas, siendo éstas las que guíen su proceso de aprendizaje;
f) *Solidaridad:* en la que se han de basar las prácticas educativas democráticas. En nuestro caso, relacionado con el objetivo central de autonomía para conseguir una ciudadanía participativa plena.
g) *Igualdad de diferencias*: es decir, valorar la diversidad de personas como un elemento de riqueza cultural, identificando la diferencia como positiva, pero siempre junto con el valor de la igualdad.

Estos principios, marcarán las categorías de análisis, organizando los datos y analizando en qué medida se cumplen o no. Además, el aprendizaje dialógico formó parte de los contenidos del curso 2017/2018. De ahí que la consecución de estos 7 principios, que se analizan en 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.

evaluaciones de las sesiones y emplean en momentos de resolución de conflictos o decisiones del grupo, marque la organización de las evidencias.

A partir de esta categorización y codificación de los datos que estanos obteniendo, seguiremos unas pautas de trabajo que simplificaran el manejo e interpretación de la información. Trataremos de establecer coincidencias, diferencias y similitudes entre los datos recogidos tras la puesta en práctica del estudio para, finalmente, *teorizar* (Goetz y LeCompte, 1988, p. 167).

Aunque nos encontramos ante un proyecto que está desarrollándose, queremos destacar que su selección para esta investigación es consecuencia de diferentes datos que ya muestran algunas hipótesis de utilidad social, educativa y de participación.

Es necesario centrarnos en los aprendizajes que se suceden a partir de las interacciones que se produce en el marco del proyecto. Todo ello tratando de comprender y visibilizar los objetivos, las intenciones, las metodologías, los materiales, las interacciones, los roles… En definitiva, sin perder de vista la complejidad inherente al tratar de entender y sistematizar el contexto en el que se desarrolla.

6. Conclusiones

Las evidencias científicas actuales señalan que "*el aprendizaje que conduce a mayores niveles de comprensión y de sentido es aquel que se produce en la interacción social con diversidad de personas"* (Aubert, García, y Racionero, 2009, p.137). Así el aprendizaje dialógico es una prueba de que la interacción comunicativa crea más y mejor conocimiento. Teniendo en cuenta que,

> En la actualidad, el aprendizaje dialógico, desarrollado en y para la sociedad de la información, pone el foco en la dimensión intersubjetiva del aprendizaje y resulta un marco científico útil para explicar cómo las personas aprenden más y mejor. Al mismo tiempo, el aprendizaje dialógico es un referente para el diseño de contextos de aprendizaje que promuevan esas interacciones (Aubert, García y Racionero, 2009. p. 129).

Por ello, a partir de los resultados, esperamos obtener elementos clave que ayuden a mejorar nuestra práctica educativa. Analizaremos, de forma más sistemática, la complejidad y subjetividades de los procesos de educación social. Partiendo de una práctica real que consideramos significativa.

A través del proceso de investigación, mediante el análisis de propuestas educativas orientadas hacia el cambio social y la construcción dialógica de los procesos de construcción del conocimiento, trabajaremos desde las evidencias.

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

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

De este modo, podremos compartir lo que realmente se hace y las repercusiones educativas y sociales de nuestro trabajo. Sin olvidar que "*la educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y de utopía* (Freire 1997, p. 34). Entendiéndolo como un elemento clave para garantizar el éxito de un proyecto educativo.

La contribución y significación científica de este trabajo reside en la ampliación de los conocimientos sobre la educación de adultos que se desarrolla más allá de los planes oficiales de educación formal o experiencias de alfabetización. Concretamente, en un programa del medio rural.

Investigando desde la práctica, comprenderemos los procesos educativos y las posibilidades del aprendizaje dialógico en contextos de educación social. En definitiva, podremos mostrar, investigar o mejorar prácticas sociales y transformadoras que logren superar situaciones de desigualdad social. A través de experiencias educativas democráticas basadas en la participación igualitaria de todas las personas participantes.

7. Bibliografía

Andreu, M.J. (2008). Desarrollo comunitario: estrategias de intervención y rol de la educadora social. *Revista de Educación Social*. 7.

Argibay, M., Celorio, G., Celorio, J. (1997). Educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación. *Cuadernos de trabajo de Hegoa*, 19. 24-25.

Arnal, J. et al. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología.* Barcelona: Labor.

Aubert, A., García, C. y Racionero, S (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139.

Aubert, F. G. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

Barba, J.J, González, G. Barba, R (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Deporte (REEFD)*, 405. 55-63.

Beker, H. S (1958). Problems of inference and proof in participant observation, *American Sociological Review*, 23, pp. 652–660. En McKernan, J (1999). *Investigación–acción y curriculum*. Madrid: Morata.

CGCEES (2007). *Documentos profesionalizadores.* Barcelona: ASEDES y CGCEES.

Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Constitución Española. *BOE núm. 311*, 29 de diciembre de 1978.

Costa, L; Gómez, A. y Serradell, O. (2004). *Desarrollo de nuevas vías para la educación de personas adultas*. Recuperado de: https://www.uv.es/jbeltran/ase/textos/costa.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.

Elboj, C. y Flecha, R. (2002). Mujeres, aprendizaje dialógico y transformación social. *Contextos educativos*, 5, 159-172.

Fernández, A., Humanes, E. y López, L. (2017) *Aplicación de los siete principios del aprendizaje dialógico en la primera infancia (primer ciclo de educación infantil).* Recuperado de: http://amieedu.org/actascimie17/2016/06/29/t6-educacion-infantil-y-primaria/

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.* Barcelona: Paidós.

Flecha, Ramón; Gómez, Jesús; Sánchez, Montserrat; Latorre, Antonio. (2006). *La metodología comunicativa crítica*. Barcelona: Hipatia Editorial.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol.* Barcelona: El Roure.

. (2017). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Barcelona: Siglo XXI editores.

García Carrasco, J. (coord.). (1997). *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel.

Goetz, J.P y LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. *Vol. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.

McKernan, J (1999) *Investigación–acción y currículum*, Madrid: Morata.

Medina, O. (1997). *Modelos de Educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure.

Pérez, J. (2010). El envejecimiento de la población española. *Investigación y Ciencia*, 410, 34–42.

Requejo, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel.

Rubio, J.A. (2006). A vueltas con el desarrollo comunitario: características, reflexiones y retos. *Cuadernos de Trabajo Social*, 287, Vol. 19, 287-295.

Taft, R. (1988). Ethnographic research methods. En Keeves, J.P. (Ed). *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook*, 71–75. Oxford: Pergamon Press.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Vega, L. (2005). La convivencia intercultural en las comunidades de aprendizaje, en Chia, E. (ed.). *A Longing for Peace, the challenge of a multicultural, multireligious world.* Bilbao: Congreso para el diálogo intercultural e interreligioso, 11 al 13 de diciembre, 221-23.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós–M.E.C.

Para contactar

Raquel Becerril González, email: **culturaydeporte@magazdepisuerga.es**

Nicolás Julio Bores Calle, email: **nbores@mpc.uva.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.

La influencia de la autoestima de las mujeres en la relación de apego con sus hijos/as

The women self-esteem influence in their children´s attachment interaction

Andrea Yusá García y **Marcelo Viera Abelleira,** *educadores sociales*

Resumen
En el presente estudio se presenta un proyecto socio-educativo llevado a cabo con diez familias del Centro de Día y Kanguroteca Luis Amigó en Madrid compuesto por dos talleres: el taller familiar de apego y el taller de autoestima con mujeres en riesgo de exclusión social. Para ello, se emplea el cuestionario CaMir-R (Balluerka, Lacasa, Gorostiaga, Muela y Pierrehumbert, 2011) como método para realizar un diagnóstico de la realidad y así conocer las experiencias pasadas y presentes de las madres. Tras la interpretación y análisis de los resultados mediante una triangulación de datos, se plantea trabajar de manera multidisciplinar (dos educadoras sociales, una trabajadora social y una psicóloga) la comunicación, el afecto y la resolución de conflictos para fortalecer las relaciones dentro de la convivencia familiar y, por otro lado, favorecer una autoestima saludable con la finalidad de empoderar a las mujeres. Para la obtención de los resultados del primer taller, se emplea un análisis cualitativo a través de los verbatios de las madres. Las evaluaciones muestran que los objetivos del proyecto de intervención se han alcanzado ya que el 100% de las mujeres (10 mujeres) en la post-evaluación de cada objetivo cambiaron las respuestas con éxito. En cuanto al segundo taller, se evalúa a través de la Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg 1965; Atienza, Balaguer y Moreno, 2000. Los resultados demuestran que 4 de las 10 mujeres, presentaban problemas significativos de autoestima al inicio del taller y, a posteriori, han llegado a alcanzar una autoestima media. En definitiva, los resultados extraídos nos demuestran que la figura de la educadora social es clave en la intervención socioeducativa con las mujeres para aumentar su autoestima, generar un apego emocional seguro y potenciar un vínculo afectivo de las madres hacia sus hijos/as, así como mejorar la convivencia familiar.
Palabras clave: Infancia, Adolescencia, Familia, Mujeres, Apego, Autoestima.

Abstract
This research introduces a socio-educational project tested on ten families from Centro de Día *y Kanguroteca Luis Amigó from Madrid split in two different workshops: a family attachment workshop and a self-steem workshop for women at risk of social exclusion. We have usedi tools as CaMir-R questionaire (Balluerka, Lacasa, Gorostiaga, Muela & Pierrehumbert, 2011). This is our preferred method to make a knowledgeable insight into the day life of mothers, taking into consideration both present and past attachment experiences. After analysing and evaluating the results through a data triangulation, we will work (two community workers, a social worker and a psychologist) on how to communicate effectively, how to nourish emotionally as well as how to solve conflicts inside the family unit. Simultaneously we will empower these women by increasing their self-esteem. To obtain the results of the first workshop a qualitative analysis will be put in place through verbatim with*

Se permiten la reproducción, 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 mothers. Our evaluations show that the intervention project targets are archieved given that a 100% (10 women) of were able to modify their conduct succesfully. The second workshop is evaluated through the Self-Esteem Scale by Rosenberg (Rosenberg 1965; Atienza, Balaguer & Moreno, 2000). The outcome of this study shows that 4 out of 10 of these women lacked self-esteem at the beginning of the workshop. In the aftermath, those same women archieved an average level of self-esteem. In conclusion, the obtained results show us that social worker figure is a key element during the social and educational intervention with women to build up their self-esteem, to generate a secure and emotional attachment and to reinforce the bonding between mothers and children as well as to improve the family life.
Key Words: Childhood, Adolescence, Family, Women, Attachment, Self-Esteem.

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social

1. Fundamentación teórica

1.1. El apego y la construcción del vínculo afectivo entre padres/madres e hijos/as

En primer lugar es importante conocer qué es el apego por lo que destacamos la teoría del apego de John Bowlby (1986) basada en el estudio de la relación personal de búsqueda y contacto que el niño o la niña establece con determinadas personas. Destacar que *"la teoría fue una manera de explicar las formas que existen de dolor emocional y los trastornos de personalidad que se producen como consecuencia de la separación o perdida afectiva"* (Marrone, 2001, pág.31).

Dado el vínculo de apego que se establece con esas personas pasan a convertirse en figuras que representan cuidado y protección en los momentos de adversidad, miedo o ansiedad y son una base segura tanto para la exploración del entorno como de refugio al que volver ante una situación de peligro (Malekpour, 2007). A su vez, el autor afirma que la persona con un apego seguro se sentirá querido/a por lo que presentará una mayor autoestima y se sentirá motivado/a para descubrir el mundo que le rodea.

Por otro lado, cabe añadir que los/as padres/madres que ignoran completamente los sentimientos de los/as hijos/as y piensan que cualquier forma de manejar los problemas emocionales es adecuada, actúan negativamente con críticas y castigos están creando un modelo de relación emocional inadecuado, generando conflictos familiares, por lo que lo tienen complicado para construir un vínculo con sus hijos/as saludable y verdadero (Lorenzo Moledo, 2001). Asimismo, se considera importante destacar que la carencia de afecto o 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.

ausencia de alguno de los progenitores influye en el tipo de apego que se estableció en la infancia (Zabarain, Quintero y Russo, 2015).

Para concluir este apartado, destacar a Melero (2008) ya que afirma que el apego es clave para el desarrollo de una persona, debido a que ésta interactúa con las relaciones posteriores en bases a estas experiencias iniciales con el cuidador/a, puesto que permanecen grabadas en su memoria e influyen en los diferentes momentos de la vida de la persona. Por este motivo en el siguiente apartado se dan a conocer los estilos de apego que puede desarrollar una persona tanto al nacer como durante su ciclo vital.

1.1.1. Estilos de apego

De acuerdo a lo anteriormente nombrado, es importante analizar qué tipo de apego se establece. Para ello, en primer lugar, hablaremos acerca del estudio que realizó Mary Ainsworth (1978) llamado *situación extraña* que consistió en separar al bebé de su madre ante la presencia de un extraño, observar la reacción, después volver a juntarlos y de nuevo observarlos otra vez. Lo más impactante que se vio en el estudio fue que los modelos de interacción en la niñez dirigen a los demás patrones a lo largo de la vida de la persona (Gómez-Zapiain, 2009). Todo ello permitió la clasificación de estilos de apego entre los que se describen los siguientes:

Tabla nº 1: Estilos de apego

Apego seguro	Este vínculo conlleva sentimientos de seguridad y estabilidad favoreciendo la empatía, el consuelo, la comunicación y el amor entre dos personas. Son sociables y con una imagen positiva tanto de sí mismos/as como de los demás.
Apego ambivalente-preocupado	Se caracteriza por la necesidad de depender siempre de los/as demás y de obtener su aprobación
Apego inseguro-evitativo	Las relaciones de estas personas se definen por finalidad emocional y afectiva, recuerdan a sus seres queridos con una actitud de rechazo.
Apego desorganizado	Se describen por una relación parental incoherente basada en el maltrato, abuso o negligencias.

Fuente: Gómez Zapiaín (2009, págs.93-112)

Es necesario destacar el hecho de que una investigación ha verificado que los/as padres/madres con apego seguro es más probable que tengan hijos/as con apego seguro, los padres/madres preocupados/as, hijos/as con apego con apego seguro-ambivalente y los/as padres/madres rechazados/as, hijos/as con apego seguro-evitativo (Oliva, 2014).

En definitiva, para que se construya un apego emocional seguro es necesario sentirse acogido/a en familia, es decir, sentirse aceptado/a, reconocido/a, querido/a y protegido/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.

sentir que existe el amor, apoyo, confianza, acompañamiento, orientación y guía por parte de los seres queridos, especialmente de los/as padres/madres (Ortega, Mínguez y Hernández, 2009).

1.2. La autoestima de las mujeres en riesgo de exclusión social

Teniendo en consideración uno de los talleres del proyecto de intervención que se presenta en este trabajo, a lo largo de este apartado hablaremos sobre la autoestima en general y sobre cómo afecta a las mujeres en particular. Nos encontramos ante un término que a lo largo de los años ha sido muy experimentado por diferentes especialistas, pero solo nos centraremos en aquellos autores que más se aproximan a nuestra línea de intervención. Branden (1995, pág. 52) hace referencia a ella como *"la experiencia de satisfacción a alcanzar las metas personales y lograr una vida significativa"* y a su obra *El poder de la autoestima* que nos habla sobre los seis pilares que la conforman: vivir conscientemente, la responsabilidad, integridad, aceptación propia, la autoafirmación y vivir con propósito.

Por otra parte, tenemos que tener en cuenta que no es una condición inalterable (Bonet, 1997), sino que es el aspecto del "yo" que ofrece la posibilidad de ser cambiada y mejorada mediante la modificación de algunas ideas, prejuicios y actitudes que pueden trabajarse a través de estrategias y técnicas específicas. Respecto a esta idea se aporta un enfoque positivista "l*as experiencias pasadas tienen influencia en el comportamiento de ahora; aunque no se pueda cambiar lo que pasó ayer, si puede cambiarse lo que se siente respecto a ello ahora"´ (*González Arratia, 2001, pág.65).

Por último Merzeville (2004) afirma que la autoestima es esencial para el ser humano e imprescindible para que éste pueda funcionar de forma equilibrada. Añade el autor que es el recurso más efectivo para adaptarse a los cambios sociales, económicos y culturales y necesidad, que conlleva tener confianza en la propia capacidad de pensar y afrontar los desafíos de la vida, a ser felices y disfrutar de los logros conseguidos. Por lo tanto, incide directamente en nuestra manera de ser, estar, actuar, pensar y sentir. Por estos motivos, es importante identificar en el siguiente apartado los tipos de autoestima en la persona.

1.2.1. Tipos de autoestima

Como se ha nombrado anteriormente, la autoestima puede ser modificada por lo que existen numerosos instrumentos psicométricos que permiten conocer el grado autovalorativo del que se parte para así posteriormente poder hacer una comparativa de los resultados. Para medir 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.

grado, primero hay que plantearse qué se entiende por autoestima alta y por una autoestima baja (Botella y Gambara, 2006, Haltiwanger y Harter; 1983; Rosenberg, 1965).

Al respecto Díaz (2013) señala que la autoestima alta es aquella que se identifica en personas que se sienten importantes, honestas y que aprenden de sus errores y autoestima baja; personas que piensan que no valen para nada, prefieren estar aisladas y no confían en sí mismas debido a experiencias pasadas. En la misma línea, Branden (2010) diferencia entre "sentirse apto para la vida" y "sentirse inútil para la vida". Además de esta clasificación, el autor nos habla de "falsa autoestima" para referirse a un estado que aparenta tener una actitud segura y de gran aprecio y así esconder la realidad en la que de verdad se encuentra la persona.

Por último, cabe señalar que la presencia o ausencia de una autoestima saludable, define infinitas variables de la personalidad y la conducta, tales como la capacidad de aprendizaje, las relaciones sociales y la visión de futuro (Pequeña y Escurra, 2006). En relación con esto, a continuación nos centraremos en los factores que intervienen en las mujeres y hacen que la autoestima varíe siendo más alta o más baja y/o positiva o negativa.

1.2.2. Factores que influyen en la autoestima de las mujeres

Tomando en consideración lo expuesto en apartados anteriores, es necesario describir que existen términos que mantienen una estrecha e indisociable relación entre sí con el concepto de autoestima, pero son, sin embargo diferentes en su significado y en su dinámica (Clemens y Bean, 2001).

Las fases necesarias para construir una autoestima positiva descritas en "*la escalera de la autoestima*" (Rodríguez, 2012, pág.7) son en este orden, de abajo a arriba: el autoconocimiento; haciendo referencia al conocimiento de todas las partes del propio "yo", el autoconcepto o la autoimagen; todo el conjunto de creencias acerca de uno/a mismo/a, la autoevaluación; refiriéndose al significado e importancia que se otorgan las personas a nivel personal tomando como referencia criterios externos, niveles de logro o ideales autoimpuestos, el autorrespeto; a la capacidad de sentirse satisfecho/a y expresar las emociones sin permitir que la persona se sienta culpable y por último si los peldaños anteriores se han superado con éxito, podemos hablar que hemos llegado a la cumbre, es decir a tener una autoestima positiva y estable.

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

Se permiten la reproducción, 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 González (1999), la autoestima se va forjando a través del proceso de asimilación e interiorización de los mensajes que se reciben durante los primeros años de vida. En función de las interpretaciones que se hagan de esos mensajes se irá construyendo un tipo de autoestima.

En relación a los factores que influyen en la autoestima de las mujeres, Lagarde (2006) afirma que las mujeres tienen la autoestima dañada por el hecho de vivir en una sociedad que las coloca bajo el mando de los hombres en algunas situaciones. Al respecto, en el estudio realizado por Ulloque, Monterrosa y Arteta (2015), se recalca que en los países latinoamericanos, donde las mujeres obtienen el rol de cuidadora principal, se observó una correlación positiva débil entre edad y autoestima, lo cual redundaría en mejor capacidad para afrontar hechos de vida y tener una actitud más positiva hacía sí misma en mujeres adultas. En este sentido y centrándonos en mujeres migrantes, señalar que Phinney, Cantu y Kurtz (1997), encontraron en su investigación mayores niveles de autoestima en hombres que en mujeres, tanto en afroamericanos como en latinos.

En un estudio más reciente, Murillo y Molero (2012), se establece que tanto el perjuicio percibido a nivel grupal como la discriminación percibida a nivel personal, se relacionan negativamente con la satisfacción de la vida, siendo más evidente la relación en el caso de prejuicio grupal al que se enfrentan las mujeres migrantes. Sin embargo, Verkeuyten y de Wolf (2002) no encontraron diferencias de género en autoestima en la población inmigrante china, pero si una correlación positiva entre mantenimiento cultural y las dos escalas de autoestima.

Por otro lado, diversos estudios se han centrado en los aspectos ventajosos de la autoestima y se ha comprobado que una alta autoestima en las mujeres se relaciona positivamente con algunos índices de salud mental como tener menos soledad, ansiedad y depresión (Schutte et al, 2002). Asimismo también afirman que la inteligencia emocional está asociada con una mayor autoestima, lo que se demostró que la regulación de los componentes emocionales puede afectar adecuadamente en el proceso de auto-evaluación. Además, cabe señalar que se han encontrado relaciones con un nivel alto entre la autoestima y la capacidad de expresar emociones y regular los estados de ánimo (Extremera y Fernández- Berrocal, 2006).

Para finalizar este último apartado de la fundamentación, recalcar que comprender los sentimientos propios y ajenos, saber canalizarlos, regular nuestro comportamiento, saber afrontar el estrés, aprender a motivarse a sí mismo/a y gestionar los conflictos familiares 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.

se nos plantean, son aspectos fundamentales que influyen en la autoestima de las mujeres y en la vida de las personas en general (Marina, 2005).

2. Temática abordada

En el presente proyecto de intervención socioeducativa es relevante conocer que el comportamiento de apego es todo aquel que permite al sujeto conseguir o mantener proximidad con otra persona diferenciada y generalmente considerada más fuerte y/o sabia, propio del ser humano, que motiva la búsqueda de proximidad entre el/la niño/a y sus padres o cuidadores (Bowlby, 1986). Por tanto, se enfatiza que los vínculos afectivos creados entre el/la hijo/a y sus padres tienen un rol fundamental para proporcionar al/a niño/a una base segura y, desde allí, animarlo/as a explorar. Asimismo, es importante que el/la niño/a disponga de figuras de apego y que éstas puedan protegerlo/a cuando lo necesita, es decir, que en situaciones adversas muestren su apoyo con sensibilidad, accesibilidad y seguridad. Sin embargo, el apego tal y como lo defendieron sus precursores (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1986), no se reduce a la infancia, sino que abarca todo el ciclo vital. Por lo que en cualquier etapa de la vida los cambios importantes en la calidad de las interacciones con las principales figuras de apego pueden producir interrupción en los estilos de apego.

Destacar además que hay autores/as que confirman que los/as niños/as con apego seguro se describen así mismos/as en términos positivos, tienen posteriormente más habilidades sociales con sus iguales, son más empáticos/as, prosociales y cooperan mejor en las actividades escolares. Son más imaginativos/as en los juegos y en la resolución de problemas, regulan mejor sus emociones y son más autónomos/as. Por otro lado, los/as niños/as con apego inseguro, se describen así mismos/as en términos negativos y son resistentes a admitir que tienen defectos (López y Ortiz, 2005; Sroufe, Egeland, Carlson y Collins, 2009).

Del mismo modo se valora que el apego emocional seguro es importante para el crecimiento personal y para el bienestar familiar. Por ello, debido a las carencias diagnosticadas en algunas familias del Centro de Día y Kanguroteca Luis Amigó en Madrid se pretende aplicar un proyecto socioeducativo. En el que además se plantea trabajar la autoestima con las madres porque se ha observado que muestran actitudes negativas, falta de apoyo emocional y escasa confianza en ellas mismas. Son mujeres que se sienten infravaloradas en algunas ocasiones por sus parejas, están desempleadas o tienen empleos precarios.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 causa de estos problemas, se ha diagnosticado a algunas de ellas con la autoestima baja y esto puede influir negativamente en la relación con sus hijos e hijas generando conflictos, falta de comunicación o, como menciona Maldonado (1998), sensación de abandono familiar. El autor define que un/a niño/a está moralmente abandonado cuando los padres pueden ofrecerles cosas materiales pero se despreocupan de guiarlos/as y orientarlos/as centrándose únicamente en los problemas cotidianos. Al respecto, los/as hijos/as viven aprendiendo vicios, malas costumbres y frecuentando amistades indeseables. Por este motivo, se pretende trabajar la autoestima para empoderarlas a través del refuerzo de sus cualidades positivas, aumentar la confianza en ellas mismas y fortalecer la relación y los vínculos afectivos con sus hijos/as.

Recopilando todo lo anterior se plantea realizar un diagnóstico de la realidad para aplicar un proyecto de intervención socioeducativa adaptado a las necesidades de las familias en relación con el apego emocional seguro, trabajando la comunicación, el afecto y la resolución de conflictos y por otro lado, la autoestima con las madres.

Cabe matizar que este proyecto se ha llevado a cabo en 2018 en un Centro Amigoniano cuyo objetivo principal es la reeducación, rehabilitación, corrección y adaptación de niños/as y jóvenes con carencias afectivas, familiares y sociales; con insuficiencias y bajos recursos socio-económicos y morales; y con alteraciones de conducta (Fundación Amigó, 2018). Por tanto, nos referimos a Viera (2017) cuando recalca los principios y valores de la Pedagogía Amigoniana basados en una relación educativa entre el/la educador/a social y el educando mediante la acogida, la tolerancia, el respeto, la atención personalizada, el interés, la cercanía y el amor.

2.1. Contexto

El proyecto está llevado a cabo en el Centro de día y Kanguroteca Luis Amigó en Madrid. Está ubicado en el distrito de Ciudad Lineal, una zona que destaca por problemáticas como carencias de recursos económicos, desestructuración familiar y conflictos relacionales en la convivencia e interculturales.

Es un centro compuesto por la directora (psicóloga), trabajadora social y educadora social, de carácter preventivo donde la cercanía y la cotidianidad son esenciales, destinado a la asistencia e inclusión de niños, niñas y adolescentes entre 6 y 17 años, mujeres y familias. Por un lado se pretende con las mujeres mejorar sus relaciones en todos los ámbitos y sus oportunidades de acceso al mercado laboral, a redes de apoyo y a su participación en 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.

sociedad y por otro, favorecer la inclusión social de los/as niños/as y adolescentes a través de actividades lúdicas, educativas y culturales.

3. Destinatarios

Los/as beneficiarios/as del proyecto son 10 familias Latino-Americanas en riesgo de exclusión social del distrito de Ciudad Lineal (Madrid) procedentes de Bolivia, Ecuador, Santo Domingo y Chile (gráfico 1).

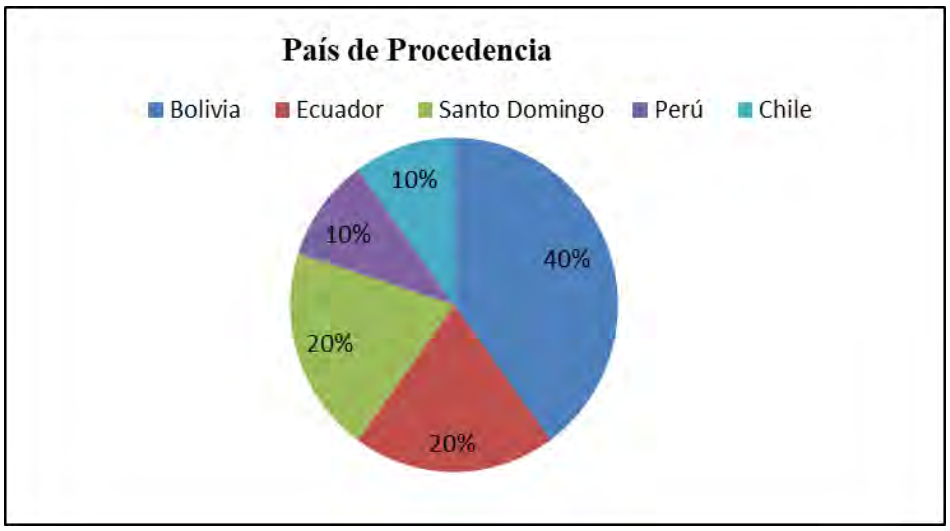


Gráfico nº1: País de procedencia **Fuente:** Elaboración propia

De las cuales 4 familias son monoparentales y 6 nucleares, 10 madres de edades comprendidas entre 30 y 46 años y 14 niños, niñas y adolescentes, De los/as cuales son 6 chicas y 8 chicos entre 8 y 16 años (tabla nº2 y 3). Cabe señalar, que son las madres y los/as hijos/as los/as que han participado puesto que existe una asistencia más regular al centro por parte de las progenitoras.

Nº madres	Edad
10	30-46 años

Tabla nº2: número y edad madres **Fuente:** Elaboración propia

Nº hijos/as	Nº de chicos	Nº de chicas	Infancia	Adolescencia
14	8	6	8	6

Tabla nº3: nº y edad hijos/as . **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.

En cuanto al perfil de los/as participantes, tras revisar los expedientes del Centro de día y Kanguroteca Luis Amigó destacamos la siguiente información, todas las mujeres tienen estudios superiores, pero por su condición de origen se encuentran con dificultades para poder homologar o convalidar su titulación en España. Intentan buscar un empleo o conservar lo poco que ya tienen, son muy trabajadoras y con capacidades para desarrollar cualquier tipo de actividad. Por otro lado, muestran falta de habilidades para gestionar sus escasos recursos ya que no distinguen entre necesidades y deseos.

Respecto a la relación con sus hijos/as, tienen muy poco tiempo para dedicarles ya sea por trabajo o por cargas familiares de hijos/as más pequeños/as y tienen pocas habilidades para establecer normas y apoyarles en los estudios. Cabe señalar que aunque todas las familias son Latino-Americanas se aprecian diferencias culturales en las formas de pensar y actuar.

A su vez los/as hijos/as están todos/as escolarizados/as en el distrito de Ciudad Lineal. En los hogares se consideran parte activa del núcleo familiar participando en las tareas de la casa. Por otra parte, muestran carencias afectivas, destacando en algunas familias la ausencia de la figura paterna. Aun así son cariñosos/as y dispuestos a dar y recibir amor. No suelen disponer de una persona de referencia que los acompañe en la etapa escolar y como consecuencia de ello se aprecia una falta de control en la rutina, desmotivación e inseguridad.

Una vez descritas las características de los/as beneficiarios/as, a continuación se muestra todo el proceso del diagnóstico de la realidad.

3.1. Diagnóstico de la realidad

Este proyecto surge tras haber realizado un diagnóstico de la realidad sobre las representaciones de apego y la concepción del funcionamiento familiar a través de la versión reducida del cuestionario CaMir-R (Balluerka, Lacasa, Gorostiaga, Muela y Pierrehumbert, 2011).

El CaMir-R es un instrumento que mide tres estilos de apego; seguro, evitativo y preocupado definidos de acuerdo a si los/as participantes informan sobre la seguridad esperada y encontrada en los suyos *(estilo seguro)*. Si son partidarios de la autosuficiencia y la autonomía *(inseguro evitativo)* o por el contrario, si se sienten sumergidos/as en relaciones que son perjudiciales para su independencia *(inseguro preocupado).*

La estructura del cuestionario consta de 7 dimensiones (tabla nº4), cinco de ellas referidas a las representaciones de apego (Seguridad: disponibilidad y apoyo de las figuras de apego; Preocupación familiar; Interferencia de los padres; Autosuficiencia y rencor contra los padres;

Se permiten la reproducción, 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 Traumatismo infantil) y las otras dos referidas a las representaciones de la estructura familiar (Valor de la autoridad de los padres y Permisividad parental).

Una vez finalizado, los resultados se conocen de la siguiente manera; si la dimensión 1 da una puntuación mayor a 50 se considera apego seguro y si es menor de 50 se considera apego inseguro. Para saber si es preocupado o evitativo hay que recurrir a la dimensión 2 o 3, y si alguna de ellas es más alta que la 6, es preocupado; pero si la 6 es más alta es evitativo (Lacasa y Muela, 2014). Cabe señalar que si en la dimensión 7 (Traumatismo infantil) se obtiene una puntuación alta, sugiere que la persona presenta indicadores de un apego desorganizado, que se caracteriza por la desactivación del apego y no mostrar afecto hacia los/as demás (Lacasa y Muela, 2014).

A continuación se muestra la tabla nº4 con la descripción de las dimensiones de apego según Balluerka, Lacasa, Gorostiaga, Muela y Pierrehumbert (2011).

DIMENSIÓN	SIGNIFICADO
1: Seguridad, disponibilidad de las figuras de apego.	La persona se siente querida por sus familiares. Considera que la relación es positiva
2: Preocupación familiar	Intensa ansiedad por la separación de los seres queridos y teme que les ocurra algo muy negativo.
3: Interferencia de los padres	La persona tiene la representación de haber tenido unos padres controlares, sobreprotectores y asfixiantes.
4: Valor de la autoridad de los padres	Reconocen el valor de la autoridad de los padres y el respeto a los mismos aunque con un poco de resentimiento.
5: Permisividad parental	Muestra haber parecido falta de límites y de guía parental.
6: Autosuficiencia y rencor hacia los padres	Describe el rechazo hacia los sentimientos de dependencia y reciprocidad afectiva y tiene rencor hacia sus seres queridos.
7: Traumatismo infantil	Tiene recuerdos de haber experimentado falta de disponibilidad, violencia y amenazas de la figura de apego.

Tabla nº4: Dimensiones de apego. **Fuente:** Elaboración propia

3.1.1. Resultados del diagnóstico de la realidad

A continuación se muestran en la tabla nº5 los resultados extraídos del diagnóstico de la realidad de las 10 mujeres que han cumplimentado el cuestionario.

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

SUJETO	DIMENSIÓN MÁS ALTA	PUNTUACIÓN	TIPO DE APEGO
V.G	2: preocupación familiar	66	Apego inseguro preocupado
J.C	3: Interferencia de los padres	58,8	Apego inseguro preocupado
L.P	3: Interferencia de los padres	54,9	Apego inseguro preocupado
C.Z	6:Autoinsuficiencia y rencor hacia los padres	52,5	Apego inseguro evitativo
E.F	3: Interferencia de los padres	58,8	Apego inseguro preocupado
C.C	2: Preocupación familiar	51,1	Apego inseguro preocupado
D.S	6:Autoinsuficiencia y rencor hacia los padres	55,9	Apego inseguro evitativo
S.H	6:Autoinsuficiencia y rencor hacia los padres	55,9	Apego inseguro evitativo
E.B	2-3: Preocupación familiar e interferencia de los padres	54,9	Apego inseguro preocupado
A.V	2: Preocupación familiar	66	Apego inseguro preocupado

Tabla nº5: Resultados diagnóstico. **Fuente:** Elaboración propia

Como podemos observar en la tabla nº5, todas las mujeres muestran un apego inseguro y entre la clasificación de este tipo de apego hay 7 mujeres con un apego preocupado y 3 con un apego evitativo.

Por todo ello, se considera necesario la formación de un vínculo de apego emocional seguro entre la madre y el/la hijo/a para el éxito de sus relaciones actuales y posteriores. Por tanto y después de analizar e interpretar los resultados, se plantearon los objetivos de la intervención.

4. Objetivos

El primer objetivo general destinado al taller de apego familiar que se plantea en este proyecto es:

4.1 Dotar a las familias de estrategias para favorecer la construcción del apego emocional seguro.

Los objetivos específicos de este objetivo se desglosan en los siguientes:

4.1.1 Adquirir conocimientos y habilidades para mejorar la comunicación familiar.
4.1.2 Identificar las diferentes formas de expresar afecto.
4.1.3 Conocer las técnicas necesarias para una resolución de conflictos adecuada.

El segundo objetivo general destinado al taller de autoestima de las mujeres que se plantea en este proyecto 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.

4.2 Favorecer una autoestima saludable con las mujeres inmigrantes residentes en la localidad de Madrid.

Los objetivos específicos de este objetivo se desglosan en los siguientes:

4.2.1 Aprender a dar y recibir elogios.

4.2.2 Fortalecer la autoimagen.

4.2.3 Potenciar la confianza en una misma.

4.2.4 Expresar emociones de forma apropiada.

5. Metodología

Para actuar, primero hay que conocer (Ander-Egg, 2011). Por este motivo, se realizó un diagnóstico de la realidad en el Centro de Día y Kanguroteca Luis Amigó en Madrid mediante la versión reducida del cuestionario CaMir-R para medir las representaciones de apego de las madres (Balluerka, Lacasa, Gorostiaga, Muela y Pierrehumbert, 2011).

Como el proyecto se basa en dos talleres de intervención con diferentes colectivos, las madres y los/as hijos/as, la metodología para llevar a cabo las sesiones se ajusta a cada uno de ellos teniendo en consideración el equipo multidisciplinar que ha participado en ambos: dos educadoras sociales, una trabajadora social y una psicóloga.

Por un lado, nos encontramos el taller de apego con las familias al que se le ha destinado nueve sesiones por lo que cada objetivo específico se ha trabajado en tres sesiones. Una sesión con las madres, otra con los/as hijos/as y la tercera todos/as juntos/as. Por otro lado, con las madres se ha llevado a cabo nueve sesiones grupales para favorecer una autoestima saludable. En total el proyecto está compuesto por 18 sesiones de hora y media aproximadamente cada una que se llevaron a la práctica los martes y jueves del mes de enero de 2018 hasta finales de febrero de ese mismo año, siendo por las mañanas el taller de autoestima y por las tardes el taller de apego. Cabe añadir que el 16 de noviembre de 2017 se hizo el diagnóstico de la realidad de las mujeres para posteriormente diseñar los objetivos y las actividades.

A continuación en la tabla nº 6 se muestra la temporalización de los dos talleres del presente proyecto.

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

Se permiten la reproducción, 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						
Lunes	**Martes**	Miércoles	**Jueves**	Viernes	**Sábado**	Domingo
1	2	3	**4**	5	6	7
8	9	10	**11**	12	13	14
15	**16**	17	**18**	19	20	21
22	**23**	24	**25**	26	27	28
29	**30**	31				
Febrero						
			1	2	3	4
5	**6**	7	**8**	9	10	11
12	**13**	14	**15**	16	17	18
19	**20**	21	**22**	23	24	25
26	27	28				

Tabla nº6: Temporalización. **Fuente:** Elaboración propia

* El día 8 de febrero se hace el post-evaluación de la escala de Rosenberg.

Seguidamente se detalla en la tabla nº7 la leyenda de la temporalización:

Pre-evaluación escala de Rosenberg	Sesiones objetivo 2.1 (autoestima)
Sesiones objetivo 1.1 (apego)	Sesiones objetivo 2.2 (autoestima)
Sesiones objetivo 1.2 (apego)	Sesiones objetivo 2.3 (autoestima)
Sesiones objetivo 1.3 (apego)	Sesiones objetivo 2.4 (autoestima)

Tabla nº7: Leyenda temporalización. **Fuente:** Elaboración propia

5.1. Taller de apego

Todas las sesiones son de carácter flexible adaptándose a las situaciones que se puedan presentar y a las necesidades de cada persona. Siempre se empieza haciendo una dinámica de distensión para disminuir la tensión y así generar un ambiente cómodo y facilitarles la participación a los/as integrantes. También hay que destacar que el juego es una herramienta pedagógica para favorecer el interés y la motivación de las madres, niños/as y adolescentes, que han participado en dicho taller.

Para dar a conocer y explicar los conceptos que se han trabajado en el presente taller, se ha hecho a través de lecciones magistrales, la técnica del video-fórum y dinámicas grupales. Por otro lado, se ha hecho uso de herramientas como la grabadora y el papel. Además se hicieron actividades tanto individuales, grupales como por parejas, formadas por la madre y el/la hijo/a para afianzar los vínculos a través de la cercanía y los abrazos.

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

Se permiten la reproducción, 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 metodología que se ha empleado en el taller de apego es el aprendizaje basado en problemas (Barrows, 1986): un método centrado en las personas con el que se adquiere conocimientos, valores y actitudes mediante situaciones de la vida real. Se les explicó estrategias para solucionar los conflictos dentro de la convivencia familiar. Por último, cabe señalar que durante las sesiones se puso en práctica el aprendizaje cooperativo para que todos los miembros del grupo tengan las mismas oportunidades de participar y se potencie al máximo la interacción simultanea entre ellos/as (Pujòlas, 2009), Entre todos/as pueden pensar y buscar alternativas para generar el cambio puesto que es importante que sean los/as protagonistas de su propio proceso de aprendizaje**.**

5.2. Taller de autoestima

Las sesiones son todas grupales para que, como se ha mencionado anteriormente, las mujeres compartan vivencias e ideas nuevas y puedan aplicarlas a su vida cotidiana. También para que sean conscientes de que todas están pasando por una situación similar y eso les ayude a eliminar el sentimiento de soledad y sientan que son apoyadas y comprendidas. En todas las sesiones se trataron temas relacionados directa e indirectamente con la realidad en la que se encuentran inmersas y todo ello para lograr el objetivo previamente planteado.

En el taller se han realizado diferentes dinámicas para que puedan interiorizar los temas a tratar y se han utilizado técnicas como la entrevista y el dibujo para que sean partícipes de sus propios logros en todos los ámbitos de sus vidas. Por otra parte, se hizo uso de recursos como la grabadora, el papel y los post-its.

Por otro lado, se les ha enseñado estrategias a través del role-playing para que aprendan a decir ´´no´´ sin sentirse mal, se les ha dado a conocer los derechos asertivos para perder los miedos, defender sus propias ideas y expresar lo que sienten en cada momento y se han trabajado sus fortalezas y sus debilidades para detectar cuáles son aquellas distorsiones que les afectan para tener una autoestima. Mencionar que durante todo el taller y en dos sesiones en profundidad se les ha proporcionado soportes para expresar las emociones y se ha hecho uso de la música para así provocar diferentes estados de ánimo. Añadir también, que en todas las sesiones las mujeres han tenido tiempo para expresar sus opiniones y debatir sobre temas que han ido surgiendo sin olvidar el objetivo que se ha querido alcanzar.

Por último, señalar que el taller actual se ha trabajado a través del aprendizaje por experimentación (Kolb, 1984); un método que permite a la persona desarrollar su capacidad

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 aprender de su propia experiencia y poner todos sus sentidos en funcionamiento para así generar espacios de reflexión y la metodología ha sido activa-participativa para que pudiesen construir los conocimientos de una manera consolidada y lo aplicaran a su vida cotidiana.

Cabe destacar que, tanto en las sesiones del taller de apego como en el taller de autoestima se ha hecho siempre un ´´feedback´´ de la sesión anterior para reconducir los contenidos trabajados.

Para concluir, se trata de un proyecto de intervención socioeducativa donde el aprendizaje ha sido autónomo y colectivo; con una metodología participativa y cooperativa; centrado en la persona para promover el desarrollo integral de todos/as los/as participantes. Por tanto, se ha pretendido ayudar tanto a las madres como a los/as hijos/as para trabajar el área afectivo-emocional de la persona.

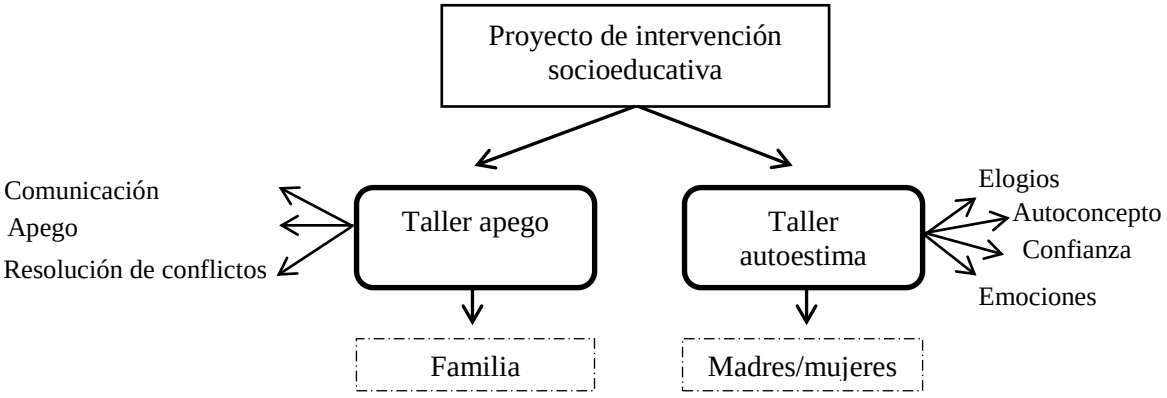


Figura nº1: Talleres de intervención. **Fuente:** Elaboración propia

5.3. Instrumentos de evaluación

En primer lugar para evaluar los objetivos específicos planteados en el taller de apego, se les hace tres preguntas (anexo 1) a las madres, una por cada objetivo, que contestan individualmente y por escrito al comienzo de la primera sesión y al final de la última sesión (pre y post taller). En segundo lugar, para evaluar solo las sesiones de los hijos e hijas se utiliza un registro de observación directa (anexo 2). En cuanto a la evaluación del taller de autoestima, se les entrega a las mujeres en la primera sesión la escala de autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965; Atienza, Balaguer y Moreno, 2000) (anexo 3) y se les vuelve a dar en la última sesión del taller para hacer una comparativa de los resultados obtenidos tras la intervención (pre-post).

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

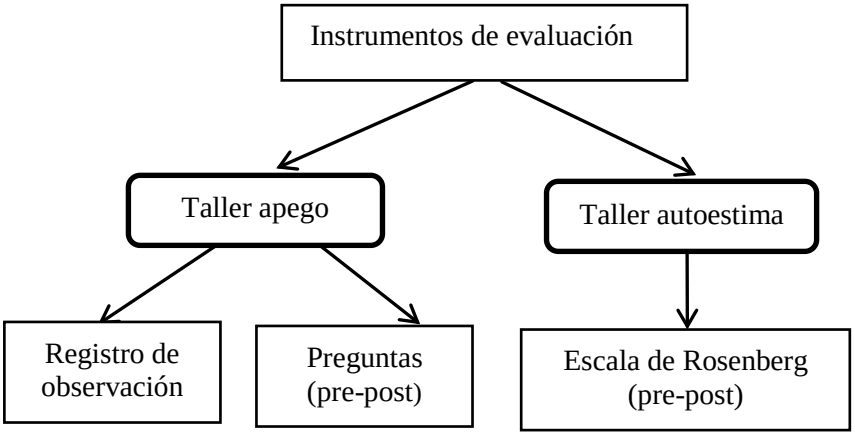


Figura nº2: Instrumentos de evaluación. **Fuente:** Elaboración propia

6. Resultados

Tras la implantación y evaluación del proyecto de intervención socioeducativa, se extraen los resultados más significativos recogidos mediante una triangulación de datos:

- Respecto a las mujeres y centrándonos en las puntuaciones más altas del diagnóstico de la realidad, afirmamos que las mujeres del Centro de Día y Kanguroteca Luis Amigó de Madrid presentaban una autoestima baja. Destacamos que de las diez mujeres, cuatro presentaban problemas significativos de autoestima al inicio del taller y, a posteriori, han llegado a alcanzar una autoestima media. Coincidiendo con Murillo y Molero (2012), se afirma que el prejuicio grupal al que se enfrentan las mujeres migrantes les afecta en su satisfacción en la vida y autoestima.
- Todas las participantes del proyecto, para resolver los conflictos con sus hijos/as en el hogar, recurrían al castigo, les pegaban o les ignoraban reproduciendo así patrones de sus figuras de apego y considerándolas correctas debido a las distintas creencias y pautas de conductas a nivel cultural. Tras la intervención grupal, podemos corroborar que conocen y saben aplicar técnicas de modificación de conducta más adecuadas y positivas. Además podemos afirmar que la actitud de las mujeres ha cambiado hacia un enfoque positivista puesto que expresan, en las evaluaciones de los talleres, que son personas valiosas, con cualidades buenas y con respeto hacia ellas mismas. Por tanto, afirmamos que la autoestima es esencial para enfrentarse a los desafíos de la vida y a los conflictos intrafamiliares.
- Todas las madres muestran un apego inseguro que se caracteriza por manifestar sentimientos de rechazo y/o carencia emocional y en general realizan descripciones negativas de las experiencias pasadas. Entre la clasificación de apego inseguro, la mayoría

Se permiten la reproducción, 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 las mujeres muestran un apego preocupado, es decir, tienen dificultades para separarse de sus seres queridos. El resto de las mujeres presentan un apego evitativo que se caracteriza por describir de forma negativa las relaciones interpersonales y ser una persona independiente. Para ello, mediante las sesiones de intervención con las madres, se mejora en la concienciación y necesidad de pasar más tiempo con sus hijos/as, reencontrarse y conocerse más en profundidad puesto que en el día a día se prestan poca atención, no se escuchan y los/as niños/as pasan muchas horas solos/as o al cuidado de otras personas debido a los horarios laborales de las madres y padres.

- Todas las madres participantes pensaban que la única forma de mostrar afecto/apego a sus hijos/as era darles besos, abrazos o decirles te quiero. Al finalizar el taller, el 80% afirma y entienden que estipular normas, compartir tiempo con los/as hijos/as o hacerles la comida, son también actos de afecto.
- Una vez expuestos los resultados, a continuación se detallan las conclusiones más significativas del estudio:
- De las diez familias participantes, todas las madres son un modelo permanente de referencia pero carecen de habilidades para gestionar los conflictos intrafamiliares.
- Las mujeres con un apego inseguro evitativo carecen de habilidades para comunicarse con sus hijos/as y tienden a ignorar, agredir y castigar a sus hijos/as.
- El diagnóstico de un apego inseguro preocupado influye en la autoestima de las mujeres puesto que tienen dificultades para separarse de sus seres queridos, es decir, muestran dependencia. Al respecto, y aunque el 40% de las madres afirmen no confiar en sí mismas comparándolo con el dato inicial (un 90%), reconocen que la confianza es muy importante para que exista una buena comunicación entre una madre y un/a hijo/a.
- Las mujeres que presentan puntuaciones más altas de permisividad parental, carecen de límites y normas por lo que repercute en la educación de sus hijos/as.
- Las mujeres que presentan indicios de haber sufrido abusos, malos tratos o negligencias en la infancia, se asocia con la falta de afecto hacia sus hijos/as. Por tanto, afirmamos que las experiencias de apego en la infancia permanecen grabadas en la memoria e influyen en los diferentes momentos de la vida de una persona como factor de riesgo estático.
- Las familias monoparentales de la presente intervención suelen resolver los problemas careciendo de comunicación con sus hijos/as o agrediéndoles.
- La edad de las madres jóvenes influye en la relación con los/as adolescentes siendo en ocasiones una relación de amistad y sin los roles establecidos. Sin embargo, se destaca la alta implicación de las mismas en la toma de decisiones que afectan al núcleo familiar.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 conseguir cumplir con los objetivos de los talleres de intervención, las sesiones deben ser mixtas contando con la participación de los/as hijos/as, madres y padres.
- En definitiva, podemos afirmar que si la autoestima de las madres es positiva, será más fácil generar un apego emocional seguro con sus hijos/as y así favorecer la convivencia familiar y su vínculo afectivo. Por tanto, el papel de la educadora social es clave en la intervención socioeducativa con las mujeres migrantes para aumentar su autoestima y disminuir los factores que influyen negativamente sobre ésta.

6.1. Limitaciones y futuras líneas de acción

Las limitaciones con las que nos hemos encontrado han sido las siguientes:

- Escasas publicaciones en torno a proyectos de intervención que se lleven a cabo con familias Latino-Americanas en riesgo de exclusión social.
- La mayoría de la literatura científica en esta temática ha sido desde el ámbito de la psicología y no desde el ámbito de la educación social en la intervención socioeducativa.
- Falta de compromiso de las familias, sobre todo en la figura paterna, vinculadas al sistema de protección de menores lo cual ha limitado la intervención con las mismas. Por este motivo, no se ha incorporado al estudio una dimensión de género que permita analizar las diferencias que se producen entre mujeres y hombres – madres, padres, hijas e hijos- en la construcción de su autoestima y los vínculos afectivos que establecen.

Encontramos conveniente para futuras líneas de acción:

- Ampliar la muestra de intervención a diferentes Centros Educativos.
- La asistencia de los talleres de la figura paterna para construir un apego emocional seguro con ambos, no solo con las madres y cuando no sea familia monoparental.
- Implantar el proyecto en centros de la misma tipología o similar para hacer una comparativa de los resultados y comprobar si existen diferencias entre los hijos y las hijas.
- Realizar un estudio longitudinal implantando este proyecto en el Centro de Día y Kanguroteca Luis Amigó con el fin de hacer una comparativa de los resultados.
- Analizar la repercusión que tiene la construcción de la autoestima de las madres en el tipo de vínculo de apego que construyen con sus hijas e hijos.

7. Bibliografía

Ainsworth, M.D.S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

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

. (1989). Attachments beySond infancy. *The American Psychologist, 44*, 709-716.

Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar: Nociones Básicas para la Investigación Social.*Córdoba, Argentina: Ed. Brujas

Atienza, F., Moreno, Y., & Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes Valencianos. *Revista de Psicología. Universitats Tarraconenensis*, (22), 29-42.

Balluerka, N., Lacasa, F., Gorostiaga, A., Muela, A., & Pierrehumbert, B. (2011). Versión reducida del cuestionario CaMir (CaMir-R) para la evaluación del apego. *Psicothema, 23*(3), 486-494.

Barrows, H. (1986). A taxomany of problema-based learning methods. *Medical education, 20*(6), 481-486.

Bonet, J.V. (1997). *Se amigo de ti mismo: Manual de autoestima.* Santander, España: Sal Terrae.

Botella, J. & Gambara, H. (2006). Doing and reporting a meta-analysis. *International Journal of clinical and health psychology*, 6, 425-440.

Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida.* Madrid, España: Morata.

Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima.* Barcelona, España: Paidós.

. (2010). *Cómo mejorar su autoestima.* Barcelona, España: Paidós.

Clemens, H. & Bean, R. (2001). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños.* Madrid, España: Debate.

Díaz, D. (2013). *Tienes las herramientas, aprende a utilizarlas, estrategias y consejos para maestros, padres y estudiantes.* Estados Unidos de América: Bloomington: Palibrio.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés, 11*(2-3), 101-122.

Fundación Amigó (2018). Quienes somos. Nuestra Pedagogía. Recuperado el 10 enero de 2018 en http://www.fundacionamigo.org//quienes-somos

Gómez-Zapiain, J. (2009). *Apego y sexualidad: Entre el vínculo afectivo y el deseo sexual.* Madrid, España: Alianza Editorial.

González Arratia. (2001). *Autoestima. Medición y estrategias de intervención a través de una experiencia en la reconstrucción del ser.* Estado de México, Toluca: Ediciones UAEM

González, M. (1999). Algo sobre autoestima. Qué es y cómo se expresa. *Aula*, 11, 217-232.

Haltiwanger, J. & Harter, S. (1988). *The behavioral rating scale of presented self-esteemin Young children.* Denver, EEUU: University of Denver.

Kolb, D. (1984). *Aprendizaje Experiencial: La experiencia como la fuente del aprendizaje y el desarrollo.* Nueva Jersey, EEUU: Prentice Hall.

Lacasa, F., & Muela, A. (2014). Guía para la aplicación e interpretación del cuestionario de apego CaMir-R. *Revista psicopatología salud mental niños adolescentes*, 83-93.

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

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

Lagarde, M. (2006). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres.* Madrid, España*:* Horas y horas.

López, F & Ortiz, M. (2005). *El desarrollo de apego durante la infancia.* Madrid, España: Pirámide.

Lorenzo Moledo, M. (2001). La familia como agente preventivo de la delincuencia juvenil. *VV.AA., Familia, juventud y nuestros mayores: la actitud proactiva. A Coruña: Fundación ´´Caixa Galicia,* 79-88.

Maldonado La Barrera, G. (1998). *Educación familiar.* Lima, Perú: Sevillano.

Malekpour, M. (2007). Effects of attachment on early and later development. *The British Journal of Development Disabilities, 53*(105), 81-95.

Marina. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 27-45.

Marrone, M. (2001). *La teoría del apego. Un enfoque actual.* Madrid, España: Psimática.

Melero, R. (2008). *La relación de pareja. Apego, dinámicas de interacción y actitudes amorosas: consecuencias sobre la calidad de la relación.* Valencia. España: Universitat de València.

Merzeville, G. (2004). *Ejes de salud mental: los procesos de autoestima, dar y recibir afecto, y adaptación al estrés.* Sevilla: España: MA.

Murillo, J., & Molero, F. (2012). Factores psicosociales asociados al bienestar de inmigrantes de origen colombiano en España. *Psychosocial Intervention, 21*(3), *319-329.*

Oliva, A. (2014). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente, 4*(1), 65-81.

Ortega, P., Mínguez, R., & Hernández, M. (2009). Las difíciles relaciones de la familia y escuela. *Revista Española de Pedagogía, 243,* 231-243.

Pequeña, J. & Escurra, L. (2006). Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima. *Revista de Investigación en Psicología, 9*(1), 9-22.

Phinney, J. S., Cantu, C. L., & Kurtz, D. A. (1997). Ethnic and American identity as predictors of self-esteem among African American, Latino, and White adolescents. *Journal of Youth and adolescence, 26*(2), 165-185.

Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo: algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de educación (349),* 225-239.

Rodríguez, M. (2012). *Autoestima: clave del éxito personal.* Ciudad de México, México: Manual moderno.

Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image.* Nueva Jersey, EEUU: Princeton Univerity Press.

Schutte, N., Malouff, J., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristics emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion, 16(6),* 769-785.

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

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

Sroufe, A., Egeland, J., Carlson, E., & Collins, W. (2009). *The development of the person: The Mimesota study or risk and adaption from birth to adulthood.* Minneapolis, EEUU: Guilford Press.

Ulloque, L,. Monterrosa, Á., & Arteta, C. (2015). Prevalencia de baja autoestima y nivel de resiliencia bajo, en gestantes adolescentes de poblaciones del caribe colombiano. *Revista chilena de obstetricia y ginecología, 80(6),*462-474.

Verkuyten, M. y de Wolf, A. (2002). Ethnic minority identity and group context: Self-descriptions, acculturation attitudes and group evaluations in an intra and intergroup situation. *European Journal of Social Psychology, 32,* 781-800.

Viera, M. (2017). *Evaluación del riesgo de reincidencia en adolescentes en conflicto con la ley sometidos a medidas de internamiento judicial por la comisión de delitos violentos.* Valencia, España: Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

Zabarain, S., Quintero., L., & Russo, A. (2015). Logros del yo durante el desarrollo psicoafectivo en la etapa de latencia. *Psicoespacios, 9*(14), 129-160.

Para contactar

Andrea Yusá García, email: **a.yusa.g@hotmail.es**

Marcelo Viera Abelleira email: **marcelo.viera@ucv.es**

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

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

El tema:

Educación Social: dignidad y derechos, en tiempos de pandemia

Educación Social y Justicia

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

Se permiten la reproducción, 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 perspectiva socioeducativa como herramienta para mejorar el clima social de prisión

The socio-educational perspective as a tool to improve the social climate of prison

Rosa Agúndez Del Castillo, *Facultad de Psicología y Educación/Psikologia eta Hezkuntza Fakultatea. Universidad de Deusto.*

Resumen

La presente comunicación pretende acercar la realidad de las personas presas del centro penitenciario de Alhaurín de la Torre (Málaga). Los datos muestran la importancia del apoyo social en la población reclusa. En la segunda parte de la investigación, participaron entre 30-40 personas de manera irregular en el espacio socioeducativo "Mirando a la calle". Los niveles medios de apoyo social que reciben las personas internas ponen de manifiesto la necesidad de un espacio de carácter socioeducativo que construya redes de apoyo dentro de prisión y trasgreda el clima dominador que genera el sistema total intramuros. Con los resultados hallados en esta investigación se manifiesta la urgencia respecto a la profesionalización de la educación social en el contexto penitenciario, que traiga a un primer plano la socialización, la autonomía y la educación de los sujetos, buscando la participación de las personas presas en sus procesos y tiempos de condena.

Palabras clave: Perspectiva socioeducativa, prisión, clima social, apoyo social, profesionalidad.

Abstract

This communication aims to bring the reality of the prisoners in the prison of Alhaurín de la Torre (Málaga). The data show the importance of social support in the prison population. In the second part of the investigation, between 30-40 people participated irregularly in the socio-educational space "Looking at the street". The levels of social support that internal people perceive highlight the need for a socio-educational space that generates support networks within prison and transgresses the dominating climate generated by the total prison system. The results in this investigation, one more time, show the neediness to the professionalization of social education in the prison context, for achieve socialization, autonomy and education of the subjects, seeking participation of people in their processes.

Keywords: Socio-educational perspective, prison, social climate, social support, professionalism.

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de 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.

1. Introducción

La presente comunicación nace en el marco de un trabajo final de máster. La motivación y elección por el contexto de investigación/intervención surge debido a la trayectoria profesional y académica en el mundo de la educación social y concretamente en el ámbito de la vulnerabilidad social. Fruto de este recorrido e interés se desarrolló la investigación e intervención llevada a cabo en el centro penitenciario de Alhaurín de la Torre, en Málaga.

La cárcel y la red de relaciones sociales que dan sentido a la misma, dentro de un sistema totalitario, ha resultado ser un escenario revelador a nivel social y político en el abordaje del bienestar social que compromete a las ciencias sociales. Los entresijos de las instituciones penitenciarias y cómo estas afectan a las diferentes áreas que componen el desarrollo de la persona, han sido estudiados por diferentes disciplinas como la Psicología Social, la Antropología, la Sociología, la Criminología y el Derecho. El apoyo social (Barrón y Chacón, 1992; Galván et al., 2006; Ruiz, 2007) y el clima social de las prisiones (Polanco, 1992; Del Caño y Domínguez, 2000; Arroyo y Ortega, 2009) han ocupado diversas investigaciones relacionadas con personas con experiencia penitenciaria. Recientemente, se ha unido al interés por este tema la Educación Social, con el objetivo de comprender y estudiar su papel en el sistema penitenciario, así como la aplicación de metodologías de intervención socioeducativa en la búsqueda de la calidad de vida de las personas presas (Añaños, 2010; Gil, 2016). En esta ocasión, se ha indagado a cerca de la capacidad del vínculo educativo para transformar el entorno, en este caso la cárcel.

Se escogió analizar el clima social del centro y examinar la relación de este con el apoyo social que recibían y percibían las personas presas. En esta línea, se analizó la percepción que tienen las personas presas del centro penitenciario de Alhaurín de la Torre sobre el clima social. De la misma manera, se estudiaron los niveles de apoyo social recibidos y percibidos de las personas presas en tres grupos diferentes: apoyo social recibido y percibido de la familia y amistades externas, apoyo social recibido y percibido de otras personas presas y apoyo social recibido y percibido del personal penitenciario. El análisis de estas dos variables pone en entredicho el bienestar y la calidad de vida de las personas que habitan el entorno punitivo, a la vez que manifiesta la ausencia de un marco socioeducativo integrado y profesionalizado en la intervención con las personas presas en el contexto intramuros. Esta

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

realidad abre la puerta a plantear la cuestión final de conocer el papel que juega un espacio socioeducativo dentro de un sistema totalitario como el de la prisión.

Aprovechando la celebración de este congreso, entendido como un espacio privilegiado para el avance de la investigación e intervención en educación social y queriendo contribuir al proceso que compañeras y compañeros están llevando a cabo con éxito sobre la necesidad de favorecer la apertura de la educación social al ámbito penitenciario, a continuación, se recogen, desde el compromiso que exigen las ciencias sociales, con una mirada transformadora, los beneficios de un espacio de carácter socioeducativo en prisión.

2. La importancia del clima social en instituciones penitenciaria.

Las investigaciones sobre qué debemos tener en cuenta en el estudio del clima social en instituciones penitenciarias muestran, el carácter *subjetivo* del término. Las definiciones encontradas hacen referencia a la percepción que tienen las personas presas respecto al clima social. Porter, Lawler y Hackman (1975) indican que el concepto hace referencia a las características de un ambiente de trabajo sentido por sus miembros. Para Moos (1995), el clima social tiene la base en las interacciones personales, representando la personalidad de un determinado ambiente, con posibilidades de influir en los comportamientos de los internos y del personal penitenciario.

Diversos estudios han demostrado cómo el ambiente social influye en el bienestar de las personas (Arroyo y Ortega, 2009). Un ambiente caracterizado por el aislamiento afectivo, la vigilancia y la falta de espacio privado generan entornos de desconfianza, malestar emocional y facilita la aparición de comportamientos dañinos para la persona y el grupo de convivencia. La masificación, la hostilidad, la desinformación, el bajo nivel formativo y la posible ausencia de vínculos con la comunidad de origen condicionan negativamente las relaciones sociales que se construyen dentro de prisión (Del Caño y Domínguez, 2000; Valverde, 2014).

Del Caño y Domínguez (2000a) realizaron una investigación en la que contaban con centros penitenciarios de diferentes características, a través de la cual, recogían la percepción de las personas presas hacia el clima social del centro donde vivían. Este trabajo demostró que el grado en el que están clasificadas las personas presas y el tamaño de los centros influía en la percepción del clima social. Al mismo tiempo, todos los centros analizados mostraban una escasa preparación de los internos respecto a su vida en libertad. Encontraron 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.

subescalas de *ayuda* y *realidad* que recoge la escala de Clima Social en Instituciones penitenciarias-CIES- (Moos, 1995) se valoraban de manera significativamente baja por parte de las personas internas. La *ayuda* hace referencia al apoyo que los internos se proporcionan entre ellos y al grado en que son atendidos por el personal. La dimensión de *realidad* es el grado en que el medio penitenciario orienta a los internos de cara a una salida de este.

2.1 El apoyo social como elemento reductor de los acontecimientos estresantes.

El apoyo social puede definirse como la obtención de recursos de carácter emocional, material e informacional del contexto, que la persona puede disponer en caso de necesitarlos. Estos recursos ayudan a reducir el impacto de los acontecimientos estresantes (Pierce, Sarason y Sarason, 1996), como puede ser el ingreso en prisión.

La complejidad del concepto alude a los diferentes niveles de análisis. Es decir, la distinción que las teorías hacen entre el apoyo recibido y el apoyo percibido que mide la satisfacción. Ambas dimensiones se han relacionado con el bienestar; a mayor nivel de apoyo social mayor bienestar psicológico, sirviendo de protector frente a situaciones de estrés (Barrón y Chacón, 1992).

El apoyo social como elemento reductor del estrés ha cautivado a las ciencias sociales, que han confirmado cómo la pérdida de libertad y de los lazos afectivos impacta negativamente sobre el desarrollo físico y emocional de la persona (Galván et al., 2006). Poner en el centro las relaciones y la red de apoyo resulta indispensable para alcanzar el bienestar, prevenir psicopatologías, y enfrentar experiencias estresantes en el contexto intramuros. La supervivencia en prisión pasa por construir una red de relaciones interpersonales de la que recibir y percibir apoyo. El apoyo del personal penitenciario hacia las personas presas, el establecimiento de vínculos entre los internos y el contacto y la comunicación con la familia y amigos, consiguen reforzar el mantenimiento de las habilidades emocionales y disminuir los niveles de ansiedad de las personas que tratan de salir ilesos de la experiencia de estar aislados. Es preciso mencionar que, el encarcelamiento prolongado junto con un escaso nivel de apoyo social repercute negativamente sobre la estancia en prisión (Galván et al., 2006). El tiempo en prisión, ese tiempo muerto, va perdiendo sentido, el futuro ya no es y el desarrollo personal se devalúa (Cohen y Taylor, 1972). Por lo tanto, a mayor tiempo de condena, mayor sufrimiento y tiempo perdido (Matthews, 2003).

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 esperar que, si las intervenciones que se realicen en prisión abogan por poner en el centro a la persona y su red de relaciones sociales, los síntomas de la prisionización y del aislamiento se reduzcan. Como señala Nietzsche *"logrando así en las relaciones interpersonales la sensación de la propia significación"* (en Sánchez, 2005, p. 59).

2.2 Los espacios socioeducativos en prisión.

Ubicarse como profesional de la educación social y ubicar la Educación Social en el contexto penitenciario trae consigo conocer cómo se configuran en él los hábitos, la normativa y las relaciones entre las personas que habitan el contexto intramuros. *"La institución ordena los límites y las posibilidades de las acciones socioeducativas"* (Expósito y Llopis, 2016, p. 80). Tanto es así, que la educación debe colarse entre los límites y reinventar un espacio donde poder, junto con la persona interna, caminar hacia la transformación y la transgresión.

Como apunta Gil Cantero (2016), la educación social dentro de prisión ocupa un lugar opaco, donde se sigue poniendo en el centro la vigilancia. Al parecer para educar has tenido que vigilar. La figura del educador/a en prisión es difusa y por lo tanto lo son las intervenciones de carácter socioeducativo. Aunque la Constitución reconoce el derecho de la reeducación y la reinserción, lo que interesa al sistema penitenciario es que la persona educadora, guardando las apariencias, continúe controlando el terreno y los comportamientos de las personas que residen en prisión (Gil Cantero, 2016). Por lo tanto, la educación social dentro de prisión queda relevada, desde un punto de vista profesional, a un plano casi podríamos decir invisible. Estamos ante la desprofesionalización de la pedagogía social y educativa.

Esta alteración se produce en dos situaciones. Por un lado, la persona educadora es, en principio, *una persona* que ha realizado antes funciones de vigilancia. Esta *persona* puede y ejecuta intervenciones de carácter socioeducativo, sin embargo, no ha tenido por qué tener una preparación académica en el ámbito de la pedagogía o de la educación social, ni está en posesión de un título acorde a las funciones y competencias que requiere la ejecución de dicha intervención (por eso decimos persona y no profesional). Por otro lado, en prisión se puede llegar a confundir una actividad, una conversación, un encuentro, con una práctica educativa y social, obviando el encuadre de la intervención, es decir, su diagnóstico, ejecución y evaluación (Del Pozo y Gil Cantero, 2014). En esta línea, a menudo, entidades del tercer sector acuden a los centros penitenciarios voluntariamente a compartir su oferta 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.

actividades de ocio y *pasatiempo*. En definitiva, el contexto intramuros puede llegar a invisibilizar y desprofesionalizar la tan necesaria educación social en este escenario.

Esta investigación trata de poner en valor la necesidad de crear espacios socioeducativos en el ámbito penitenciario, que persiga la disminución del control y la despersonalización de los sujetos que ejerce la prisión como institución total, y traiga a un primer plano la intervención socioeducativa y a los profesionales de la educación social formados a partir de la especialización titulada (Gil Cantero, 2016). Porque solo desde aquí cobra sentido el diseño de la oferta educativa y el acompañamiento a las personas presas. En un medio coercitivo como el de la cárcel, si lo que se pretende es la inserción de las personas, tiene que ser una exigencia generar redes y consolidar espacios y tiempos educativos, así como acciones intencionadas que persigan objetivos claros y realistas a los tres niveles, individual, grupal y (sobre todo) comunitario (ASEDES, 2007).

Es por ello por lo que la propuesta de investigación abre a las personas presas del centro penitenciario de Alhaurín de la Torre, un espacio de trabajo grupal de carácter socioeducativo, dinamizado por una educadora social. De esta manera, se pretende dar la oportunidad a los internos/as de experimentar la toma de decisiones, la autonomía, y el aprendizaje y paliar así los daños de la prisionización, en el encuentro con el grupo, a través de contenidos culturales, sociales y educativos.

3. Metodología

Este trabajo de investigación/intervención ha optado por una metodología mixta buscando el alcance de la investigación y su rigurosidad, con el objetivo de ilustrar y aclarar los resultados hallados.

En los tres primeros meses del estudio se optó por aplicar una técnica etnográfica, la observación, que permitió conocer el contexto carcelario, así como prestar atención a las rutinas, analizar lo que se ve y se oye, conocer los movimientos y las emociones, partiendo de una mirada más general hasta aterrizar en las particularidades (Ameigeiras, 2005). Bachiller (2009) apunta a que es posible detectar desde la observación, vínculos aparentemente débiles para la teoría trabajada, pero de gran valor en contextos de vulnerabilidad. A demás, puede ser una técnica privilegiada para comparar lo que las personas exponen que hacen con lo que realmente hacen y para romper con el discurso monopolista del investigador (Gúber, 2004).

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 cotidianidad se convierte así en fuente de información que posibilita conocer con detalle las dinámicas del día a día de las personas y narrar sus percepciones (Vasilachis, 2005).

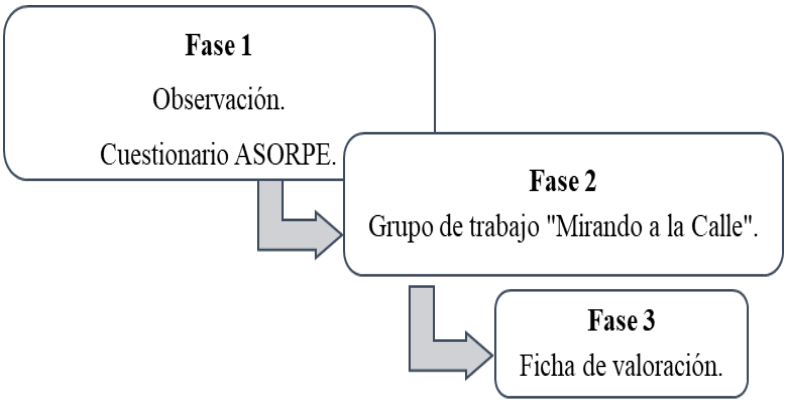
El aspecto cuantitativo de la metodología recae sobre el cuestionario de Apoyo Social Recibido y Percibido (ASORPE) que se utilizó para medir la percepción del apoyo social de las personas participantes en el estudio. El cuestionario se eligió por su lenguaje sencillo y accesible a todas las personas participantes.

En una segunda fase del trabajo de campo se desarrollaron las sesiones de trabajo grupales del espacio "Mirando a la calle", diseñado a partir de una metodología socioeducativa. Más adelante se detallan los elementos principales de la misma.

Para comprobar el impacto del espacio grupal socioeducativo se creó una "Ficha de Valoración". Los datos obtenidos en esta fase se analizaron cuantitativa y cualitativamente.

En la figura se puede observar de manera gráfica, el diseño de la metodología:

Figura 1: Diseño metodológico.



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan los diferentes instrumentos y técnicas de recogida de datos, además de las características de las personas participantes y el procedimiento del trabajo de campo.

3.1. Instrumentos

Observación: se utilizó un cuaderno de campo para recoger desde la perspectiva de las personas presas practicas cotidianas relacionales. De este modo, transitamos tanto los módulos asignados para la investigación, los patios relativos a estos, pero también espacios comunes como, los pasillos el gimnasio o la escuela. El estar en y participar de esos espacios nos da la oportunidad de conocer sobre los mundos y las acciones de estas personas (Pink,

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

2011). De este modo, caminar con ellos y ellas, conversar y escuchar son acciones *"que implican el compromiso con las prácticas y lugares que son importantes para las personas que participan en la investigación"* (Mendoza, 2017, p. 67).

El pre y post cuestionario está elaborado con ítems que responden a aspectos socio demográficos y elementos que recogen la situación en prisión, además de recoger la variable de apoyo social:

Apoyo social: Cuestionario de Apoyo Social Recibido y Percibido (ASORPE) (Hombrados, García y Moscato, 2005), permite analizar el contexto donde se produce el apoyo, y el tipo de apoyo recibido: emocional, instrumental e informacional. Para cada tipo de apoyo se evalúa la frecuencia y la satisfacción de este. El cuestionario utiliza una escala de respuesta tipo Likert de 1 a 5 puntos, tanto para la frecuencia de apoyo recibido (1 = rara vez y 5 = siempre), así como para medir el grado de satisfacción con el mismo apoyo (1= insatisfecho y 5= muy satisfecho). El instrumento muestra un alto índice de consistencia interna (α = .90).

Mirando a la calle: se diseñó un espacio grupal socioeducativo, dinamizado y mediado por una educadora social, que sirvió para responder al último objetivo de la investigación y conocer así la influencia de este contexto en las variables estudiadas.

Para finalizar se contó con una "Ficha de valoración" compuesta por 14 ítems (escala de respuesta tipo Likert de 1-muy poco a 5-mucho) y 3 preguntas abiertas que permitió a las personas que participaban en el espacio socioeducativo, valorar el desarrollo, la dinámica, la estructura, el clima y la metodología de los encuentros, así como la profesionalidad, capacidad y funciones de la persona dinamizadora.

3.2 Participantes

El cuestionario inicial fue respondido por 150 personas que se encontraban en el Centro Penitenciario de Alhaurín de la Torre (Málaga). La media de edad del total de la muestra es de 34.96 (DT=8.786). En cuanto al género, un 43.3 % son mujeres, pertenecientes al módulo 12, único módulo de mujeres dentro del centro penitenciario, y un 56.7 % hombres, de los cuales un 36.7 % pertenece al módulo 4 (reincidentes) y un 20 % al módulo 11 (preventivos). Se destacan algunos datos sobre la situación de las personas que participaron en el estudio que nos ayudan a comprender la realidad de estas.

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

Tabla 1. *Situación de las personas presas.*

Variables		*Porcentaje*
Reincidencia.	Si	55.8%
	No	44.2%
Tiempo de estancia en prisión.	Más de un año	72.3%
	Tres meses o menos	12.0%
Disfrute de visitas.	Más de tres al mes	51.4%
	Ninguna	21.9%
	Una vez al mes	15.2%
Participación en actividades.	Deporte, ocio y HS	45.4%
	Formación académica	30.0%
	Deporte, ocio y HS	45.4%

Fuente: elaboración propia.

De las 150 personas que respondieron al cuestionario inicial, 40[1] quisieron participar en el espacio socioeducativo diseñado para trabajar en grupo. Se crearon dos grupos de trabajo mixtos de 20 personas cada uno. Las personas participantes pertenecían al módulo 4, módulo 11 y módulo 12. En cuanto al género, hubo mayor presencia de hombres que de mujeres.

3.3 Procedimiento

Durante los primeros tres meses del trabajo de campo, tuvo lugar la fase de observación, que permitía conocer el contexto penitenciario donde íbamos a investigar y participar. Se visitaron diferentes módulos (4, 11 y 12) y espacios de índole cultural, educativa y deportiva. La estancia continuada durante 90 días en los patios, módulos, y lugares comunes permitió conocer las relaciones que se creaban entre las personas presas y entre estas y el personal en funciones. Al mismo tiempo, esta cercanía y disponibilidad permitió la creación del vínculo entre las personas presas y el equipo de investigación, que hizo que las personas participantes se sintieran seguras y con confianza de responder al cuestionario.

Se buscaron espacios en común dentro de cada módulo para explicar los objetivos de la investigación. Los cuestionarios fueron respondidos en grupos de máximo 10 participantes, en presencia de la investigadora para aclarar cualquier duda. También se les aseguró la confidencialidad y se les insistió en la importancia de la sinceridad en sus respuestas.

A continuación, bajo el criterio de total voluntariedad y compromiso, se ofreció a las personas que habían respondido al cuestionario la posibilidad de participar en los espacios

1 La realidad penitenciaria y el proceso judicial dificulta la asistencia regular a las actividades y espacios mixtos de carácter educativo y cultural, por lo que no se pudo contar con todas las personas que de manera voluntaria desearon participar. La asistencia de las personas al espacio de trabajo fue irregular. Este escenario dificultó el análisis posterior a los encuentros a través de un *post test* basado en el cuestionario inicial.

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

socioeducativos *Mirando a la calle*, que tuvo lugar durante los siguientes 4 meses del trabajo de campo.[2] Los encuentros se realizaban en una sala polivalente dentro de la prisión donde se permitía la relación entre hombres y mujeres. En cada sesión[3] las personas participantes acudían y volvían junto con la educadora social, transitando los pasillos, desde sus módulos hasta el lugar donde se desarrollaba la experiencia. La educadora fuera de este espacio continuaba con la presencia en los patios.

La metodología fue la siguiente:

A. Intervención centrada en la persona a través de espacios de relaciones interpersonales respetando los tiempo y lugares para la creación del vínculo educativo.
B. Acompañamiento educativo en el proceso por prisión desde la cercanía y el afecto, orientados al crecimiento personal y al aprendizaje grupal.
C. Disponibilidad y cotidianidad como herramientas de trabajo en la relación de ayuda.
D. El grupo como lugar de encuentro y socialización.
E. Los contenidos como herramienta y no como fin último.
F. Poner en valor el proceso de aprendizaje.

A continuación, se muestran los indicadores que fueron definidos después del análisis del contexto (observación y recogida de cuestionarios), así como los objetivos originados a partir de los indicadores y los contenidos que responden a la consecución de los objetivos. Estos últimos a su vez, fueron el punto de partida desde donde se desarrollaron cada una de las sesiones.

Tabla 2. *Elementos que definen el espacio "Mirando a la calle"*

Indicadores	**Objetivos**	**Contenidos**
Bajos niveles de autonomía en las personas participantes.	Reconocer y trabajar la autonomía de las personas presas.	Empoderamiento. Toma de decisiones.
Bajo apoyo percibido por las personas presas del personal penitenciario.	Construir redes de apoyo dentro de prisión.	Mediación de conflictos. Habilidades de comunicación.
Percepción negativa del clima social.	Dotar de herramientas para minimizar los daños de la prisionización.	Habilidades sociales y emocionales.

2 Mientras la investigadora mantenía su presencia en los módulos y el contacto con las personas presas, entre la realización de los cuestionarios y la puesta en marcha del espacio de trabajo grupal hubo un intervalo de un mes que permitió hacer un primer análisis de los datos recogidos en la fase inicial. De esta manera se pudo diseñar el espacio socioeducativo en coherencia a las necesidades detectadas.
3 Se realizaron 16 sesiones de 2 horas de duración a la semana por cada grupo.

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

Indicadores	Objetivos	Contenidos
Ausencia de espacios de carácter socioeducativo.	Fomentar la participación de las personas presas a través de la construcción de espacios educativos alternativos a la rutina diaria del centro.	Acompañamiento y vinculo. Orientación e información. Mediación.

Fuente: elaboración propia.

El último día de encuentro, se facilitó a los y las participantes el post cuestionario además de la "ficha de valoración" y se recogieron diversas opiniones acerca de cómo se habían sentido y en qué medida les había sido útil la participación en un espacio de carácter social y educativo.

4. Resultados

4.1. *Niveles de apoyo social recibido desde los tres grupos analizados*

Los resultados obtenidos muestran una diferencia significativa en el apoyo social recibido desde los tres grupos analizados. La frecuencia del apoyo social del personal penitenciario hacia las personas internas es significativamente más baja (2.516), seguido del apoyo social recibido de las amistades reclusas (3.061) y del apoyo social recibido de familiares y amistades externas (4.024). En general se observan niveles medios de apoyo social. Estos resultados confirmaron la necesidad de crear un grupo de trabajo donde cuidar los lazos dentro de prisión y poner en valor la urgencia de la relación.

Tabla 3. *Diferencias en el apoyo recibido desde los diferentes grupos.*

Variables	*Valores*	Media	DT	*p*
Apoyo social recibido	Familia y amistades externas	4.024	1.192	0.000
	Amistades reclusas	3.061	1.408	0.000
	Personal penitenciario	2.516	1.285	0.000

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.

4.2. *Valoraciones de las personas participantes del espacio socioeducativo "Mirando a la calle"*

Se han recogido las medias de las opiniones finales acerca del espacio de trabajo. Las puntuaciones oscilan entre el 4 y el 5 en los diferentes aspectos analizados: interés y conocimientos previos sobre los temas trabajados, la disposición, la relación educativa y habilidad de comunicación de la educadora social, la metodología llevada a cabo, la actitud de los compañeros/as, la utilidad de los contenidos para desenvolverse en prisión y para la posterior vida en libertad. A continuación, rescatamos algunas de las valoraciones más destacadas de las preguntas abiertas:

Al ítem *explica brevemente que has aprendido en el curso*, hacen alusión a las relaciones con los compañeros/as y la relación con la educadora, a valores como el respeto, la humildad, valorarse a uno/a misma, la capacidad de conocerse y quererse. "Me he sentido muy feliz" responde una de las mujeres participantes.

A los ítems *¿Qué mejorarías de los talleres? ¿Qué has echado en falta?*, responden "que duren más", "que no se acaben".

A la pregunta *¿Qué es lo que más te ha gustado?*, aseguran poder evadirse de los problemas y vivenciar emociones positivas: el compañerismo, la comprensión de la educadora, la cercanía, la facilidad para las relaciones, la atención, el cariño; en palabras de una de las personas participantes "somos como una familia". También han definido los encuentros como "los ratitos de libertad".

5. Discusión

Los resultados muestran la importancia del apoyo social en la población reclusa. Sobre todo, se destaca la necesidad de cuidar el apoyo social que ofrece el personal a las personas internas. El estudio se aventura a mostrar que los cambios en el ambiente penitenciario pasan por un mayor apoyo social del personal penitenciario a los internos y la búsqueda de mecanismos de seguimiento hacia las personas con carácter de acompañamiento y apoyo, más que de control. Esto supone un cambio de paradigma en el sistema penal. Poner en el centro la relación educativa se nos antoja como un posible camino hacia la disminución de la vigilancia en las intervenciones intramuros. La introducción de la perspectiva socioeducativa en el sistema penitenciario favorecería en el proceso de las personas internas, la comprensión 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.

contexto social y la toma de conciencia de su realidad. En palabras de Yagüe (2011: p. 4) *"Un sistema que enfatice las relaciones interpersonales positivas entre los internos y los miembros del personal, basadas en el respeto mutuo"*, que se podría conseguir con la presencia de un profesional de la educación social que haga funciones de mediación entre la persona presa y el personal en funciones.

Mirando a la calle pone de manifiesto la necesidad de crear espacios que posibiliten el mantenimiento de las capacidades y que amortigüe los daños que el día a día de prisión causa en las personas presas. Los resultados muestran la necesidad de proteger la autonomía y las habilidades sociales y emocionales, así como el mantenimiento de los lazos afectivos y la mejora de las relaciones dentro de prisión.

De los encuentros se deduce la importancia de la profesionalidad de la relación educativa, es decir, abrir la puerta al acompañamiento como técnica de intervención en el contexto intramuros. *La prisión puede ser menos prisión si acompañamos desde la educación social*. El diseño de los espacios de trabajo destinados a la inserción de las personas internas debe ir en coherencia con un análisis previo de la realidad, en el cual la persona se sitúa en el centro de la planificación y la evaluación.

El acercamiento a los presos, desde la presencia en los patios y en los módulos, facilitó la relación posterior de trabajo en las sesiones. Parece necesario romper con los obstáculos que el excesivo control de prisión genera a la hora de llevar a cabo un trabajo de estas características, ya que esto permitiría un trabajo con la población reclusa desde la presencia de agentes educativos, formados en el ámbito de la intervención socioeducativa, que trabajen junto con la persona interna la emancipación, transformando el espacio, así como las relaciones en y con el entorno, hacia un escenario menos punitivo. *Mirando a la calle* pretende romper la distancia que marca y simboliza la relación de poder que establece generalmente el personal penitenciario con las personas presas.

El vínculo transforma el espacio, es la herramienta para adquirir el conocimiento y los contenidos, imprescindible para un *tiempo nuevo* (Expósito y Llopis, 2016), un tiempo en movimiento, un *"ratito(s) de libertad"*.[4] El sistema penitenciario debe construir una maquinaria que promueva modelos y oportunidades de justicia social, que traiga encuentros y

4 Expresión que usa una de las participantes para expresar como se ha sentido en los espacios "Mirando a la 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.

refugios educativos y culturales (Núñez, 2010), tratando de paliar la desocialización, abriendo espacios de reflexión y elección, poniendo en el centro la ética del cuidado y profesionalizando la educación social en la institución penitenciaria (Añaños, 2010).

La metodología diseñada para el espacio grupal advierte que la educación social debe ser una acción meditada, pensada, con un diagnóstico riguroso y una ejecución planificada y evaluada, que responda a la integridad de la persona y persiga la transformación social de esta y su contexto. La posición dinamizadora de la educación social que definen Expósito y Llopis (2016: p. 78), manifiesta la capacidad de la acción educativa para impulsar *"la transacción de elementos socioeducativos realizando una apuesta por la creatividad en el engranaje del diseño, creación y traspaso de los bienes culturales"*.

El espacio totalizador y homogéneo que caracteriza a la prisión revierte en la creación de espacios *pasatiempo,* que *cualquiera* puede dinamizar para ocupar el tiempo en *standby.* Transgredirlo debe ser el compromiso de las políticas sociales. La finalidad debe de ser la calidad de vida de las personas internas, su educación y su inserción en la comunidad; *"La educación social en las prisiones no es solo entretenimiento"* (Gil Cantero, 2016, p. 59).

La maquinaria penitenciaria juega a despersonalizar a las personas que habitan en ella. La educación social sirve para devolver la condición de agentes a los sujetos, sumar en convivencia, respeto y prácticas emancipadoras; contagiar una mirada menos represora y más socializadora (Expósito y Llopis, 2016), desde una experiencia de acogimiento (Gil Cantero, 2016), de calidad y calidez.

6. Conclusiones

Entre las limitaciones del presente estudio encontramos los propios obstáculos del funcionamiento penitenciario y de las características de la prisión de Alhaurín de la Torre. La realidad de prisión en general y el constante tránsito de internos y las condenas preventivas que caracterizan a dicha prisión, en particular, dificultan el rigor de las investigaciones y la constancia en las intervenciones con los internos, ya que el riesgo a la perdida de participantes durante el proceso es alto. El día a día de contextos normalizadores dentro de prisión son interrumpidos por procesos judiciales, visitas, conflictos entre los internos, castigos por mala conducta, etc. que bloquean la continuación de la actividad socioeducativa en prisión. A pesar de ello, la asistencia y compromiso de los y las participantes con el grupo ha sido alto.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 presente estudio ha contribuido a recordar y a afirmar la necesidad del empoderamiento de las comunidades en exclusión social y de la población reclusa en particular, a través de la generación de espacios y la presencia de la educación social como motor de cambio. La intervención de profesionales de la educación social que detecten las diferencias y las necesidades sociales y que ayuden a construir redes de apoyo, así como la elaboración de políticas de prevención en el ámbito penal y educativo son imprescindibles. Desde una mirada educativa, alejada del control y la vigilancia, se pretende un lugar presente y de acompañamiento con un equipo educativo que posibilite el desarrollo de actitudes y habilidades que les permita a las personas presas, lejos de sentirse sumisos al contexto intramuros, adquirir conocimientos y capacidades para sobrellevar la vida en prisión y preparase así para la vida en libertad.

Es prioritario recuperar el trabajo desde la cercanía y el acompañamiento en la población reclusa, en el momento de ingreso, durante su internamiento, y en la salida de prisión, para no inhibir las capacidades internas de los reclusos, mantener la red de apoyo y dotar de nuevos mecanismos que les proteja de los daños que genera la cárcel.

En definitiva, el estudio pone de manifiesto la necesidad de crear espacios dentro de prisión que generen vínculos, identidad, espontaneidad y confianza, donde los presos y presas recuperen el ser sujetos emocionales y racionales, el quererse, el ser partícipes, responsables y protagonistas de un proyecto de vida, llegando a reconocerse como personas autónomas y libres. Surge la necesidad de paliar los efectos negativos de la privación de libertad y potenciar la participación de las personas, el dialogo y el intercambio de experiencias.

Bibliografía

Ameiguiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, 107-149. Barcelona: Gedisa.

Añaños, Fanny T. (coord.) (2010). *Las mujeres en las prisiones. La Educación Social en contextos de riesgo y conflicto*. Barcelona: Gedisa.

Arroyo, J.M. y Ortega, E. (2009). Los trastornos de personalidad en reclusos como un factor de distorsión de clima social de la prisión. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria, 11*, 11-15.

ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores.* Barcelona. ASEDES-CGCEES.

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

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

Bachiller, S. (2009). De la desafiliación a la reafiliación. Aportes de la antropología social para una mejor comprensión del sinhogarismo y los procesos de exclusión social. *Zainak, Cuadernos de Antropología-Etnografía*, 32, 833-853.

Barrón, A. y Chacón, F. (1992). Apoyo social percibido: su efecto protector frente a los acontecimientos vitales estresantes. *Revista de Psicología Social, 7*, 53-59.

Cohen, S. y Taylor, L. (1972). *Psychological Survival*. Harmondsworth: Penguin.

Del Caño, M. y Domínguez, J.M. (2000). Percepción del clima social en centros penitenciarios. *Revista de Psicología Penitenciaria, 248*, 45-68.

Del Pozo, F.J. y Gil Cantero, F. (2014). A Educación como eixe vertebrador do tratamento penitenciario. *Revista Galega de Educación*, *59*, 15-18.

Expósito, E. y Llopis, N. (2016). El tránsito del educador social en prisiones: entre el control y la transgresión. *RES. Revista de Educación Social, 22*, 69-84.

Galván, J., Romero, M., Rodríguez, E. M., Durand, A., Colmenares, E., Saldívar, G. (2006). La importancia del apoyo social para el bienestar físico y mental de las mujeres reclusas. *Salud Mental, 29 (3)*, 68-74.

Gil Cantero, F. (2016). Decálogo pedagógico de la educación social en prisión. *RES. Revista de Educación Social, 22*, 50-67.

González, M.T. (1999). Algo sobre la autoestima. Qué es y cómo se expresa. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 11, 217-232.

Gúber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Herrera, M.C. y Expósito, F. (2010). Una vida entre rejas: aspectos psicosociales de la encarcelación y diferencias de género. *Intervención psicosocial*, 19 (3), 235-241.

Hombrados, M.I., García, M.A., y Moscato, G. (2005). Senso di comunitá e partecipazione sociale nei Consigli Comunali per Minori. *Rivista Psicologia di Comunitá, 2*, 101-117.

Matthews, R. (2003). *Pagando tiempo. Una introducción a la sociología del encarcelamiento*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Mendoza, K., Morgade, M. y Ramierez, E. (2017). *Adolescentes y jóvenes migrantes en Bizkaia: prácticas de vida y socialidad* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Moos, R. H., Moos, B. S. & Trickett, E. J. (1995). *Escalas de Clima Social: Familia, Trabajo, Instituciones Penitenciarias, Centro Escolar*. Madrid: TEA.

Núñez, V. (2010). Espacio carcelario/espacios educativos. En F.T. Añaños (Coord.), *Las mujeres en las prisiones. La educación Social en contextos de riesgo y conflicto*, 65-75. Barcelona: Gedisa.

Pierce, G. R., Sarason, B. R., & Sarason, I. G. (1996). *Handbook of social support and the family. New York*, NY: Plenum Press.

Pink, S. (2011). Multimodality, multisensoriality and ethnographic knowing: social semiotics and the phenomenology of perception. *Qualitative Research*, *11*(3), 261-276.

Polanco, L. (1992). El clima social y educativo en las prisiones españolas. *Anuario de Psicología Jurídica*, (2), 109-117.

Porter, L. W., Lawler, E. E., & Hackman, J. R. (1975). *Behavior in organizations*. McGraw-Hill.

Ruiz, J.I. (2007). Síntomas psicológicos, clima emocional, cultura y factores psicosociales en el medio penitenciario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (3), 547-561.

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

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

Sánchez, J. (2005). El fatalismo como forma de ser - en - el - mundo del latinoamericano. *Psicogente, 8 (13)*, 55-65.

Valverde, J. (2014). *Exclusión Social. Bases teóricas para la intervención*. Madrid: Editorial Popular.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, 23-60, Barcelona: Gedisa.

Yagüe, C. (2010). Panorama actual de la situación de las mujeres y madres en los centros penitenciarios españoles. El programa de igualdad. En F.T. Añaños (Coord.), *Las mujeres en las prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto*, 183-200. Barcelona: Gedisa.

Para contactar

Rosa Agúndez Del Castillo, email: **rosa.agundez@deusto.es**

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

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

El dictamen pericial, autoridad técnica y epistemológica

The expert opinion, technical and epistemological authority

Ignacio Fuerte y **César Haba,** *educadores sociales*

Resumen

La relación que el educador/a social, individual y colectivamente, ha venido estableciendo con el saber y la formación a lo largo de su historia, han sido claves para definir sus prácticas y figura. La credencial académica que otorga el grado en Educación Social acredita unos conocimientos y competencias que permiten el acceso a nuevas jurisdicciones laborales, como es el caso del peritaje. Contextos que requieren de herramientas donde la competencia cualificada y la función en relación a aquello que se nos presupone "pericia" o trabajo educativo, evidencia más que nunca su necesidad para identificarnos y diferenciarnos en la pretendida legitimación social, profesional, institucional y ciudadana de la Educación Social.

Palabras clave: informe técnico, informe socioeducativo, dictamen pericial, profesión, Educación Social

Abstract

The relationship that the educator and the social educator, individually and collectively, have been establishing with knowledge and training throughout their history, have been key to defining their practices and figure. The academic credential that gives the degree in Social Education accredits knowledge and skills that allow access to new labor jurisdictions, as is the case with the expert. Contexts that require tools where qualified competence and function in relation to what is presupposed "expertise", that is, educational work, demonstrates more than ever their need to identify ourselves and differentiate ourselves in the intended social, professional, institutional and institutional legitimation citizen of Social Education

Keywords: technical report, socio-educational report, expert opinion, profession, Social Education

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de 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.

1. Consideraciones previas

El dictamen pericial lo conforma el Informe Socioeducativo (ISE) y el propio "dictamen", son dos tipos de informes técnicos que requieren una aproximación y reflexión profesionalizadora desde la Educación Social, constituyendo el objetivo de la presente comunicación.

El informe técnico o ISE es un documento de naturaleza técnica, práctica y científica sobre los hechos o causas realizadas por un experto que responde a una o varias cuestiones realizadas por un peticionario mostrando competencia en la materia. Por ello, el objeto de análisis o estudio será la especificidad técnica. Documento descriptivo donde el profesional expone las circunstancias y los hechos referentes a lo observado.

El profesional se limita a exponer y a argumentar, pero no emite una valoración profesional, ni opinión, algo que si se establece para el dictamen pericial.

El dictamen pericial es un documento que va más allá del hecho descriptivo, en el cual el profesional expone una opinión experta y pericial sobre el tema, actúa como perito. Representa una opinión escrita, fundada y justificada en el informe previo que será propuesto como prueba en los asuntos judiciales, por lo tanto constituye un elemento de prueba recogido en el artículo 299.1 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal (LEC).

En consecuencia, conlleva el juramento a diferencia del informe técnico, tal como indica el artículo 335.3 de la LEC debiendo manifestar, bajo juramento o promesa decir la verdad actuando con la mayor objetividad posible, siendo conocedor de las consecuencias de ello derivadas.

El objeto es el dictamen, según la Real Academia Española es un *"informe elaborado por técnicos en una determinada materia que actúan como peritos en un proceso"* y por perito, el artículo 340 Ley de Enjuiciamiento Crimina determina *"los peritos deberán poseer el título oficial que corresponda a la materia objeto del dictamen y a la naturaleza de éste. Si se tratare de materias que no estén comprendidas en títulos profesionales oficiales, habrán de ser nombrados entre personas entendidas en aquellas materias"*.

De ahí que, se presupone experto en una materia a quien se le encomienda la labor de analizar desde un punto de vista técnico, siendo competente para el encargo que recibiremos profesionalmente. Debe de estar por escrito, fechado y firmado por la persona, institución,

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

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

empresa u organismo que lo encargue, mediante el documento "carta de aceptación". Dicha solicitud definirá el contexto y alcance de nuestra labor.

El dictamen pericial se diferencia del ISE en su finalidad y petición por ser objeto de prueba, el juramento o promesa del profesional y por la emisión de la conclusión o dictamen; contextualizado en un marco judicial donde se presupone un saber, pericia, rigor, objetividad y cientificidad.

El dictamen pericial estará sometido a las limitaciones técnicas del artículo 335.1 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal, donde se establece de la necesidad de prueba pericial cuando sean necesarios conocimientos científicos, artísticos, técnicos o prácticos para valorar hechos o circunstancias relevantes en el asunto o adquirir certeza sobre ellos, las partes podrá aportar al proceso dictamen de peritos.

El perito debe ceñirse a la verificación de los hechos en los que es experto y a la proposición de juicios técnicos, no procede alegar normas o interpretar la ley asuntos pertenecientes al derecho.

En la actualidad se carece de un documento de consenso en torno al informe socioeducativo (ISE) y consecuentemente, en relación a la interpretación de la normativa en relación informes y dictámenes periciales.

Los trabajos actuales que vienen recogidos en el documento parten de las diferentes aportaciones de la Comisión Estatal de Trabajo del ISE, coordinada por el Colegio Profesional de Educadores/as de la Región de Murcia (CPESRM) y por la entidad Acción Educativa y Social (ACCESO)[1], enfocando los resultados del mismo al documento de Dictamen Pericial. Para dicho encargo, se han tenido en cuenta las recomendaciones de la Norma UNE 197001 [2], Organismo de Normalización Española para contribuir a la seguridad de las empresas, sus productos, servicios y procesos, protección a las personas, de los consumidores y del medio ambiente en relación a la aplicación de normativas para la buena praxis profesional y el bienestar de la sociedad. Donde nos orienta sobre los criterios generales para la elaboración de informes y dictámenes periciales.

1 Acción Educativa y Social (ACCESO) es una entidad creada en 2007 por un grupo de profesionales de la Educación Social, con el propósito de desarrollar acciones relacionadas con desarrollo y buenas prácticas en las áreas profesionales de responsabilidad de la Educación Social y Pedagogía Social, inscrita en el registro de Castilla-La Mancha con el número 20256.
2 https://www.une.org/la-asociacion/mision-y-valores

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

1.1. La necesidad de "informes técnicos" en Educación Social

Nos encontramos en un momento óptimo en cuanto a la producción de saber y buenas prácticas en la Educación Social, reflejándose en un elevado número de artículos, estudios e investigaciones. Aspecto que ha revertido, en una mayor cultura e identidad profesional, aportando desde su praxis y enriqueciendo los procedimientos de la acción socioeducativa. En este marco, es fundamental seguir manteniendo una actitud de mayor conocimiento acerca de las necesidades e intereses educativos de los sujetos con los que trabajamos, los proyectos e instituciones, las políticas sociales y educativas y la normativa jurídica. Siendo objeto de qué y cómo informar, conformando un ejercicio de responsabilidad y respeto hacia la socialización de las personas con las que trabajamos.

Los informes técnicos - socioeducativo y pericial - se conciben en el presente documento como una consecuencia de los diferentes Documentos Profesionalizadores. El ISE es un instrumento que ofrece una información del sujeto, grupo o proyecto atendiendo a los fines de la definición profesional de Educación Social y al requerimiento de la entidad demandante de información. En todos los casos se realizará a demanda de otra institución, profesional o individuo particular, donde el educador/a social mediante un documento técnico, explicita la situación actual del individuo, grupo o proyecto en función del encargo requerido.

El ISE es un instrumento técnico que apuesta por informar de los efectos que produce en el sujeto la acción socioeducativa que pone en juego el profesional en relación a sus aprendizajes, logros y progresos en una determinada situación, consulta o demanda. Sirviendo como herramienta de información, asesoramiento o coordinación con otros profesionales.

Etimológicamente, la palabra informe proviene del latín informare y cuando actúa como sustantivo, el Diccionario de la Real Academia Española lo define como *"acción y efecto de informar"*. María Moliner la define como *"noticia o dato o conjunto de ellos que se dan a alguien sobre una cosa o una persona"*. Informar, remite a notificar cierto estado de situación, desprendiéndose de ello un informe que, apunta a una notificación de un momento concreto y nunca a una elaboración definitiva. Esta última cuestión cobra mayor relevancia, si cabe, cuando ese informe lo adjetivamos como socioeducativo. El Informe Socioeducativo, atendiendo a las definiciones anteriores, da cuenta tanto de los aprendizajes y trayectos recorridos por el sujeto en las instituciones y fuera de estas, como de todas aquellas áreas de trabajo habitualmente compartidas con otros profesionales.

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

En la actualidad, en nuestro campo, se observa la proliferación de numerosos tipos de informes, no existiendo hasta el momento un modelo base del mismo. Esta propuesta trata de posibilitar una estructura de la cual partir en la emisión del ISE y proponer un modelo de informe de Dictamen Pericial, atendiendo a las particularidades de cada demanda concreta y legislación vigente.

La utilización de informes conlleva la responsabilidad acerca de la propia circulación de la información sobre los ciudadanos a los que se atiende y son objeto de ese tipo de informes. Basculando entre las opciones de socialización de los ciudadanos, y las necesidades ancladas en derechos básicos vinculadas a políticas sociales y educativas. Los encargos de las instituciones y la normativa jurídica posibilitan, a la vez que limitan nuestro trabajo, formando parte de los interrogantes y del ejercicio crítico y profesional en torno al manejo y uso de la información privada en beneficio de los procesos de aprendizaje, participación y socialización de los sujetos, grupos o comunidades.

1.2. Autoridad técnica y epistemológica. Encargo, competencia y función profesional

La Educación Social no lo puede todo, por ello, no será objeto de informe o dictamen aquello que no sea objeto de nuestro encargo, es decir por su naturaleza educativa.

El discurso, posición o saber pedagógico determinan el marco teórico y profesional de nuestro trabajo educativo y práctica social, "haciéndose cargo" del encargo, entonces, podremos hablar de la posibilidad de desarrollo profesional y educativo.

Encargar atendiendo al diccionario de la Real Academia Española (RAE) es poner algo al cuidado de alguien. Los encargos llevan implícitos una cierta "imposibilidad" técnica[3] que consiste por parte de la entidad que realiza la acción en un no poder por tiempo, materiales, recursos, etc. o bien en un no saber, debido a no saber realizar las tareas que dicho encargo llevan asociadas. Esta última opción es la que nos interesa.

Cuando se deposita algo a nuestro "cuidado" nos organizamos asumiendo responsabilidades en función de lo que se ha de hacer, en este momento, la competencia entra en juego como razón que da orden y sentido a las tareas, agrupándolas en funciones y por lo tanto en áreas de responsabilidad para hacernos cargo de eso que han depositado a nuestro cuidado.

3 La RAE nos remite a una habilidad para ejecutar una cosa o conseguir algo, también permite la acepción de persona que posee los conocimientos especiales de una ciencia o arte.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 en la competencia[4] donde reside la posibilidad de asumir tal encargo indicando aquello que podemos o no realizar y el cómo.

Ejercicio que permitirá diferenciar las funciones laborales que lleva implícitas el puesto de trabajo de funciones profesionales, lo ideal es que ambas coincidan pero no sucede siempre, en la medida que identificamos las segundas nos permite hablar entre educadores de un lugar común acorde con la naturaleza del encargo y responsabilidades armadas en un carácter pedagógico como afirma nuestra Definición Profesional y desde los tres ejes fundamentales que orientan tanto este documento como el Catálogo Profesional: acciones formativas, mediadoras y generadoras de contextos. Emerge el lugar de la empleabilidad y la responsabilidad, permite instalar nuestra profesión, como resultado legitima nuestra figura.

Definición Profesional, que se dispone como el texto fundamental para interrogarnos sobre cualquier petición susceptible. Cuando los fines de la misma coinciden con el encargo político, social y/o administrativo que nos hacen o quieren "confiar" y procede su particular retraducción a un encargo de naturaleza educativa, adelante.

Dicha retraducción del encargo debe estar plasmada en proyectos, así como en la acción socioeducativa que se desprende de éstos. En este caso, y atendiendo al Catálogo de Funciones y Competencias, hablamos de acciones de transmisión, generación de contextos y mediación con los sujetos (CGCEES, 2007, p. 46). Un acento situado en el acceso, uso y participación de aquellos contenidos definidos previamente como necesidades educativas para alcanzar una socialización. Atendiendo a nuestra Definición de Educación Social (CGCEES, 2007) debe posibilitar:

La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social; y la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de adquisición de bienes culturales, que amplíen perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social (p. 12).

O sucede algo de todo esto o, por consiguiente, dicho encargo será de otro orden: asistencial, terapéutico, control social, etc. En consecuencia, sin contenidos culturales no se puede dar la educación, sin la voluntariedad del sujeto no se puede dar la educación, sin aprendizajes no se

4 Como facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, saberes, etc.), para enfrentar con pertinencia y eficacia a unas determinadas situaciones, de modo genérico remite a un saber, saber hacer y saber ser.

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

puede dar la educación, sin efectos significativos no se puede dar la educación y sin promoción social tampoco se puede dar la educación.

Donde una autoridad técnica y epistemológica debe coincidir con el lugar y significante del educador y la educadora social en dicha institución o ante el demandando "informe técnico". Autoridades que se sostienen en un saber propio e identitario que genera destreza y "pericia", carácter pedagógico, que nos ha traído hasta nuestros días históricamente a través de la educación especializada, educación de adultos y animación sociocultural a configurar un saber propio que da lugar a la Educación Social como titulación y profesión otorgando un sentido, servicio y utilidad pública, un derecho de la ciudadanía como atesora nuestra definición profesional. Sin un saber propio, no hay lugar a pensarnos como profesión nos confundiremos, fusionaremos o despareceremos.

La relación y deseo con dicho saber y habilidad le llamaremos competencia cualificada, siendo el lugar de donde reside el *alma* de la profesión.

Nuestra función principal, se fundamentará en la educación, generando procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a las claves culturales y de socialización de cada época. Una parte sustantiva, educar, y un predicado, social, que visualiza los campos y ámbitos de trabajo.

Los informes, pues, deben remitir a aquellas situaciones en términos de aprendizaje, enseñanza, acceso y uso de los contenidos culturales y contextos oportunos para cada sujeto, grupo o comunidad. En algunos casos, sin embargo, combinando los efectos educativos ya contrastables y, en otros, evidenciando un proceso de enseñanza-aprendizaje en que mostrar los avances y dificultades del mismo.

Es por ello, que la información objeto de los informes técnicos en Educación Social debe poder sustentar aspectos socioeducativos tales como la experiencia del sujeto en el programa o institución, la valoración de las ofertas socioeducativas que se han propuesto, la consideración de las condiciones que se han dado por ambas partes, entre otras.

2.- Estructura de los Informes "técnicos" en Educación Social.

El dictamen pericial lo conforman dos partes el Informe Técnico o lo que venimos denominando Informe Socioeducativo (ISE) y el Dictamen.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 relación a la UNE, Organismo de Normalización Española, partiremos de la Norma UNE 197001: 2011 que determina los criterios generales para la elaboración de informes y dictámenes periciales profesionales. Orientando los requisitos formales que deben tener los mismos desde la Educación Social, constando de los siguientes apartados:

Tabla 1. Apartados del informe socioeducativo y el dictamen pericial.

INFORME SOCIOEDUCATIVO	DICTAMEN PERICIAL
Portada / Carátula Título (proyecto educativo individualizado,[5] Informe de seguimiento, informe final, informe socioeducativo, etc.) Datos de la persona, grupo o comunidad, objeto informe, referencias expediente, profesional encargado	**Portada** Título del Dictamen Pericial y código o referencia de identificación Encargo Solicitante del Encargo u Organismos a los que se dirige, número de expediente y/o procedimiento judicial Autores del dictamen Fecha
Índice (opcional)	**Índice**
A.- Identificación 1.- Del profesional, equipo educativo o institución que lo emite 2.- De la entidad solicitante 3.- Del sujeto, grupo o comunidad	**A.- Identificación** 1.- Del equipo pericial 2.- De la entidad solicitante 3.- Aceptación del encargo 4.- Bajo juramento o promesa, y declaración de tachas
B.- Objeto, alcance y antecedentes Es decir, finalidad y motivo del informe El alcance en relación a las cuestiones que plantea el solicitante a informar. Antecedentes refiriéndose a los hechos desarrollados con anterioridad a la realización del informe socioeducativo y que sirven de base para su implementación. De forma esquemática y con orden cronológico, se deben de describir los hechos, sucesos o asuntos objeto de competencia y estado en el que se encuentran.	**B.- Objeto y justificación del dictamen** Es decir, finalidad y motivo del dictamen **C.- Alcance y antecedentes** 1.- **Alcance.** Cuestiones que plantea el solicitante y son la base del estudio. 2- **Antecedentes**. Hechos desarrollados con anterioridad a la petición del informe pericial y que sirven de base para su realización y son conocimiento del perito. De forma esquemática y con orden cronológico, se deben de describir los hechos, sucesos o asuntos objeto de la pericia y estado en el que se encuentran.

5 Lógicamente dentro del marco pedagógico de una entidad o institución convivirán otro tipo de documentos e informes o certificados "técnicos". En este caso, el Proyecto Educativo Individualizado (PEI) es la herramienta fundacional para la puesta en marcha de una relación educativa coherente e individualizada, para profundizar, orientamos el artículo de José García Molina (2001). El Proyecto Educativo Individualizado como despliegue y concreción del modelo teórico: una propuesta metodológica para la acción educativa. En P*edagogía social: revista interuniversitaria*. Madrid, 8, 103-115.

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

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

INFORME SOCIOEDUCATIVO	DICTAMEN PERICIAL
C.- Consideraciones generales y situación de partida Documentos y áreas de referencia que se consideran básicos para explicar los principio legales, teóricos y en relación al discurso profesional s en los que se basa el estudio y son objeto de informar: **Áreas de trabajo compartidas** **Áreas de trabajo educativas**	**D.- Consideraciones preliminares, marco conceptual y documentación de referencia** Documentos de referencia que se consideran básicos para explicar los principios en los que se basa el estudio, que fundamentan la base para entender cómo se han extraído las evidencias y se ha llegado a las conclusiones del informe. **1.- Marco legal** **2.- Marco teórico** **3.- Discurso profesional** **4.- Documentos de referencia** **5.- Conceptos técnicos y abreviaturas**
D.- Estudio o análisis técnico Razonamientos y justificaciones estudiados, acciones socioeducativas evidenciadas para informar y cuál es la justificación de las conclusiones si procede en caso que proceda.	**E.- Estudio o análisis técnico** Razonamientos y justificaciones estudiados, qué caminos se han seguido para llegar a ellos, las ventajas e inconvenientes de cada uno y cuál es la justificación de las conclusiones.
En caso de informe socioeducativo como seguimiento o información técnica puntual: **E.- Observaciones** **F.1.- Valoración y/o reformulación de objetivos**	
En caso de informe socioeducativo final de programa educativo: **E.- Observaciones** **F.2.- Conclusiones y propuestas**	
G.- Firma	**F.- Conclusiones** Es decir, la finalidad máxima para la que se requiere el informe. Interpretación técnica y experta resumida sobre los puntos incluidos en el apartado Alcance.
H.- Anexos	**G.- Firma**
	H.- Anexos Demostración visual del informe para clarificar su comprensión y la justificación documental, conforman parte de la prueba

Nota. *Elaboración propia (2021).*

Disposición no concluida ni cerrada, siendo susceptibles de mejoras e interpretaciones de la normativa señalada por cada profesional o equipo educativo en función de cada hecho a “informar” y/o “peritar”.

Se permiten la reproducción, 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 modelo de ISE apuesta por un claro modelo que genera un documento que otorga identidad y discurso educativo, recomendable en los casos sobre sujetos a informar; el modelo de dictamen pericial es más generalista por la amplía casuística susceptible de peritar superando el ámbito del caso, pero más exigente con los marcos teóricos y profesionalizadores desde donde el profesional debe de considerar, analizar y concluir la prueba; es decir, otorgue un discurso diferenciado y sostenido desde un saber, competencia y destreza de una profesión de grado que justifique la elección del educador y la educadora social como perito.

2.1.- El Informe Socioeducativo.

Portada o carátula.

Debe de referenciar el título o tipo de informe (informe socioeducativo, informe de seguimiento, informe final, etc.) y normalmente en un formato de ficha los datos del sujeto, grupo o comunidad, objeto informe, referencias expediente, profesional encargado, etc., en función de los protocolos de cada institución y motivo del informe.

Índice

Opcional

A.- Identificación

1.- Del profesional, equipo educativo o institución que lo emite

2.- De la entidad solicitante

3.- Del sujeto, grupo o comunidad

B.- Objeto, alcance y antecedentes.

Describe la demanda recibida en términos generales, su alcance, tipo de informe, entidad que lo solicita y custodiará.

Referenciar los antecedentes si los hubiese, hechos desarrollados con anterioridad a la realización del informe, que sirven de base para su realización y son conocimiento del profesional informante. De forma esquemática y con orden cronológico, se deben describir los hechos, sucesos o asuntos objeto de la pericia y estado en el que se encuentran.

El informe podrá o no responder en referencia a un proyecto o marco ya existente (caso de constar un proyecto educativo previo), dado que en diferentes contextos se nos demandará informar de aspectos o situaciones en los que no se venga trabajando ni previa ni directamente con la persona.[6]

6 Es objeto y campo de trabajo de la Educación Social como profesión las personas en situación de riesgo, vulnerabilidad y/o exclusión social; donde educador y la educadora social son competentes para emisión de cualquier certificación, acreditación e informe técnico en relación al diagnóstico, estudio y valoración de idoneidad de estas personas y sus situaciones tal como acredita:

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

Se permiten la reproducción, 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 ya se ha abordado en temas anteriores, se puede dar el caso de una situación que se escapa a los fines educativos de nuestra intervención o vulnera claramente los principios deontológicos de nuestro trabajo, en dichas situaciones lo más correcto sería rechazar el requerimiento dado que debe prevalecer nuestra obligación de secreto profesional. Para ello deberíamos presentar al organismo solicitante un documento donde se expliquen las circunstancias y motivos de nuestra abstención.

En caso de que la persona titular del informe pertenezca al proyecto del profesional o entidad, el mismo partirá de un trabajo previo. El ISE plasmará la información referente a los objetivos de trabajo en relación a los "antecedentes" explicitando y valorando la situación y trabajo socioeducativo determinado para alcanzar los objetivos de la entidad que nos demanda la información. Si no se dispusiese de dicha información, el profesional explicitará claramente cómo ha obtenido la información, la metodología, herramientas y fuentes de trabajo empleadas para realizar el ISE e informar de la situación demandada. En este sentido en el apartado 4º, al no existir un trabajo previo se enunciarían las posibilidades y potenciales educativas.

C.- Consideraciones generales y situación de partida.

Apartado que debe evidenciar en qué somos expertos, competentes y/o tenemos pericia.

No se trata de delimitar qué áreas o situaciones a informar, dado que es el profesional el encargado de fijarlas en cada informe, teniendo en cuenta la especificidad de su ámbito de actuación, encargo institucional, colectivos con los que trabaja y/o naturaleza del encargo. Sí pretende, orientar que el ISE se inscriba dentro de una dimensión educativa y profesional, dando identidad y visualización a la praxis del educador/a social dentro de un rigor y fundamentación.

Apartado que describirá las situaciones generales de partida en cuanto al objeto de la Educación Social como profesión y ubicando aquellos aspectos particulares a considerar por el demandante del informe.

En esta parte se puede explicitar la situación del sujeto en el momento de la emisión del informe, justifican la priorización de los objetivos y el énfasis en las acciones socioeducativas desarrolladas. Nos estamos refiriendo a un ejercicio de evaluación inicial del individuo en tanto sujeto de la educación. Siendo también adecuado para señalar, la mirada de otros profesionales.

Por consiguiente, toda situación enunciada según el objeto del informe que tendrá su correspondiente retraducción en términos de objetivos socioeducativos, aprendizajes, efectos

- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias de Grado (B.O.E. núm. 260, de 30 de octubre) y Real Decreto 1027/2011 en torno al nivel 2 MECES de los grados universitarios (apartado 4.4.)
- El Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (M.E.C.E.S.).
- La Agencia Nacional Española de Calificación (ANECA) en el Libro Blanco del Título de Grado en Educación Social (2004)
- Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), dentro del epígrafe 282, correspondiente a las competencias y tareas similares que se han de corresponder con "Sociólogos, historiadores, psicólogos y otros profesionales en ciencias sociales", estando la Educación Social y el Trabajo social, dentro del grupo anterior, pero referenciadas con el subepígrafe 2824.
- El Catálogo de Funciones y Competencias de CGCEES (2007).

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

deseados en cuanto a promoción y circulación social mediada su interpretación por la Definición Profesional de Educación Social.

En primer lugar, considera nuestra profesión como *un derecho de la ciudadanía* en relación a la adquisición, acceso, uso y participación de derechos básicos de individuos o grupos en zona riesgo o exclusión social. Derechos como: cultura, educación, ocio, salud, empleo, deporte, participación, nuevas tecnologías, medio ambiente, vivienda, etc. Necesidades humanas básicas o esenciales, que han de proveerse a toda persona para que puedan funcionar en la vida: con dignidad, con capacidades, libertad y autonomía. Constituyendo la frontera de separación entre lo que es territorio de las diversidades y diferencias legítimas y de las desigualdades injustas representado por la injustificable privación, exclusión y falta de participación de bienes comunes.

Y, en segundo término, incidir, que sin el aprendizaje, adquisición y participación de dichos derechos conllevará una suerte de imposibilidad de una forma de vida humana y plena. En consecuencia, poder vivir una vida completa, tener salud, estar suficientemente alimentado, disponer de alojamiento y libertad de movimiento, usar los cinco sentidos, imaginar, pensar y razonar, planificar reflexiva y críticamente la propia vida, reconocer y mostrar preocupación por los seres humanos, interaccionar socialmente, realizarse laboralmente, disfrutar de todas las expresiones culturales, acceder y disfrutar de actividades de todo tipo, determinar con autonomía el sentido y la orientación de la propia vida, etc. Un abanico de necesidades que se remiten a la carta de los Derechos Humanos históricos, que pueden ser denominados civiles, políticos, sociales, económicos y cultuales (Tezanos, 2003) o de otra manera, como un *salario cultural mínimo* (Sáez y García, 2006) a dotar o reponer.

Para facilitar su posible estructuración en cuanto a áreas y/o objetivos de trabajo a "informar" en el presente apartado, proponemos dividir el apartado en dos bloques que entendemos objeto de trabajo de la Educación Social:

Áreas compartidas. Aquellas que la Educación Social ejerce un papel de mediación a los derechos y servicios básicos que los sujetos deben tener satisfechos mínimamente en relación a las necesidades básicas, asistenciales y cuidados básicos. El educador/a social articulará las estrategias y recursos necesarios para su consecución. Son áreas de trabajo compartidas con otros muchos profesionales, donde enunciaremos las acciones necesarias en cada caso en función de nuestro encargo.

Suponen derechos básicos donde enseñaremos y acompañaremos en los procesos; en otras serán campo específico de otros profesionales competentes en dicho ámbito, donde definiremos la demanda, sostendremos el proceso y articularemos el trabajo conjunto necesario.

En relación al ISE anexionaremos aquellos informes de otros profesionales o instituciones que estimemos necesarios.

Áreas educativas, son propias e identitarias del educador/a social, aquellas que hemos venido desarrollando a lo largo nuestra trayectoria histórica desde la educación especializada, animación sociocultural y educación de adultos; profesionales que bien enseñaban, generaban contextos o mediaban con toros contenidos, recursos y grupos de iguales. El trabajo sobre estas áreas hace referencia a la articulación del individuo en lo social y la cultura, informará de las posibilidades y/o efectos de aprendizaje, participación, socialización, promoción social.

Contenidos educativos que no los agota la educación formal. Jacques Delors (1996) comisario europeo encargado de la redacción del documento *la Educación encierra un tesoro* explicitó

Se permiten la reproducción, 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 a aprender durante toda la vida, marco de legitimación de la Educación Social con toda la ciudadanía. Una filosofía que entiende la inclusión y/o exclusión en sintonía con la Educación Social, además de dicha apertura a toda la ciudadanía, agrupa los contenidos susceptibles de transmitir en: contenidos éticos y culturales, artístico-científico/tecnológicos y económico/sociales (CGCEES, 2007, p. 46). Sin aspirar a concretar las mismas, se presenta un cuadro que trata de orientar posibles áreas en ambos bloques:

Tabla 2. Áreas del informe socioeducativo.

PROPUESTA DE ÁREAS SUSCEPTIBLES DE INFORMAR	
ÁREAS COMPARTIDAS Son de soporte a los procesos educativos: los sujetos deben tener cubiertas las necesidades asistenciales, cuidados y derechos básicos mínimos, el educador articula las estrategias necesarias para su consecución y aprovechamiento.	Posibles áreas en función de cada caso: • Área de la salud. • Área escolar/ formación/ empleo. • Área psicológica / terapéutica. • Área familiar. • Área judicial. • Área laboral. Etc.
ÁREAS DE TRABAJO EDUCATIVO Propician efectos de aprendizaje y socialización, propias del educador/a social.	Posibles áreas en función de cada caso: • Área de lenguaje y comunicación. • Área de competencias sociales. • Área de cultura y arte. • Área de tecnología/digital. • Área del socialización/entorno. • Área de ocio y deporte. • Área de formación y orientación laboral. Etc.

Nota. *Elaboración a partir de Núñez (1999), García Molina (2001, 2003, 2012) y Moyano (2003).*

En el siguiente apartado se explicitaría e informaría qué condiciones genera y cómo se desarrollan dichos objetivos de las áreas de trabajo educativo con el sujeto en términos de los recursos que moviliza para su consecución atendiendo a: acciones, formativas, mediadoras y generadoras de contexto (CGCEES, 2007, p. 46); así como criterios de selección de documentos y herramientas que nos permitirán proponer criterios para poder "informar" y valorar el alcance atendiendo a criterios de consenso.

D.- Estudio o análisis técnico.

El objetivo del presente apartado es dar cuenta del encargo a informar mediante la valoración de las áreas de trabajo compartidas y áreas educativas definidas anteriormente.

Apuntalándonos en otro de los Documentos Profesionalizadores las funciones y competencias profesionales: acciones de aprendizaje, mediación (recursos, contenidos y grupos de iguales) y programas en los que la persona accede, usa y participada; evaluando los aprendizajes, logros y retrocesos objeto del informe (CGCEES, 2007, p. 46 y 47).

Proseguimos con la lógica de basarnos en los marcos que los profesionales hemos definido como identitarios: Definición, Código Deontológico y Funciones y Competencias que indudablemente van a otorgar una disposición, contenido y forma de "medir" la información propios del educador y la educadora social; permitiéndonos diferenciar un Informe Técnico 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.

Profesional firmado desde la Educación Social de otros profesionales con los que compartimos ámbitos.

Las funciones, se han dividido en dos grupos, el primero nos conduce a las que hemos denominado **Funciones Singulares**, las que particularizan -al tiempo que diferencian- el trabajo del educador social del de otros profesionales y señala lo nuclear de la **acción socioeducativa** en su acción directa con el sujeto, grupo o comunidad (CGCEES, 2007, p. 38):

- *Transmisión, formación, desarrollo y promoción de la cultura.*

  Supone una declaración de intenciones respecto a la definición de Educación Social profesional, en relación a su carácter pedagógico, promoción y adquisición cultural de los sujetos de la educación, "ofertados" para el devenir humano por el educador/a social que ya hemos abordado en el marco teórico. Rompiendo con la tendencia de centrar el trabajo en aspectos psicológicos y sociales, obviando los que nos son propios: educar, enseñar y poner en marcha procesos de aprendizaje.
  Permitiéndonos evidenciar qué aprende, de qué se informa, qué conoce, tanto de la oferta del equipo educativo como de otros recursos y profesionales.

- *Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.*

  Poder generar: redes, contextos, condiciones, procesos y recursos es clave para su desarrollo, gestando nuevos escenarios para el aprendizaje. Posibilitando el acceso, uso y disfrute a los sujetos, comunidades o grupos a participar en la vida social, promoviendo la circulación social de los individuos. No disponiendo tan sólo de las instituciones sino de todo su entorno y contexto de un territorio en condiciones de normalidad, lugares de valor social y cultural para la vinculación social, algo distinto a "derivar" a otros recursos sino a que le posibiliten emprender sus propios trayectos, amplitud de recorridos en función del acceso y apropiación de los derechos básicos.
  Permitiendo medir la disposición del sujeto en relación a los programas y proyectos en la institución y contexto que se le ofertan; así como el uso, acceso y participación que muestra el joven en su comunidad.

- *Mediación social, cultural y educativa.*

  Entendiendo la mediación más allá de los significados habituales en relación a la resolución de conflictos, como una apuesta poniendo al sujeto en contacto con lo social donde el educador/a social lo hará no sólo con otros iguales, sino con los contenidos, recursos y lugares de valor social. Un acompañamiento físico y simbólico por dichos territorios, propiciando los encuentros y aprendizajes oportunos para que el sujeto pueda hacer suyas dichas mediaciones.
  Permitiendo medir el acompañamiento y mediación que ejerce la Educación Social en relación a los derechos básicos de la persona en sociedad.

Acompañando a estas funciones singulares se han elaborado otras que dimos en llamar **Funciones Compartidas**. Porque, después de una revisión de las funciones que se otorgan otras profesiones, encontramos que existen coincidencias respecto a la responsabilidad y las tareas a realizar, aunque nuestra mirada siempre es educativa. Quizás cambien las visiones y orientaciones con las que se abordan estos campos de responsabilidad, siendo innegables las coincidencias de responsabilidades y tareas en los llamados equipos multiprofesionales, siendo éstas: **Conocimiento, Análisis e Investigación de los contextos sociales 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.

educativos, Diseño, Implementación y Evaluación de programas y proyectos educativos, y Gestión, dirección, Coordinación y Organización de instituciones y recursos educativos (CGCEES, 2007, p. 41):

Tanto en el apartado 4º como en el 5º se recomienda hacer constar la metodología de estudio, documentos y herramientas utilizadas, su argumentación y motivo de selección.

Cada informe presentará la metodología que proceda en función del encargo. Cláusula:

> *"Sin perjuicio de la legítima diversidad de teorías, escuelas y métodos, el educador/a social no utilizará medios o procedimientos que no se hallen suficientemente contrastados, dentro de los límites del conocimiento vigente".*

Una cláusula que insiste en "procedimientos contrastados", en consecuencia el profesional deberá proponer aquellos marcos o documentos que permitan informar de la situación demandada apoyándose de aquellos de mayor consenso en la comunidad profesional. Si bien, proponemos recoger la información por medio de nuestras funciones, dándonos un orden y sentido en materia de aprendizajes, participación y socialización; éstos deben ser contrastados con los niveles propuestos y aceptados socialmente.

E.- Observaciones.

Cualquier análisis, indagación y razonamiento que no tenga cabida en la secuencia de los puntos 4º y 5º.

F.1.- Valoración y/o reformulación de objetivos.

Cuando se nos demanda un "informe de seguimiento" donde prima el carácter descriptivo del hecho a informar y no se requiere pronunciarse sobre los resultados o conclusiones.

F.2.- Conclusiones y propuestas.

Cuando se nos demanda un "informe final" donde se requiere pronunciarse sobre los resultados o conclusiones.

Parte valorativa, respuesta a la demanda o encargo del ISE. Evaluación y logros, conclusiones y propuestas futuras.

Propuestas de informe de derivación o trabajo con otras instituciones.

Incluso en determinados casos, propuesta para emitir otro segundo informe por otro profesional que permita contrastar los resultados.

G.- Firma.

Nombre y apellidos del profesional.

Lugar, fecha y firma del profesional indicando número de colegiado.

Cláusula de salvaguarda:

> *"Las presentes conclusiones se refieren a los objetivos demandados y a la aplicación de la metodología antes mencionada. Un cambio de las circunstancias o nuevos datos exigirían un nuevo análisis y podrían modificar los resultados".*

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

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

H.- Anexos.

Se anexionarán los informes necesarios de otras instituciones o profesionales vinculados al papel que juegan en el apartado de 4º y 5º.

3.2.- El Dictamen Pericial.

El dictamen pericial lo conforma del informe técnico y el propio "dictamen", que atendiendo a la Real Academia Española (RAE) lo define como opinión y juicio que se forma o emite sobre algo; emisión que realiza el perito, alguien experto o entendido.

Conformando un elemento de prueba dentro del marco judicial, la Prueba Pericial (art. 299.2 LEC), por lo que debe permitir a un Juez conocer, apreciar, interpretar o valorar un hecho o cosa del cual se requieren unos conocimientos técnicos específicos que por no poseerlos el magistrado, fiscal o abogado los recaba a un perito para formarse una opinión fundamentada científicamente.

Circunstancias que diferencian del ISE otorgándoles un mayor rigor, primero en relación al escenario el Sistema Judicial y en segundo lugar, en cuanto al saber particular, competencia y conocimientos específicos que se ponen en juego por el determinado profesional experto: pericia para el estudio, análisis, razonamiento y presentación de conclusiones; y aspectos vinculados a la imparcialidad y verdad mediante el juramento o promesa y declaración de tachas.

El dictamen pericial se presenta siempre por escrito, por ello procedemos a orientarnos en el Modelo Normativizado de la UNE 197001 que nos indica los criterios generales para la elaboración de informes técnicos y dictámenes periciales.

Portada.

Deberá figurar:

- Título: debe permitir la identificación de forma clara e inequívoca
- Encargo: breve exposición del objeto del dictamen, indicando nº expediente o código de referencia
- Solicitante del Encargo u Organismos a los que se dirige, número de expediente y/o procedimiento judicial
- Autor/es del dictamen pericial y número de colegiado, entidad a la que pudiesen pertenecer.
- Fecha de presentación a la entidad

Índice y paginación

Índice general que tiene como misión facilitar la localización de todos y cada uno de los capítulos y apartados, indicando el número de página en los que se inician.

En todas las páginas del informe debe figurar el código o referencia de identificación, el número de página y el número total de páginas

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

Se permiten la reproducción, 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.- Identificación.

1.- Del equipo pericial

El presente Dictamen Pericial es solicitado por parte del XXX

En su emisión se han aplicado científicamente los conocimientos profesionales que se requieren para el caso sometido a estudio.

La autoría del informe corresponde a XXX profesionales de la entidad XXX, con nº de Registro Entidades XXX

2.- De la entidad solicitante.

Nombre y datos de la entidad

3.- Aceptación del encargo.

El pasado XXX se mantiene una primera reunión con XXX, vicepresidente y miembro XXX, para trasladar el encargo por parte del XXX a XXX la realización de un dictamen pericial en relación a XXX.

Tras el estudio por parte de los peritos actuantes de la documentación facilitada por el XXX emiten el documento de carta de aceptación siendo confirmado por parte del XXX el XXX de 2019.

La remisión del Dictamen Pericial al XXX se realizó el XXX de 20XX.

4.- Bajo juramento o promesa y declaración de tachas.

La autoría del informe corresponde a XXX profesionales de la entidad XXX, con nº de Registro Entidades XXX.

XXX, con DNI XXX, como educador social colegiado por el CPXXX nº XXX, requerido para dictaminar sobre XXX; habiendo aceptado el requerimiento y estudiado cuidadosamente el asunto, ejerce su cometido emitiendo el siguiente.

FIRMA PERITOS

Manifiestan que prometen haber realizado el presente dictamen con la mayor objetividad posible, tanto lo que puede favorecer como lo que sea susceptible de causar perjuicio a cualquiera de las partes, y que conoce las sanciones penales que puede concurrir en caso de incumplimiento de su deber según dispone el artículo 335 apartado 2º de la L.E.C.

Asimismo, en relación al artículo 343 de la LEC, el suscrito manifiesta no ser pariente por consanguinidad o afinidad dentro del cuarto grado civil, del actor, ni de ninguna de las partes, no haber estado en situación de dependencia o de comunidad o de contraposición de intereses, no tener amistad íntima o enemistad manifiesta con ninguna de las partes o con sus Abogados o sus Procuradores, no creyendo exista ninguna otra circunstancia que le haga desmerecer en el concepto profesional.

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

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

B.- Objeto y justificación del informe.

Expondremos el objeto del dictamen acordado en la "carta de aceptación" a la entidad solicitante (ver el modelo de carta de aceptación en apartado 4º). Se referencia íntegramente tal como se acordó y firmó por las partes, cualquier modificación posterior debería dar lugar una revisión del encargo, concreción del objeto y nueva aceptación.

Siendo el motivo del dictamen pericial:

El objeto del Dictamen encargado procede al estudio en relación a la Educación Social como profesión que tiene como objeto y campo de trabajo la acción socioeducativa. En concreto, y en el caso que nos ocupa, el referido al XXX.

C.- Alcance y antecedentes.

1.- Alcance.

Contenido que plantea el solicitante y son la base del estudio. Describe brevemente la demanda recibida en términos generales, así como el tipo de informe, consecuencias de la información, entidad que lo solicita y custodiará.

2.- Antecedentes.

Hechos desarrollados con anterioridad a la realización del informe pericial y que sirven de base para su realización y son conocimiento del perito. De forma esquemática y con orden cronológico, se deben de describir los hechos, sucesos o asuntos objeto de la pericia y estado en el que se encuentran.

D.- Consideraciones preliminares, marco conceptual y documentación de referencia.

Marco teórico, legal y profesional que delimitará la estrategia del documento fundamentando las fortalezas que nos permitirán realizar un análisis técnico concluyente; así como recurrir a los conceptos y documentos en el ejercicio del peritaje en sala de juzgados para respaldar nuestras conclusiones y/o pruebas.

Documentos de referencia que se consideran básicos para explicar los principios en los que se basa el objeto de estudio, que fundamentan la base para entender cómo se han extraído las evidencias y se ha llegado a las conclusiones del informe.

Tomará forma en tantos subapartados como sean necesarios para referenciar: el marco teórico, contexto legal y normativo, documentación, procedimientos, terminología, abreviaturas y bibliografía en la que se fundamenta el dictamen para permitir encuadrar y entender las conclusiones.

Todos los documentos que se citen y que sirvan de base para justificar el informe pericial, normas de obligado cumplimiento, buenas prácticas profesionales, etc.

Se incluirán definiciones, términos y abreviaturas que se usen posteriormente en el documento para explicar el estudio.

Una posible orientación en los subapartados que nos permita delimitar, referenciar y conceptualizar desde un discurso profesionalizador en objeto de dictamen podría ser (al igual que en el ISE con las áreas queda abierto a aquellos subapartados que el profesional y/o equipo educativo estime necesarios):

Se permiten la reproducción, 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.- Marco legal.

Leyes y normativa que posibilitan el requerimiento de la Educación Social como derecho de la ciudadanía en relación al objeto a dictaminar y la pericia de nuestra profesión.

2.- Marco teórico.

Conocimiento teórico abstracto basado en la certificación académica y acreditación de la experiencia profesional que justifica la especificidad del educador y la educadora social como experto y perito en dicho asunto.

3.- Discurso profesional.

Posicionamiento pedagógico propio de la profesión, modelos en Educación Social que responden a la necesidad social que justifica la utilidad pública de la misma dotando de coherencia los elementos teóricos, objetivos, métodos, instrumentos y procedimientos que se enmarcan en la teoría, definiendo las posibles aplicaciones de ésta en el objeto de estudio.

Define la idoneidad del educador y la educadora social como profesional perito.

Por ejemplo, en ISE propuesto se parte de un modelo en Educación Social donde se explicita los elementos en relación al marco, finalidad, sujeto, agente, contenidos y metodología.

4.- Documentos de referencia.

Aquellos documentos legales, teóricos y profesionalizadores de referencia; así como las herramientas, procedimientos y documentos que permitirán establecer los criterios para obtener los razonamientos que informen del hecho a dictaminar.

5.- Conceptos técnicos y abreviaturas.

Definiciones clave, así como siglas y abreviaturas utilizadas.

E.- Estudio o análisis técnico.

El dictamen debe basarse en elementos objetivos, por ello en este apartado se explicitará la metodología y las técnicas de trabajo e investigación que han permitido llegar a la argumentación pericial, por medio de interpretar:

- legislación, reglamentación y normativa aplicables;
- investigación realizada;
- referencias, documentos, muestras y procedimientos de toma y conservación de los mismos que puedan fundamentar las conclusiones;
- razonamientos y justificaciones estudiados, qué caminos se han seguido para llegar a ellos, las ventajas e inconvenientes de cada uno y cuál es la justificación del dictamen.

Apartado que se configurará en los subapartados que el profesional y/o equipo educativo estime necesarios para dictaminar sobre el objeto de peritaje.

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

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

F.- Conclusiones.

Es la parte más importante, aquella que será recibida con mayor interés por parte de los destinatarios, supone la culminación de forma lógica de las consideraciones y estudio técnico. Deben presentarse con una redacción lógica y ordenada en relación a como se hayan ido produciendo de forma correcta, clara, concisa y congruente (regla de las cuatro "C"), así mismo presentando una redacción escueta y concreta. Recordemos, que los jueces decidirán según se les informe.

Debemos eludir cualquier conclusión que induzca a contradicción, sean incongruentes, se extralimiten del encargo o conlleven a error respondiendo únicamente a los asuntos aceptados el objeto del dictamen.

Aparecerán numeradas y se enunciarán en positivo.

G.- Firma.

Nombre y apellidos del profesional.

Lugar, fecha y firma del profesional indicando número de colegiado.

Cláusula de salvaguarda:

> *"Las presentes conclusiones se refieren a los objetivos demandados y a la aplicación de la metodología antes mencionada. Un cambio de las circunstancias o nuevos datos exigirían un nuevo análisis y podrían modificar los resultados".*

H.- Anexos.

Se anexionarán los informes necesarios de otras instituciones o profesionales.

Supone una demostración visual de los argumentos de prueba, pretendiendo clarificar su comprensión y sirviendo de justificación.

Deben ser documentos originales.

Bibliografía.

Consejo General de Colegios Profesionales (2007). *Documentos Profesionalizadores: Definición de Educación Social, Código Deontológico y Catálogo de funciones y competencias del educador social*. Barcelona: ASEDES-CGCEES.

Fuerte, I. (2007): La formación del educador social: un recorrido y un retrato para la reflexión. *Libro de actas del 5º Congreso estatal de las y los educadores sociales.*

García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Barcelona*. Gedisa.

. (2003). *De nuevo la Educación Social*. Madrid: Dykinson.

. (2005). De la ética de la profesión a la práctica educativa ética. *Libro de actas del XVI Congreso Mundial Educadores Sociales*. Montevideo. AIEJI.

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

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

. (2012). *Cartografías pedagógicas para educadores sociales.* Barcelona: Editorial UOC.

. (2001). El proyecto Educativo Individualizado como despliegue y concreción del modelo teórico. Una apuesta metodológica para la acción educativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 8,* 103-115.

Moyano, S. (2003). Experiencias: nuevas maneras de hacer, un ejemplo. En Ticio. H (Coord.). R*einventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (pp. 103-116). Barcelona: Gedisa.

. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC.

Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales: en busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.

Sáez, J. y G. Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.

Silva Balerio, D. y Castro Prieto, O. (2009). ¿Qué tenemos que saber sobre los sujetos de la educación?, y algunas cosas más importantes. En *Educación Social acto político y ejercicio profesional*. Montevideo: ADESU MEC.

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

Para contactar

César Haba, email: **habame22@hotmail.com**

Ignacio Fuerte García, falleció días antes de entregar la comunicación: **http://www.eduso.net/noticias/?not=2273/**

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

Se permiten la reproducción, 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 restaurativa desde el prisma socioeducativo: revisión bibliográfica de experiencias en víctimas de terrorismo

Restaurative justice from the socioeducational prisma: bibliographic review of experiences in terrorism victims

Rocío Nicolás López, *Investigador en formación, Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado, Universidad Complutense de Madrid*

Resumen

El estudio presentado en el VIII Congreso de Educación Social, es una revisión bibliográfica de las experiencias de víctimas de terrorismo que han participado en encuentros restaurativos con sus ofensores. Esta revisión se orienta al estudio de la dimensión socioeducativa presente en la justicia restaurativa. Para ello, se plantea inicialmente un marco conceptual de la justicia restaurativa vinculándolo con la figura profesional del educador/a social. Seguidamente se plantea una metodología a través de la revisión sistemática por categorías, estas categorías son: atención a las necesidades específicas de las víctimas y afectación de la dimensión relacional de las mismas. A través de este método se ha obtenido un análisis de la dimensión socioeducativa de los encuentros, donde destaca un avance en la recuperación de las víctimas por un conocimiento mayor sobre el delito, así como, una participación y reconocimiento anteriormente no dado en la justicia retributiva (modelo de justicia común). Concluye con la adecuación de la perspectiva socioeducativa en los encuentros y la aportación del perfil profesional del educador/a social en los mismos, planteándonos un nuevo paradigma de estudio e intervención social, comprendiendo el perdón, la convivencia y los valores democráticos como eje de la metodología restaurativa, siendo estos valores esenciales en la sociedad actuales.

Palabras clave: Justicia restaurativa, educación social, víctimas terrorismo, dimensión socioeducativa.

Abstract

The study presented at the VIII Congress of Social Education, is a bibliographic review of the experiences of victims of terrorism who have participated in restorative meetings with their offenders. This review is aimed at the study of the socio-educational dimension present in restorative justice. To this end, a conceptual framework of restorative justice is initially proposed by linking it with the professional figure of the social educator. Following a methodology is proposed through systematic review by categories, these categories are: attention to the specific needs of the victims and affecting the relational dimension of the victims. Through this method an analysis of the socio-educational dimension of the meetings has been obtained, where a breakthrough in the recovery of victims has been highlighted by a greater knowledge of the crime, as well as, a previously ungiven participation and recognition in retributive justice (model of common justice). It concludes with the adequacy of the socio-

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

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

educational perspective in the meetings and the contribution of the professional profile of the social educator in them, considering a new paradigm of study and social intervention, including forgiveness, coexistence and democratic values as the axis of restorative methodology, these essential values being in society today.

Key words: Restorative justice, social education, victims of terrorism, socio-educational dimension

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social

1. Introducción: temática estudiada

El siguiente estudio a presentar en el VIII Congreso de Educación Social 2020, supone la revisión bibliográfica de publicaciones de diversa tipología, que aborden la perspectiva de las víctimas de terrorismo y facilitadores que han participado en encuentros restaurativos, con el fin de analizar la dimensión socioeducativa que de ellos se puede extraer.

Entendemos por justicia restaurativa un modelo complementario a la justicia penal (común) que interpreta del delito como un acto dañino hacia otras personas, por lo que implica una responsabilidad en el ofensor y su "obligación" esencial es reparar el daño (Zehr , 2006). Dicha interpretación se basa en una visión de interconexión entre los miembros de una sociedad, entendiendo así que el delito supone una fractura en la dimensión social.

En cuanto al modo en que el modelo restaurativo se ha integrado dentro del sistema de justicia español, cabe destacar que ya la Ley 4/2015, del Estatuto de Víctimas de Delito, en su artículo 15 regula la posibilidad de realizar encuentros restaurativos, siempre que la víctima y el ofensor estén de acuerdo. En contexto internacional, cabe destacar la aportación de la Unión Europea a través de su recomendación CM/Rec (2018) 8 del Comité de Ministros a los Estados miembros en materia de justicia restaurativa penal que aconseja la transición de la justicia penal común hacia un enfoque de la justicia restaurativa (Council of Europe, 2018). Se observa pues, que en materia legislativa se han creado opciones que faciliten dichos encuentros.

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

Dentro de la tipología delictiva nos centraremos en materia de terrorismo al entender la especial complejidad que muestra este ámbito, tanto por las consecuencias de los delitos como por las características criminológicas de los mismos (Olade Altarejos, 2016).

En cuanto al modo en que la educación social, y por tanto el/la educador/a social encajan dentro de este ámbito, es importante destacar que primeramente se habla de la figura profesional de el/la mediador/a (Ministerio de Justicia, 2014), posteriormente se habla de el/la facilitador/a (Ríos Martín & Pascual Rodríguez, 2014). Así pues, en las prácticas de Nanclares de Oca[1] se define la figura del facilitador/mediador como:

> Eran acompañados por un profesional, mediador, facilitador del diálogo, que ha servido de guía, de apoyo y sostén, al ayudarles a elaborar los temores y las emociones encontradas en la preparación del encuentro, al garantizar y defender la legitimidad y el curso del encuentro, al igual que la privacidad del mismo. (Lozano Espina, 2016, p. 89)

Si tomamos como referencia dicha praxis El Código Deontológico del Educador Social (CGEES, 2007): que define la profesional del educador social, entre sus funciones destaca la de mediación, no como la resolución de conflictos sino cómo *" hacer para que el sujeto de la educación pueda encontrarse con lugares, personas y contenidos"* (CGEES, 2007, pág. 16), y en lo referente a personas orientado hacia nuevos encuentros con otras personas. Desde la definición de la función profesional del educador social se ve el modo en que se puede gestionar el dialogo y el encuentro desde dicha figura profesional.

Si tomamos como referencia autores relevantes que definen la educación social destacan:

- Quintana define la educación social como *"La educación social trata de formar en el individuo los sentimientos sociales, las actitudes sociales y una conciencia de solidaridad con todos los hombres y pueblos*" (Quintana Cabana, 1984, p. 169)
- Maillo entiende que la Educación social debe *"preparar (…) para una convivencia con sus semejantes, que elimine o reduzca las fricciones y los conflictos capacitándole para la prensión de los demás, el diálogo constructivo y la paz social"* (Pérez Serrano, 2010, p. 125)
- Kriekemans conceptualiza la educación social como aquella que *"se propone formar en el sentido social. La tarea de la Educación social consiste en despertar el sentido de las relaciones entre los hombres, en asignarles un lugar en el orden de los valores y en promover la realización de unas relaciones sociales lo más perfectas posibles"* (Kriekemans, 1968, p. 129)

1 Se hace referencia al centro penitenciario donde se realizaron las primeras prácticas en materia de justicia restaurativa en delitos de terrorimo en España

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

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

Todos ellos comparten la visión de la socialización y el enfoque pedagógico de la construcción de relaciones sociales. Quizá la que más se aproxime a la dimensión restaurativa es la que aporta Malillo al aproximar el dialogo como la herramienta para la construcción de relaciones y la paz social.

2. Objetivos

El objetivo general que persigue el siguiente estudio consiste en analizar y describir la dimensión socioeducativa que se desarrolla en los encuentros restaurativos entre víctimas de terrorismo y ex miembros de organización terrorista en España, desde la perspectiva de la recuperación de las víctimas.

Pudiéndose concretar en los siguientes objetivos específicos:

- Explorar las posibilidades socioeducativas que tiene el modelo restaurativo.
- Examinar el modo en que se ven afectados la relación entre víctima y victimario tras la aplicación de un modelo restaurativo.
- Explorar la influencia que tiene el modelo restaurativo en la relación de la víctima con su red social.
- Vincular la atención a las necesidades específicas de las víctimas con el modelo restaurativo.

3. Metodología o tipo de estudio

El tipo de estudio que se realiza es una revisión bibliográfica sistemática, basándonos en los criterios de Bisquerra Alzina (2004) y Góomez - Luna, et al (2014). Se ha realizado pues, una investigación sobre publicaciones (libros, artículos y conferencias) que aborden las experiencias del modelo restaurativo en el marco español entre víctimas y ex miembros de la organización terrorista, tomando como referencia el marco temporal desde el 2000 hasta la actualidad. Para ello se han utilizado buscadores de carácter académico: Dialnet (UNIR, 2001) Google Scholar (2014), UCM- Biblioteca (2019), ERIC (2013) y Portal de búsqueda de la Revista de Educación Social (2002). Obteniendose un total de 23 artículos de libro, 19 artículos de revista, 8 tesis y 16 libros completos [2].Para el analisis de la información, se estipula un modelo basado en la atención a necesidades específicas de víctimas. (Vicente Colomina, 2019) que tienen cabida dentro del modelo restaurativo por su dimensión relacional y socioeducativa: necesidad de información, necesidad de reconocimiento, necesidad de justicia y verdad y necesidad de participación. Junto con la tres dimensiones

2 Criterios de inclusión y exclusión:

Se permiten la reproducción, 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 a nivel relacional de la víctima en el modelo restaurativo: la significación del delito, la relación con el ofensor y la influencia social (Laguna Hermida, 2006).

4. Desarrollo teórico (resultados)

Los principales resultados tras la revisión se basan en el modelo de análisis dimensión relacional y atención a las necesidades específicas. De este modo hemos podido obtener los siguientes resultados:

4.1. Relación de la víctima con el delito:

Dentro de este apartado trabajaremos el modo en que la víctima significa el delito tras el proceso restaurativo. Se analiza desde un modelo educativo, en cuanto a la interpretación que desarrolla la víctima tras el encuentro. Dentro del proceso restaurativo, desde la dimensión socioeducativa se ha podido percibir:

- *Atención a la necesidad de información:* esta necesidad se concreta en torno a la información recibida sobre el delito. Dentro del modelo de la justicia formal o retributiva la información queda sesgada por el proceso judicial. También esta información llega durante el proceso que estipula el marco judicial por lo que la víctima puede o no estar preparada para recibir la información. En el proceso restaurativo hemos hallado que la víctima tiene necesidad de información específica sobre el delito así pues como afirma Julian Ríos: "*Después del relato de sufrimiento surgía en la víctima la necesidad de conocer hechos y datos para completar la memoria*" (Ríos Martín, 2018, p. 60). En cuanto a la necesidad de información esta se completa en mayor medida con el relato del ofensor, que se podrá ver en la dimensión "relación de la víctima con el victimario".
- *Atención a la necesidad de reconocimiento*: esta demanda se desarrolla en torno a la posibilidad de expresión y reconocimiento sobre las consecuencias del delito. En el modelo restaurativo toma una dimensión diferente al modelo jurídico común/distributivo, ya que en ese proceso la víctima queda relegada al marco jurídico y puede vivenciar la victimización secundaria (Lozano Espina, 2016). Así pues, se percibe que la víctima toma un reconocimiento diferente por su situación y condición de víctima en el propio encuentro (Ríos Martín, 2018). Este reconocimiento sobre el delito y sus consecuencias se da en una dimensión intrínsecamente personal que permite a la víctima el reconocimiento individual por parte del ofensor del padecimiento de sus delitos (Aburto, 2012).
- *Atención a la necesidad de justicia y verdad*: Se puede apreciar en los textos analizados que la justicia es una demanda en este proceso y la cual se intenta suplir del siguiente

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

modo: *"La justicia restaurativa en nuestro marco de violencia debe desarrollarse después de haber actuado la justicia penal para no consagrar la impunidad. La justicia restaurativa no sustituye a la punitiva, a la justicia retributiva"*. (Aburto, 2012, p. 92) es decir, el ámbito jurídico penal ha debido realizar su acción y posteriormente se podrá dar el proceso restaurativo. De forma complementaria especifican los facilitadores Julián Ríos y Esther Pascual la garantía de la justicia y verdad del siguiente modo:

> También la garantía prestada a la víctima de que no se volverá a repetir, que la Administración de Justicia continuará haciendo su trabajo, que se buscará la verdad respecto de la violencia sufrida y que, en todo caso, además de ser un itinerario restaurativo individualizado y personalizado, habrá de ser un proceso sincero y absolutamente honesto, sin finalidades latentes diferentes. (Ríos Martín & Pascual Rodríguez, 2014, p. 433)

Así pues, las víctimas obtienen un marco de justicia que se ha dado con anterioridad al proceso restaurativo, y un ámbito de honestidad por parte del ofensor, dispuesto a exponer su verdad, fuera del ámbito legal, en la intimidad y desde la empatía para dar respuestas a la víctima sobre el delito (Lozano Espina, 2016)

- *Atención a la necesidad de participación*: en esta necesidad, hacemos referencia a la implicación que tiene la participación de la víctima en relación con el delito. Es decir, qué consecuencias tiene para la víctima participar con relación al delito sufrido. Se observa en primer lugar que la participación siempre es voluntaria para la víctima (también para el ofensor), que de ella solo se obtienen los beneficios del propio encuentro y que estos son guiados para que ambas partes tengan un dialogo positivo y constructivo, la víctima para su recuperación, el ofensor para su responsabilización. En este sentido la participación con respecto al delito, por parte de la víctima, puede verse afectada emocionalmente por la culpa (Lozano Espina, 2016). La víctima inicialmente puede sentir que "falla" a la memoria de quien ha sido afectado directamente por el delito, pero, ese mismo acto supone recordar, recobrar y reconocer las implicaciones del delito. En este sentido Josu Elespe, víctima de terrorismo, lo explica del siguiente modo en su entrevista:

> Le conté la historia de mi padre, como se quedó mi familia tras su asesinato, como le afectó eso a mi padre, a mi hermano, como me afectó a mí y lo que cambio mi vida, como destrozaron a mi familia, cuales eran mis sentimientos de aquella época (unos sentimientos que yo desconocía hasta entonces, como eran el odio, la ira, el deseo de venganza, la tristeza profunda, la ansiedad…) Como ha sido mi evolución personal desde entonces. (Elespe, J. entrevistado en Martín & Rodríguez, 2019, p. 142).

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

Así pues, se puede observar que, aunque inicialmente la culpa se manifieste, tras el encuentro se ve el reconocimiento que se le ha dado tanto a la víctima indirecta (familiar que realiza el encuentro) como a la víctima directa (familiar fallecido).

4.2. Relación víctima – ofensor

En este ámbito estudiaremos que implicaciones tiene la relación establecida en el modelo restaurativo entre víctima y victimario, y como dicha relación influye en las necesidades de las víctima desde el enfoque socioeducativo.

- *Atención a la necesidad de información:* este es uno de los ámbitos más percibidos por las víctimas y como decíamos anteriormente, una de sus principales fuentes de motivación. La información que se aporta en los encuentros resulta trascendental para la víctimas (Ríos Martín, 2018), sobre todo por la sensación de control que se pierde tras sufrir la pérdida de un ser querido sin explicación alguna, de una dimensión externa a la realidad de la propia víctima (Lozano Espina, 2016). Por ello significar al ofensor desde su propia realidad, los motivos que le llevaron y la forma en que gestiono el delito resulta una información significativa para la recuperación de la víctima. En este sentido M.ª Carmen Hernández Sánchez, víctima de ETA lo explica del siguiente modo:

  > Llevaba preparadas varias preguntas para hacerle al preso de ETA, cuya respuesta quería conocer: su historia personal, que sienten antes y después de matar a una persona, si pueden dormir tranquilos después de matar, si sufren algo por la víctima o si se ponen contentos porque cumplen con el objetivo que les habían encomendado" (Hernández Sánchez, M. entrevistada en Martín & Rodríguez, 2019, p. 147)

  Se observa pues que esta información es demandada por las víctimas a nivel general para significar al victimario (Martín & Rodríguez, 2019). Esta interpretación devuelve al victimario su dimensión humana, más allá del delito, y favorece el sentimiento de control en las víctimas (Lozano Espina, 2016; Ríos Martín, 2018).

- *Atención a la necesidad de reconocimiento:* esta dimensión está muy relacionada con la anterior al tratarse de acciones que se gestan en el mismo encuentro. Hace referencia a la percepción del victimario sobre la víctima sobre el delito cometido y el reconocimiento del mismo con las consecuencias generadas (Ríos Martín & Pascual Rodríguez, 2014). Le devuelve pues a la víctima la dimensión humana, no cosificada, que había tenido hasta ahora en la acción delictiva (Lozano Espina, 2016). Se muestran en los encuentros un desequilibrio ético pues no estarán en la misma posición los victimarios y las víctimas,

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

pero esto no impide que el reconocimiento sea significativo para estas. En este sentido Pili Zabala, víctima de terrorismo del GAL lo expresa del siguiente modo: *"Lo más reconfortante, comprobé como se responsabilizaba del mismo por pertenecer a los GAL, a pesar de no ser el autor material de los hechos"* (Zabala, P. entrevistada en Martín & Rodríguez, 2019, p. 160) y en este sentido completa una visión global del siguiente modo: *"Creo que para las víctimas la percepción de la asunción de responsabilidad y conciencia plena del caño causado puede generar mayor satisfacción que la petición de perdón"* (Zabala, P. entrevistada en Martín & Rodríguez, 2019, p. 161). En algunos casos no se ha dado petición de perdón (Martín & Rodríguez, 2019), pero en todas ellas si ha existido un reconocimiento y responsabilidad de lo cometido. La dimensión del perdón, desde un plano exterior toma mucha relevancia, pero no es el eje del propio encuentro restaurativo (Aburto, 2012). , El perdón ni es el objetivo de la justicia restaurativa ni supone una limitación dentro del encuentro restaurativo. Es una dimensión personal que le queda asignada a la víctima, sobre la que ella decide. Lo significativo y lo que en todos los encuentros se da es el reconocimiento tanto del acto como de las consecuencias para las víctimas. Así pues, las autoras que recogen las entrevistas citadas concluyen en la línea del reconocimiento que *"cuando el agresor manifiesta su compromiso por el sufrimiento causado, la víctima recupera la integridad en todos sus ámbitos, algunos de los cuales estaban ocultos por la incomprensión o el dolor"* (Martín & Rodríguez, 2019, p. 162)

- *Atención a la necesidad de justicia y verdad:* en cuanto al ámbito de la justicia, el modelo restaurativo propone garantías para que el victimario no obtenga beneficios penitenciarios o recompensas que puedan motivar la participación en dichos encuentros (Ríos Martín & Pascual Rodríguez, 2014; Ríos Martín, 2013). Se ratifica que el proceso restaurativo complementa a la administración de justicia en lo que se requiere al propio proceso de integración y educación del penado, pero no influye sobre la ejecución ni desarrollo de la misma. Se puede de este modo legitimar la honestidad y sinceridad que debe tener en estos encuentros pues el único beneficio que se obtiene es el del propio encuentro (Rios Martín, 2012).
- *Atención a la necesidad de participación:* como hemos visto con anterioridad, el modelo restaurativo favorece un encuentro entre víctima y ofensor, por tanto, la posibilidad de participar en la relación directa con victimarios que en el proceso judicial no se había podido desarrollar. Esta participación supone un cierre que se basa en el 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.

la verdad y la justicia (Aburto, 2012; Lozano Espina, 2016; Ríos Martín & Pascual Rodríguez, 2014). Requiere que la víctima tome parte del proceso que ha afectado a su vida de tal forma que deje de ser cosificada tanto en el proceso judicial como por el ofensor. Participar supone tomar un reconocimiento sobre la persona, posibilitando la toma de decisiones y el sentimiento de pertenencia dentro del propio proceso (Lozano Espina, 2016). Siempre bajo el respeto de su situación personal y sus necesidades específicas. Este hecho es muy significativo, y así se ve reflejado en el discurso de las víctimas en las dimensiones anteriores.

4.3. Relación de la víctima con la dimensión social.

En este apartado nos centraremos en que impacto tiene sobre la dimensión social el encuentro restaurativo. Es decir, que consecuencias se pueden derivar de la participación en el encuentro para la víctima dentro de la dimensión social de la misma.

- *Atención a la necesidad de información:* las víctimas que han participado muestran un mayor nivel de conocimiento sobre los victimarios y la dimensión social de los mismos. Esta información solo se podía obtener de primera mano de los ofensores, pues se trata de información muy concreta de su realidad. Esta información facilitaba a la víctima un conocimiento de la realidad social de los victimarios, así como de la propia organización armada. (Martín & Rodríguez, 2019; Ríos Martín, 2018)
- *Atención a la necesidad de reconocimiento:* el reconocimiento social que han de tener las víctimas en estos encuentros debe estar presente desde un enfoque de "sujeto político" en el sentido que afirma Juan María Aburto: *"reconocer a las víctimas no significa hacer lo que dicen, sino hacer lo contrario de lo que hicieron los victimarios, de tal manera que nadie pueda verse privado de su carácter de sujeto político"* (Aburto, 2012, p. 90). No obstante, esta visión no ha sido contemplada como tal en la sociedad (como veremos después en la necesidad de participación). Las víctimas también se han encontrado con limitaciones personales sobre los encuentros. En este sentido Pili Zabala, víctima de GAL, expresa que: "*Entre los principales temores te preguntas que pensarían tus seres queridos de ese encuentro. En mi caso, sólo compartí mi decisión con mi marido, pues mi madre y hermanos, tal vez, no estarían de acuerdo con mi decisión.* " (Zabala, P. entrevistada en Martín & Rodríguez, 2019, p. 160).
- *Atención a la necesidad de justicia y verdad:* como hemos visto anteriormente, la verdad que obtienen las víctimas, no la han obtenido anteriormente ni de la justicia ni de 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.

contextos sociales. Por ello se complementa con la dimensión social de la misma. En este sentido, Pili Zabala, víctima de GAL, contrapone la dimensión social vivida con el proceso restaurativo: *"Para mi ha supuesto tener la oportunidad de poner palabras al olvido, indefensión, inseguridad y desconfianza institucional que supusieron los once años y medio que duró la desaparición forzada de mi hermano"* (Zabala, P. entrevistada en Martín & Rodríguez, 2019, p. 160). Así pues, se observa que la dimensión social de la víctima, en toda su amplitud desde los medios de comunicaciones, las relaciones interpersonales o la propia justicia, no facilito aquella verdad que se necesitaba pues esta solo se puede obtener desde el ofensor de forma directa y honesta.

- *Atención a la necesidad de participación:* en esta dimensión queremos dar cabida a la interpretación social de la participación por parte de las víctimas en el proceso restaurativo. En palabras de Francisca Lozano los encuentros han supuesto*: " La proyección de un acto como este, no solo para las personas directamente implicadas, sino también para su entorno próximo y como consecuencia, en forma de cambio en el clima social"* (Lozano Espina, 2016, p. 93). Pero dicha interpretación no se ha dado de forma general, así pues, las víctimas que han participado manifiestan malestar por la interpretación que se ha dado de su participación por parte de asociaciones víctimas del terrorismo, como se puede ver en:

  En la entrevista Jaime Arrese expresa que:

  Mariló Vera, víctima de terrorismo, interpreta de las palabras de las asociaciones que:

  > Para estas asociaciones, quienes hemos participado en los encuentros restaurativos somos los proscritos. En este sentido, me he sentido muy injustamente criticada por estas asociaciones, a las que pido un poco más altura de miras y apertura de mente" (Vera, M. entrevistada en Martín & Rodríguez, 2019, p. 158)

  Maixabel Lasa concluye la adecuación de la privacidad de los encuentros por el impacto de la misma: *"Es curioso: si los encuentros restaurativos salieron bien fue, en gran medida, porque el tema se llevó con mucha discreción por parte de todos los que los organizaron y participaron"* (Lasa, M. entrevistada en Martín & Rodríguez, 2019, p. 154)

Se muestra pues, que esta nueva realidad que conforman los encuentros restaurativos supone una confrontación con las asociaciones de víctimas. Puede deberse a que esto supone un nuevo paradigma social así pues como afirma Juan María Aburto *"Sin olvidar el pasado, pero*

Se permiten la reproducción, 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 anclarnos en él. Requiere tejer unas nuevas relaciones. Hacerlo con el firme convencimiento de que todas las personas son necesarias para construir sociedad, para construir comunidad. " (Aburto, 2012, p. 92)

5 Resultados

Los principales resultados obtenidos, por categorías se análisis , se resumen en la siguiente tabla:

Dimensión relacional	Atención a necesidades	Resultados principales
Relación de la víctima con el delito	Necesidad de justicia y verdad	El proceso restaurativo se desarrolla con posterioridad al penal/judicial fomentando la honestidad y el encuentro entre las partes afectadas.
	Necesidad de participación.	Participación voluntaria de la cual todas las partes obtienen beneficio directa o indirectamente.
Relación víctima-ofensor	Necesidad de información	Fuente de motivación para las víctimas. La información aportada es destacable para su recuperación
	Necesidad de reconocimiento	El encuentro favorece el reconocimiento de la víctima y el sufrimiento padecido. Se significa el delito en torno a la relación humana.
	Necesidad de justicia y verdad	No se obtienen beneficios penitenciarios por la participación en el encuentro.
Relación víctima con la dimensión social	Necesidad de información	Aumenta su conocimiento sobre la situación personal y social de ambas partes.
	Necesidad de reconocimiento	Limitación social de las víctimas en torno a los encuentros. Falta de reconocimiento de la víctima como sujeto-agente.
	Necesidad de justicia y verdad	El discurso social sobre el delito sufrido se ve ampliado y reconocido tras el encuentro.
	Necesidad de participación.	La participación en los encuentros es interpretada de forma negativa por colectivos de víctimas, que cuestionan su impacto social y ético.

Tabla 1 (Elaboración propia): principales resultados de la investigación

Durante el análisis de los textos hemos percibido la posibilidad de generar categorías dentro de los discursos de víctimas y profesionales. Hemos descartado aquellas que no encajaban dentro de estas categorías y no eran relevantes para el objeto de estudio. No obstante, 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.

hemos encontrado con tres aportaciones que pueden ser un adecuado cierre a este análisis pues no responden a ninguna categoría y si a la realidad en su conjunto. A continuación, las citamos:

a) En la entrevista a Josu Elespe, al final de la misma, concluye diciendo:

> Porque con el tiempo me di cuenta, a nivel personal, de que aquello había sido muy bueno para mí, de que aparte de la ayuda que me habían prestado mi familia y amigos tras el asesinato de mi padre, aquel encuentro era una de las cosas que más me había ayudado a sanar mis heridas" (Elespe, J. entrevistado en Martín & Rodríguez, 2019, p. 144)

b) Mariló Vera Barbero, en la entrevista, indica que al salir de la prisión habiendo realizado el encuentro restaurativo reflexiona:

> Pero al salir yo estaba en paz conmigo misma… de una vez por todas, terminaba ya con esa época, con ese odio" (Vera Barbero, M. entrevistada en Martín & Rodríguez, 2019, p. 157)

c) Esther Pascual y Julián Ríos, facilitadores de todos los encuentros restaurativos aquí trabajados, al final de su artículo sobre las reflexiones de los encuentros concluyen que:

> […] restaurar es curar y apostar por lo que recrea vínculos, no por lo que levanta murallas insalvables" (Ríos Martín & Pascual Rodríguez, 2014, p. 439)

6 Conclusiones

Durante la revisión hemos podido ver que los encuentros restaurativos complementan el marco jurídico español, se dan de forma paralela sin que se vean afectados mutuamente, prevaleciendo en ambos el bienestar de la víctima. Pero estos no tienen el reconocimiento social o la legitimidad que si se le da al modelo jurídico común. Es por ello que la realidad individual y vivencial tanto de las víctimas como de los ofensores no responde a la visión de algunos colectivos que interpretan estas prácticas como una "ofensa" para el colectivo de víctimas. Por tanto, se requiere una pedagogía que acerque a la realidad social dichos encuentros.

También se percibe una notable mejora en la interpretación de las víctimas de su propia recuperación, lo que nos indica que el propio encuentro satisface necesidades de carácter socioeducativo, que mejoran la reparación y recuperación de las víctimas.

Cabe destacar que, aunque estos procesos no se hayan realizado desde la figura del educador o educadora social, en ellos se percibe la dimensión social y educativa. La dimensión educativa basada en el conocimiento del otro (ofensor) y la interpretación de la realidad

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

aportando una significación humana al delito. La dimensión social se percibe con posterioridad a los encuentros donde las propias víctimas lo han interpretado hacia la paz y reconciliación de los conflictos entendiendo el propio encuentro como una muestra de futuro.

Así pues se puede concluir que los encuentros restaurativos son una práctica, que aunque anteriormente se hayan desarrollado en el marco jurídico por parte de mediadores, pueden y deben ser estudiados y desarrollados desde el ámbito de la educación social atendiendo así a la dimensión social y pedagógica que conforman los encuentros restaurativos.

En el marco de la pedagogía social, se abre un nuevo paradigma orientado hacia el perdón y la convivencia, desde el dialogo y el conocimiento. Esta realidad debe ser estudiada y desarrollada por parte de la educación social, profundizando en su teoría y su praxis a fin de estimular una realidad social compleja que requiere de una respuesta socioeducativa adecuada.

7 Bibliografía

Aburto, J. (2012). Desde la dignidad a la convivencia. *Justicia para la convivencia. Los puentes de Deusto* (págs. 87-93). Bilbao: Deusto Fórum.

Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.

CGEES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL - ASEDES.

Council of Europe. (2018). *Recomendación CM/Rec(2018)8 del Comité de Ministros a los Estados miembros en materia de justicia restaurativa pena*l. Traducción editada por gobierno vasco. Recuperado el 15 de Diciembre de 2019, de https://www.justizia.eus/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DCM-Rec-2018-8-concerning-restorative-justice_CASTELLANO.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1

Gómez - Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte - Mayor, G., & Betancourt - Buitrago, L. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de la estructuración y sistematización. *Dyna*, Vol. 81, núm. 184, 158-163.

Kriekemans, A. (1968). *Pedagogía General*. Barcelona: Herder.

Laguna Hermida, S. (2006). *Manual de Victimología.* Salamanca: CISE.

Lozano Espina, F. (2016). Emociones, justicia restaurativa y delitos de terrorismo: introducción a la experiencia emocional del encuentro restaurativo. En E. Pascual, *Los ojos del otro: encuentros restaurativos entre víctimas y ex miembros de ETA* (págs. 85-121). Madrid: Sal Terrae.

Martín, A., y Rodríguez, M. (2019). *Tras las huellas del Terrorismo en Euskadi: Justicia restaurativa, Convivencia y reconciliación.* Madrid: Dykinson.

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

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

Ministerio de Justicia. (2014). *Registro de Mediadores e Instituciones de Mediación*. Obtenido de https://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/Portal/es/servicios-ciudadano/tramites-gestiones-personales/registro-mediadores

Olade Altarejos, A. (2016). Encuentros restaurativos en victimización generada por delitos de terrorismo: bases teóricas. En E. Pascual Rodríguez, *Los ojos del otro: encuentros restaurativos entre víctimas y ex miembros de ETA* (págs. 33-85). Madrid: Sal Terrae.

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

Quintana Cabana, J. (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dickinson.

Ríos Martín, J. (2013). Justicia restaurativa y mediación penal. Una apuesta por el diálogo y la disminución de la violencia. *Icade. Revista De La Facultad De Derecho*, (98), 103-126.

. (2018). *Biografía de la reconciliación. Palabras y silencios para sanar la memoria.* Granada: Comares.

Ríos Martín, J., & Pascual Rodríguez, E. (2014). Reflexiones desde los encuentros entre víctimas y condenados por delitos de terrorismo. *Oñati Socio-Legal Series*, 4(3), 427-442.

Vicente Colomina, A. (2019). *Guía para la atención de calidad en víctimas del terrorismo.* Madrid: COP; Psicofundacion. Recuperado el 02 de Enero de 2020, de http://www.cop.es/pdf/Guia_atencion_victimas_terrorismo.pdf

Zehr , H. (2006). *El pequeño libro de la Justicia Restaurativa.* Nueva York: Good Books.

Para contactar

Rocío Nicolás López, email: **rocionic@ucm.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.

Derecho a la Educación Social de los y las adolescentes sujetos/as a las medidas judiciales de la LORPM. Situación extremeña.

LORPM's legal actions for teens and right to Social Education. Extremaduran situation.

Marcos Javier Barriga Ávila, *Educador Social*

Resumen

Con la presente contribución trato de revisar las disposiciones normativas que la Junta de Extremadura viene articulando para dar cobertura al derecho a la atención educativa de chicos y chicas de menos de 18 años, sujetos a una medida judicial, sea privativa de libertad o no, por la comisión de un hecho delictivo o de varios. Esta atención socioeducativa es contemplada en dicha normativa para los denominados menores infractores. El último estudio desarrollado en España por parte de la Dirección General de Derechos de la Infancia y la Adolescencia, perteneciente al Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, pone de manifiesto la mayor incidencia de medidas judiciales notificadas y ejecutadas como la Libertad Vigilada o las Prestaciones en Beneficio de la Comunidad, por encima del resto y, sobre todo, por encima de la más restrictivas como las medidas de internamiento.

El Centro de Cumplimiento de Medidas Judiciales "Vicente Marcelo Nessi", es un edificio compuesto por módulos de convivencia. El Instituto de Educación Secundaria "San José", está ubicado a poca distancia del mismo y cuenta con una unidad educativa destinada a los y las adolescentes que se encuentran cumpliendo una medida de internamiento en el régimen cerrado, dentro del CCJM.

Quiero destacar que la ley educativa extremeña, LEEx, o el "Decreto 228/2014, de 14 de octubre", que regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado, incluyen al alumnado sujeto a medidas judiciales formando parte del aquel que presenta necesidades específicas de apoyo educativo.

Los y las educadores/as sociales que desarrollan su labor en el sistema educativo extremeño, llevan dos décadas siendo profesionales clave en la detección y prevención de las situaciones educativas desfavorables, así como en la promoción de la participación social dentro de los propios centros educativos de estos alumnos y alumnas de cara a su adquisición de competencias sociales, en colaboración con las familias.

Palabras clave: Derecho. Sistema educativo. Alumnado sujeto a medidas judiciales. Ordenamiento jurídico. Atención educativa. Educación Social

Abstract

With this academic and professional work I attemp to make a review among the legal provisions that the Government of Extremadura create to assure the right to educational attention of youth people who are under the age of majority, eightenn years old, when they have a legal consequence as deprivation of their liberty or another one because of breaking the Law.

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

Se permiten la reproducción, 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 legal provisions in Extremadura whereby the socioeducational attention of students in the juvenil justice system is included. In Spain, the last study carryed out by the General Direction of Children and Adolescence Rights within the "Department of Social Rights and planning 2030" of the spanish Government shows higher incidence of courts decisions that impose Liberty Supervised or making labours of Community Work over other legal measures and overall those that specifically includes deprivation of liberty.

The Centre for the Enforcement of Legal Measures "Vicente Marcelo Nessi", is a building composed by cohabitation units, as the therapeutic one. There is nearby a High or Secondary School for students from 12 years old, called "IES San José". This one has an educational section for boys and girls who lives in "Marcelo Nessi" within the closed regime.

In Extremadura, there is an Education Law from 2011, "LEEX": "Ley de Educación de Extremadura". This law and the legal provision "Decreto 228/2014, de 14 de octubre", locate boys and girls in conflict with law in chapters that regulates students with specific educational support needs.

Social educators work in the educational system in Extremadura carrying out tasks as prevention of adverse educative situations or the families participation promotion or students training in social competencies.

Keywords: Law. Educational system. Students with judicial measures. Legal Provision. Educational Attention. Social Education

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social

Existen disposiciones dentro del ordenamiento jurídico extremeño que contemplan la atención educativa a los menores que se encuentran cumpliendo una medida de internamiento o en medio abierto, por sentencia del juez o jueza de menores competente. El último estudio sobre "menores de edad en conflicto con la Ley" en España, realizado por la Dirección General de Derechos de la Infancia y de la Adolescencia del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, recoge los datos de 2019 y cuantifica la incidencia de menores que se encuentran dentro del sistema de justicia juvenil en cada Comunidad Autónoma desde la imposición de las diferentes medidas contempladas en la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (Boletín Oficial del Estado de 13 de enero de 2000).

El *Centro de Cumplimiento de Medida Judiciales "Vicente Marcelo Nessi"*, es el recurso autonómico destinado a las medidas privativas de libertad. Está compuesto por diversos módulos de convivencia, entre ellos el módulo terapéutico. Cuenta con una unidad educativa adscrita al IES "San José", próximo a este centro de reforma. Desde la *Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura* y el *Decreto 228/2014*, de 14 de octubre, por el que 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.

regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado, se encuadra a estos chicos/as en el *alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo* y se regula la intervención de los educadores y educadoras sociales desde el sistema educativo.

La presencia de educadores/as sociales en Institutos de Educación Secundaria y de Educación Secundaria Obligatoria es una oportunidad para ejercer una labor de promoción de la participación social de este alumnado y de sus familias desde la colaboración con el profesorado, Departamentos de Orientación y los Equipos Directivos de cada centro educativo, así como con los Juzgados y Fiscalía de Menores de las provincias de Cáceres y Badajoz.

El objeto y finalidad de realizar esta contribución al VIII Congreso Estatal de Educación Social, es impulsar la Educación social y el desarrollo profesional de los y las educadores/as sociales dentro de los centros educativos (Canal UNED, 2021). Extremadura, es una Comunidad Autónoma que realiza los pasos pertinentes para el ejercicio profesional de los/las mismos/as en la etapa educativa de secundaria y en aquellos centros educativos sostenidos con fondos públicos desde las Instrucciones de 25 de octubre de 2002 de la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros (Laorden, et al. 2006).

Precisamente, la edad mínima para ser juzgado penalmente, son los 14 años y la edad máxima, los 17. Esta edad se corresponde con la edad de los cursos de la ESO, bien sean estos en la vía "ordinaria" (IES Norba Caesarina, 2021), bien de diversificación curricular, de los ciclos formativos de grado básico/grado medio o Bachillerato (LOMLOE, 2020). Los menores infractores que se encuentran dentro del sistema de justicia juvenil, son tan solo una de las realidades de especial riesgo social que caracterizan al alumnado y que motivan y justifican su atención educativa ajustada y pertinente de cara a una correcta socialización.

Hasta en los casos en que las medidas judiciales que suponen una restricción de derechos propia de las medidas privativas de libertad, tales como el internamiento ordinario o de carácter terapéutico, el papel de los educadores y educadoras sociales dentro de los centros educativos debe cobrar un especial protagonismo en la acción pedagógica pues prioritariamente, el régimen establecido es el de "semiabierto" (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2021) y esto conlleva la asistencia obligatoria al IES de los menores hasta los dieciséis años. Más allá de esta edad, es muy recomendable esta asistencia al centro

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

educativo para la mayor formación humana, académica y/o técnica de chicas y chicos que se encuentran cultivando su personalidad.

Referencias bibliográficas

ANPE-Sindicato Independiente. (2021). LOMLOE: Ley Orgánica, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 30/12/2020). LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (anpe.es)

ASEDES y CGCEES. (2007). Documentos Profesionalizadores. *Revista de Educación Social*, número 13. https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2019/11/Documentos-profes-Sept-2007.pdf

Barriga, M. J. (18 de octubre de 2021). El derecho a la Educación Social de los menores infractores en Extremadura [Archivo de vídeo]. YouTube. DERECHO A LA EDUCACIÓN SOCIAL DE LOS MENORES INFRACTORES EN EXTREMADURA - YouTube

Canal UNED. (2021). *Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo. Programa modular de postgrado y desarrollo profesional.* https://canal.uned.es/video/614d9b5cb60923538b5408e8

Consejería de Hacienda y Administración Pública. (2019). *V Convenio Colectivo para el personal laboral al servicio de la Junta de Extremadura*. V_Convenio_Colectivo_20190211.pdf (sgtex.es)

Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Educarex - Decreto 228/2014 de Atención a la Diversidad

Decreto 181/2010, de 27 de agosto, por el que se aprueba el Estatuto de Organización y Funcionamiento de los Centros para la ejecución de medidas privativas de libertad de menores infractores de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Documento Oficial de Extremadura, 169. DOE 2010 - Nº 169.qxd (juntaex.es)

IES Norba Caesarina de Cáceres. (2021). *Programas de diversificación curricular (Documento del Dpto. de Orientación)*. Microsoft Word - diversificacion.docx (iesnorba.com)

Instrucción 10/2015 de la Secretaría General de Educación por la que se regula la atención educativa a menores y jóvenes que cumplen medidas de internamiento en el centro de cumplimiento de medidas judiciales "Vicente Marcelo Nessi". INSTRUCCIÓN_10-2015_de_4_Junio_MARCELO_NESSI_.pdf (educarex.es)

Instrucciones de la Dirección General de Política Educativa de 27 de junio de 2006, por las que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento los Institutos de Educación Secundaria y los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de Extremadura.

Laorden, C., Prado, C. y Royo, P. (2006). Hacia una educación inclusiva: el papel de educador social en los centros educativos. *Pulso, Revista de Educación*, 29, 77-93. Centro Universitario Cardenal Cisneros. Hacia una educación inclusiva: el papel de educador social en los centros educativos | Laorden Gutierrez | PULSO. Revista de Educación (cardenalcisneros.es)

Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura, *Documento Oficial de Extremadura*, 47. Ley 4/2011, de 7 de marzo, de educación de Extremadura. (boe.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.

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *Boletín Oficial del Estado*, 11. BOE.es - BOE-A-2000-641 Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2021). *Boletín de datos estadísticos de medidas impuestas a menores de edad en conflicto con la Ley*. Dirección General de Derechos de la Infancia y la Adolescencia. BOLETINF_19_REVISADO.pdf (mscbs.gob.es)

Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *Boletín Oficial del Estado*, 209, de 30 de agosto de 2004. BOE.es - BOE-A-2004-15601 Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

Para contactar

Marcos Javier Barriga Ávila, email: **marcosjavier214@gmail.com**

Educador social, socio número 298 de la SIPS, Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, afiliado en ASOCOPESES, Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social, y colegiado 519 en el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Extremadura, COPESEX.

Enlace al vídeo de presentación

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

Se permiten la reproducción, 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 perfil socioeducativo de la Juventud Penitenciaria de Madrid: antecedentes y delimitaciones. Una propuesta para intervenir desde la Educación Social

The socio-educational profile of the Prison Youth in Madrid: background and delimitations. An intervention proposal from Social Education

Ismael López Moreno y **Carmen Saban Vera,** *Universidad Complutense de Madrid (UCM)*

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto analizar en profundidad el perfil socioeducativo de la juventud penitenciaria en Madrid, junto con el planteamiento sobre la pertinencia de la figura profesional del educador/a social en el ámbito de las prisiones de la Comunidad de Madrid.

Para ello, en un primer momento, se parte de un análisis sistemático y exhaustivo de los marcos educativos internacionales y legislativos estatales. Se considera la educación como derecho fundamental, así como la finalidad de las prisiones orientadas a la reeducación y reinserción social de sus internos/as. A pesar de que la Educación Social está capacitada para atender a poblaciones en situación de riesgo social, concretamente en contextos de encierro, no tiene cabida entre la plantilla de profesionales conforme al tratamiento en la Institución Penitenciaria.

El estudio forma parte de una investigación más amplia donde se pretende hacer un análisis en profundidad que permita mejorar los procesos socioeducativos impartidos en la población joven de los centros penitenciarios españoles.

Para su desarrollo se analiza a partir de una metodología cualitativa, utilizando la entrevista como herramienta de recogida de datos. Como muestra se ha accedido al funcionariado de tratamiento que interviene con la población penitenciaria joven, limitada entre los 18-25 años, de los centros penitenciarios de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Los resultados de dicho análisis apuntan a caracterizar un perfil socioeducativo de los jóvenes en prisión con una serie de carencias adaptativas, formativas y de habilidades básicas para la vida en sociedad, que se deben de trabajar desde la especialización de la educación social. En este sentido y para concluir el trabajo destaca la importancia de la educación social en contextos de encierro adaptando su intervención con la población reclusa joven como medida de sostenibilidad y adecuación a los nuevos tiempos conforme a la Agenda 2030.

Palabras clave: Educación en prisión, exclusión social, jóvenes, educación social, desarrollo sostenible.

Abstract

The purpose of this work is to analyze in depth the socio-educational profile of prison youth in Madrid, together with the relevance of the approach of the professional social educator in prisons in the Community of Madrid.

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

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

To do this, it begins with a systematic and exhaustive analysis of international educational frameworks and state legislation. Education is considered a fundamental right, as well as the purpose of prisons aimed at the re-education and social reintegration of their inmates. Despite the fact that Social Education is capable of attending to populations with high social risks, specifically in confinement contexts, it is not often used by the staff of professionals for treatment in the Penitentiary Institution.

The study is part of a broader investigation, where an in-depth analysis is intended to improve the socio-educational processes taught to the young population of the Spanish penitentiary centres.

For its development, it has been analyzed from a qualitative methodology, using the interview as a data collection tool. As a sample, the treatment worker from the penitentiary centres of the Autonomous Community of Madrid, who intervenes with the young prison population, limited between 18-25 years old, has been accessed.

The results of this analysis indicate to characterize a socio-educational profile of young people in prison with a series of adaptive, formative and basic skills deficiencies for life in society, which must be worked from the specialization of social education. In this sense, and to conclude the work, it highlights the importance of social education in confinement contexts, adapting its intervention with the young prison population as a measure of sustainability and adaptation to the new times in accordance with the 2030 Agenda.

Keywords: Education in prison, social exclusion, young prisoners, social education, sustainable development.

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social

1. Introducción

El presente trabajo forma parte de una investigación mucho más amplia donde se observa la necesidad de hacer un análisis que permita mejorar los procesos educativos impartidos en la población joven de los centros penitenciarios españoles. Como vemos, la necesidad de incluir la presencia de la Educación Social en las prisiones, capacitada para atender a personas en situación de riesgo y conflicto social, y desde el paradigma de la Educación Permanente, que considera la educación como un derecho fundamental de Todos, incluso en prisión, bajo los principios de la universalidad y la accesibilidad. Con el fin de especializar aún más la labor del Tratamiento Penitenciario en las prisiones españolas, ayudando a mejorar la reinserción social de sus internos y previniendo conductas reincidentes en el futuro.

En este trabajo presentamos un análisis de las principales características de los jóvenes presos en los centros penitenciarios de Madrid y planteamos desde las carencias socioformativas, 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.

necesidad de la figura de la educación social dentro del marco del tratamiento penitenciario y la intervención hacia este colectivo.

Las estadísticas de enero de 2021 estiman un total de 55105 reclusos en las cárceles españolas, representando el 9,00% la juventud penitenciaria. En ese mismo periodo la juventud penitenciaria cuenta con 4963 internos/as jóvenes entre los 18-25 años, siendo el 94,54% hombres y el 5,46% mujeres (SGIP, 2021). En relación a juventud y reincidencia no hemos podido encontrar datos estadísticos actualizados. Los últimos datos a los que hemos tenido acceso son del año 2006, representando una reincidencia del 13,42% respecto al total de la juventud (INE, 2008).

Por todo ello es fundamental, considerar como población objeto de nuestro estudio aquella población joven situada entre los 18 y los 25 años. La Administración Penitenciaria y a través de su órgano competente, la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias,[1] considera como presos jóvenes, a los reclusos/as menores de 21 años y algunos hasta los 25 años (Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria, 1979; Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario, 1996; SGIP, s.f.a). Según la SGIP (s.f.b), este grupo presenta unas especiales características requiriendo una atención específica de intervención caracterizada por unos indicadores de delincuencia cinco o seis veces superior en jóvenes entre 16 a 22 años en comparación con el resto de individuos de mayor edad.

Si bien es cierto que como tema y objeto de estudio tanto lo referido a la población como al tema investigado, existe una amplia variedad de documentación científica y técnica elaborada tanto desde los ámbitos de la educación superior, como de instituciones de carácter nacional e internacional implicados en el tema, nuestra investigación añade como perspectiva de innovación y elemento original para el desarrollo del trabajo preventivo, la sostenibilidad.

Cuando hablamos de desarrollo sostenible, entendemos que el tratamiento y la intervención preventiva es un elemento fundamental, especialmente en la juventud penitenciaria. A un nivel micro, se pueden obtener beneficios en los individuos, sobre su integración social, además de potenciar hábitos que faciliten su cuidado de forma saludable hacia ellos mismos y hacia los demás. A un nivel meso, se obtienen beneficios directos sobre las personas que tienen contacto directo sobre la juventud que ha pasado por la prisión: redes familiares, amistades, comunidad donde el individuo interactúa incluyendo las posibles víctimas del delito. Desde el punto de vista de Montero (2018), cada vez qué se logra que un infractor deje

1 Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, en adelante SGIP.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 delinquir, son cientos de personas que no se convertirán en víctimas. Por último, a nivel macro, la reinserción social de la juventud reclusa permite una mayor sensación de seguridad en la sociedad, junto al considerable ahorro económico que supone para el estado la falta de manutención de los delincuentes en las prisiones a lo largo de sus vidas como reincidentes. Ahorro que se incrementa con los ingresos a las arcas del estado, que supone la propia situación de inclusión y normalidad en la sociedad en cuanto a derechos y deberes de los ciudadanos.

2. Marco teórico

2.1. Análisis sobre el marco normativo y principios educativos generales

El actual sistema penitenciario español, está compuesto por cuatro ejes legislativos fundamentales que indican y unifican el cuerpo legal e institucional del ejercicio penitenciario. Son capaces de acuñar una serie de conceptos, estrategias y recursos, relacionados y fundamentados para su correcto desempeño con y para la población penitenciaria. Entre sus cuatro ejes legislativos se encuentran: la Constitución Española de 1978, la Ley Orgánica 1/1979 de 26 de septiembre General Penitenciaria, el Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario y el Real Decreto 840/2011, de 17 de junio, por el que se establecen las circunstancias de ejecución de las penas de trabajo en beneficio de la comunidad y de localización permanente en centro penitenciario, de determinadas medidas de seguridad, así como de la suspensión de la ejecución de la penas privativas de libertad y sustitución de penas. Descendiendo en esta escala se encuentran directrices mediante circulares e instrucciones de los centros directivos (SGIP, s.f.a).

La Constitución Española (1978) decreta en su artículo 25.2 la finalidad de las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad, siendo orientadas hacia la reeducación y reinserción social de la población reclusa, sin consistir en trabajos forzados. Así como la disposición de los derechos fundamentales de la ciudadanía a excepción del derecho a la libertad.

La Ley Orgánica 1/1979 de 26 de septiembre General Penitenciaria (1979) aprobada en periodo de transición, amplía los artículos de la Constitución Española estableciendo las indicaciones del sistema penitenciario resaltando: el principio de legalidad en la ejecución de la pena, la potenciación del régimen abierto, la implantación del Juez de Vigilancia 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.

concibiendo la pena privativa de libertad como una medida reeducativa y de reinserción social de los penados.

Estas dos leyes, se ven reforzadas en los años siguientes con la aprobación del Reglamento Penitenciario (Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario, 1996), ampliando los principios de la Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria en consonancia con el nuevo modelo disciplinario establecido en el Código Penal, adaptando las nuevas demandas penitenciarias y sociales, que se habían ido incrementando por la transformación social de los últimos quince años.

El Real Decreto 840/2011, de 17 de junio, por el que se establecen las circunstancias de ejecución de las penas de trabajo en beneficio de la comunidad y de localización permanente en centro penitenciario, de determinadas medidas de seguridad, así como de la suspensión de la ejecución de las penas privativas de libertad y sustitución de penas (2011), supone el último decreto en conformar la legislación española penitenciaria.

La Organización de las Naciones Unidas[2] (ONU, 1948), en su artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, manifiesta que toda persona tiene derecho a la educación, a favor de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales, entendiéndose así con un enfoque social de la misma. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura,[3] considera la Educación Básica[4] de importancia fundamental para la reintegración social de los delincuentes (Sutton, 1994).

Los estudios de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito[5] (UNODC, 2007), ponen en especial relevancia estrategias dirigidas hacia la prevención del delito y la reinserción social de los reclusos, como parte del desarrollo sostenible de los países. Así mismo, se requieren intervenciones eficaces para abordar el problema de la reincidencia.

Muchos delincuentes, tras su paso por la prisión, no se reintegran en la comunidad respetando la ley sin desistir del delito y acaba afectando a la seguridad pública. En este sentido la puesta en marcha de programas de reinserción social, se considera esencial para prevenir la reincidencia y aumentar la seguridad pública en los países. Las estrategias de intervención, deben ir encaminadas a ayudar a los reclusos a superar el estigma de una condena penal, las

2 Organización de las Naciones Unidas, en adelante ONU.
3 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en adelante UNESCO.
4 Definida por la UNESCO, como los conocimientos, aptitudes, valores y conductas, necesarios para el desarrollo pleno de las personas que permita potenciar al máximo sus capacidades, así como continuar el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida (Sutton, 1994).
5 Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, en adelante UNODC.

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

consecuencias de la encarcelación y los numerosos obstáculos que supone la reintegración dentro de una comunidad. Al existir suficientes recursos penitenciarios y comunitarios, el proceso de reinserción puede ser manejado con mayor eficacia para reducir el problema de la reincidencia (UNODC, 2013).

En consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible[6] y la Agenda 2030,[7] existe una preocupación universal por el problema de la delincuencia. El ODS 16 "Paz, justicia e instituciones sólidas", plantea la necesidad de sociedades pacíficas justas e inclusivas. Los cimientos de las sociedades pacíficas son amenazados por la delincuencia. Desde homicidios, trata, delincuencia organizada, hasta corrupción y violaciones de los derechos humanos en países con democracias consolidadas (ONU, 2017). Desde la misma Agenda 2030 se propone una solución a esta cuestión desde el ODS 4 "Educación de calidad", entendida como una educación capaz de garantizar la inclusión, promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente para Todos, contribuyendo a la reducción de desigualdades, creando así sociedades más pacíficas fomentando la tolerancia entre las personas (ONU, 2016).

2.2. El perfil socioeducativo de los jóvenes y los programas que intervienen en prisión

En materia de jóvenes, la Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria (1979) define y limita el perfil de jóvenes presos entre los dieciocho y los veintiún años, extensible hasta menores de veinticinco años, que deberán cumplir su estancia en establecimientos diferentes al resto de adultos de las prisiones.

El perfil socioeducativo de los jóvenes que se encuentran en las prisiones, está marcado por unos antecedentes evolutivos y aprendizajes que han favorecido procesos de inadaptación social previos al ingreso en prisión. Según la perspectiva de Bayón (2005), los procesos de inadaptación social de los jóvenes están condicionados por carencias educativas estructurales desde la base, como son: la familia, la escuela y el entorno social al que pertenecen.

Las situaciones de desequilibrio, inestabilidad social que afrontan las juventudes de los centros penitenciarios, no se solucionarán dotando únicamente de recursos económicos. Es necesario dar un giro a la acción social, mediante el análisis de la realidad, con medidas pedagógicas de carácter especializado, y desarrolladas por agentes cualificados (López, 2005).

En el Reglamento Penitenciario (Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario, 1996), se regulan los módulos para jóvenes,

6 Objetivos de Desarrollo Sostenible, en adelante ODS.
7 La Agenda 2030 y los ODS (ONU, 2015), adoptan un conjunto de 17 objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para 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.

caracterizados por una intervención educativa individualizada, diseñada, ejecutada y evaluada por el equipo técnico de profesionales.

El sistema penitenciario español posee programas específicos e integrales para jóvenes, con el objeto de prevenir una carrera delictiva dentro del entorno penitenciario y conseguir la integración social tras el paso por la prisión (Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria, 1979; SGIP, s.f.b). Dichos programas presentan unos criterios comunes basados en una acción educativa intensa, integral y que fomente en la medida de lo posible, el contacto del interno con su entorno social. Las áreas de intervención que abarca son las siguientes: formación académica, deportivo-recreativa, laboral, cultural, higiénico-sanitaria, ocio y tiempo libre, sociofamiliar, preparación para la vida en la comunidad. Los programas se imparten por componentes del Equipo Multidisciplinar de cada centro, entre ellos: psicólogos, juristas, pedagogos, sociólogos, educadores, maestros, funcionarios de vigilancia, trabajadores sociales, técnicos medios de actividades deportivas y ocupacionales (SGIP, s.f.b).

Existe una versión específica denominada *Programa de Pensamiento Prosocial versión corta para Jóvenes*, cuya intervención cognitiva se basa en el entrenamiento de habilidades, actitudes y valores, que eviten las conductas y destrezas delictivas. Está dirigido por psicólogos, con ayuda del educador del módulo (SGIP, s.f.b).

Sin embargo, a pesar de estos marcos normativos y la acción realizada, existen estudios que reflejan una minoría en la aplicación del programa a los reclusos jóvenes. En el año 2010, se intervenía con un total de 1.331 suponiendo el 19,02% del total de las personas jóvenes reclusas. En 2013 el total de beneficiarios del programa desciende a 1.047 jóvenes (Cutiño Raya, 2015).

El sistema penitenciario español, a pesar de sus carencias, se considera como uno de los más avanzados del mundo, dada su coherencia entre el sentido de su legislación correspondiendo con los principios de la Pedagogía Social. Complementándose con el apoyo compromiso de instituciones comunitarias responsables de políticas sociales y de entidades implicadas con la sociedad (Añaños Bedriñana & Yagüe Olmos, 2013).

2.3. La intervención desde la Educación Social: análisis y propuestas

La acción pedagógica en las prisiones tiene escasa relevancia. El tratamiento penitenciario se concibe por un lado como una serie de actividades para entretener a los reclusos y por otro

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

lado se considera como un conjunto de terapias muy especializadas para determinados delitos con alta repercusión social (Gil, 2010).

La Educación Social Penitenciaria, es la especialidad necesaria para cumplir con el principio de reeducación y reinserción social implícita en la Constitución Española. Las competencias profesionales de la Educación Social tienen la finalidad de potenciar el desarrollo personal de las personas, favoreciendo la inserción social, pero siguen sin reconocerse entre el funcionariado estatal (Del Pozo Serrano, 2013).

> Educar es promover cambios a través de la práctica, y la educación social es un espacio inmejorable para posibilitar estos cambios. Cambios dirigidos a la comprensión hacia el respeto a la norma, interiorización de valores prosociales, participación en actividades y vinculación con miembros de la propia comunidad. […] (Enjuanes, 2016, p. 224).

Sin embargo esta situación no es homogénea en toda España. Por ejemplo, en Cataluña (Decreto 329/2006, de 5 septiembre. Aprueba el Reglamento de organización y funcionamiento de los servicios de ejecución penal de Cataluña. (DOGC núm. 4714, de 7 septiembre; rect. DOGC núm. 4751, de 31 octubre [LCAT 2006, 695]), 2006) se otorgan las competencias en materia de asuntos penitenciarios a dicha administración. En efecto allí se reconoce al educador o educadora social como parte fundamental de los equipos multidisciplinares que intervienen en el ámbito penitenciario. Dicho reconocimiento se realiza de una manera explícita con las convocatorias oficiales para el desempeño profesional del perfil de la educación social entre el cuerpo del funcionariado penitenciario en Cataluña.

Dentro del ámbito innovador, a nivel internacional, destacamos el caso de Argentina con un proyecto educativo en prisión sólido, coherente y fundamentado respecto a los fines de la educación. En comparación con España, en Argentina la educación pública presenta gran relevancia en sus prisiones, actuando como sistema de garantía, ofreciendo diversos tipos de formación y titulaciones, aumentando la oferta de actividades culturales y posibilitando el crecimiento de socialización. Existe una figura profesional especializada en la intervención socioeducativa. En la mayoría de sus regiones el acceso a la profesión, está regulado mediante un posgrado de especialización para sus docentes en materia de Educación en Contextos de Encierro para el ejercicio en prisión, y una oposición estatal al igual que el acceso al resto de escuelas (Schneider, 2018).

3. Objetivos

Para el desarrollo del presente trabajo, se han seleccionado como *objetivos generales* aquellos que se refieren 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.

- Analizar las principales características de los jóvenes presos en los centros penitenciarios de Madrid.
- Plantear desde sus carencias socioformativas, la necesidad de la figura de los educadores sociales en el marco del tratamiento y la intervención hacia este colectivo.

Para su consecución se delimitaron los siguientes objetivos específicos:

- Establecer criterios de análisis con el fin de determinar las causas y carencias que anteceden al ingreso del joven preso.
- Concretar las características específicas de la población joven en prisión.

4. Metodología

El marco metodológico se encuadra dentro del entorno de las Ciencias Sociales, con un enfoque metodológico cualitativo. La lógica de la metodología cualitativa, es utilizada con frecuencia en áreas de investigación educativa, donde adquiere todo el poder interpretativo, explicativo y de resolución (Cook & Reichardt, 1995, p. 12). Desde la perspectiva de Tójar Hurtado (2006) los paradigmas de orientación cualitativa se centran en el estudio de una realidad subjetiva, basado en una experiencia e intuición personal única, como la construcción de un producto entre el investigador y el sujeto estudiado, con la capacidad de iniciar sus propias acciones y así poder modificar su propio ambiente.

4.1. Diseño

Dentro de este enfoque metodológico cualitativo, se ha considerado utilizar como herramienta la entrevista semiestructurada.

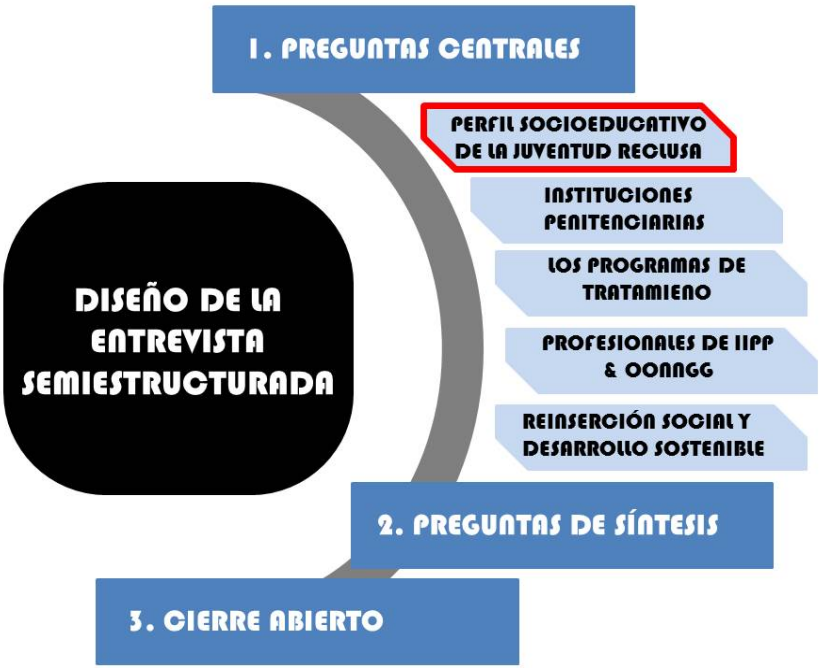
La entrevista de investigación pretende llegar al conocimiento objetivante de un problema, aunque sea subjetivo, a través de la construcción del discurso; se trata de una de las operaciones de elaboración de un saber socialmente comunicable y discutible (Blanchet, Ghiglione, Massonnat, & Trognon, 1989, p. 90).

La entrevista se ha diseñado con la intención de analizar y delimitar las principales características que describan el perfil socioeducativo de la juventud penitenciaria de la Comunidad de Madrid, atendiendo a sus carencias socioformativas. De hecho, la entrevista semiestructurada o en profundidad es abierta, flexible y dinámica, con la intención de obtener información no superficial, ahondando en los temas relevantes (Tójar Hurtado, 2006, pp 248-249).

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 diseño de la entrevista se ha realizado en diferentes bloques temáticos, pero en esta ocasión solo nos vamos a centrar en el Bloque I, donde se describe el perfil de la juventud reclusa. El Bloque I está compuesto por dos apartados, el primero orientado hacia las características que han provocado el ingreso en prisión. El segundo, pretende delimitar el perfil de juventud situándolo en la prisión distinguiéndolo del resto de internos.

Figura 1: Diseño de la entrevista semiestructurada. *Elaboración propia*



Se elige como muestra, al equipo multidisciplinar que conforma la junta de tratamiento (psicólogo, educador, jurista y trabajador social), con la intención de obtener datos técnicos que nos permitan hacer un análisis posterior de las carencias socioformativas de la juventud reclusa desde el punto de vista de la educación social.

La elección de la muestra se ha hecho de forma intencional, en los centros penitenciarios Madrid I, Madrid II, Madrid VI y Madrid VII, donde existe representación de departamentos para jóvenes, mujeres y jóvenes en otros tipos de módulos. Para el acceso a los profesionales que conforman la muestra se ha pedido colaboración voluntaria desde la Subdirección de Tratamiento de los centros implicados.

Se ha podido realizar un máximo de 17 entrevistas a profesionales que intervienen con población reclusa joven. El porcentaje de participación es alto teniendo en cuenta que han participado aquellos profesionales que trabajan directamente con jóvenes. Se ha asegurado 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.

debido anonimato codificando cada entrevista. Aunque se pueda observar la distinción de cada entrevista por centro penitenciario, no se distingue a ninguno de los profesionales que han intervenido.

Tabla 1: Participantes por centros. *Elaboración propia*

Nº	DENOMINACIÓN	CENTRO	Nº	DENOMINACIÓN	CENTRO
1	ENT1-MADI	Madrid I	10	ENT3-MADVI	Madrid VI
2	ENT1-MADII	Madrid II	11	ENT4-MADVI	Madrid VI
3	ENT2-MADII	Madrid II	12	ENT1-MADVII	Madrid VII
4	ENT3-MADII	Madrid II	13	ENT2-MADVII	Madrid VII
5	ENT4-MADII	Madrid II	14	ENT3-MADVII	Madrid VII
6	ENT5-MADII	Madrid II	15	ENT4-MADVII	Madrid VII
7	ENT6-MADVII	Madrid II	16	ENT5-MADVII	Madrid VII
8	ENT1-MADVI	Madrid VI	17	ENT6-MADVII	Madrid VII
9	ENT2-MADVI	Madrid VI			

Durante el proceso de recogida de datos en la entrevista, se ha utilizado la grabación en audio. Para el análisis de los mismos se ha empleado el software de análisis cualitativo *Atlas.ti*. Los resultados obtenidos se han logrado mediante el cruce de datos de diferentes entrevistas.

5. Resultados

Las características de la juventud penitenciaria, al igual del resto de internos más adultos, es muy diversa, tan diversa como la sociedad misma. Sin entrar en casos individuales, hemos planteado una estructuración por categorías que permita aproximarnos al perfil de la juventud reclusa. Por un lado vamos a exponer una serie de características que han conducido a estos jóvenes a la prisión, incidiendo en características sociodemográficas, familiares, formativas-laborales y ambientales. Por otro lado nos vamos a centrar en el perfil de la juventud reclusa una vez en prisión y las características que difieren del resto de internos/as más adultos. Como son: la inmadurez personal, impulsividad, vitalidad, necesidades específicas, capacidad moldeable y vulnerabilidad.

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

5.1. Principales antecedentes de la juventud reclusa

5.1.1. Procedencia sociodemográfica

En términos sociodemográficos la inmensa mayoría de la juventud penitenciaria entre los 18 y 25 años son varones. Existe un número muy limitado de mujeres reclusas jóvenes. Las razones de este hecho están relacionadas por cuestiones de género y edad.

ENT1-MADI:

> No existen módulos específicos para mujeres jóvenes, porque no se da la ratio suficiente como para abrir un módulo específico de internas jóvenes. También las propias características de las internas más mayores no suele ser un factor de riesgo para las internas más jóvenes a la hora de compartir módulo.

El lugar de procedencia que caracteriza a la juventud reclusa suele ser de otros países o de nacionales en su mayoría con progenitores extranjeros.

ENT3-MADVI:

> No solamente hablamos de jóvenes extranjeros nacidos fuera del territorio nacional, que los hay, sino que también nos referimos a aquella población extranjera que ha adquirido la nacionalidad española, o a españoles nacidos en España con ascendentes de otros países.

Los principales grupos y/u orígenes de estos jóvenes provienen de países suramericanos, seguido de árabes que han llegado a España muchas veces sin acompañamiento familiar, y en menor medida españoles.

5.1.2. Relación familiar

El apoyo familiar sigue siendo una de las partes esenciales de los reclusos que cumplen condena. Suele estar presente el núcleo familiar de referencia de los internos e internas jóvenes. Sin embargo presentan carencias en los modelos educativos. Carencias que repercuten en el propio desarrollo del individuo a nivel personal, en lo afectivo y en lo emocional.

ENT3-MADVII:

> Es común encontrarse con familias desestructuradas, o familias donde la única labor educativa la ha ejercido un progenitor. Aunque exista una familia de referencia, suelen ser las madres las que adquieren el rol de pilar fundamental de la familia haciéndose cargo de todo. Los padres se encuentran ausentes por distintas razones, ya sea porque directamente no se encargan de las tareas educativas, se encuentran en otro país, porque están separados, por abandono familiar, por cuestiones de trabajo, entre otros. La figura paterna acaba desapareciendo o eludiendo la tarea del rol parental. Se producen carencias en cuanto a modelos de identificación parental. Padre ausente.

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

De esta y otras declaraciones, se puede concluir que no existe una solidez ni estabilidad en los modelos educativos empleados. Ausencia de límites, no conocer realmente la vida de los hijos fuera del hogar, o tener que pasar gran parte del tiempo fuera de casa y descontrol en la vigilancia de los hijos.

ENT4-MADVII:

> La figura de crianza suele ser la femenina como la madre, abuela o tía. El padre siempre está ausente, principalmente por estar en prisión. Parte de los jóvenes que ingresan en prisión han estado en centro de menores.

Continuamente podemos observar que el peso familiar y educativo lo suele ejercer la figura femenina. De igual manera existen casos en que la relación familiar deficitaria ha provocado los ingresos en centros de menores.

5.1.3. Formativo y laboral

La juventud penitenciaria se caracteriza por su bajo nivel académico formativo. Aunque han pasado por la escuela, presentan casos de fracaso escolar y abandono de los estudios formativos básicos antes de terminarlos. No han conseguido adaptarse al sistema educativo, no han adquirido competencias básicas para conseguir el aprobado y promocionar adecuadamente. Tampoco han adquirido rutinas de estudio ni de esfuerzo intelectual.

En consecuencia, a nivel laboral es difícil encontrar trabajo si no existe una formación básica y una titulación oficial. Se dan ausencias de rutinas de esfuerzo, de cualificación y de hábitos laborales.

5.1.4. El entorno social

A nivel social, el entorno de procedencia tiene gran relevancia en el desarrollo evolutivo de estos jóvenes. Se caracterizan por barrios humildes y entornos deprimidos. En comparación con otros lugares, sus habitantes presentan mayor nivel de riesgo y vulnerabilidad social. Las relaciones sociales y búsqueda del grupo de iguales se establecen en esos entornos.

ENT2-MADVII:

> La relación con sus amistades se caracteriza por las similitudes que presentan respecto al grupo de iguales. Es importante la búsqueda de pertenencia en grupos de referencia y bandas, para intentar cubrir mediante el apoyo del grupo las carencias que estos presentan.

Las rutinas de ocio con los grupos de referencia se producen en la calle. Son habituales el consumo de drogas y actos que se escapan de la legalidad.

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

ENT4-MADVII:

> Están muy ligados al consumo de sustancias en edades tempranas. A partir de los 9 o 10 años, empiezan a consumir cualquier tipo de sustancias incluidas las drogas duras.

El hecho de vivir en una sociedad muy materialista, pone en relevancia la necesidad de poseer cualquier cosa. Para tener cierto estatus o cubrir una serie de necesidades personales y sociales, estos jóvenes necesitan ciertos caprichos que la familia no les puede aportar y ellos mismos no cuentan con los suficientes ingresos para adquirirlos. El cúmulo de una serie de factores, como falta de recursos económicos, ausencia de límites, adquirir cierto estatus social, facilita que estos jóvenes opten por la vía de la delincuencia.

ENT5-MADII:

> Si los chicos no tienen dinero y quieren comprarse unas zapatillas de marca, la vía más rápida va a ser robar para conseguirlas.

5.1.5. Tipología delictiva

En términos genéricos la tipología delictiva de la juventud penitenciaria suele ser principalmente por robos, lesiones, delitos contra la salud pública, y en menor medida algún caso de homicidio producido por la presencia de alguna banda.

5.2. Delimitación del perfil de juventud reclusa en prisión

La juventud reclusa, se caracteriza por ser un perfil específico de internos principalmente varones que se diferencian claramente del resto de reclusos y reclusas más mayores. Además de su corto recorrido, tanto vital como criminológico se caracterizan por: la inmadurez que presentan, la falta de habilidades para el control de impulsos, necesidades de carácter específico en función de la edad, la capacidad moldeable y adaptable, o la vulnerabilidad que presentan.

5.2.1. Inmadurez personal

La inmadurez está muy presente en la forma de afrontar el día a día y relacionarse dentro de la prisión. La juventud reclusa no es tan consciente de las consecuencias que pueden acarrear los actos. No son conscientes de la gravedad del riesgo que asumen en la calle al cometer las fechorías. No asocian de forma directa la posibilidad del ingreso en prisión hasta que ingresan.

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

ENT5-MADII:

> Es bastante curioso el ingreso en prisión de un joven, al darse cuenta de su entrada real a la cárcel se les cae el mundo encima y lloran. En el fondo son niños, nunca antes se habían enfrentado a esta situación, no pensaban que los iban a detener y que ingresarían en prisión. Sus padres continuamente les advertían de que no estaban tomando caminos constructivos, pero no veían las consecuencias. Sí que se observa esa inmadurez con la que vienen los jóvenes y la falta de apoyo externo que manifiestan.

La inmadurez de los jóvenes reos dificulta la adaptación hacia el entorno penitenciario. Si ya de por sí, han experimentado situaciones de desadaptación hacia lo formativo, hacia lo laboral, hacia el entorno social, el ingreso en prisión supone una vez más un entorno de desadaptación, lleno de normas con una estructura muy rígida. Mucho más duro de lo que se habían enfrentado con anterioridad.

Cuando se enfrentan a condenas largas, como por ejemplo al juntarse con muchos robos o con algún homicidio, el paso del tiempo les ayuda a ser más conscientes de las consecuencias de sus actos, a asentar la cabeza y madurar. Es necesario que trascurra el tiempo necesario para que piensen mucho sobre lo ocurrido, sobre su situación, sobre las consecuencias y sobre el futuro.

5.2.2. Vitalidad e impulsividad

A lo largo de las entrevistas realizadas, se ha destacado en todas ellas que la juventud desprende mucha energía. Los jóvenes reclusos necesitan tener mucha actividad diaria. Son muy necesarias las actividades deportivas y cualquier tipo de actividad que les mantenga ocupados. Son mucho más impulsivos de lo habitual y presentan baja tolerancia a la frustración. Debido a su inmadurez anticipan en menor medida las consecuencias de sus actos, y no saben gestionarlo de forma adecuada, metiéndose en muchos más problemas de lo habitual dentro de prisión. Como el hecho de pelearse por cualquier estupidez.

ENT5-MADII:

> Ellos dicen que están bromeando y jugando que no es nada serio, pero permite que uno empiece dando una colleja a otro. El otro para no quedarse por debajo la devuelva con creces. Al final terminan en una pelea.

5.2.3. Necesidad de aparentar y disimular pobreza

Aunque IIPP cubre las necesidades básicas necesarias, se requieren de otro tipo de productos que la institución no facilita y se adquieren mediante el dinero. Principalmente la juventud

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

reclusa, no accede a puestos de trabajo remunerados en prisión, ya sea por la situación preventiva o ante la ausencia de hábitos adquiridos para poder responsabilizarse de un empleo.

El hecho de no tener ingresos suficientes impide la posibilidad de poder manejar dinero. Por ello, es motivo de conflicto para conseguir bienes de uso básico para ellos (tabaco, café, refrescos). La austeridad no entra dentro de los parámetros de los jóvenes. Es imprescindible tener bienes de calidad para su uso personal y para demostrar cierto nivel social. La carencia de bienes y la necesidad de tenerlos, permite con facilidad entrar en conflicto por producirse robos entre ellos. Estos procesos favorecen la vuelta a la delincuencia, aun estando en prisión, para cubrir este tipo de necesidades, que aunque las necesidades básicas están cubiertas, para ellos continúan teniendo otro tipo de necesidades fundamentales.

5.2.4. Corto recorrido vital y capacidad moldeable

La capacidad moldeable que presentan los jóvenes a diferencia de otros internos más mayores, es sin duda una ventaja para ser aplicada en los procesos de intervención. Debido a la porosidad de la juventud se pueden obtener resultados positivos de reinserción social. Su corto recorrido vital supone un factor de protección, pues aún no se ha asentado un perfil de delincuencia profesional.

ENT5-MADVII:

> La propia juventud y su proceso de desarrollo vital, hace que estos internos sean más porosos y receptivos ante cualquier tipo de intervención y proceso de cambio. Por el contrario, si no se interviene lo suficientemente con ellos, el entorno penitenciario puede producir el efecto contrario, tomando como referentes a otros internos y asentarse como delincuentes.

No obstante al igual de servir como factor de protección si se realiza una intervención educativa adecuada, también puede suponer un factor de riesgo si se carece de los mecanismos necesarios y suficientes para ello. Se corre el riesgo de que esa porosidad que presentan los internos jóvenes la empleen en aprender modelos y estrategias que permitan desarrollarse en una carrera delictiva profesional.

5.2.5. Vulnerabilidad

En consecuencia a todo lo anterior, debido a las diferentes carencias, desadaptación, o ausencia de apoyo externo, la juventud reclusa presenta un elevado nivel de vulnerabilidad.

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

ENT4-MADVI:

> Tienen carencias desde lo afectivo, desde lo formativo. Son chavales que aunque llevan viviendo en España desde la niñez no terminan de adaptarse. Se percibe cierto rechazo de la sociedad, como si no encajaran en ella. Al final terminan encajando con sus iguales o grupos de referencia, construyendo grupos de apoyo destructivos. Terminan robando en grupo, montando peleas y follones con el grupo de amigos. Una vez tras el ingreso en prisión, a la hora de la verdad a los amigos no los vuelven a ver, no les escribe nadie ni tienen ningún tipo de comunicación con el exterior. A excepción de la familia especialmente la madre que suele estar presente y no falla. Pero también hay chicos que por diferentes circunstancias tampoco cuentan con ningún tipo de apoyo.

6. Discusión y Conclusiones

El perfil socioeducativo de la juventud penitenciaria se caracteriza por una serie de factores desadaptativos que favorecen el acto delictivo y que, una vez dentro de prisión, siguen unos patrones específicos que les caracteriza a diferencia del resto de internos de mayor edad. Entre estos destacan: su corto recorrido delictivo, la impulsividad, la energía, la inmadurez, la capacidad moldeable en cuanto al aprendizaje y la vulnerabilidad que presentan.

A su vez, la población penitenciaria joven presenta una serie de características similares que anteceden al ingreso en prisión, motivadas por carencias socioeducativas y formativas de base en la familia, la escuela y el entorno social al que pertenecen, en concordancia con los procesos de inadaptación social referidos por Bayón Guareño (2005).

La falta de una atención especializada capaz de atender las necesidades socioformativas y educativas específicas de la población penitenciaria joven, puede provocar carencias en el tratamiento que permita el desarrollo de carreras delictivas a nivel profesional dentro de los muros de la prisión, como única opción de poder escalar dentro de esa escala de marginalidad.

Desde la perspectiva de Valverde (2011), la cárcel puede resultar un castigo efectivo para las personas que ingresan en prisión, pero a su vez se da el riesgo de producirse una serie de consecuencias negativas hacia las personas que cumplen condena.

Efectivamente la juventud reclusa es un perfil específico dentro de la población penitenciaria que necesita de un tratamiento especializado y diferenciado ante las diferentes características que presentan en comparación con el resto de reclusos. Por ello la legislación española en materia de prisiones (Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria, 1979; Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario, 1996) diferencia el perfil de juventud penitenciaria y establece los departamentos para jóvenes.

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

Las prisiones españolas se han construido con criterios de seguridad y funcionalidad que ha llevado a espacios amplios y diversificados. Cuentan con gran diversidad de pabellones específicos con la finalidad de distribuir a la población reclusa en función del nivel adaptativo que se encuentren, siendo los módulos para jóvenes uno de los espacios delimitados existentes. Sin embargo, de cara a una intervención más adecuada habría que plantear una serie de mejoras en la calidad de la intervención socioeducativa y socioformativa del tratamiento, como medida de sostenibilidad.

No es necesario abrir más prisiones, sino que el número de internos jóvenes disminuya mediante una intervención adaptada a sus necesidades socioformativas y características específicas.

Llevando a cabo programas de tratamiento con equipos de profesionales especializados, donde se incluya la figura de la educación social, mejoraría la calidad sobre el tratamiento. Con ello no pretendemos poner en duda la profesionalidad de los equipos técnicos que desempeñan su labor en IIPP, pero sí hacer un replanteamiento ante los proceso reeducativos motivados ante la evidente ausencia del perfil profesional de la Educación Social.

La figura del Educador/a Social en el módulo de jóvenes, sería el perfil profesional adecuado para llevar a cabo una intervención desde un enfoque socioeducativo e inclusivo. Su perfil profesional así como sus competencias están capacitadas para dar respuesta al conjunto de necesidades que la juventud reclusa presenta y les caracteriza, tanto por su inmadurez, vitalidad, impulsividad o vulnerabilidad.

Esta figura adquiere un peso más relevante, si cabe, en el tratamiento con jóvenes, no solo en el módulo de jóvenes sino también compartiendo e interviniendo en los horarios de patio, que son los momentos de mayor vulnerabilidad donde los reclusos se relacionan con el resto de internos y no tienen otro tipo de supervisión que la vigilancia desde la distancia del funcionariado.

Por otro lado cabe destacar que la figura de la educación social en el medio penitenciario debe ser capaz de introducirse en las dinámicas y rutinas de los jóvenes, estar capacitado para captar su atención, conocerlos bien y vincular con ellos. Es muy importante que el educador social sirva de referente positivo, como a la vez ser una figura de autoridad para acudir y en la que los internos puedan confiar, desde la ayuda y no desde el castigo. El educador social en módulos de jóvenes deberá de crear modelos positivos, tener el suficiente tiempo como para poder continuar el tratamiento individualizado de cada uno y motivar al esfuerzo constructivo.

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

Dada la importancia de la intervención preventiva con los jóvenes, además de la implantación del perfil profesional de la Educación Social en IIPP, es necesario definir en el marco de la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación social, una serie de competencias y aptitudes específicas para trabajar con la población penitenciaria joven, tanto para el funcionariado de vigilancia como el personal técnico de tratamiento. Entre las competencias y aptitudes específicas podrían ser: desarrollo empático hacia la juventud reclusa, capacidad de escucha, habilidades comunicativas, capacidad de resolución de conflictos, mediación.

Las IIPP se basan en el principio de reinserción social dictado por la legislación española. Por ello, todas las medidas de castigo están orientadas a procesos reeducativos. Solamente con el hecho de que las prisiones sirvan para integrar a los delincuentes en la sociedad, es el motivo suficiente y fundamental para requerir de la intervención socioeducativa del perfil profesional de la Educación Social en el medio penitenciario.

El hecho de hacer una revisión sobre los procesos socioeducativos en prisión, e incluir la figura de la Educación Social, puede dotar a IIPP de una dimensión sostenible, siguiendo las indicaciones de la Agenda 2030 (ONU, 2015). Cumpliendo así con los ODS 4 "Educación de calidad" y ODS 16 "Paz, justicia e instituciones sólidas" cuyas metas se orientan a la accesibilidad educativa en todas sus dimensiones, a la prevención de la violencia y lucha contra la delincuencia. De esta forma se alcanzaría un tratamiento socioeducativo de mayor calidad en las prisiones, donde se pueda trabajar la reinserción con mayor alcance de efectividad.

A pesar de que el sistema penitenciario español, es considerado como uno de los más avanzados del mundo (Añaños Bedriñana & Yagüe Olmos, 2013), no puede ser motivo suficiente para quedar estancado y no evolucionar proporcionando respuestas a los retos del desarrollo y adaptarse a los tiempos actuales y venideros.

7. Bibliografía

Añaños Bedriñana, F. T., & Yagüe Olmos, C. (2013). Educación social en prisiones: planteamientos iniciales y políticas encaminadas hacia la reinserción desde la perspectiva de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, *22*(1139–1723), 7–12. https://doi.org/10.7179/PSRI_2013.22.01

Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J., & Trognon, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Narcea.

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

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

Bayón Guareño, F. (2005). Juventud y prisión: Los jóvenes de nuestras prisiones. Experiencia y reflexiones desde la educación y el crecimiento personal. *Revista de Estudios de Juventud*, 69, 9-29. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/revista69completa.pdf

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

Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (2ª edición). Madrid: Ediciones Morata.

Cutiño Raya, S. (2015). Algunos datos sobre la realidad del tratamiento en las prisiones españolas. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, *17*(1695–0194), 1–41. Recuperado de http://criminet.ugr.es/recpc/17/recpc17-11.pdf

Decreto 329/2006, de 5 septiembre. Reglamento de organización y funcionamiento de los servicios de ejecución penal de Cataluña. (DOGC núm. 4714, de 7 septiembre; rect. DOGC núm. 4751, de 31 octubre [LCAT 2006, 695]). Recuperado de https://juristadeprisiones.com/wp-content/uploads/2014/06/Decreto-329-2006-de-5-de-septiembre-por-el-que-se-aprueba-el-Reglamento-de-organizaci%C3%B3n-y-funcionamiento-de-los-servicios-de-ejecuci%C3%B3n-penal-en-Catalu%C3%B1a.pdf

Del Pozo Serrano, F. J. (2013). *La reinserción de las mujeres drogodependientes del medio penitenciario: análisis de los programas desde la perspectiva socioeducativa y propuestas de acción*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/31726/23008131.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Enjuanes, J. (2016). Voluntariado y educación social en prisiones. Una experiencia de participación integral en el proceso de cambio de las personas privadas de libertad. *RES, Revista de educación social.* 22, 212-229. Recuperado de http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=698

Gil, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y Límites. *Revista Española de Pedagogía*. 68(245), 49-64.

INE. (2008). Estadística de condenados 2006. Condenados según tipo de delito, reincidencia y edad. Recuperado de http://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t18/p466/a2006/l0/&file=01009.px&L=0

Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 5 de octubre de 1979, núm. 239. pp. 23180-23186. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1979-23708

López Noguero, F. (2005). Inadaptación social y Educación Social Especializada «con» jóvenes. Nuevas perspectivas. *Revista de Educación*, 7, 61-72. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de https://core.ac.uk/reader/60635910

Montero, E. (2018). La reeducación y la reinserción social en prisión: El tratamiento en el medio penitenciario español. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, (7), 227-249. Recuperado de https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/4421

ONU. (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Naciones Unidas. Recuperado de http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible.* Recuperado de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

. (2016). *Educación de calidad: Por qué es importante*. Recuperado de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf

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

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

. (2017). *Paz, justicia e instituciones sólidas: Por qué es importante*. Recuperado de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/Goal_16_Spanish.pdf

Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 15 de febrero de 1996, núm. 40. pp. 5380-5435. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-3307

Real Decreto 840/2011, de 17 de junio, por el que se establecen las circunstancias de ejecución de las penas de trabajo en beneficio de la comunidad y de localización permanente en centro penitenciario, de determinadas medidas de seguridad, así como de la suspensión de la ejecución de la penas privativas de libertad y sustitución de penas. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 18 de junio de 2011, núm. 145. pp. 62933-62941. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-10598

Schneider, G. (2018). De la educación en cárceles de Argentina y España. Entre el enfoque de derechos y el tratamiento penal. *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, *12*(2545–6237), 10–23. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6298893

SGIP. (s.f.a). *Normativa Penitenciaria*. Recuperado de https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/fondo-documental/normativa-penitenciaria

. (s.f.b). *Programa de intervención con jóvenes.* Recuperado de https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/reeducacion-y-reinsercion-social/programas-especificos-de-intervencion/jovenes

. (2021). *Datos estadísticos de la población reclusa. Total nacional enero 2021*. Recuperado de https://www.institucionpenitenciaria.es/documents/20126/611010/ENERO+2021.pdf/abcb80dd-0169-cff8-dcdd-9236243b248d?version=1.0

Sutton, P. (1994). *La educación básica en los establecimientos penitenciarios*. Viena/Hamburgo: Oficina de las Naciones Unidas en Viena & Instituto de Educación de la Unesco.

Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla, S.A.

UNODC. (2013). *Guía de Introducción a la Prevención de la Reincidencia y la Reintegración Social de Delincuentes*. Viena: UNODC. Recuperado de https://www.unodc.org/documents/congress/background-information/Crime_Prevention/UNODC_SocialReintegration_ESP_LR_final_online_version.pdf

Valverde Molina, J. (2011). *La cárcel y sus consecuencias: la intervención sobre la conducta desadaptada* (3ª edición). Madrid: Editorial Popular.

Para contactar

Ismael López Moreno, email: **ismaellopez@ucm.es**
Carmen Saban Vera, email**:** **mcsaban@ucm.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.

Detección de estrategias de intervención eficaces en el cumplimiento de la medida judicial de Convivencia con Grupo Educativo

Detection of effective intervention strategies in compliance with the judicial mesure of Coexistence with the Educational Group

Fabiola Chacón Benavente, *Educadora Social*

Resumen
En este trabajo se pretende analizar cuáles son las estrategias de intervención que mejor funcionan con los menores[1] que cumplen la medida judicial de Convivencia con Grupo Educativo, con el fin de conocer cuáles son sus necesidades, para así poder plantear programa de intervención más eficientes, basados en sus intereses, hándicaps, necesidades, motivaciones, etc.
El planteamiento para llevar a cabo esto es hacerlo mediante un estudio de investigación de los mecanismos, de las herramientas y de los programas que ya se llevan a cabo; escuchando a los/as menores, a sus familias (al completo), a las personas que trabajan en los equipos de profesionales (tanto del propio centro como de otros espacios formales donde asistan los/as menores, como son los centros educativos).
En primer lugar, se hará un breve repaso a la legislación relacionada con la temática, para seguidamente recoger algunos datos estadísticos relativos al tema.
Seguiremos con la exposición de lo que es la medida judicial de GEC y marcaremos los objetivos a alcanzar con la investigación.
Para finalizar, se expondrá la metodología a seguir y cómo se llevará a cabo el análisis de los datos recogidos.
Acabaremos con unas breves conclusiones acerca de la realización de esta contribución, así como de los problemas encontrados durante el planteamiento de esta.

Palabras clave: Menores, adolescencia, justicia juvenil, conflicto, necesidades, diagnóstico.

Abstract
This paper aims to analyze which intervention strategies work best with minors who comply with the judicial measure of Coexistence with the Educational Group, in order to know what

1 El uso de la terminología (menores, infractor, justicia, etc.) hace referencia a los términos en la legislación vigente en la materia.

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

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

their needs are, in order to be able to propose a more efficient intervention program, based on in their interests, handicaps, needs, motivations, etc.
The approach to carry out this is to do it through a research study of the mechanisms, tools and programs that are already carried out; listening to minors, their families (all the members), people who work in professional teams (both in the center itself and in other formal spaces where minors attend, such as educational centers).
First, there will be a brief review of the legislation related to the subject, to then collect some statistical data on the subject.
We will continue with the exposition of what the GEC judicial measure is and we will set the objectives to be achieved with the investigation.
Finally, the methodology to be followed and how the analysis of the collected data will be carried out.
We will finish with a few brief conclusions about the realization of this contribution, as well as the problems encountered during the proposal.

Keywords: Minors, adolescence, juvenile justice, conflicto, needs, diagnosis.

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social

1. Introducción

1.1. Legislación

La justicia juvenil, en España, está reglamentada por la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Esta ley articula el régimen jurídico aplicable a las personas mayores de 14 años y menores de 18 en aquellas infracciones contempladas como delitos o faltas en el Código Penal y otras leyes. Además, contamos con el Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamente de la L.O. 5/2000.

Las competencias en justicia juvenil están transferidas a las comunidades autónomas, y así lo refleja, en nuestra comunidad, el Estatuto de Autonomía para Andalucía en su artículo 61.3. Así, la comunidad autónoma deberá encargarse de que se cumplan las sanciones impuestas por los jueces de menores, debiendo asegurar los recursos suficientes para ello, a la vez que debe garantizar que se respeten los derechos y la protección de estos menores de edad. Para asegurar que se disponen de las normas adecuadas y los recursos necesarios, se dispone 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.

- Decreto 98/2015, de 3 de marzo, por el que se regula la organización, funcionamiento y características de los Centros de Internamiento de Menores Infractores de Andalucía y se crea la Comisión Andaluza de Centros de Internamiento de Menores Infractores.

- Orden de 31 de enero de 2018, por la que se desarrollan los requisitos materiales de los Centros de Internamiento de Menores Infractores de Andalucía.

1.2. Tipos de medidas judiciales

Existen diversas medidas judiciales que son susceptibles de ser impuestas a los menores que hayan cometido un delito. Aunque no vamos a explicar aquí todas ellas, por no ser de relevancia para el planteamiento del diagnóstico, si se señalan a modo de esquema, de manera que podamos situarnos, así como localizar una de las medidas en las que se pondrá el foco de estudio.

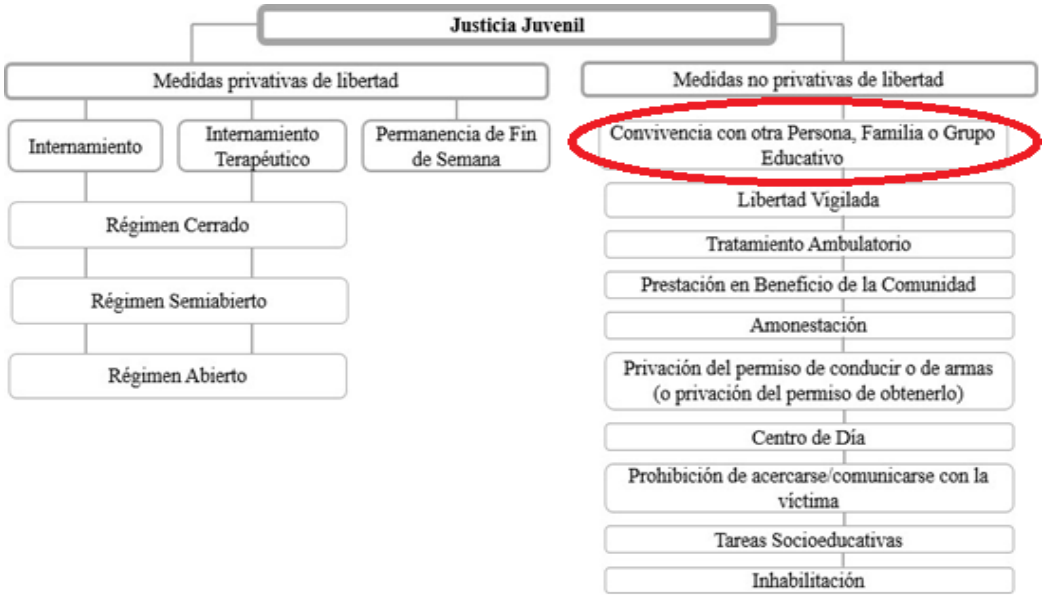


Figura 1. Medidas judiciales L.O. 5/2000. Elaboración propia.

1.3. Estadísticas

Para acercarnos a la realidad que rodea la justicia juvenil, se van a recoger algunos datos estadísticos al respecto (datos relativos al año 2018 en Andalucía):

- De los 4.671 chicos y chicas entre 14 y 17 años que fueron enjuiciados, finalmente se condenó con sentencia firme a 2.775 (produciéndose un incremento con respecto a 2017 del 1,5%).

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

- El rango de edad donde se encuentran mayoritariamente estos/as menores es en el de 16-17 años, siendo el 58,30% del total.
- Con respecto al sexo, el 80% son chicos y el 20% chicas.
- Andalucía es la Comunidad Autónoma con mayor índice de condenados, siendo un 20,3% del total de España. Le siguen la Comunidad Valenciana (15,7%) y Cataluña (12,2%). Las comunidades con menor porcentaje son Melilla (0,3%) y La Rioja (0,7%).
- Con relación a las provincias andaluzas, encontramos que Cádiz, Málaga y Sevilla son las provincias donde se registran los datos más altos (22,3%, 20,2% y 15,2% respectivamente).

De todos los menores condenados, el total de medidas impuestas fueron 4.462, con la siguiente distribución:

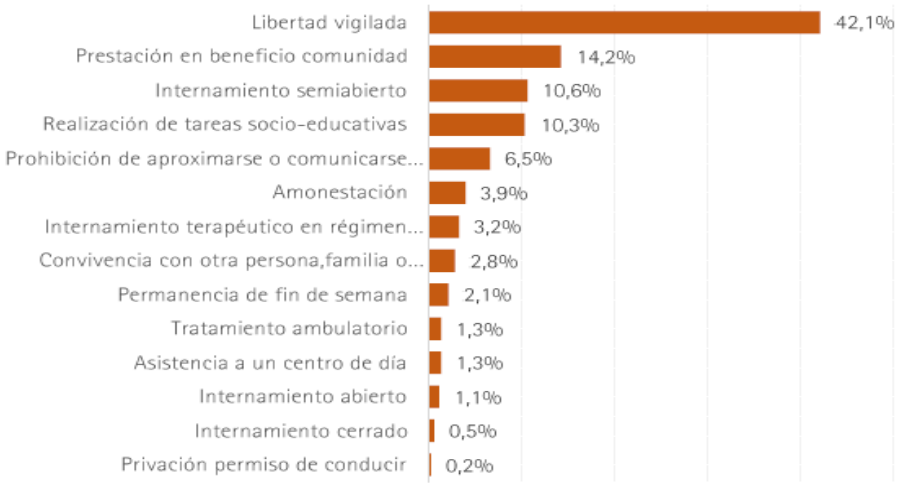


Figura 2. Distribución de las medidas impuestas en sentencias según el tipo. Andalucía, 2018.

Centrándonos en los datos que arroja el cumplimiento de la medida de GEC más concretamente, vemos que en 2018 se iniciaron 124 medidas, con una edad media de 15 años (aproximadamente).

Para ser más exactos, en Almería, provincia objeto de este planteamiento, un total de 17 menores de edad han iniciado el cumplimiento de su medida judicial con esta 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.

1.4 La medida judicial de Grupo Educativo de Convivencia

Los GEC existentes en la provincia para poder cumplir la medida judicial señalada son:

- Grupo Educativo de Convivencia Masculino Adinfa, gestionado por la Asociación Imeris.
- Grupo Educativo de Convivencia Femenino El Carmen, gestionado por la Asociación Ginso.

En este trabajo nos centraremos en la medida judicial no privativa de libertad (es decir, de medio abierto) de Convivencia en Grupo Educativo (en adelante, GEC). Esta medida tiene una capacidad de 8 plazas en cada uno de los centros, por lo que se lleva a cabo un trabajo muy personalizado. En esta, los y las menores no viven en su domicilio, pero están en una casa ordinaria y realizan todas las actividades de la vida diaria en los recursos del entorno normalizado. Se encuentran tutorizados por un equipo interdisciplinar, formado por Equipo Técnico (Dirección –con titulación, normalmente, en derecho-, Trabajo Social, Psicología) y Equipo Educativo (Educadores que, a su vez, ejercen la tutorización a nivel socioeducativo de cada uno de los chicos y chicas).

Un detalle importante para tener en cuenta es que esta medida debe contar con la aceptación del menor, así como con el compromiso de colaborar en las intervenciones que se realicen en la consecución de los objetivos a lograr, tanto por su parte como por parte de sus progenitores o las personas responsables de su tutela.

El perfil de menores a los que les es impuesta esta medida es un perfil muy concreto, debido a las características del recurso. Suelen ser menores que ejercen violencia ascendente o filioparental hasta tal punto que se produce una rotura de la dinámica familiar, trasgresión de límites y normas impuestas por los progenitores o, incluso, en otros contextos normativos (centros escolares, etc.). En ocasiones, hay una evidente incapacidad de los tutores para ejercer la parentalidad de forma adecuada debido al deterioro de la relación progenitores-descendiente. Por lo tanto, la separación temporal del domicilio y el enfriamiento del conflicto, favorecen la alianza terapéutica y el inicio de la recuperación de la situación.

Por su parte, el GEC, *"debe proporcionar un contexto socializador para el aprendizaje de normas y pautas de convivencia con el fin de favorecer su proceso de socialización, autonomía personal, responsabilidad y compromiso social dirigido al retorno a su núcleo familiar y social"* (Memoria medio abierto, 2017: 13).

Se permiten la reproducción, 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 programas que se trabajan en los GEC para lograr los objetivos están orientados a las competencias sociopersonales, la promoción de la salud física y mental, el ocio y tiempo libre saludable, apoyo y refuerzo escolar, intervención en violencia filioparental, orientación laboral, psicoterapia individual y grupal, actividades cotidianas de la vida diaria, relaciones con el grupo de iguales, etc.

2. Objetivos

2.1. Objetivo General.

- Conocer las necesidades de los menores que cumplen su medida judicial de GEC, con el fin de mejorar los programas de intervención que se implementan.

2.2. Objetivos Específicos.

- Definir la influencia del equipo de profesionales y las herramientas del GEC en la mejora de las competencias sociales de los menores que cumplen la medida judicial de medio abierto "*Convivencia con Grupo Educativo*".
- Conocer la incidencia de los programas de competencias sociales en los menores que cumplen la medida judicial de medio abierto "Convivencia con Grupo Educativo".
- Precisar si los programas de competencias sociales que se llevan a cabo en el GEC producen una mejora en el comportamiento de los menores que cumplen la medida judicial de medio abierto "Convivencia con Grupo Educativo" en el contexto escolar.
- Discernir si los programas de competencias sociales ejercen influencia en los cambios que se producen en el contexto familiar de los menores.

3. Metodología

La evaluación de programas sociales es clave para valorar si se están logrando los objetivos que se persiguen. Centrándonos en la propuesta de clases de evaluación que realizan Rossi y Freeman (1993), nos ajustaremos a *"la medición de la efectividad y eficiencia del programa"* (Melendro y Rodríguez, 2013: 166). Esta nos proporciona información sobre si el programa analizado está cumpliendo con la función de disminuir el problema y producir el resultado deseado en relación a los costos.

La investigación se realizará desde una perspectiva naturalista-interpretativa, entendiendo que las realidades socioeducativas han de considerarse complejas, dinámicas e irrepetibles y que, cuando nos planteamos entender qué acontece realmente en ellas, necesitamos 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.

investigadores que se transformen en los principales instrumentos para la recogida de información, ya que para que la realidad sea interpretada desde una perspectiva ortogonal y heurística requieren de contacto directo e interpersonal, manteniendo necesariamente un papel subjetivo durante el proceso (Fernández, 2013).

Debemos tener en cuenta que no podemos aislar la problemática existente, sino que todo forma parte del sistema que comporta el mundo del menor, por lo que la investigación debe llevarse a cabo en los distintos espacios (GEC, centro escolar, hogar familiar), para poder recoger la información en el propio medio y de primera mano, prestando atención no solo a la información oral que se transmite, sino también a los elementos paralingüísticos.

Así, recabaremos la información cualitativamente, sin partir de hipótesis previas, dejando que las teorías deriven de los datos recogidos, analizando estos datos en relación con los contextos y la idiosincrasia e historia personal de los participantes (Rodorigo, 2013).

Este proceso de diagnóstico se realiza con el fin de valorar si el cumplimiento de la medida judicial es favorecedor en los distintos contextos en los que se interrelacionan los menores que la cumplen, especialmente si la coyuntura de esta y los talleres que se realizan para mejorar las competencias sociales, logran cambios reales en los comportamientos.

3.1. La muestra

Para recabar toda esta información, se realizará la investigación a través de dos estudios de casos, con una muestra nuclear, los dos Grupos Educativos de Convivencia presentes en Almería. Se realizará un muestreo intencional, en este tipo de muestreo *"el investigador selecciona la muestra de modo directo para asegurarse la presencia de elementos necesarios en la investigación"* (Gil, 2015: 68), por lo que la muestra estará representada por los chicos y chicas que cumplen la medida judicial, así como por sus profesores, el equipo de trabajo del GEC y por sus familias.

Estos residenciales cuentan con un máximo de 8 plazas (por lo que estamos hablando de 16 menores, 8 chicos y 8 chicas).

A su vez, estos menores cuentan con sus respectivas familias (padre y/o madre y/o hermanos y/o tutores legales) y los tutores de los centros escolares donde cursan, generalmente, la Educación Secundaria Obligatoria.

En cada uno de los GEC existe un equipo interdisciplinar formado por un equipo técnico

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

(donde, como mínimo, podemos encontrar la persona que ejerce la dirección, un profesional de la psicología y otro del trabajo social) y un equipo educativo (donde, como mínimo, podemos encontrar 6 educadores -que ostentan titulaciones del ámbito de las ciencias sociales-).

> → *Por lo tanto, tendremos una muestra de 16 menores, 16 tutores, 18 profesionales de los equipos de los GEC y mínimo, un padre/madre/tutor de cada menor.*

3.2. Los instrumentos

El proceso de diagnóstico se llevará a cabo a través de diferentes métodos y técnicas de recogida de la información, especialmente aquellos que nos permitan una recogida de la información de forma directa de las personas que, a diario, colaboran en el proceso educativo de los menores, ya que como afirman Goetz y LeCompte (1988: 126), citados en Fernández (2013: 6): *"a través de la interacción personal, el investigador puede obtener con más facilidad información relevante para las cuestiones planteadas en su estudio"*.

Así, durante el proceso de diagnóstico usaremos las siguientes técnicas: entrevista semiestructurada, análisis de documentos y observación participante.

Las *entrevistas semiestructuradas*, como método de las ciencias sociales que nos ayuda a reflexionar sobre las acciones propias, partiendo de la idea de que *"las personas son capaces de ofrecer explicaciones sobre sus actuaciones, sus prácticas docentes o discentes, sus experiencias profesionales y personales, su pensamiento pedagógico, su concepción sobre la política educativa, etc."* (Walker, 1989, citado en Fernández, 2013). Esta técnica nos permitirá indagar en las ideas que nos transmitirá el entrevistado, su concepción de la realidad, además de poder realizar una observación directa por parte del entrevistador. A la hora de usar esta técnica, del Olmo y Osuna (2016) nos facilitan algunas calves a tener en cuenta. La preparación de la entrevista, sabiendo previamente a quién vamos a entrevistar y llevando un pequeño guion; contar con el consentimiento expreso del entrevistado; cuidar el espacio en el que se va a llevar a cabo la entrevista, evitando interrupciones o espacios en los que podamos sentirnos incómodos; grabar la conversación si la persona entrevistada está de acuerdo, ya que nos da la posibilidad de centrar nuestros esfuerzos en otros aspectos de la conversación; elaborar la ficha de entrevista y la transcripción son procesos importantes porque enriquecen el análisis de la información y la elaboración de la reflexión. Concretamente, utilizaremos las entrevistas semiestructuradas 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.

a) Conocer la percepción de los chicos y las chicas acerca de cómo perciben la labor que el equipo educativo desarrolla, cómo valoran los programas de competencias sociales en los que participan, así como para averiguar su percepción acerca de sus relaciones interpersonales.
b) Escuchar la percepción de los profesionales que pertenecen al equipo educativo acerca de su labor con los chicos y las chicas, de los programas de competencias sociales que desarrollan y de las demás acciones socioeducativas que se implementan en las unidades.
c) Averiguar cómo padres, madres y otros familiares vivencian el proceso por el que sus hijos y/o hijas están pasando, los efectos que los programas de competencias sociales están teniendo, así como el crecimiento personal de sus vástagos.

Con la *lectura de documentos* relacionados procederemos a realizar un análisis de los diferentes escritos que pivotan alrededor de la intervención socioeducativa que se realiza en el GEC y de donde se nutren los profesionales. Será interesante averiguar y analizar los documentos que ayudan a los menores a conocer y entender que les pasa, qué información se facilita a las familias y a los tutores durante el proceso, etc. Esta documentación es muy variada, desde documentación oficial (legislación vigente, registros oficiales) hasta documentos internos del GEC (talleres, fichas de seguimiento, etc.). Rodorigo (2013), señala que Taylor y Bogdan (1997: 149):

> […] nos recuerdan que hay un número ilimitado de documentos, registros y materiales oficiales y públicos, disponibles como fuente de datos (…) el investigador cualitativo analiza los documentos públicos y oficiales para adquirir conocimiento sobre las personas que los redactan y mantienen al día. Estos materiales permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes lo producen.

En este caso, el investigador hará un estudio de la legislación en materia de menores (tanto la que está vigente, como los antecedentes históricos más reseñables), el Proyecto Educativo de ambos GEC, las hojas de registro diario, información sobre las distintas técnicas socioeducativas usadas (economía de fichas, moldeamiento, modelamiento, condicionamiento operante, etc.), documentos del IES que puedan aportar información acerca del comportamiento de los menores, información recabada por parte del Equipo Técnico en las sesiones familiares acerca de las relaciones filioparentales durante todo el proceso, y cualquier otro documento que, durante la investigación, sea considerado de interés.

Finalmente, llevaremos a cabo un proceso de *observación participante*, y a este propósito Barquín y Fernández (1197: 35) nos señalan que es *"focalizar los sentidos, la atención, la experiencia y la inteligencia del investigador hacia un hecho o fenómeno contextualizado, con la intención de captarlo, entenderlo, comprenderlo, interpretarlo y explicarlo"*.

Se permiten la reproducción, 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 lo tanto, no nos limitaremos a mirar, sino que habrá que:

> […] escudriñar, indagar, relacional, deducir, plantear hipótesis, comprobar lo supuesto y teorizar a partir de la praxis analizada. Es preciso descubrir lo que está sucediendo: las relaciones que se establecen entre los diferentes sujetos, la comunicación y coordinación interna del equipo profesional, el grado de coincidencia entre el discurso y la praxis de los actores, el interés que demuestran los participantes, no solo el que manifiestan, quienes están por el cambio y mejora y en qué grado se implican y comprometen … (Fernández, 2013: 7).

Esta deberá basarse en la construcción de una relación de confianza entre el investigador y los investigados, lo que implica esforzarse en compartir tiempos y espacios con las personas en su vida cotidiana (Del Olmo y Osuna, 2016), pasando un tiempo prolongado en los lugares en los que los actos socioeducativos acontecen. Así como sugieren estas, utilizaremos una herramienta que se considera necesaria como es el diario de campo, donde se irá registrando no solo lo que vemos, sino también lo que sentimos, aún sin olvidar señalar separadamente las descripciones de las impresiones, en aras de diferenciar su categorización en el proceso de análisis de datos. Concretamente, utilizaremos la observación participante para observar lo cotidiano. Seguiremos la labor del equipo educativo al menos 8 meses, pudiendo alargar el periodo de observación en función de las necesidades emergentes específicas; y escudriñaremos la realidad en la que los ylas menores desarrollan su día a día, su participación en los programas y reacciones frente a las diferentes estrategias socioeducativas implementadas. Finalmente, y sin olvidarnos de los distintos procesos de negociación, observaremos el comportamiento de los menores en las aulas, para averiguar y comparar su comportamiento en las instituciones educativas.

Para finalizar, para esta investigación pediremos a los participantes que, a lo largo del proceso de investigación, lleve cada uno su propio diario, con el fin de que sean ellos mismo los que, individualmente sin la presión añadida de tener que contarlo a un desconocido en un espacio no natural, vayan recogiendo sus impresiones acerca del proceso por el que están pasando y poder usar esta información para triangular la información obtenida con otros instrumentos de recogida de información y por parte de otros informantes (tutor académico, tutor del GEC, padre/madre/tutor legal, psicólogo del GEC), en el proceso de análisis de datos.

4. Análisis de datos

Para finalizar el proceso de diagnóstico, haremos el análisis de los datos recogidos. Diferentes autores señalan el proceso laborioso que implica creatividad y dinamismo, así como 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.

necesario interrelacionarlo con el trabajo de campo, ya que es un proceso continuo (Rodorigo, 2013) que, a pesar de describir en esta fase final el trabajo, se irá llevando a cabo a lo largo del proceso de recogida de información, en aras por un lado, de ir conociendo la realidad que investigamos y, por otro, de volver a preguntar o buscar más información sobre los temas emergentes que vayan surgiendo, dando vida a un proceso que se irá continuamente retroalimentando.

Para el análisis de los datos, se procederá a usar el modelo planteado por Rodorigo (2013), siguiendo las indicaciones de Barquín y Fernández (1997: 48), que exigirá:

- Registro de los datos (transcripciones, documentos estudiados, diarios de campo, etc.) y rastreo de los temas más significativos.
- Agrupación de los datos recogidos en el proceso de indagación.
- Elaboración de la estructura del informe, agrupando temas similares y separando los diferenciados.
- Realizar cuántas lecturas sean necesarias para seguir extrayendo datos y aportando evidencias que nos ayuden a argumentar la investigación.
- Realizar una exposición clara, racional y argumentada de la información recogida, con hechos concretos, en un pre-informe; posteriormente valorar si es necesario una vuelta al campo de estudio.
- Realización del informe final, añadiendo la nueva información (si la hubiera), clarificar hechos y afianzar o reestructurar categorías incluidas.

Concretamente, volveremos a leer las transcripciones de las entrevistas, los documentos oficiales, las notas del cuaderno de campo y de los cuadernos personales de los participantes resaltando los temas más significativos y relevantes en relación con los objetivos planteados. Seguidamente, y a través del proceso de categorización, agruparemos los temas en unidades de análisis, compararemos las categorías en relación con los sujetos y espacios y crearemos unas primeras pre-categorías que negociaremos con expertos en el tema. Aunque no podamos asegurarlo, volveremos al campo si fuera necesario, antes de definir las categorías de análisis finales y definitivas. Las organizaremos y reagruparemos en aras de que estas nos permitan exponer con claridad y teniendo en cuenta los destinatarios, los datos recogidos que además y en este formato, volveremos a negociar con los participantes para que éstos puedan enmendar o precisar sus propias afirmaciones o actos. Finalmente realizaremos el informe final en el que, además, plantearemos análisis teóricos que nos ayuden a interpretar la realidad y devenir,

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

dedicando un apartado del mismo a posibles medidas a implementar en los grupos de convivencia analizados.

5. Conclusiones

Conocer cómo funcionan los programas que se llevan a cabo en el día a día de los centros de convivencia es una tarea fundamental de revisión que debe hacerse, bien desde los propios centros; bien desde entidades externas.

Saber cuáles son las necesidades del grupo de menores con el que se trabaja es primordial para poder llevar a cabo estrategias eficaces de intervención. Es muy importante la literatura e investigaciones que ya existen a este respecto; pero también es cierto que cualquier perfil que podamos dibujarnos de un grupo es un perfil que es dinámico, y como tal, las intervenciones que se planteen llevar a cabo, también deberían serlo.

Ha sido un proceso de enseñanza-aprendizaje intenso, de componer y recomponer el texto, de organizar y reorganizar ideas.

Principalmente, me gustaría señalar el aprendizaje extraído. La temática elegida (la muestra) es algo para mi muy usual, pero visto desde la perspectiva del equipo educativo. Mirarlo con otros ojos, los de la investigación, me ha dado la posibilidad de plantearme la necesidad de realizar estos diagnósticos para valorar la praxis diaria, así como la idoneidad o no de las diferentes actividades que se realizan y las herramientas que se utilizan en el trabajo socioeducativo diario en los grupos de convivencia. Además, sería enriquecedor doblemente haciendo la comparativa de cómo funciona uno y otro, ya que además de ser de sexos distintos, son gestionados por entidades diferentes, con sendos proyectos educativos, y sería recomendable valorar las diferencias de ambos, así como hacer propuestas de mejora de las concreciones que se observen que son positivas en el quehacer diario.

Otra deducción a señalar es la poca importancia que solemos darle a los instrumentos, en post de la experiencia, sin ser conscientes de que estos nos ayudan también a entender lo que pasa, y que, haciendo una combinación de ambos, podemos alcanzar más fácilmente conclusiones para aprovechar mejor los recursos de los que se disponen (humanos, económicos, de servicios, etc.), así como las herramientas 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). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.

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

6. Bibliografía

Asociación Ginso. Disponible en: https://www.ginso.org/

Asociación Ímeris. Disponible en: http://www.imeris.org/

Ballesteros, B. (Coord.) (2016). *Taller de Investigación Cualitativa*. Madrid: UNED.

Consejería de Justicia e Interior (2017). Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación. *Medidas de medio abierto y reinserción. Memoria 2017*. Sevilla.

Consejería de Turismo (2018). Regeneración, Justicia y Administración Local de la Junta de Andalucía. Dirección General de Justicia Juvenil. *Guía de Centros y Servicios de Justicia Juvenil 2018*. Sevilla.

Defensor del Menor Andaluz (2018). I*nforme al Parlamento de Andalucía dando cuentas de la gestión realizada por el Defensor del Menor de Andalucía en el año 2018*. Defensor del Menor de Andalucía. Sevilla: 2019.

Fernández, J. (2013). *Transitar la cultura: niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.

Fernández, J.A. (2015). *Metodología cuantitativa en educación*. Madrid: UNED.

Gobierno de España (2000). Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *BOE núm. 11, 13 de enero de 2000.*

Gobierno de España (2004). Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *BOE núm. 209, 30 de agosto de 2004.*

Gobierno de España (2006). Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *BOE núm. 290, 5 de diciembre de 2006.*

Gobierno de España (2007). Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. *BOE núm. 68, 20 de marzo de 2007.*

Melendro, M. y Rodríguez, A. E. (Coord.) (2013). *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.

Mora, J.A. (2012). La medida de convivencia en un grupo educativo. *RES, Revista de Educación Social*, 15. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5358822

Rodorigo, M. (2013). *Mediación y colaboración interprofesional para la educación intercultural. Estudio de caso.* Universidad de Almería, España.

Ruiz, B. (2019). Justicia Juvenil. Informe OIA 2019. *Estado de la Infancia y Adolescencia en Andalucía. Cuaderno núm. 5.* Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. Observatorio de la Infancia en Andalucía. Escuela Andaluza de Salud Pública. Granada.

Para contactar

Fabiola Chacón Benavente, email: **fabichacon@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.

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.

Identificación de los factores que influyen en las relaciones sexuales de riesgo en jóvenes

Identification of factors that influence risky sexual relationships in young people

José María Martínez Marín, *Universidad de Extremadura y Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Plasencia*

Celia Polo Gallego, *Graduada en Educación Social por la Universidad de Extremadura*

Resumen

La presente investigación pretende conocer los factores que podrían estar relacionados con la realización o no de conductas sexuales de riesgo en los alumnos del Grado en Educación Social de la Universidad de Extremadura de Cáceres, con el propósito de generar conocimiento que facilite la adecuación de programas de educación sexual eficaces con esta población.

Se ha realizado una investigación descriptiva y transeccional cuya finalidad ha sido explorar las posibles relaciones entre las diferentes variables y eventos del comportamiento sexual de los jóvenes en relación con la educación sexual recibida. Para ello se adaptó y validó un cuestionario sobre conocimientos de sexualidad responsable en jóvenes.

Los resultados muestran la necesidad de una mejora de la educación sobre sexualidad, relaciones sexuales y el riesgo asumido por el consumo de alcohol y sustancias psicoactivas en los jóvenes por parte de los agentes de socialización y la pertinencia de una intervención educativo social de carácter multidisciplinar con el propósito de prevenir las prácticas sexuales de riesgo en la población estudiada.

Palabras claves: Educación Social, Educación Sexual, Conducta sexual, Investigación educativa.

Abstract

This study aims to know the factors that could be related to the performance or not of risky sexual behaviors in students of the Degree in Social Education of the University of Extremadura de Cáceres, with the purpose of generating knowledge that facilitates the adaptation of programs of effective sexuality education with this population.

A descriptive and transectional investigation has been carried out, the purpose of which has been to explore the possible relationships between the different variables and events of the sexual behavior of young people in relation to the sexual education received. For this, a questionnaire on knowledge of responsible sexuality in young people was adapted and validated.

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

Se permiten la reproducción, 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 results show the need for an urgent improvement in education on sexuality, sexual relationships and the risk assumed by the consumption of alcohol and psychoactive substances in young people by socialization agents and the relevance of a multidisciplinary social educational intervention with the purpose of preventing risky sexual practices in the population studied.

Keywords: Social Education, Sex Education, Sexual Behavior, Educational Research.

Fecha de recepción: 13/02/2021 Fecha de aceptación: 18/10/2021

Introducción

Las relaciones sexuales que se consideran conductas sexuales de riesgo son aquellas en las cuales el individuo se expone a una situación que puede ocasionar daños en su salud o a la salud de otras personas, especialmente a través de la posibilidad de contagio por infecciones de transmisión sexual (ITS) o generando una situación de embarazo no deseado (Espada, Quiles y Méndez, 2003).

Las características de las prácticas de las relaciones sexuales son muy importantes ya que estas influyen en las personas que las vivencian, ya sea una práctica responsable o de riesgo. La práctica sexual en sí puede ser perjudicial o beneficiosa según las condiciones psicosociales existentes.

Por tanto, resulta de especial relevancia el concepto de sexualidad y su práctica en la población juvenil ya que según se muestra en el estudio Jóvenes y Diversidad Sexual elaborado en el año 2010 por el Consejo de la Juventud de España, el 53,6 % de los jóvenes entre 20 y 24 años ponen la sexualidad en un lugar muy importante en sus vidas y solo el 14,6 % manifiestan que la sexualidad es de nula importancia para ellos.

Desde la OMS (1975), se define la sexualidad como “una cualidad humana que nos motiva a buscar efecto, contacto, placer, ternura e intimidad. La sexualidad influencia nuestros pensamientos, sentimientos, acciones e interacciones, por tanto, influye en nuestra salud”. Por lo tanto, cobra una gran importancia indagar en cómo se trata la sexualidad en la sociedad y sobre todo que modelos de la misma se transmiten por parte de los distintos agentes de socialización para entender el desarrollo de esta cualidad humana y sus variables relacionadas.

Se permiten la reproducción, 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 respecto del tratamiento dispensado a la educación sexual, hay que destacar los siguientes aspectos:

- En España y dentro de la Educación Reglada, es una asignatura pendiente con grandes lagunas y ambigüedades lo que puede desembocar en graves consecuencias en las relaciones sexuales de los jóvenes por falta de conocimiento.
- Las dinámicas de comunicación que se establecen en cada familia resultan muy importantes en cuanto a educación sexual se refiere, de tal forma que una comunicación positiva se ha mostrado como un factor de protección para los jóvenes, acercándoles a un estilo de vida saludable.
- En la actualidad, las redes sociales constituyen un nuevo espacio de socialización, por tanto, constituyen otro escenario donde se desarrollará la sexualidad de los individuos. En estos ámbitos hay poco o nulo control de los contenidos sobre esta temática, lo que pude conllevar a una visión idealizada de la sexualidad y de las relaciones sexuales por parte de la población juvenil que las usa.

Todo lo anterior muestra un escenario actual donde en ningún ámbito de la educación (formal y no formal) se aborda de manera rigurosa y satisfactoria la sexualidad de los individuos, lo que provoca un vacío de información que, en la mayoría de los casos, se complementa con la aportación de los medios de comunicación e Internet. Esta información suele estar sustentada en estereotipos y tabús en materia de sexualidad. Es por esto que la falta de rigor y validez de la información sobre la sexualidad y la educación sexual se presenta como uno de los principales factores antecedentes de unas prácticas de riesgo en edades más avanzadas.

Por todo esto el objetivo principal de esta investigación es contribuir en el conocimiento de los posibles factores desencadenantes de las prácticas sexuales de riesgo para propiciar una eficiente reformulación de las estrategias y contenidos de los programas y proyectos de educación sexual en la población joven. Este objetivo principal se complementa con el hecho de que la muestra estudiada pertenece a estudiantes del Grado en Educación Social de la Universidad de Extremadura que constituye un colectivo que profesionalmente debe estar especialmente concienciado con las buenas prácticas en educación sexual, ya que la educación para la salud es una de sus principales áreas de conocimiento y práctica profesional.

Método

Diseño

La perspectiva metodológica que se ha considerado idónea para esta investigación es la empírico-analista, la cual sigue un proceso hipotético-deductivo que pretende inferir 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.

relación entre los diferentes fenómenos estudiados. En concreto se ha llevado a cabo un diseño de investigación transeccional descriptivo adoptando una metodología de cuestionario.

Instrumento

El instrumento utilizado ha sido diseñado y validado para esta investigación y cuenta con una serie de cuestiones sociodemográficas y con 15 ítems que son respondidos mediante una escala tipo Likert de 5 puntos que expresa el grado de acuerdo (de 1=Muy de acuerdo a 5=Muy en desacuerdo) con respecto a una serie de afirmaciones relacionadas con las prácticas sexuales y las fuentes de información y apoyo para solventar dudas dentro de este ámbito.

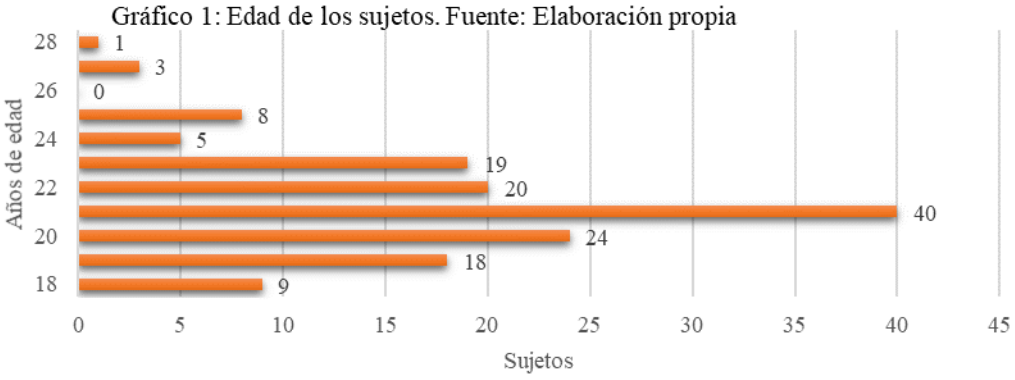
Con respecto a las propiedades psicométricas del instrumento, el cuestionario fue validado por un grupo de expertos especializados en educación para la salud, la sexualidad y la pedagogía de la finitud cuyas sugerencias fueron tenidas en cuenta en la versión definitiva del mismo. Por otra parte, la fiabilidad del instrumento fue verificada mediante la técnica de "Test-Retest" para medir la estabilidad de las puntuaciones. El valor obtenido en el coeficiente de relación entre las dos aplicaciones del test fue de 0,87, por lo que nos encontraríamos con una buena fiabilidad según la clasificación de George y Mallery (1995).

Muestra

La muestra de la investigación está formada por 147 alumnos de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura. El procedimiento de muestreo ha sido casual o incidental.

A continuación se describen algunos aspectos sociodemográficos de la muestra:

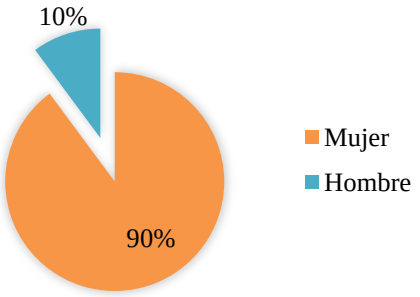
Con respecto a la variable edad hay que destacar que la mayoría de la muestra estudiada está entre los 19 y los 23 años.



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.

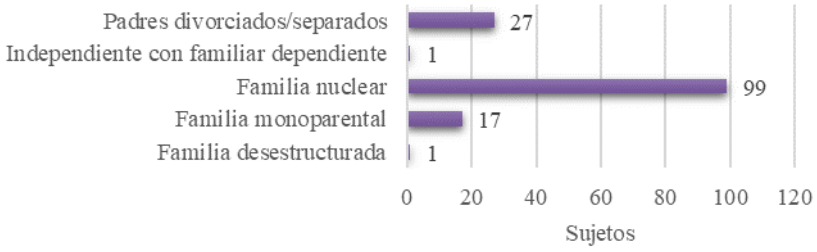
Como se puede observar en el gráfico 2, la amplia mayoría de la muestra es de género femenino (un 90%) que coincide con el porcentaje de alumnado de este género en la Facultad de referencia.

Gráfico 2: Género de los sujetos.
Fuente: elaboración propia



Con respecto al entorno familiar, en el gráfico 3 es de destacar que la mayoría de la muestra vive en un entorno de familia nuclear, destacando también los sujetos pertenecientes a familias monoparentales y aquellos cuyos padres se han divorciado o separado.

Gráfico 3: Estructura familiar de los sujetos. Fuente: elaboración propia



Resultados y discusión

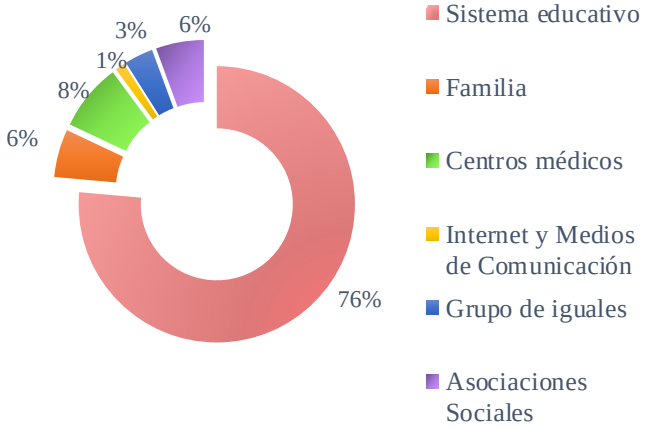
Con respecto a la educación sexual recibida, se constata en el gráfico 4 que casi la mitad de la muestra manifiesta no haber recibido ningún tipo de educación sexual. De forma complementaria, los que si la han recibido proviene, en una amplísima mayoría, del sistema educativo y en menor medida de los centros médicos, la familia y del grupo de iguales, siendo el porcentaje de esta última fuente muy similar a los dos anteriores (gráfico 5).

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

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

Gráfico 4: Respuestas a la pregunta: "¿Has recibido algún tipo de formación sobre sexualidad y/o planificación familiar?" Fuente: elaboración propia

Gráfico 5: Emisor de la información sobre sexualidad de los sujetos. Fuente: elaboración propia



Tal y como muestra el gráfico 6, la amplia mayoría de los sujetos de la muestra han llegado al coito/penetración completa a una edad media de 16 años (gráfico 7) por lo que hay que tener en cuenta tanto las posibles consecuencias de un embarazo no deseado a edad temprana como la hipertensión inducida por la gestación, la insuficiencia del mecanismo inmunológico adaptativo que puede dar lugar a abortos, el llamado "síndrome de mala adaptación circulatoria" que ocasiona, entre otras complicaciones, retardo del crecimiento intrauterino (CIUR) o desprendimiento prematuro de la placenta. Por otra parte, el contraer una ITS o concebir un embarazo no deseado puede acarrear la presencia de sentimientos de culpabilidad y una estigmatización por parte del entorno del joven que puede desembocar en problemas de autoestima y una distorsión del autoconcepto (Salazar et al., 2006).

Gráfico 6: Grado de intimidad alcanzado en la relación sexual. Fuente: elaboración propia

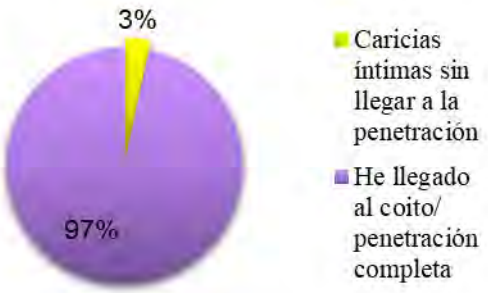
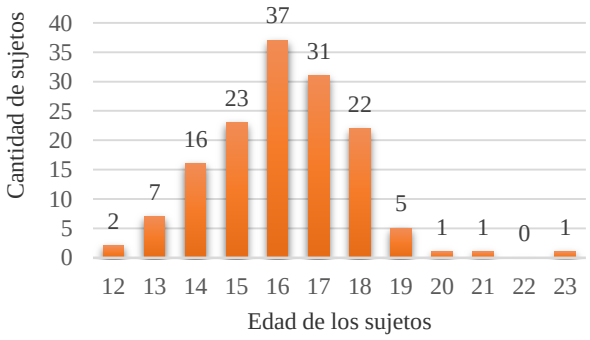


Gráfico 7: Edad de los sujetos cuando tuvieron su primera relación sexual. Fuente: elaboración propia

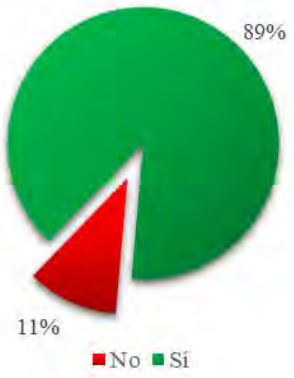


RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: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

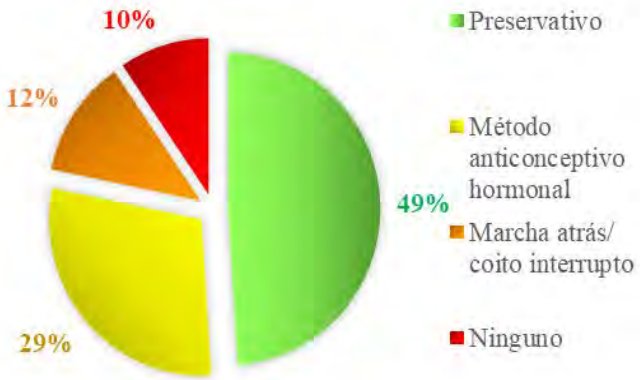
En el gráfico 8 se observa que un 11% de la muestra no utilizó ningún tipo de método anticonceptivo en la primera relación sexual que práctico, con los consiguientes riesgos argumentados en el párrafo anterior.

Gráfico 8: Utilización de método anticonceptivo en la primera relación sexual. Fuente: elaboración propia



En el gráfico 9 se muestran los métodos anticonceptivos usados habitualmente. Es de destacar tanto que el 10% de la muestra no use ninguno como que el 12% indique que usa la marcha atrás o coito interrupto por los riegos que ambos comportamientos conllevan. Con respecto a este método anticonceptivo "natural", su uso tiene una tasa de fallo con respecto a un embarazo no deseado del 24%, y es un método totalmente ineficaz en la prevención de la ITS (Lete, 2000). En esta línea, el 29% de los sujetos que usa el método anticonceptivo hormonal también estarían desprotegidos ante las infecciones de transmisión sexual.

Gráfico 9: Tipo de método anticonceptivo usado habitualmente. Fuente: elaboración propia

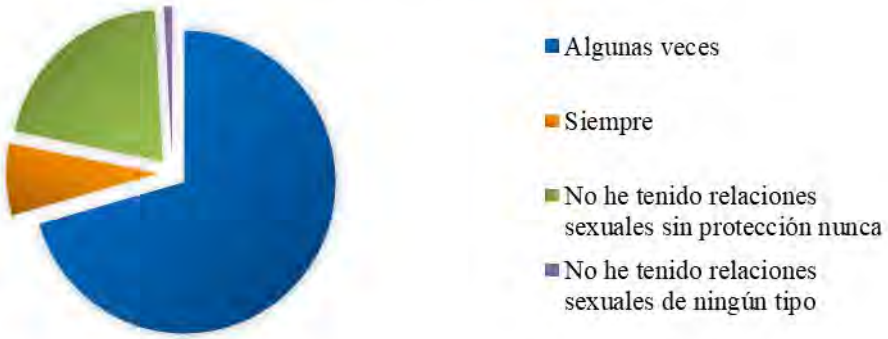


RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: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

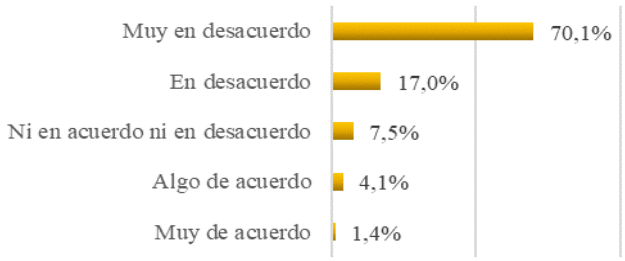
En el gráfico 10 se puede observar que un 8% de la muestra tiene relaciones sexuales sin protección siempre y que un 70% ha incurrido en esta conducta de riesgo más de una vez.

Gráfico 10: Frecuencia con la que los sujetos han tenido relaciones coitales y/o anales sin protección. Fuente: elaboración propia



El gráfico 11 muestra que los sujetos tienen nociones básicas sobre la prevención del embarazo, aunque es de destacar el alto porcentaje de sujetos que manifiestan erróneamente que el tener relaciones sexuales con penetración durante la menstruación puede ser un método seguro de prevenir el embarazo (un 13%).

Gráfico 11: Respuestas a la afirmación: tener relaciones sexuales con penetración durante la menstruación es un método seguro para evitar el embarazo. Fuente: elaboración propia



Con respecto al contagio de las ITS, es de destacar el escaso conocimiento que demuestran poseer una buena parte de los sujetos (gráfico 12) al afirmar que hay ITS exclusivas de las personas homosexuales, lo que podría ser debido a la herencia de la vinculación de esta comunidad con el virus de la inmunodeficiencia humano (VIH). Esta asociación demuestra que el conocimiento social creado y desarrollado entre los grupos, basándose en un determinado momento histórico, prevalece antes que la información de salud sexual promovida verídica y veraz (Rosas, y Gomes, 2008).

En la misma línea, se puede observar en el gráfico 13 que casi un 40% de la muestra tiene dudas sobre si el preservativo es el único método anticonceptivo para prevenir las ITS, siendo

Se permiten la reproducción, 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 desconocimiento una posible razón de la elevada tasa de contagio de este tipo de infecciones en esta población.

De la misma forma, los resultados del estudio de León y Gómez (2018) destacan que a pesar de que la incidencia de las ITS entre los jóvenes varía entre un 9,7% y un 16,4% (dependiendo de la enfermedad) la percepción que tiene esta población de riesgo de contagio es mucho más baja que la que indican los datos disponibles.

Gráfico 12: Respuestas a la afirmación: existen ITS exclusivas de las personas homosexuales. Fuente: elaboración propia

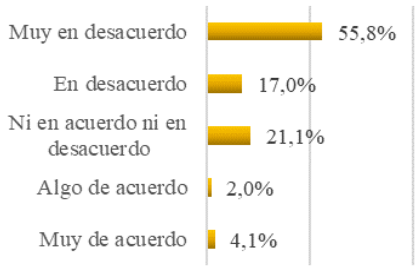
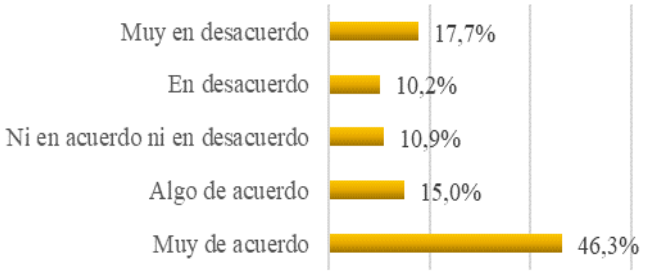


Gráfico 13: Respuestas a la afirmación: el único método anticonceptivo que protege de las ITS es el preservativo. Fuente: elaboración propia



Con respecto a las cuestiones que tienen que ver con las actitudes de los sujetos con respecto a la práctica sexuales, se puede observar en el gráfico 14 que casi un 30% no muestra un claro desacuerdo con el hecho de no usar el preservativo si se lo pide su pareja, lo que puede estar relacionado con el proceso de construcción de la masculinidad y el rechazo al uso del preservativo a pesar de conocer los riesgos que esta conducta implica (Ramírez y Gutiérrez, 2011). En este sentido, este tipo de conductas suelen estar causadas por la existencia de una dependencia emocional de uno de los miembros de la pareja, lo que provoca que se lleven a cabo relaciones sexuales de riesgo a pesar de que los involucrados conozcan los peligros que conlleva su conducta.

Gráfico 14: Respuestas a la afirmación: si tu pareja amorosa no quiere usar preservativo no lo harías por él/ella. Fuente: elaboración propia

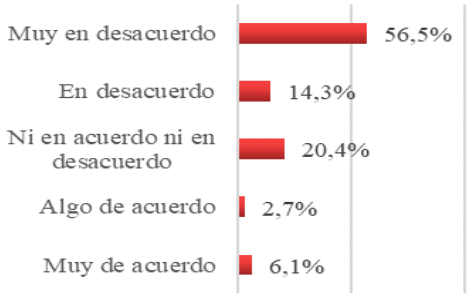
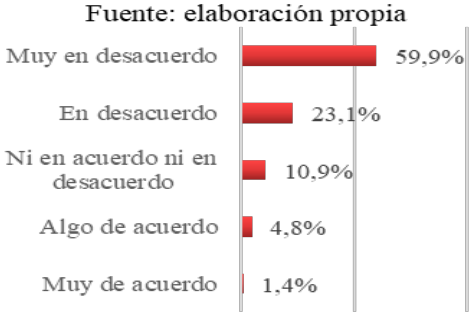


Gráfico 15: Respuestas a la afirmación: cuando consumo sustancias nocivas, como puede ser el alcohol, olvido usar cualquier método anticonceptivo. Fuente: elaboración propia



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.

Por otra parte, en el gráfico 15 es de destacar que más de un 17% de los sujetos manifiesten la posibilidad de no usar preservativos cuando consumen sustancias nocivas (incluido el alcohol). Este tipo de conductas pueden ser debidas a la desinhibición social y emocional producida por los efectos del consumo de drogas legales e ilegales unido a la disminución del placer que se experimenta y que no se quiere agravar con el uso del preservativo (Rodríguez et al., 2007).

Gráfico 16: Respuestas a la afirmación: si tengo dudas sobre alguna cuestión sobre el sexo pregunto a mis amigos/as. Fuente: elaboración propia

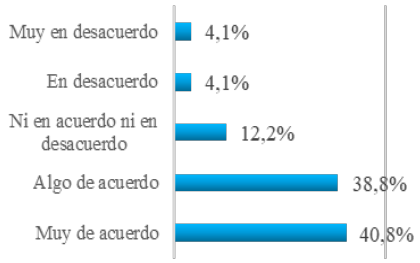
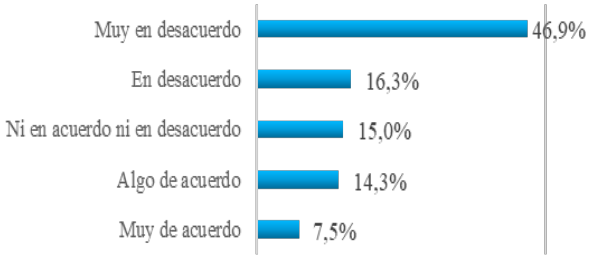


Gráfico 17: Respuestas a la afirmación: si tengo dudas sobre alguna cuestión sobre el sexo pregunto a mis padres. Fuente: elaboración propia



Con respecto a los agentes de socialización a los que acuden los sujetos que forman la muestra (gráfico 16) se puede observar que el grupo más importante al que acudir en busca de información sobre cuestiones relativas a la sexualidad es el grupo de iguales, tal y como reflejan numerosos estudios (León y Gómez, 2018; Navarro-Pertusa, 2002 y Navarro-Pertusa et al. 2006).

En el gráfico 17 es remarcable que únicamente un 22% de la muestra tiene como referencia a sus padres a la hora de resolver dudas sobre su sexualidad, lo que no resulta un dato sorprendente habida cuenta de las dificultades que presenta la comunicación entre padres e hijos en temas considerados tabú (Montañés et al., 2008).

Gráfico 18: Respuestas a la afirmación: si tengo dudas sobre alguna cuestión sobre el sexo pregunto a profesionales de la salud. Fuente: elaboración propia

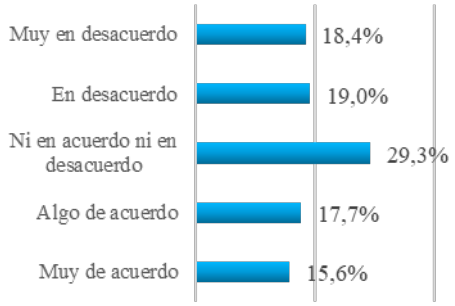
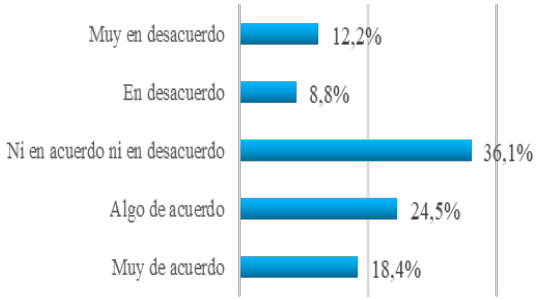


Gráfico 19: Respuestas a la afirmación: si tengo dudas sobre alguna cuestión sobre el sexo busco en Internet. Fuente: elaboración propia



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 el gráfico 18 se puede observar que el porcentaje de sujetos que no consideran a los profesionales de la salud como una referencia válida a la hora de resolver dudas sobre estos temas es cercano al 70%. Este hecho es remarcable porque estos profesionales suelen acudir a los centros para dar charlas o involucrar a los jóvenes en proyectos de prevención de conductas de riesgo y además es el colectivo que les puede aportar una información más veraz y fiable sobre estos temas.

En este sentido, en la revisiones sistemáticas llevadas a cabo por López et al. (2016) y Sani (2016) han puesto de manifiesto que aquellos jóvenes que habían participado en programas formativos en su etapa escolar y universitaria mostraron un mayor uso del preservativo y de otros métodos anticonceptivos. No obstante, en la revisión de López et al. (2016) se concluye que son necesarias más investigaciones que evalúen y desarrollen los efectos que tiene la participación en estos programas sobre la posibilidad de contraer una ITS.

Por último, en el gráfico 19 es muy significativo que casi un 80% de la muestra considere a Internet como una fuente válida a la hora de consultar dudas sobre sexualidad. En esta línea, en el estudio de León y Gómez (2018) Internet aparece en segunda posición, después del grupo de iguales, a pesar de que, como se ha dicho anteriormente, esta fuente dista mucho de ser fiable ya que la mayoría de la información disponible en la misma sobre estos temas no está contrastada, lo que constituye un factor de riesgo (González et al., 2011).

Conclusiones

En la actualidad la educación sexual comienza en etapas muy tempranas. Concretamente en las escuelas el alumnado recibe información relacionada con una sexualidad responsable y con la planificación familiar. A pesar de esto, se siguen observando conductas de riesgo sexual en un significativo porcentaje de jóvenes que ya han iniciado sus estudios universitarios por lo que habría que cuestionar la efectividad de esta formación.

En este sentido, las revisiones anteriormente mencionadas de Sani (2016) y López (2016) han mostrado que las intervenciones educativas han favorecido la concienciación del uso del preservativo pero no parecen haber despejado todas las dudas referentes a las ITS.

Los resultados obtenidos en esta investigación ponen de manifiesto que la amplia mayoría de los encuestados han mantenido relaciones sexuales. La primera vez que lo hicieron estaban en un rango de edad de entre 14 y 18 años y la mayoría de ellos usaron el preservativo como método anticonceptivo. Esté método sigue siendo el más utilizado por los sujetos aunque hay una tercera parte que también usa la marcha atrás o el método hormonal.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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, una amplia mayoría de los sujetos tiene habitualmente o ha tenido alguna vez relaciones sexuales sin utilizar ningún método anticonceptivo. A su vez, una parte significativa de la muestra que cree que tener relaciones sexuales durante la menstruación es una garantía de evitar un embarazo no deseado.

Con respecto a las ITS, una parte sustancial de los encuestados cree que hay tipos de las mismas que son exclusivas de la población homosexual y casi una tercera parte no está completamente segura de que el único método anticonceptivo que protege de la transmisión de las mismas es el preservativo.

Con respecto a las actitudes de los sujetos, una tercera parte de la muestra no usaría el preservativo si su pareja se lo pidiera y un porcentaje similar olvida usar un método anticonceptivo cuando mantiene relaciones sexuales bajo los efectos del alcohol y de otro tipo de drogas.

Con respecto a las fuentes de información, el grupo de iguales e Internet son las fuentes más recurridas cuando se tienen algún tipo de duda en temas sexuales muy por encima tanto de los padres como de los profesionales de la salud.

Teniendo en cuenta los resultados de la presente investigación se puede llegar a la conclusión de que los predictores más consistentes de la realización de prácticas de riesgo sexual son la falta de información fiable sobre la prevención del embarazo no deseado, las ITS y su riesgo de transmisión y la desinhibición y alteración de facultades debidas al consumo de sustancias psicoactivas. Esta falta de información útil y veraz estaría debida a que las fuentes que se consultan habitualmente no son las adecuadas teniendo en cuenta su grado de fiabilidad y validez.

Bibliografía

Espada, J.P., Quiles, M.J. y Méndez, F.J. (2003). Conductas sexuales de riesgo y prevención del SIDA en la adolescencia. *Papeles del psicólogo*, *85*, 1-12. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/778/77808504.pdf

George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*. Belmont, USA: Wadsworth Publishing Company.

González, I. M., Broz, C. E., Fernández, E. F., & Gil, P. S. (2011). Uso de Internet por parte de los adolescentes de Gijón (Asturias) como fuente de información sobre salud. *Atención primaria*, *43*(6), 281-286. Recuperado de: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656710001095

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

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

Instituto de la Juventud de España. (2010) *Sondeo de opinión. Jóvenes y diversidad sexual: Tablas de resultados*. Madrid. Recuperado de: http://www.injuve.es/sites/default/files/Sondeo2010_2b.pdf

León, F., y Gómez, D. (2018). Diseño y validación de un cuestionario sobre conocimientos de sexualidad responsable en jóvenes. *Revista Española de Salud Pública, 92*. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272018000100408&lng=es&nrm=iso&tlng=es

López LM, Bernholc A, Chen M et al. (2016). School-based interventions for improving contraceptive use in adolescents. *Cochrane Database of Systematic Reviews; Issue 6*. Art. No.: CD012249. DOI: 10.1002/14651858. CD012249.

Montañés, M., Bartolomé, R., Montañés, J. y Parra, M. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. *Ensayos, 17*, 391–407. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3003557

Navarro-Pertusa, E. (2002). *Adolescencia y sexualidad: diferencias de género en la iniciación sexual* (Tesis Doctoral, Universidad de Valencia).

Navarro-Pertusa, E., Reig-Ferrer, A., Heredia, E. B., y Cascales, R. I. F. (2006). Grupo de iguales e iniciación sexual adolescente: diferencias de género. *International Journal of Clinical and HealthPsychology*, *6*(1), 79-96. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/337/33760106.pdf

Organización Mundial de la Salud. (1975). *Education and treatment in human sexuality: The training of health professionals, report of a WHO meeting.* Recuperado de: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/38247/WHO_TRS_572.pdf;jsessionid=B6B0F9B8CC8792C5D6F56C96760E65B8?sequence=1

Ramírez, D. y Gutiérrez, S. (2011). Masculinidad y sexualidad: uso de preservativos en adolescentes y jóvenes del sur de Quito, Ecuador. *Revista Latinoamericana de Población, 5*(9), 101-121.

Rodríguez, A. Hernán, M.., Cabrera, A., García, J. M.., y Romo, N. (2007). ¿Qué opinan adolescentes y jóvenes sobre el consumo de drogas recreativas y las conductas sexuales de riesgo?. *Adicciones,19*(2), 153-168. Recuperado de: http://es.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/313

Rosas, A. R., y Gomes, M. R. (2008). Creencia en un mundo justo y prejuicios: el caso de los homosexuales con VIH/SIDA. Interamerican Journal of Psychology, 42(3), 570-579. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/284/28442317.pdf

Salazar, B., Álvarez, E., Maestre, L. C., León, D., y Pérez, O. (2006). Aspectos fisiológicos, psicológicos y sociales del embarazo precoz y su influencia en la vida de la adolescente. *Biblioteca virtual de salud (BVS). MEDISAN. 10(3).* Recuperado de: https://imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=48249&id_seccion=2203&id_ejemplar=4892&id_revista=80.

Sani A.S., Abraham C., Denford S. et al. (2016). School-based sexual health education interventions to prevent STI/ HIV in sub-Saharan Africa: a systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health BMC series – open inclusive and trusted*; 16:1069. DOI: 10.1186/ s12889-016-3715-4.

Para contactar

José María Martínez Marín, email: **jmmartinez@unex.es**
Celia Polo Gallego, email: **cepolog@alumnos.unex.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.

Comunizarte: El género mediante el Teatro del Oprimido

Comunizarte: The genre through theatre of the opressed

Tania Barreiro Torregrosa, *Educadora Social y Máster en Cooperación al Desarrollo, Gestión Pública y de las ONGDs*

Resumen

El presente artículo propone exponer cómo el nexo de unión existente entre la prejuiciosa separación de países, realizada en función del desarrollo económico, que atribuye a unos la seguridad, los avances y la tranquilidad, dejando para los otros la violencia, la deshumanización y la inseguridad, no es más que la vulneración de los derechos de las mujeres, estando extendida y arraigada de manera universal, independientemente de las fronteras y de cualquier condicionante. El precedente de esto radica en haber convivido durante tres meses con la realidad de un país Centroamericano, Honduras, junto con el apoyo de una ONG dedicada principalmente a la educación, y con el ensayo de haber intentado realizar un proyecto en materia de igualdad de género en terreno. Tras la experiencia, una revisión bibliográfica y el sometimiento del conjunto a una mirada retrospectiva, se propone una contextualización del sistema patriarcal para la redefinición de la propuesta socioeducativa inicial, encontrando su base en los principios de la Educación Social y empleando la metodología del Teatro del Oprimido.

Palabras clave: violencia de género, sistema patriarcal, América Latina, Educación Social, Teatro del Oprimido.

Abstract

Throughout this work, it is exposed how the violation of women's rights is widespread and deeply rooted in a universal way, being the common nexus between the different countries, despite the fact that the prejudicial classification based on economic development, attributes to some security and advancement, leaving violence, dehumanization and insecurity to others. Concern for this issue arises during my experience in Honduras, where I was able to test a project on gender equality in the field with the support of an NGO dedicated to education. After three months of coexistence, an exhaustive bibliographic review (to deepen the theoretical level on gender issues, violence, sexual neocolonialism, institutional abuse at the hands of the State and the necessary social coeducation), and the submission of the whole to a retrospective look, it is proposed an improved socio-educational proposal. Placing its foundation in the principles of Social Education and using the methodology of the Theater of the Oppressed, it aims to promote critical thinking regarding sexist violence with a group of rural adolescents.

Key Words: gender violence, patriarchal system, Latin America, Social Education, Theater of the Oppressed.

Fecha de recepción: 13/03/2021 Fecha de aceptación: 18/10/2021

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.

1. Introducción

El presente artículo es una síntesis de la investigación realizada para Trabajo de Fin de Grado (TFG). Este, descansa en la experiencia previa de haber sido beneficiaria de la beca ofrecida por la Universidad de A Coruña, que me permitió llegar al centro del continente americano, de la mano de una ONG con la intención de realizar un proyecto en materia de igualdad de género.

Entendemos como competencia de la Educación Social, el cambio social por medio de la acción educativa, y concretamente, una acción que siguiendo la teoría freiriana, forme a personas críticas, pues únicamente partiendo del cambio de conciencia se logran cambios reales. Este adopta conllevar un cambio de visión, que no es posible sin la previa formulación de interrogantes acerca de la realidad.

El cambio de visión, en este caso, se produjo primeramente a nivel personal: la instaurada idea de que existían determinados condicionantes y detonantes que separaban en ciertos aspectos los países del Sur de las regiones occidentales, aun entendiendo la dominación de los segundos sobre los primeros, caminó hacia llevar la idea no a la distancia, sino al nexo de unión entre ambos (entre todos, de hecho), que es la dominación patriarcal. Esto, desarrollado teóricamente tras una revisión bibliográfica, se presenta como la base de la justificación del presente trabajo.

Dicha opresión nos sitúa ante la necesidad de cambio, pero primero, de conciencia. Fruto de esto, es el rediseño del proyecto inicial, debido a la previa redefinición de la realidad, así como la acción que se pretende alcanzar con el mismo. Aquel que en un principio proponía unas breves sesiones que, queriendo ser prácticas, acabaron por ser teóricas y también a un intento de Teatro del Oprimido, donde tanto el Teatro como la definición de un colectivo oprimido, cojearon.

Tras la experiencia, convivencia, participación, búsqueda de información y análisis de la misma intentando cohesionarla con la realidad, junto con las necesidades encontradas en lo que concierne al pensamiento instaurado desde el machismo, se redefinió el proyecto con el objetivo de adecuarlo a la realidad –valga la redundancia– real, de la situación de la mujer en Centroamérica, para que intente responder a las necesidades encontradas, no sólo a un nivel general tras la mirada y enriquecimiento retrospectivo, sino con una mirada más concreta, dirigiéndolo a un grupo de jóvenes adolescentes del ámbito rural, con quienes compartí tres semanas de convivencia. Mediante este, se busca contrarrestar el impacto que la legitimación machista tendrá en la vida de las menores por medio la Educación Social, 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.

tanto; de un pensamiento crítico desarrollado con el diálogo, estando como acompañante del mismo la teoría feminista y la acción del Teatro del Oprimido. Esta teoría nos permite analizar aspectos que sin ella se escaparían de nuestra visión, que en conjunto con el TO permite ver, visualmente, la práctica de la teoría a la que nos ceñimos y llegar a una liberación: física al expresar la acción y los cambios por medio de nuestro cuerpo, y mental al cambiar la forma de ver nuestra realidad.

Imagen 1: González, V. (2017). Graffitti Berta Cáceres en Honduras. [Fotografía]. Recuperado de: https://www.muyinteresante.es/naturaleza/articulo/activistas-medioambientales-las-grandes-olvidadas-641488976269

2. Justificación teórica y contextualización

2.1. Violencia estructural, violencia patriarcal

De forma introductoria, debemos aludir al fenómeno de la violencia que envuelve las sociedades latinoamericanas y caribeñas, para entenderlo como un hecho y proceso social donde se encuentran las más variadas formas de agresión, caracterizado por poseer un poderoso efecto multiplicador y expansivo cuyas consecuencias no sólo recaen sobre las víctimas directas, sino en el amplio conjunto de la sociedad. (Cortés, 2018)

Siguiendo a Iris Terán (2016, p.62), las posibles causas de la violencia se asocian "*con inequidades sociales prevalentes, el desempleo, el aumento en la densidad de población y la segregación urbana, donde coexisten la riqueza y la pobreza extrema*". Se añaden otros factores tales como el crecimiento del narcotráfico y con él, del crimen organizado 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.

alimentan –y se alimentan– de esta violencia, considerada por dicha autora como la nueva epidemia del siglo XXI, tal y como pueden ser las maras o pandillas.

Todos estos fenómenos asociados a las causas de la violencia están indudablemente presentes, aunque en unos países más que en otros, dentro del continente americano. La mayoría de los países que lo conforman, se han caracterizado desde hace décadas por unos altos índices de violencia en todas sus vertientes, de hecho, según Jiménez (2016), esta problemática nos puede transportar a la situación de las guerras civiles producidas en el pasado siglo, sin embargo, la diferencia es que, en este caso, no existe un conflicto armado que "justifique" dicha violencia.

No se produce de forma arbitraria: encuentra su raíz en una fértil cultura de conflictos, tanto familiares como sociales, económicos y políticos, sin olvidar las atroces embestidas de un sistema de consumo globalizado impuesto como modelo social. Todo esto desemboca en unas cifras que llegan a situar a Latinoamérica en la cima de los países con mayor número de muertes e índices de peligro, incluso por encima de aquellos en situación de conflicto armado. Se producen en ella, el 36% del total de los homicidios dolosos a nivel mundial, que representa aproximadamente 157.000 muertes (Solís y Cerna, 2014). De estos sucesos, existen denominadores comunes, como son un bajo nivel educativo y que se llevan a cabo principalmente en ciudades. Además, son producto, siguiendo a Terán (2016, p.62), de la *"violencia interpersonal, no de guerras ni de conflictos armados; sino violencia cotidiana: es encontrarse con la muerte en la esquina de la casa"*.

En lo que concierne a esta violencia, se concentra más, si cabe, dentro del Triángulo Norte, conformado por Honduras, Guatemala y El Salvador. El primero de estos tres, ha sido calificado como el país más violento del mundo desde el año 2008, donde no ha hecho más que aumentar. Tienen especial importancia su situación geográfica en pleno centro del continente, que le otorga una (des)afortunada posición estratégica para funcionar como vía de recepción de droga por vía marítima y posterior emisión por el corredor mexicano hasta llegar a los EE. UU (Ransford, Decker, Cruz, Sánchez, y Slutkin, 2017).

Algunas de las causas de la violencia, como el desempleo, la segregación o la coexistencia entre la extrema pobreza y la riqueza, también son indicadores de sociedades vulnerables, que coincide, a su vez, con lo que hoy día se consideran, con un término erróneamente empleado, sociedades "subdesarrolladas", esto es: "*baja alfabetización, problemas de seguridad ciudadana, alta tasa de desempleo, grandes focos marginales de población, bajas*

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

tasas de producción y saldos negativos de muchas cuentas nacionales, entre otros" (Loría, 2002, p.103).

Este término, se emplea analógicamente al de desarrollo para establecer la posición relativa de un país con respecto a otro, basándose principalmente en elementos económicos. Está ínfimamente ligado con el bienestar de la población, en lo que concierne a salud, educación, placer y, en general, satisfacción de los individuos. A pesar de que algunos países que conforman la parte latina de América cuentan con un nivel superior de desarrollo, es común incluir al continente completo bajo el desacertado y obcecado vocablo de "subdesarrollado": una gran parte de sus regiones se encuentran en una situación realmente desaventajada, expuestas en muchos aspectos a una vulnerabilidad económica, política y cultural, a las que podemos añadir también la natural (debido a los desastres que en innumerables ocasiones azotan el continente), psicológica y social. (Loría, 2002)

Todas esas sombras que parecen teñir los países del Sur, en su gran mayoría provienen del juego de luces que se pueden permitir los países "desarrollados", que ostentan el poder sobre aquellos que han dispuesto tradicionalmente de una menor autonomía sobre sí. A simple vista, y considerando los datos generales, podemos pensar que el puente de unión que tenemos con dicho continente no es otro que el de la diferencia que otorga la deferencia al "desarrollado", el nexo que une a un occidente opresor y el sur oprimido, el de las relaciones intercontinentales de cooperación para con los países en situaciones de conflicto social y un largo etcétera. Sin embargo, el nexo que realmente nos une es también el de la vulneración y la extrema violencia contra una población concreta; por encima del supuesto "desarrollo" y "seguridad" bajo los que nos encontramos amparados, nos iguala un déficit en el cumplimiento de los derechos de la mujer.

Este vínculo, descansa sobre una violencia que parece no estar vinculada a un occidente civilizado y sumamente avanzado que, en realidad, ha dejado en la "envidiable" Europa, unas alarmantes cifras de más de 25.000.000 de víctimas de violencia machista en los últimos años, de acuerdo a un estudio realizado para el diario Público (Tejada, 2015). Además, las cifras apuntan a que un 33% de la población femenina europea, ha sufrido algún tipo de violencia física y/o sexual desde los 15 años (López e Inglada, 2017). En España, y teniendo en cuenta que las cifras son muy relativas,[1] se cuentan desde el 2003 hasta el 2019, 1.003 muertes por

1 Pues hasta el 2004 no contamos con una Ley Integral contra la violencia de género, para posteriormente asistir a un retroceso en materia de género (estudios, investigaciones, recursos...) a partir del 2009, con motivo de la crisis económica.

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

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

violencia machista, siendo seguramente una cifra demasiado modesta, pues la totalidad de las mismas no se encontrará bajo registro.

Según un estudio de la ONU del año 2016, de los 24 países del mundo con las tasas más altas de muertes machistas, 14 de ellos pertenecían a América Latina (destacando de nuevo entre ellos, Honduras, El Salvador, Guatemala). A pesar de que los análisis que estudian estas muertes no brillan por la abundancia ni por la reciente actualización, siguiendo el estudio de Inés Pineda (2019), se pone en evidencia que, durante tan sólo seis años, se han registrado 7227 muertes [2] motivadas por el género, lo que equivale a 100 mujeres al mes y 3 al día, lo que se ha definido como "masacre por goteo".

Estos asesinatos de los que venimos hablando, definidos, siguiendo a la misma autora, como:

> […] la muerte violenta de mujeres por razones de género, ya sea que tenga lugar dentro de la familia, unidad doméstica o en cualquier otra relación interpersonal, en la comunidad, por parte de cualquier persona, o que sea perpetrada o tolerada por el Estado y sus agentes, por acción u omisión; y el uso del concepto de femicidio/feminicidio y su diferencia con el homicidio permite visibilizar la expresión extrema de violencia resultante de la posición de subordinación, marginalidad y riesgo en el cual se encuentran las mujeres. (p.184)

Uno de los motivos que permite que el femicidio goce de tal ocurrencia, es la aceptación social, y consecuentemente, la permisividad que acaba dando lugar a una justificación de la misma. En reiteradas ocasiones, observamos que los medios de comunicación de masas acostumbran a presentar "muertes" y no asesinatos, restándole gravedad y, en muchos casos, dejando caer la responsabilidad del acontecimiento sobre la víctima y no sobre el agresor, actuando como defensa implícita del mismo. Tal y como explica la autora Natalia Gherardi (2016, p.132), ya se ha comenzado a denunciar la reproducción de la violencia sexista por parte de estos medios: *"no solo reproducen las noticias de violencias, sino que además construyen un discurso que sostiene la naturalización del sometimiento femenino"*.

A pesar de esta tendencia a negar tal evidencia, a difuminarla e invisibilizarla, el peso de la misma hace imposible ocultarla. Estos delitos implican la necesidad de un Estado protector, que ponga en marcha una serie de medidas concretas ante tal masacre, para garantizar el cumplimiento de los derechos humanos, entre las que se deberían contemplar: leyes contra la violencia de género, penas para los perpetradores y asesinos, así

2 Sin tener en cuenta aquellas que no se han registrado o aquellas que, seguramente, se han tildado bajo otra causa que no haya sido la violencia machista, vuelve a ser, por ende, una cifra modesta.

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

Se permiten la reproducción, 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 la creación de unidades específicas que estudien la situación del femicidio, entre otras muchas posibilidades necesarias.

Como vemos, independientemente de esa equivocada y hasta cierto punto denigrante clasificación binaria, que se adopta hacer de los países, añadiendo a algunos una innumerable serie de características prejuiciosas sin ningún tipo de base lógica ni demostrable, la lacra que nos une es la violencia: el sistema patriarcal se instaura en todas las regiones existentes, sin entender de las fronteras, de avance o de retroceso económico.

Este sistema, hasta la fecha universal, concibe a la mujer como objeto sobre el cual el sistema masculino social y opresivo tiene el poder, debiendo ejercer opresión y dominio (Romeo y Aristázabal, 2019). Cumple la implícita norma de orden, de domesticación y amansamiento de la mitad de la población mundial, a la par que mantiene la supremacía masculina. El femicidio, no es más que el último escalón de la escalera de la vulneración de los derechos de la mujer, que se da a nivel mundial y representa tan sólo la parte más "visible", o al menos, medible; pues finalmente, dar cifras, plasmar números de cadáveres que un sistema patriarcal ha dejado a su paso, se convierte para algunos en la única forma válida de demostrarlo.

Imagen 2: Lugo, B. (2020). Feminismo indígena. [Fotografía]. Recuperado de: https://lasillarota.com/lacaderadeeva/como-se-vive-el-feminismo-indigena/352361

2.2. Género como construcción social y cultural

Para entender esta punta del iceberg debemos aludir al género, que actúa como eje explicativo (Valcárcel, 2009). Pertenecer a un sexo u otro, nos otorga una normativa

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

específica donde el género se convierte en un principio de jerarquización que, siguiendo a Rosa Cobo (2005), distribuye recursos y asigna espacios a varones y mujeres diferencialmente, creando así el sistema patriarcal.

Esta relación y diferenciación social varón-mujer, tiene un eje explicativo en el androcentrismo: considerar al varón como centro del universo. De hecho, es precisamente él, que representa la mitad de la humanidad, quien posee por encima de la otra mitad, la fuerza, la dominación y el poder. Basta con pensar en el protagonismo masculino dentro de los más significativos enclaves de poder: fuerzas del estado, política, economía, educación... (esos pilares sociales que marcan el rumbo de nuestra sociedad), así como dentro de la historia, filosofía, literatura o arte (esos pilares a raíz de los cuales podemos definirnos y consultar nuestro pasado social). En definitiva, la presencia masculina es prácticamente absoluta en todos esos escaños que dirigen el rumbo social. Se preserva dicho androcentrismo porque las propias mujeres participamos en este pensamiento (Moreno, 1993), que entra, en indivisible unión con el patriarcado.

Como recoge la autora Ana de Miguel (2015), desde el feminismo, se elaboró este concepto de patriarcado para hacer explícita la existencia de un sistema de dominación basado en el género y sexo. Este, brilla por su invisibilidad; se mantiene día a día, siglo a siglo, gracias al desconocimiento acerca de su presencia. Además, ha demostrado que se transforma y evoluciona, al igual que hace cualquier aspecto de la sociedad, adaptándose al cambio para seguir anclado en nuestra estructura social. Algunas autoras lo han llegado a definir, teniendo en cuenta esta invisibilidad –que hace que incluso muchas mujeres, víctimas del mismo, lo nieguen– como *"una sociedad en que los hombres ofrecen protección a cambio de servicios domésticos y sexuales"* (Miguel, 2015, p.31). Una seguridad proporcionada por parte de las mismas personas ante quienes debemos protegernos; no es más que una de las tantas premisas ilógicas que acompañan esta doctrina.

Siendo un sistema de dominación cuya identificación se torna complicada, reconocer la violencia de este se erige como una tarea realmente laboriosa, pudiendo fácilmente infravalorarlo bajo el carácter de "inofensivo". Como vemos, está indudablemente presente en las cifras de femicidios, pero va acompañado de otros factores que hacen que la violencia, aun siendo explícita por su brutalidad en algunos casos, esté peligrosamente presente de una forma más "discreta". Esto es gracias a: el proceso de socialización que lo respalda, hasta la fecha perfecto, mantiene la aceptación de sus valores, junto con el patrocinio de una historia 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.

lo largo de la cual se ha mantenido incuestionable, producen que no necesite recurrir al uso explícito de la violencia para perdurar.

A pesar de esto y siguiendo a Kate Millet, como en cualquier otra ideología dominante, como podría ser el racismo o colonialismo, *"la sociedad patriarcal ejercería un control insuficiente (…) de no contar con el apoyo de la fuerza, que no solo constituye una medida de emergencia, sino también un instrumento de intimidación constante"* (1969, p.58).

Llegados a tal punto, podemos considerar que es un poco contradictorio que se presente un sistema de dominación tan "poco" violento, en relación directa con los asesinatos expuestos. Pero si estos existen en tal grande escala, es de entender que la agresión, se encuentra masivamente presente en múltiples eslabones sociales, ejercida de muchas maneras distintas antes de llegar al último escaño del odio machista.

En las explicaciones acerca de esta violencia destacan varios factores clave: dicha socialización diferenciada, que atiende a unos patrones de comportamiento, unas *"pautas que guían el comportamiento de los individuos, sus actitudes y su manera de juzgar los hechos y los sucesos que les rodean"* (Moreno, 1993, p.22). Determinando así, lo que se debe hacer, lo que está bien o mal, cómo actuar, etc... Funcionan como organizadores de nuestra acción, de nuestra vida. Asimismo, casa con el ideal social que entiende las relaciones entre géneros como relaciones de subordinación, donde son las mujeres quienes rinden una cierta sumisión. Bajo esta "lógica" relacional, será responsabilidad de ellas cualquier conflicto, dado que su única "función" es satisfacer las expectativas del varón. La violencia aparece como elemento de control social sobre el comportamiento de las mujeres, presentándose como transgresoras en caso de no servir adecuadamente a su compañero. (Miguel, 2015)

Siguiendo el razonamiento de este entramado, entra en juego la importancia de la violación como *"parte de un sistema de control que afecta al comportamiento cotidiano de todas las mujeres"* (Miguel, 2015, p.46). O sea, como un elemento clave de este orden para perpetuar su poder. El miedo que tal agresión produce en la vida de las mujeres conlleva a un meticuloso control de acciones y movimientos en su día a día. Ese temor, previa y minuciosamente instaurado desde la más tierna infancia por medio de la socialización, limita sus acciones, pensamientos, y frena sus aspiraciones. En definitiva, paraliza: *"el miedo a la violación condiciona el comportamiento cotidiano de todas las mujeres, (...) en este sentido, todas son víctimas de la violación"* (Miguel, 2015, p.260). Con esto, el régimen patriarcal 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.

otorga el poder de poder culpabilizarlas en caso de que hayan sido violadas, pues, tras haber enseñado los "peligros", deben ser "responsables" de evitaros. Se les hace entender con suficiente antelación que algunos sucesos, ocurren por el único hecho de ser mujer, como ser violadas y/o asesinadas.

Así y todo, la violencia contra las mujeres abandona la limitación entre "agresor y víctima" para abarcar una violencia estructural contra el colectivo femenino. Desde el feminismo, numerosas autoras han luchado para demostrar que no existe ningún tipo de naturaleza en la subordinación de las mujeres. Entre ellas, destacar a Almudena Hernando (2012), que desde una visión antropológica explica que desde los principios de la humanidad han existido grupos humanos caracterizados una división de funciones –destinada a la supervivencia-, por una cooperación, cohesión y complementariedad básica. Pero no por realizar una división del trabajo se asociaban unas u otras actividades con el poder, con superioridad o inferioridad. Si más adelante en la historia se comenzó a relacionar esto como subordinación, fue por unas razones concretas que llevaron a ello.

La sistemática negación de la mujer dentro de la vida pública, del trabajo remunerado y de por supuesto, las esferas de poder, en indivisible unión con una educación diferenciada, donde se escupe sobre ellas la importancia y lógica complementariedad existente entre las relaciones entre varones y mujer, es el preciso detonante de que, durante siglos la mujer, contemplada como el *segundo sexo* en palabras de Simone de Beauvoir (1949), se viera obligada a encerrar su vida en los sentimientos amorosos; negada por la sociedad, la única forma de "ser" parece poder alcanzarse por medio de las relaciones con el otro sexo.

A más inri, no puede olvidarse el factor de la dependencia económica, cuya "solución" se ha enfocado en el matrimonio. Pensadoras como Alejandra Kollontai, ya en el siglo XIX, veían en la mujer soltera un tipo de *"heroína que trae sus propias exigencias con relación a la vida, que afirma su personalidad, que protesta contra la múltiple esclavitud de la mujer ajo el Estado, la familia, la sociedad, una clase de mujer que lucha por sus derechos y que representa a su propio sexo"* (2015, p.71). Una visión donde una vida sin una relación heterosexual era ser vista como, prácticamente una "valiente semidiosa".

Sin embargo, hicieron falta todavía muchas décadas para que la mujer pudiera librarse de la carga del matrimonio. Para más tarde, cargar la misma coacción y subordinación dentro del ámbito laboral, donde además de estar en una clara situación de desventaja con respecto a su compañero de raza, no se le ha permitido dejar la carga de lo privado, asumiendo la coerción

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 ambos ámbitos. De la misma forma que la incorporación al mercado laboral se ha naturalizado en incontables regiones, la rígida y tradicional distribución de funciones (varón-público, mujer-privado) se mantiene, donde las mujeres tienen día a día la subordinación a la autoridad del marido, junto con la importante dependencia económica que inevitablemente se produce cuando se niega la posibilidad de trabajo fuera del hogar.

Esta división de tareas da un paso más allá en el caso de Latinoamérica, pues podemos hablar de un importante flujo migratorio de mujeres, que abandonan sus familias y países, cruzando el mundo de sur a norte y de este a oeste para continuar realizando trabajos domésticos, pero ahora, de forma remunerada y para servir no al marido, sino a otras mujeres. Esto responde a la demanda de un alivio reproductivo-doméstico para con las mujeres de países principalmente occidentales, traspasándolos así, a otras mujeres, pero de distinta etnia y de menor capacidad económica. (Hondagneu, 2018).

Imagen 3: Salinas, C. (2019). Agrupaciones feministas han pegado mensajes contra la violencia machista en las ciudades de Honduras, donde el aborto está totalmente penalizado. [Fotografía]. Recuperado de: https://elpais.com/sociedad/2019/06/06/actualidad/1559838775_430182.html

2.3. Violencias de género en América Latina: neocolonialismo sexual, inmigración femenina y Estado maltratador

El patriarcado se erige como causa estructural de la consecuencia de la que venimos hablando: la violencia contra las mujeres y la vulneración de los derechos propagada universalmente. Hablamos del femicidio como el final del camino, pero éste conforma

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

múltiples eslabones entre los que se encuentran diversas caras de la misma moneda, como la violencia física, la violencia sexual o la psicológica. Si las dos primeras pueden llegar a ser peligrosamente implícitas, entendiendo que forman parte de todas las estructuras sociales, incrementando así su invisibilización y normalidad, en el caso de la psicológica, es todavía más "invisible"; debilita poco a poco la fuerza interna de la víctima, su autoimagen y autoestima, una vez creado el miedo y un quiebre psicológico, cualquier pequeña acción puede condicionar a la perjudicada (Romeo y Aristázabal, 2019). Otras violencias son el abuso sexual, la explotación, acoso sexual e intimidación en el trabajo, en el ámbito educativo y en cualquier otro lugar, la mutilación genital y otras prácticas tradicionales dañinas, el tráfico de mujeres, violación, prostitución y cualquier otro tipo de violencia perpetrada por el estado (García, 2000).

Al amplio abanico de vejaciones y discriminaciones por la única razón del género, debemos agregar la importancia que juegan la etnia y la clase social. Conciliadas para incrementar la discriminación y desventajas. Cuando ya existe uno de los ejes, los otros dos entran en juego para incrementar las dificultades: cualquier mujer, independientemente de otros condicionantes, se encontrará bajo el régimen patriarcal, pero si pertenece a una clase social baja, avivará la intensificación de la desigualdad que, asimismo, crecerá en caso de que no sea occidental.

Pensando en la mujer latinoamericana, estos factores entran en juego fácilmente; la vulnerabilidad de la pobreza[3], abre paso a la feminización de esta, donde el trabajo femenino destaca por encontrarse principalmente como mano de obra en los invisibles sectores agrarios, en las explotadoras maquilas y en el trabajo doméstico, que impide alcanzar la autonomía. A esto se añade que no se cuentan con los (desiguales y cuestionables) privilegios de pertenecer al mundo blanco occidental, pero sí con el peso de la presente memoria de haber sufrido durante siglos los golpes del colonialismo, que todavía hoy día mantiene algunas de sus raíces.

De acuerdo con un estudio realizado por CEPAL (Comisión Económica para América Latina y Caribe), los datos del último censo estiman que habitan en Latinoamérica 42 millones de personas indígenas, representando un 8,3% de la población total (2015). Con esto, es

3 Gracias a Adela Cortina hoy día le podemos poner nombre al odio irracional contra las personas en situación de pobreza: la aporofobia, entendida como "odio, repugnancia y hostilidad hacia el pobre, el sin recursos, el desamparado". (Cortina, 2000)

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

Se permiten la reproducción, 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 recordar que, en palabras de Araceli Serantes (2018, p.26), *"en moitos países asesínanse mulleres porque nin tan siquiera son consideradas como ciutadáns, porque no están nos rexistros e isto se incrementa se pertenecen a pobos indíxenas: se nos existen, non hai delito"*. [4]

Siendo paradójico que, al mismo tiempo que se produce este silencioso aniquilamiento, es en el ámbito rural donde las mujeres son responsables de controlar todas las fases del ciclo alimentario: en América Latina son ellas quienes producen más del 50% de los alimentos disponibles, cifra que en África asciende hasta el 80% (Varela, 2014).

Imagen 4: Lugo, B. (2020). Feminismo indígena. [Fotografía]. Recuperado de: https://lasillarota.com/lacaderadeeva/como-se-vive-el-feminismo-indigena/352361

Por esto, ya han sido miles las mujeres que se han unido para denunciar la presión de este sistema patriarcal, para seguir luchando con las presentes huellas del colonialismo, el racismo y toda una serie de desigualdades que, unidas al capitalismo, buscan despojarlas de aquello que daba cobijo. No hay más que pensar en las políticas de castellanización y aculturación de los pueblos indígenas, que con el fin de desindianizar, tienen graves consecuencias para la memoria histórica, la resistencia y para la lucha contra la sumisión, que desde siglos han desempeñado las indígenas. La autora mexicana Francesca Gargallo (2007) explica que, toda situación de conquista y dominación supone crear las condiciones para la apropiación sexual de las mujeres, perpetuando la violencia contra todas, pero en particular contra negras,

4 Traducción *"En muchos países se asesina a las mujeres porque no se les considera ciudadanos, porque no están en los registros, y esto aumenta si pertenecen a pueblo indígenas: si no existen, no hay delito"*.

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

indígenas y pobres. Aumenta así, la opresión que pertenece a una misma tecnología de jerarquización: otorga siempre a los mismos colectivos el lugar de "derrotados", despojándolos su propia voz, de la posibilidad y capacidad de reconocerse.

Una de las mayores vejaciones que se producen cuando estos tres ismos del odio entran en contacto, es el tráfico de personas[5]: el negocio más rentable del mundo, sólo por detrás del tráfico de armas y drogas que, regido bajo los parámetros del sistema capitalista, se beneficia de la globalización y de la fácil circulación entre fronteras. Son precisamente la globalización, junto con el patriarcado y el capitalismo, los ejes edificadores del fenómeno de la trata.

De acuerdo con un estudio de las Naciones Unidas, de la cifra aproximada de 150 mil millones que genera el tráfico humano, un 85% es resultado de la explotación sexual. De esta, cien mil personas son víctimas en América Latina, siendo un 71% de ellas mujeres y niñas. Al menos dos millones de estas son traídas a Europa, convirtiendo al continente en uno de los principales receptores (Cristiano y Moraes da Costa, 2019). A la hora de entender este fenómeno, podemos establecer una línea histórica a partir del tráfico de mujeres indígenas en la época colonial, cumpliendo con un triple objetivo: mano de obra gratuita, reproducción de nuevos esclavos y objetivación sexual (Chiarotti, 2003). La realidad entre los objetivos de este pasado y las relaciones actuales con los países colonizadores no es demasiado distante: mientras un primer momento, los colonos europeos se proclamaron superiores a los pueblos indígenas para justificar violencia, expolio y apropiación de los cuerpos sexuados, hoy día, dentro del neocolonialismo, los europeos se consideran como salvadores capaces de proporcionar progreso, desarrollo y oportunidades. En la actualidad, principalmente mediante organismos internacionales de ayuda humanitaria y cooperación, "*imponen su dominación a través de la neocolonización de los cuerpos sexuados de las niñas y mujeres refugiadas, desplazadas y empobrecidas de los continentes y países devastados por la lógica colonial*" (Pineda, 2018, par. 2), pudiendo hablar así de un neocolonialismo sexual. De acuerdo con las palabras más crudas de Despentes (2018, p.96), "*se trata denigrantemente el cuerpo de las mujeres como el sangrado mapa africano; sin tener en cuenta las realidades del terreno, sino únicamente los intereses de los colonizadores*".

5 Entendiendo este como "*el reclutamiento, el transporte, la transferencia, el alojamiento o la acogida de personas, recurriendo a la amenaza o el uso de la fuerza u otras formas de coacción, el rapto, el fraude, el engaño, al abuso de autoridad o a la situación de vulnerabilidad o a la entrega o aceptación de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra para fines de explotación. La explotación incluirá al menos tres aspectos: I) la explotación de la prostitución de otro u otras formas de explotación sexual, II) el trabajo o servicios forzados, esclavitud o prácticas similares a la esclavitud, la servidumbre, y III) la remoción de órganos*". (Cristiano y Moraes da Costa, 2019, p.247)

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

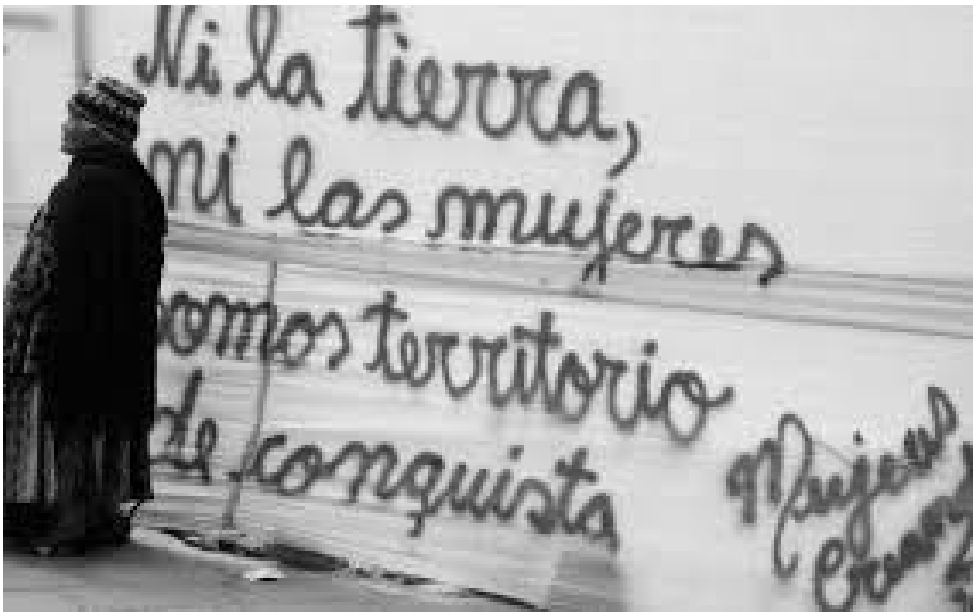


Imagen 5: Colectivo mujeres Creando, Bolivia. (2017). Latinoamérica será toda feminista. [Fotografía]. Recuperado de: https://medium.com/especial-8m-nosotras-paramos/latinoam%C3%A9rica-ser%C3%A1-toda-feminista-21ab90b4b4f8

No debemos confundir la trata, con el tráfico o contrabando de migrantes, o la migración irregular, aunque es de destacar que también se vive de la manera más insegura, violenta y violentada por parte de las mujeres. Las migradas, condicionan su vida debido al racismo, clasismo, etnocentrismo, sexismo, machismo y falta de reconocimiento de ciudadanía plena, entre otros. El gran número de desplazamientos, se deben a la necesidad de huir de la violencia del lugar de origen, aun exponiéndose a la vulnerabilidad del trayecto.

Las principales causas que obligan al desplazamiento son la violencia social, donde encontramos no solo la violencia estructural contra la mujer, sino el contacto directo con otro tipo de amenazas, como la extorsión, vulnerabilidad de la maternidad y manutención de los hijos, junto con la violencia de pareja, son detonadores de la migración. Una vez iniciada, los principales peligros son el secuestro, la violencia sexual y la deportación, con la consecuente violencia institucional y vuelta al ciclo de la vulneración del desplazamiento (Willers, 2016).

La brutalidad de estos desplazamientos se refleja perfectamente en el escalofriante porcentaje de un 80% de violaciones a mujeres indocumentadas durante el mismo, llegando incluso a ser estas un “método de pago” por el cruce de fronteras. Siguiendo el estudio *Las mujeres y la violencia en la era de la migración* (Monzó y Mclarenm 2015), la violación es tan común que se “avisa” a las migrantes de la importancia de conseguir algún método anticonceptivo: es de “esperar” que sean violadas.

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

Se permiten la reproducción, 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 exposición a innumerables vulneraciones, debemos añadir el proceso de victimización secundaria: se presenta cuando una persona que ya ha sido víctima de otra violencia -la sexual, por ejemplo- se enfrenta al sistema de justicia, y a una nueva violación de los derechos más básicos (Romero y Aristázabal, 2019).

No solo es la ausencia de un estado protector que no niegue una obvia realidad, sino también, la presión de un terrorismo sistemático ejercido desde las propias instituciones destinadas a la protección. Esto es, la violencia ejercida sobre las mujeres de forma directa por los varones responde a una idea de superioridad y de pertenencia del cuerpo femenino, pero en una visión más "amplia", esta violencia dentro del terrorismo de los estados cumple, una función domesticadora: la "ocupación" (violación, denigración, vejaciones...) del cuerpo femenino, se asemeja a las violentas ocupaciones de territorios enemigos. Mientas que para un hombre una violación supondría la pérdida de su masculinidad, para una mujer, representaba hasta hace pocos años, una pérdida de honestidad para con su familia (Sonderéguer, Correa, Cassino y González, 2010).

Esto es un claro ejemplo de que, para unos, la violencia es un asunto que trasciende en el ámbito personal, mientras que para las mujeres es una cuestión que viaja desde lo personal, hasta lo político y lo más general de las formas de organización social, tal y como explicó Kate Millet en *Política Sexual*, y su ilustrador análisis sobre las relaciones de poder y las políticas de los sexos.

Si esta violencia no se identificase con lo que realmente es, es decir, si sigue estando normalizada y sin ningún tipo de represalia, seguirá viviendo a las anchas de la supervivencia bajo la que desarrollan sus vidas muchas mujeres. Ante un estado ausente, la violencia se mantiene, pero es de destacar qué es lo que pasa cuando la intervención por parte de estado es también violencia.

Latinoamérica ha sido tierra de dictaduras y de intervenciones que brillaban por su ausencia de democracia, pero en el caso de los golpes de estado, y remitiéndonos en concreto al de Honduras del 2009, trajo consigo un 70% más de homicidios de varones, y una escalofriante cifra de un 264% más de femicidios. Entendemos, siguiendo a Montserrat Sagot (2019), que este tipo de políticas no se limitan a lo político estatal: tienen un claro objetivo de eliminar grupos enteros de la población, constituyéndose así, como *una política letal para las mujeres.*

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

Imagen 6: Ruiz, C. (2016). Feminismos latinoamericanos: coordenadas mínimas. [Fotografía]. Recuperado de: https://horizontal.mx/feminismos-latinoamericanos-coordenadas-minimas/

Las cifras hablan por sí solas; la violencia genera violencia, la ausencia de un estado que castigue, mantiene la violencia, pero la presencia de un estado que desde los propios cimientos de la sociedad estructure la violencia, genera una subida de más de un 300% de los asesinatos, de los que más de la mitad son femicidios.

2.4. Consecuencias para la infancia y adolescencia

Debemos atender a cómo afecta este amplio recorrido de violencia machista en la infancia y la adolescencia. Se produce para con las mujeres desde la más tierna infancia, como hemos visto, desde el momento de la concepción, la visión de la futura persona no será la misma dependiendo de su sexo. Tendrá graves consecuencias la exposición directa con la que se ven relacionados muchos menores, viviendo y sufriendo la violencia de la madre dentro del ámbito más íntimo, llegando a la orfandad. La exposición puede desembocar en conductas agresivas y antisociales, una menor competencia social y rendimiento académico, además de promedios más elevados de ansiedad, depresión y síntomas traumáticos. A largo plazo, se constituye un modelo de aprendizaje de conductas violentas, junto con retrasos en el crecimiento. (Reyes, 2018)

Apenas existen datos concretos sobre el número de femicidios en adolescentes y en la población más joven, pero el impacto que tiene es indudablemente relevante, al que hay que añadir las características de una etapa vital en la que no se ha alcanzado la adultez, esto es, 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.

personas menores de edad pertenecen a *"una etapa social y evolutiva amplia en la que la dependencia de los adultos en los aspectos más importantes de la vida o es absoluta o muy grande"* (Pantoja y Añaños, 2010, p.111). Este grado de dependencia supone una cierta indefensión, por lo que todos los menores son vulnerables; vulnerabilidad que puede aumentar drásticamente en función del contexto y de las situaciones a las que tenga que enfrentarse la persona. Fallando toda una serie de factores de protección, podemos hablar directamente de jóvenes vulnerados y no vulnerables. Así es como miles de jóvenes vulneradas, comienzan su vida adulta, construyendo su propia identidad con la base de unos "cimientos" dañados.

Además, es precisamente durante esta etapa en la que comienzan las relaciones amorosas, donde la reproducción de esta dominación masculina se presenta como clave: además de formar parte de la norma cultural que existe alrededor del imaginario social del amor y de las relaciones afectivas/sexuales, también son caldo de cultivo de la violencia de género (Amurrio, Larrinaga, Usategui y Valle, 2010). Se presenta como etapa clave también por ser donde se desarrolla un pensamiento formal, y con este, mayor capacidad crítica para lograr un distanciamiento con la realidad más inmediata (Díaz, 2003). Estas relaciones, teniendo en cuenta lo anterior, se convierten fácilmente en caldo de cultivo de diversas agresiones, tanto psicológicas, como físicas y sexuales, consideradas en muchas ocasiones justificables o comunes por las propias víctimas y agresores de acuerdo a la normalización de las mismas, por tanto, no considerando la gravedad de las conductas. Algunos estudios confirmaron que la violencia dentro del noviazgo joven/adolescente, adopta ser de magnitud superior que, en las relaciones adultas, pero conllevando mayores e irreversibles consecuencias psicológicas (Sebastián, Ortiz, Gil, Gutiérrez, Hernáiz y Hernández, 2010).

Considerando necesaria una formación específica en género, la necesidad de la misma se intensifica en esta etapa vital, donde la vulnerabilidad de la adolescencia es mayor, siendo un momento clave para poder repensar los patrones ya adquiridos y reaprender la posibilidad de otros libres de subordinación, rompiendo con la normalización de conductas denigrantes y frenando la perpetuación de esta cadena.

2.5. (Co)Educación Social para la reducción de las violencias de género

Estas prácticas y políticas letales de las que venimos hablando, que atentan contra la mitad de la población de las formas más diversas y múltiples, requieren una intervención, también en múltiples dimensiones. Queda indudablemente clara la necesidad de denunciar la vulneración de los derechos de la mujer, así como la reivindicación de los mismos.

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

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

Después de poner en contexto la situación de Latinoamérica, es indiscutible la dificultad y el desafío que puede suponer el desempeño de la educación, donde las desigualdades se retroalimentan de las violentas injusticias. Entendiendo, además, que lo que se intente transmitir desde una educación "formal", escolar, es posible que se desaprenda o choque en contacto con la realidad exterior, o con la propia realidad familiar.

Debemos aludir a las relaciones intercontinentales, destinadas a una supuesta cooperación, donde, entre otras causas, una significativa parte de ellas concierne a la educación. La ya citada asimetría, derivada de la prejuiciosa concepción instaurada, las tiñe de superioridad occidental y de paternalismo, siendo su máxima "reencarnación" el varón salvador blanco occidental. Se ha buscado en esta cooperación "dar" (recalcando de nuevo la equívoca visión y por ende, finalidad de la misma) aquello de lo que se carece, pero al mismo tiempo desde otra perspectiva, robar aquello que no poseemos. Por ello, la benevolencia de la que se jactan algunas regiones se erige a la par que se oculta la masacre, tanto aquella que se produce bajo responsabilidad de otros territorios, como la que en ellos florece.

Imagen 7: Amazonas y Arpías (27/07/2018). Feminismo indígena comunitario decolonial. [Fotografía]. Recuperado de: https://soundcloud.com/ondas-ayvu/amazonas-y-arpias-27-07-2018

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

No nos une la asimetría sino el mismo atraso en materia de cumplimiento de los derechos humanos. El desafío, no radica tanto en un cambio social partiendo de la educación únicamente en el continente vecino, sino en pensar cómo es posible que existan unas intervenciones externas, cuando en nuestro "mundo contrario" no existe el avance que se pretende instaurar. Si comenzar algo desde sus inicios es un reto, la necesidad de derrumbar un sistema de creencias que creció creyéndose correcto, se presenta como un doble desafío: no sólo es la necesidad de cambio educativo en terceros países y la relación cooperación-educativa que se levanta en los mismos, sino la necesidad de enfrentamiento ante un opresor sistema de creencias patriarcal universal, y para esto, irremediablemente se necesita un cambio en la educación.

Este sistema, cumple la función de mantener la binaria relación de opresor-oprimido, conservando privilegios obsoletos: tanto las que operan en la supremacía masculina, como hemos visto, universal, como aquellos que se reducen a un occidente-sur. Genera la necesidad de lucha, de cambio de pensamiento y una auténtica toma de conciencia sobre la realidad, independientemente de cuál sea, y también de resistencia ante este sistema de opresión que, ante la pérdida de privilegios, se opondrá al éxito del mismo.

Siguiendo la teoría freiriana, la liberadora es la única práctica educativa: su fin último es la formación de personas críticas, pues, únicamente partiendo del cambio de conciencia se logran los cambios necesarios para trascender hasta las estructuras sociales. Es así como se entiende la Educación Social: mediante su carácter pedagógico, busca producir contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, para la incorporación de las personas a la diversidad de redes sociales, y promoción social y cultural (ASEDES, 2007).

Se convierten en competencias del profesional, el cambio social por medio de la acción educativa (Petrus, 1994). Se constituye, así, en agente de subversión social mediante una pedagogía trasgresora y crítica, que permita una nueva lectura visibilizando las realidades opresoras y de las personas oprimidas (Sánchez-Valverde, 2015), siendo para ello necesario el reconocimiento del género como generador de realidades opresivas, violentas y, en definitiva, feminicidas.

Una educación al servicio de la liberación tiene el compromiso de frenar esa instaurada reproducción del statu quo, de normas de género y de las desigualdades, que de la misma nacen. Citando de nuevo a Paulo Freire (1970, p. 19), *"no es posible dar clases de democracia y al mismo tiempo considerar como absurda e inmoral la participación del*

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

pueblo en el poder". Reposa en la Educación Social, el compromiso social, moral y profesional de frenar esta arcaica realidad. Esta necesidad se encuentra ínfimamente ligada a otras realidades donde se erige necesaria esta intervención del cambio social: junto con el actual neocolonialismo, la ecuménica subordinación de género, la desigualdad que la misma incrementa desde la clase social, etnia, y ubicación regional, destacando la importancia y extensión de lo rural en las Américas (siendo sobre todo en esas zonas, donde mujeres y niñas reciben una menor educación), recordando siempre que *"nadie es si prohíbe que los otros sean"* (Freire, 1969, p.15).

3. Comunizarte: El género mediante Teatro del Oprimido en el rural hondureño

Se propone la Educación Social por medio del Teatro del Oprimido como vía para dar respuesta, a través del teatro, a la situación de violencia contra la mujer, previamente analizada, que, como se ha visto, aun siendo universal, se intensifica en contacto con la clase social y la etnia, existiendo una gran vulnerabilidad en el ámbito rural.

Se dirige a un grupo de mujeres jóvenes que residen en una casa de protección de la ONG ACOES, en el ámbito rural. En tanto que propuesta socioeducativa, pretende el desarrollo de un pensamiento crítico conforme a la vida cotidiana de las destinatarias, así como a la realidad global femenina; a la vez que se promueven y ponen en marcha estrategias y acciones de afrontamiento de conflictos y situaciones de opresión, vinculadas a la violencia de género.

Aun previendo un cronograma flexible, se planifican diez sesiones, en las que dos educadoras sociales, con el apoyo de la propia ONG, irán cediendo protagonismo a las destinatarias a medida que el proyecto avance, siendo éstas las responsables de la propuesta final de teatro del oprimido, que llevarán a cabo con otro grupo de adolescentes. Se empleará, para ello, una metodología participativa y vivencial, a la vez que dialógica y reflexiva.

3.1. Objetivos y contenidos

Se formulan como objetivos generales y específicos del proyecto, los siguientes:

- Desarrollar un pensamiento crítico sobre la igualdad de género mediante el diálogo:
    - Distinguir tipos de violencia dentro del sistema patriarcal.
    - Reflexionar acerca de la vulneración que genera en materia de derechos humanos.
    - Identificar las vulneraciones dentro de su realidad cotidiana
    - Asumirla concienciación como agente de cambio 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.

- Elaborar estrategias y acciones para hacer frente a las múltiples violencias de género por medio del teatro.
    - Adquirir la capacidad de detección de las diversas formas de opresión y subordinación.
    - Resolver conflictos de forma asertiva y colaborativa

En cuanto a los contenidos, se abordarán los siguientes:

- *Género*: construcción cultural; género y sexo; violencias; patriarcado…
- *Habilidades de pensamiento:* conceptualización, investigación, razonamiento, traducción…
- *Habilidades sociales:* toma de decisiones, resolución de conflictos, comunicación asertiva…
- *Teatro del oprimido y la oprimida:* opresión, estructura de la obra (presentación, nudo y desenlace), personajes (oprimido/a, opresor/a, alienado/a, espec-actor, comodín

3.2. Propuesta metodológica

La metodología del Teatro del Oprimido (TO) es inherente a principios metodológicos que asumimos como propios: el diálogo, la participación, el aprendizaje vivencial y el principio de reciprocidad. Se presenta como un medio idóneo para plantear problemas de origen social, con el objetivo final de lograr el cambio, siendo necesario para ello la acción colectiva (Boal, 2001). Coincide con la teoría freiriana en que el punto de partida del movimiento radica en las propias personas: para ser, tienen que estar siendo, rehaciéndose constantemente, y de forma simultánea, la praxis y las escenas. En este sentido, el TO promueve que cada persona construya su propio conocimiento con libertad, autonomía y con un método abierto, definiendo su propio camino (Barauna, 2009).

El TO emplea una metodología **participativa**. Con el objetivo de practicar y hacer práctica la democracia, permite que cada cual comparta y exprese los conocimientos que tiene del mundo, reflexionando posteriormente, y de forma conjunta, a futuras alternativas a los problemas planteados (Ganuza, Olivari, Paño, Buitrago y Lorenzana, 2010). Conforma también, una metodología vivencial, basada en aprender haciendo, por medio de la acción; es aprender con todos los sentidos. (Ramos, 2016)

Estos dos principios, se unen a la **reflexión** para promover verdadera concienciación, y no una mera toma de conciencia (Freire, 1969). La reflexión se promueve a través del **diálogo**, uno

Se permiten la reproducción, 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 los vehículos conductores del teatro, y por tanto de una parte muy significativa de las actividades propuestas para este proyecto.

E diálogo, *"si es verdadera reflexión, conduce a la práctica"* (Freire, 1970, p.54), abriendo de esta forma la posibilidad de llevar a cabo cambios reales y efectivos que conduzcan a la transformación. El teatro, entendido como *"el lenguaje apto para ser utilizado por cualquier persona tenga o no, aptitudes artísticas"* (Boal, 1980, p.17), convierte a los actores en sujetos transformadores. La orientación a la transformación se relaciona directamente la **reciprocidad**, donde están presentes el dar y el recibir (como arma a disposición del pueblo, quien puede y debe emplearla para lograr el cambio social). Sin la que las relaciones se volverían de dependencia, paternalismo y desvaloración; convirtiendo a las personas en espectadores pasivos.

3.3. Actividades

El presente proyecto se organiza en diez sesiones, en las que se irá avanzando en los contenidos a través del Teatro del Oprimido y del diálogo reflexivo sobre conceptos y realidades. Cada sesión durará aproximadamente una hora y se articulará siguiendo una estructura similar: comenzarán con ejercicios y juegos de desmecanización (o calentamiento), se abordará el contenido y dinámica específico para esa sesión, acompañado siempre del diálogo, y acabaremos con una evaluación figuroanalógica. Con esta dinámica de evaluación se pretende poner en práctica capacidades de valoración de los contenidos y actividades desarrolladas, a la par que se incide en el acceso a la cultura mediante las "figuras" (en este caso obras de arte) empleadas para evaluar. Es importante destacar que estas figuras están basadas en obras de arte, principalmente de autoras latinoamericanas, siendo una parte de ellas de procedencia hondureña. Por ello, se dedicará un pequeño margen de tiempo a hablar brevemente sobre ellas, homenajeando su biografía en caso de que no se conozca, así como el origen/significado de sus obras, incidiendo tanto en el conocimiento de las artistas nativas, como en el reconocimiento de las autoras latinas.

3.4. Evaluación

La primera evaluación realizada ha sido en modo diagnóstico para conocer las necesidades del colectivo. Se ha realizado durante la propia estadía en terreno, principalmente mediante 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.

observación participante y conversaciones informales, convivencia con las adolescentes, interacción con otras personas cooperantes del proyecto, etc.

Al margen de esto, se llevará a cabo una evaluación inicial en la primera sesión del proyecto, para intentar conocer de una forma más precisa las ideas y las nociones de punto de partida de las adolescentes que participan respecto de los temas que se van a abordar.

Una vez empezado el proyecto, se evaluará su proceso y evolución, que permitirá efectuar, en caso de ser necesario, pequeñas modificaciones en las siguientes actividades planteadas. Realizaremos una evaluación continua, concretamente, la ya citada figuroanalógica[6], que implica una mayor participación de las usuarias.

Además, al estar basado el proyecto en el diálogo y en el teatro, una gran parte del feedback lo recibiremos a través de la observación de cada una de las sesiones, escuchando las reflexiones de las participantes y sus formas de actuar/representar a medida que avanzan.

4. Conclusiones y valoración personal

En terreno, cuando se llevó a cabo el proyecto diseñado, entre el guion del proyecto a seguir, junto con el apoyo de la ONG y el indudable aliado que supone en esas situaciones el idioma, el camino y las funciones parecían sencillas y lineales. Sin embargo, este estaba previamente diseñado en una realidad ajena a aquella donde debía desempeñarse, y en este caso, por una persona sintetizada ante las ideas imperantes en su lugar de origen. Esto es, sin "conocer"; sin ver, sin haber visto, sin saber, sin haber escuchado, sin entender... Hasta lo que parecía más básico y universal desde una visión que, aun intentando caminar libre de prejuicios, se movía en un camino cimentado sobre un pensamiento occidentalizado, chocaba con la realidad imperante.

Por esto, tras el "choque" vivido, el cambio de ideas y de nuevo, la necesidad de una redefinición de la realidad, el proceso a seguir para la elaboración de este trabajo parecía estar arropado en la experiencia. Ahora, a posteriori del diseño de la nueva propuesta, de nuevo y de otras formas, volvieron a aparecer errores: aun estando destinada a promover una concienciación en un colectivo oprimido, se proponía dejando, inconscientemente, poco

6Entendiendo la evaluación figuroanalógica como un procedimiento en el que se emplean figuras, imágenes y representaciones (como animales, plantas, música, juegos, bailes…), para que los sujetos del aprendizaje las relacionen con posturas, logros o nivel de desempeño en la realización de alguna actividad o establezcan una analogía con su desempeño de la misma. (Blanco y Arias, 2007)

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

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

margen para la participación activa de las destinatarias y demasiado espacio y protagonismo en las personas encargadas del mismo.

Esto dos pequeñas grandes "grietas", que se presentaron cuando parecía que todos los cambios necesarios estaban ya realizados, no son más que el ejemplo de la necesidad de redefinición constante de la realidad –que se encuentra en imparable cambio–, para poder pensar al margen de los códigos culturales que nos dominan: sólo así se podrá llegar a la reflexión, y por esta vía, a la acción –praxis, en la totalidad del proceso– , conllevando un camino de liberación y siendo el fin y el medio de la acción educativa.

Teniendo en cuenta que el educador social, en tanto que agente de cambio, *"se encuentra inmerso en un contexto cultural y socioeducativo en constante cambio que le requiere actualizarse, perfeccionarse y reflexionar sobre sí mismo y su práctica"* (Sánchez-Valverde, 2011, p. 8). Se puede considerar que esto muestra la necesidad de adaptación constante a la que debemos someternos, tanto a nosotras mismas como personas (y más aún, como responsables de la Educación Social), como a nuestra realidad. Analógicamente que se ha hecho a lo largo del presente trabajo, la transitividad nunca termina, pues como hemos visto, los sistemas de dominación adoptan diversas formas para poder adaptarse a los cambios sociales.

Imagen 8: García, C. (2018). Manifestación en Tegucigalpa en recuerdo de Berta Cáceres. [Fotografía]. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2018/09/24/america/1537746116_801594.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.

Autoras como Celia Amorós (como se cita en Miguel, 2015), recalcan la importancia de la teoría, cuyo erigen etimológico radica en el griego "ver", siendo este el fin de toda teoría; proporcionar una visión alternativa, la misma que el feminismo ofrece en cuanto a la situación de las mujeres. Desde la redefinición de la propuesta, se buscó, se busca y se buscará la capacidad de redefinición de la realidad de las destinatarias, para lo que el TO se presentó, como la forma óptima de acción colectiva, posibilitando la creación de uniones entre las mismas. De esta forma, se sigue el implícito proceso de *ver, pensar y actuar*. Ver con el trasfondo de la teoría, cambiar nuestro pensamiento, posibilitando una manera de actuar –por tanto, de ser–, distinta a la anterior.

Teniendo este gran poder la teoría, estratégicamente se ha borrado de la historia a las mujeres, arrojándolas a la inexistencia: lo que no se puede recordar, es como si nunca hubiera existido. Durante la revisión bibliográfica, este fue uno de los factores que más acompañó: la dificultad de encontrar información sobre las dispares consecuencias, sin que se redujeran únicamente a cifras de asesinatos, probablemente con cuestionables errores.

Se presenta pues, como necesario, no sólo el salir de este sistema, sino también el compromiso con nuestra historia, con las personas que no han salido del mismo. Fue precisamente en la justificación, donde afloró la importancia de la misma, así como captar lo maltratada que había sido a lo largo de nuestra historia sin historia en cuanto a las mujeres. Por ejemplo, con respecto a la violencia contra las mujeres indígenas, encontrar información que no se reduzca al escalofriante y reciente asesinato de la activista Berta Cáceres fue bastante laborioso si se relaciona directamente con la brutalidad con la que se desempeña. Al igual que la muerte de esta activista, a quien le podemos poner nombre, apellidos y rostro, ha logrado movilizar, concienciar y hacer actuar a miles de personas, tenemos también el compromiso moral, ético e histórico de no olvidar a otras víctimas tanto presentes como pasadas que, aunque no podamos recordar porque han sido borradas, también han estado ahí. Por esto, aunque las dimensiones son inabarcables, tanto, que sus propios números deshumanizan, nuestro compromiso deberá de estar a la altura de los mismos.

Con el objetivo de poner algunos ejemplos, aparte de lo ya explicado a lo largo del trabajo, de concretizar, en la medida de lo abarcable algunas de las causas más directas, que no son sólo asesinatos "físicos", para poder encuadrar en un lugar, un momento, una causa, se citan: son entre 1.500.000 y 3.000.000 de mujeres y niñas que pierden la vida (Miguel, 2015), 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.

también fueron (y son) casi 300.000 mujeres campesinas esterilizadas contra su voluntad en Perú (Ballón, 2014), los ya incontables en tanto que invisibles femicidios indígenas, es el tráfico ilegal de mujeres y niñas que encuentra su causa en la feminización de la pobreza, las 100.000.000 de niñas sometidas a la Mutilación Genital Femenina (OMS, 2020), y un largo etcétera, que conlleva unos números tan elevados que incluso parece dificultar el pensar acerca de su magnitud.

La propia magnitud es un factor más de deshumanización, pero lo peor de esto, sería reducirlo al asombro, a la pasividad, al olvido. El compromiso ético moral, también reside en no olvidar la lucha que se ha realizado a lo largo de las generaciones contra la misma causa, la resistencia y persistencia para el cambio, los movimientos sociales y la fuerza de la acción colectiva unida por y para el cambio social, que podemos encontrar por ejemplo, en: las manifestaciones en Perú contra dichas esterilizaciones, el movimiento Chipko en la India, las mareas verdes luchando por el aborto, el reciente movimiento Me Too, la erradicación de la Mutilación Genital Femenina en múltiples regiones, y otro largo etcétera que alienta la necesidad de concienciación, basada en teoría que nos permita ver con claridad y realidad, para llegar a auténticos cambios.

Bibliografía

Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E., y Valle, Al. (2010). Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao. Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria *Revista de servicios sociales. 2010* (47), p. 121-13

ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores. Recuperado de: http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143

Ballón, A. (2014). El caso peruano de esterilización forzada: Notas para una cartografía de la resistencia. *Aletheia, 5*(9). En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6418/pr.6418.pdf

Barauna, T. (2009). *De Freire a Boal: Pedagogía del Oprimido/Teatro del Oprimido*. Madrid, España: Ñaque

. (2011). Pedagogía del Oprimido para un teatro social creativo. *Novum, Revista de Ciencias Sociales Aplicadas. 1*, p. 43-54

Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Madrid, España: Cátedra

Blanco, O. y Arias, S., (2008). Ideas para innovar: La Evaluación Figuroanalógica. *Red de revistas científicas de América Latina, Caribe, España y Portugal. 43*(12), p.707-714

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

Boal, A. (1980). *Teatro del Oprimido*. México DF, México: Patria.

. (2001*). Juegos para actores y no actores*. Barcelona, España: Alba

. (2002). *Arco Iris del deseo: del teatro experimental a la terapia.* Barcelona, España: Alba

CEPAL (2014). Los pueblos indígenas en América Latina: avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos. Recuperado de: https://www.cepal.org/es/publicaciones/37222-pueblos-indigenas-america-latina-avances-ultimo-decenio-retos-pendientes-la

Chiarotti, S. (2003). La trata de mujeres: sus conexiones y desconexiones con la migración y los derechos humanos. Seminarios y Conferencias CEPAL (33), p. 1-33

Cobo, R. (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos de trabajo social. 2005*(18), p. 249-258

Cortés, A. (2018). Violencia en niños, niñas y adolescentes. *Revista Cubana de Medicina General Integral. 34*(4), p. 1-15. Recuperado de https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubmedgenint/cmi-2018/cmi184o.pdf

Cortina, A. (7 de marzo de 2000). Aporofobia. El País. Recuperado de: https://elpais.com/diario/2000/03/07/opinion/952383603_850215.html

Cristiano, R. y Moraes da Costa, M. (2019). El combate al tráfico internacional de niñas para fines de explotación sexual en América Latina. *Anuario Mexicano de Derecho Internacional. 19*(2019), p. 235-262

Despentes, V. (2018). *Teoría King Kong. Barcelona*, España: Literatura Random House

Díaz, M. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo. 23*(84), p. 35-44.

Freire, P. (1969*). La educación como práctica de la libertad.* Madrid, España: Siglo XX.

. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI

Ganuza, E., Olivari, L., Paño, P., Buitrago, L., y Lorenzana, C., (2010). *La democracia en acción: una visión desde las metodologías participativas*. Recuperado de: https://redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_Antigona_LAdemocracia.pdf

García, C. (2000). Violencia contra la mujer: género y equidad en la salud. Recuperado de: https://www.uv.mx/ouvmujeres/files/2017/10/Garcia-Moreno-Claudia-2000-Violencia-contra-la-mujer.pdf

Gargallo, F. (2007). Feminismo latinoamericano. *Revista venezolana de estudios de la mujer. 12* (28), p. 17-34

Gherardi, N. (2016). Violencia contra las mujeres en América Latina. *Sur. 13*(24), p. 129-136

Hernando, A. (2012*). La fantasía de la individualidad: sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno.* Madrid, España: Katz

Hondagneu, P. (2018). Estudios de género y migración: Una revisión desde la perspectiva del siglo XXI. *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia. 2* (1) p. 26-36. DOI: http://dx.doi.org/10.23854/autoc.v2i1.77

Jiménez, E. V. (2016). La violencia en el Triángulo Norte de Centroamérica: una realidad que genera desplazamiento. *Papel Político. 21*(1), 167-196. http://dx.doi.org/10.11144/

Kollontai, A. (2014). *Autobiografía de una mujer sexualmente emancipada y otros textos sobre el amor*. Madrid, España: Horas

López, C. e Inglada, L. (2017). Historias de matemática: estudio estadístico sobre violencia de género. *Revista de investigación el pensamiento matemático. 8* (1) p. 107-128

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

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

Loría, J. (2002). Globalización: Subdesarrollo, crisis económica y libre comercio en Centroamérica. *Revista Espiga. 3* (6), p. 103-118. Recuperado de: https://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga/article/view/774

Maradiaga, J. (2011). La mujer rural y su participación en el desarrollo de Honduras. Vamos al grano. Recuperado de: http://www.cmpa.es/datos/6816/mujer_y_agricultura86.pdf

Martín, E. (2016). Estudios sobre ética de la investigación y violencia de género en México. *Política y Cultura. 2016*(46), p. 233-237

Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual: el mito de la libre elección*. Madrid, España: Cátedra

Millet. K. (1970). *Política Sexual*. Madrid, España: Cátedra

Monzó, L. y McLaren, P. (2015). Las mujeres y la violencia en la era de la migración. *Revista Iberoamericana Social. 3*(4), p. 38-41

Moreno, M. (1993). *Como se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela*. Barcelona, España: Icaria

Pantoja, L. y Añaños, F. (2010). Actuaciones socioeducativas con menores vulnerables, en riesgo, relacionados con las drogas. Reflexiones críticas. *Revista interuniversitaria de pedagogía social, 17* pp.109-122

Petrus, A. (2004). Educación Social y Educación Escolar. *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social. 11*. p.87-110

Pineda, I. (6 de abril de 2018). Violencia sexual y neocolonialismo. Cooperación internacional y ayuda inhumanitaria. *Wall Street International*. Recuperado de: https://wsimag.com/es/economia-y-politica/37115-violencia-sexual-y-neocolonialismo

. (28 de junio 2019). Femicidio y feminicidio en América Latina de 2010 a 2016: Avances y desafíos para 15 países de la región. *Revista Iberoamérica Social 7*(12), p. 183-205

Ramos, M. (24 febrero de 2016). Aprendizaje vivencial. *Revista Educarnos.* Recuperado de: https://revistaeducarnos.com/aprendizaje-vivencial/

Ransford, C., Decker, R., Cruz, G., Sánchez, F. y Slutkin, G. (2017). El modelo Cure Violence: La reducción de la violencia en San Pedro de Sula (Honduras). *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*. (116), p. 179-204. DOI: doi.org/10.24241/rcai.2017.116.2.179

Renes, V. (2004). Criterios y objetivos para la calidad en la intervención social. *Documentación social*, (135), p. 11-34.

Reyes, P. & Gil, J. (2018). *Menores y violencia de género: nuevos paradigmas* (Tesis doctoral). Universidad de Derecho, Granada.

Romero, A. y Aristázabal, A. (2019). La violencia sexual en Latinoamérica desde la perspectiva de género. *Escritos jóvenes dossier "Género y feminismos". 8*(12), p. 367-379

Sagot, M. (2019). Notas sobre la política sexual en Centroamérica. *Polémicas feministas. 3*, p. 1-11

Sánchez-Valverde, C. (2015). Educación Social y Género. *Revista de Educación Social. 21*, p. 5-7

Sebastián J., Ortiz B., Gil, M., Gutiérrez, M., Hernáiz, A y Hernández, J.(2010). La violencia en las relaciones de pareja de los jóvenes. ¿Hacia dónde caminamos? *Clínica Contemporánea. 1*(2), p. 71-83. DOI: 10.5093/cc2010v1n2a1

Serantes, A. (2018). Feminicidio ambiental: unha lectura ducativa, ecofeminista e ecosocial. *Ambientalmentesustentable. 25* (2), p.25-43. DOI: https://doi.org/10.17979/ams.2018.25.2

Solís, J. y Cerna, S. (2014). Inseguridad y violencia en América Latina: una mirada crítica a sus causas estructurales. *Anuario del conflicto social. 14*, p. 456-509. https://doi.org/10.1344/test.acs.2014.4.12298

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

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

Sonderéguer, M., Correa, V., Cassino, M. y González, A. (2010). Violencias de género en el terrorismo de Estado en América Latina. *Revista del Instituto Espacio para la Memoria de Santiago del Estero*. (17), p. 1-7

Tejada, J. (28 agosto de 2015). Las cifras de violencia machista en los países nórdicos duplican las de España. Diario Público. Recuperado de: https://www.publico.es/sociedad/cifras-violencia-genero-paises-nordicos.html

Terán, I. (2016). Violencia juvenil delincuencial en Latinoamérica: un desafío ético de las sociedades del siglo XXI. *Comunidad y Salud. 14*(1), p. 61-66. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-32932016000100009

OMS (2020). *Mutilación Genital Femenina*. Recuperado de: https://www.who.int/es/news/item/06-02-2020-female-genital-mutilation-hurts-women-and-economies

Valcárcel, A. (2009*). Feminismo en el mundo global*. Madrid, España: Catarata

Varela, N. (2014). *Feminismo para principiantes*. Barcelona, España: B de Bolsillo

Willers, S. (2016). Migración y violencia: la experiencia de mujeres migrantes centroamericanas de tránsito por México. *Sociología México. 31* (89), p. 163-195 Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732016000300163

Para contactar

Tania Barreiro Torregrosa, email: **taniabarreiro1@hotmail.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.

Taller de autoconocimiento a través de metodología digital en tiempo de covid aplicado a zonas de la Estrategia Regional de Intervención en Zonas Desfavorecidas de Andalucía (ERACIS)

Self-knowledge workshop through digital methodology in time of covid applied to zones Andalusian regional strategy for cohesion and social inclusion (ERACIS)

Mª Soledad Marín González, *Educadora Social de la ERACIS de La Carolina*
Guadalupe González Méndez, *Psicóloga de la ERACIS de La Carolina*
Isabel Mª Sierra Real, *Trabajadora Social y coordinadora de la ERACIS de La Carolina.*

Resumen

Esta actividad está encuadrada dentro de la Estrategia Regional de Intervención en Zonas Desfavorecidas de Andalucía, en adelante ERACIS, cofinanciada por el Fondo Social Europeo. El objeto de la misma es la intervención en zonas desfavorecidas de Andalucía en donde se registran. Desde esta perspectiva se está interviniendo en los barrios más desfavorecidos de la localidad de La Carolina, que tiene unas características propias. Las personas destinatarias de estas Zonas suelen ser usuarias de los Servicios Sociales de La Carolina, presentando dependencia de estos y de otras entidades públicas para cubrir sus necesidades básicas, aún más agravado con la situación de esta pandemia que estamos viviendo. Es por esto que se trabaja desde Servicios Sociales dentro de un grupo de trabajo interdisciplinar para dar respuestas a estas necesidades, tal y como establece la Ley 9/2016 de 27 de diciembre de Servicios Sociales de Andalucía. Dentro de este grupo podemos afirmar que la Educación Social, posibilita la participación de la persona, generando procesos de enseñanza-aprendizaje significativos en nuevos espacios, adaptados a las situaciones socioeducativas actuales y emergentes, donde las Tecnologías de la Información y Comunicación han tomado especial protagonismo.

Con el objetivo de incrementar el nivel de empleabilidad estamos organizando talleres como forma de aprendizaje de habilidades sociales y búsqueda de empleo, adaptándose a la situación de riesgo causada por la Pandemia Covid-19 y al tiempo en el que estamos viviendo, realizándose a través de tecnologías digitales.

Palabras Clave: ERACIS, educación social, tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), autoconocimiento, competencias personales y profesionales.

Abstract

This activity is framed within the Regional Strategy for Intervention in Disadvantaged Areas of Andalusia, hereinafter ERACIS, co-financed by the European Social Fund. The object of the

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

same is the Intervention in Disadvantaged Areas of Andalusia where they are registered. From this perspective, it is intervening in the most disadvantaged neighborhoods of the town of La Carolina, which has its own characteristics. The recipients of these Zones are usually users of the Social Services of La Carolina, presenting dependence on these and other public entities to cover their basic needs, even more aggravated by the situation of this pandemic that we are experiencing. This is why Social Services works within an interdisciplinary working group to respond to these needs, as established by Law 9/2016 of December 27 on Social Services in Andalusia. Within this group we can affirm that Social Education enables the participation of the person, generating significant teaching-learning processes in new spaces, adapted to current and emerging socio-educational situations, where Information and Communication Technologies have taken a special role. .

With the aim of increasing the level of employability we are organizing workshops as a way of learning social skills and job search, adapting them to the risk situation caused by the Covid-19 Pandemic and the time in which we are living, conducting them through digital technologies.

Keywords: ERACIS, social education, Information and Communication technologies (ICT), self-knowledge, personal and professional skills.

Fecha de recepción: 13/02/2021 Fecha de aceptación: 18/10/2021

Ámbito

Según la "Estrategia Regional Andaluza para la cohesión e inclusión social. Intervención en zonas desfavorecidas" (ERACIS, en adelante):

> Es la actuación sobre las zonas de los pueblos y ciudades donde se registran situaciones graves de exclusión social y/o donde existen factores de riesgo de que se produzcan, así como actuar sobre el contexto general del municipio a fin de transformar la visión que se tiene sobre estas zonas y viceversa, de forma que se promueva la eliminación de la territorialidad como un factor de exclusión (ERACIS, 2018:8)

El taller de Autoconocimiento y desarrollo de competencias personales y profesionales, se desarrolla dentro de la estrategia ERACIS, por profesionales de la misma, puesto en marcha por una Educadora Social, una Psicóloga y una Trabajadora Social, dentro de un grupo de trabajo más amplio.

A continuación se describe el taller objeto de este artículo.

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

Descripción del taller:

Introducción

La mejora de la empleabilidad es el factor primordial dentro de un grupo de participantes residentes en La Carolina (Jaén), en edad activa para el empleo, con dificultades de inserción laboral y residentes en barrios con riesgo de exclusión social. Como primer paso para lograr la inclusión sociolaboral nos centramos en el autoconocimiento personal.

El desarrollo de la empleabilidad, está formado por un conjunto de actitudes y aptitudes que fomentan la capacidad para conseguir un empleo y este proceso requiere ir desde adentro hacia afuera. Es decir, tenemos que empezar partiendo de nosotros mismos, del conocimiento de nuestras fortalezas y debilidades, de cómo pensamos, sentimos, qué queremos y qué competencias poseemos. Desde ahí, progresivamente tenemos que ir entrenando nuestras relaciones con el exterior, con personas, empresas, profesionales y poner en práctica estrategias para optimizarlas. Alguna de las competencias clave en el proceso de búsqueda de empleo es el autoconocimiento. En primer lugar, hemos de centrarnos en identificar nuestras potencialidades, recursos personales, motivaciones así como limitaciones. Es necesario saber lo que hacemos bien y lo que necesitamos mejorar o adquirir, nuestros valores, objetivos profesionales, destrezas, habilidades, estilos de comunicación e incluso actitud personal. Ello ha de servir para la construcción de una imagen y un autoconcepto positivo, que valore y se base en la confianza, en las capacidades propias, explotando mejor nuestros recursos. También nos servirá para identificar áreas de crecimiento y mejora, y nos permitirá definir y focalizar los objetivos.

Entre los contenidos establecidos para la construcción del autoconocimiento se ha hecho hincapié en:

- *Motivación hacia el aprendizaje continuo.* La vida y el avance tecnológico van cada vez más rápido, los procesos y las formas de actuar cambian de manera vertiginosa. Lo que ayer nos valía, hoy ya no tanto. Por ello, es clave desarrollar una motivación por el aprendizaje continuo, que parta de la capacidad de saber analizar nuestros déficits personales, educativos y formativos, detectar qué nos falta o no tenemos bien desarrollado, manteniendo siempre una actitud positiva hacia el aprendizaje para mejorar nuestras competencias (técnicas y transversales).
- *Flexibilidad y adaptación al cambio.* La capacidad de generar estrategias para adaptarnos a los cambios es muy importante. La incertidumbre en el mercado laboral es cada vez es mayor, y debemos estar alerta y en constante adaptación. La innovación y la creatividad son también elementos de suma importancia. Si hacemos lo mismo de siempre o seguimos

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

Se permiten la reproducción, 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 mismo modelo de los demás no obtendremos resultados diferentes, hay que profundizar en aspectos de uno mismo para sacar el máximo rendimiento.

- *Iniciativa y autonomía.* Hemos de ser los responsables de nuestros propios actos, actuar de forma autónoma, sin necesidad de acudir a otras personas para que nos salven determinadas situaciones. Tenemos que anticiparnos (proactividad), poniendo sobre el tablero aquello que depende de nosotros mismos. En definitiva, hay que generar oportunidades para poder tenerlas.
- *Competencias digitales*. El uso de herramientas digitales es clave tanto para el proceso de búsqueda en sí mismo como para aumentar la empleabilidad, ya que el número de puestos de trabajo que requieren este tipo de competencias es cada vez más elevado. Nos guste o no, el entorno digital y las redes sociales han llegado para quedarse.
- *Planificación, organización y gestión del tiempo.* El desempleo, sobre todo cuando se prolonga en el tiempo, mina nuestras capacidades de planificación y organización. Mejoramos nuestra empleabilidad cuando adquirimos planes de acción y utilizamos herramientas para establecer prioridades y optimizar los recursos (por ejemplo una sencilla agenda o uso de herramientas más digitales para planificar nuestras gestiones Google Calendar).
- *Capacidad para analizar el contexto laboral.* Saber identificar los requerimientos del contexto laboral (ocupaciones más demandadas, funciones…) así como la evolución sectorial y las competencias más demandadas es esencial para desarrollar un plan y una estrategia que derive en resultados positivos. Se trata de realizar una prospección de mercado para conocer los puestos ofertados, a qué empresas me tengo que dirigir (bien con autocandidatura o bien por oferta de puesto) y por supuesto adaptarme a las competencias solicitadas para determinado puesto. Es imprescindible definir el objetivo profesional y actuar en consecuencia, conociendo el mercado laboral y hacer un balance entre lo que ofrezco y lo que se demanda, usando mis fortalezas y puliendo mis debilidades.
- *Habilidades sociales.* Somos seres sociales, nuestra empleabilidad aumenta considerablemente cuando tenemos desarrolladas ciertas habilidades sociales y estilos de comunicación. La capacidad de comunicarnos adecuadamente de manera verbal, no verbal y digitalmente va a generar una determinada *"marca personal"* que posteriormente, nos va a permitir poner en marcha nuestras competencias personales aplicadas también al mundo laboral, tal como enfrentarnos a una entrevista por competencias, saber realizar un correcto *elevator pitch* de mí mismo y hacer *networking.*
- *Competencia para el trabajo en equipo*. Si la búsqueda de empleo la hacemos en equipo, y no solos, las posibilidades aumentan considerablemente. Hemos de ser capaces de trabajar colaborativamente, compartir recursos, conocimientos, experiencias y habilidades y que esos procesos se orienten hacia la consecución de objetivos comunes, desarrollando así el sentido de pertenencia.

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

Se permiten la reproducción, 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 utilización de tecnologías ha permitido el acceso a las actividades formativas tras la declaración del estado de alarma en España, y que se publica en el BOE-A-2020-3692. REAL DECRETO 463/2020, de 14 de marzo, tal y como recoge en su artículo 9:

> "Medidas de contención en el ámbito educativo y de la formación:
>
> 1. Se suspende la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza contemplados en el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incluida la enseñanza universitaria, así como cualesquiera otras actividades educativas o de formación impartidas en otros centros públicos o privados.
>
> 2. Durante el período de suspensión se mantendrán las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y «on line», siempre que resulte posible." (BOE Nº 67 de 14 de marzo, 2020:25393)

En este contexto los profesionales que redactamos este artículo tuvimos que desarrollar nuevas herramientas y estrategias para el desempeño de nuestro trabajo, para poder llevar a cabo las actividades formativas planificadas. La Educación Social es generadora de contextos educativos como recoge la definición de Educación Social de la Asociación Estatal de Educación Social (2007):

> Por todo ello definimos la Educación Social como:
>
> Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, formativas que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:
>
> - La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, redes sociales entendida como el desarrollo de la sociabilidad y circulación social.
>
> - La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, bienes culturales que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. (p. 11)

Esta actividad puede ser una parte integrante de las múltiples dinámicas de empleo que los/as educadores/as sociales ponemos en marcha en nuestra práctica de trabajo.

Marco metodológico

Se ha utilizado una metodología centrada en la persona tal y como establece La Ley 9/2016 de 27 de diciembre de Servicios Sociales en Andalucía, haciendo a las personas beneficiarias parte activa del mismo, partiendo no sólo de las necesidades e intereses de las personas participantes, sino también de sus potencialidades, para facilitar el desarrollo integral de éstas.

Previo al desarrollo de esta formación, se ha optado por utilizar una metodología cualitativa a través de entrevistas ocupacionales que recogen las necesidades personales, demandas, experiencia, formación y otros datos que aportan información del perfil profesiográfico 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 participantes del curso. A pesar de la modalidad online utilizada, la formadora ha generado una mecánica activa y participativa, impulsando a las personas a la participación , con la finalidad de desarrollar un sentido crítico y así generar cambios en ellas mismas, estimular la reflexión y organización personal enmarcado dentro de un proceso de mentalización, sensibilización y actuación de carácter individual, social y educativo.

Entre los datos que se recogen de la entrevista obtenemos que al menos un miembro de la unidad familiar tiene dispositivo móvil, que habitualmente dispone de datos o conexión a internet. La utilización que se hace de este dispositivo es para:

- Aplicaciones de mensajería, principalmente WhatsApp
- Redes sociales, mayoritariamente Facebook.
- Reproducción de videos con la plataforma YouTube para entretenimiento.
- Llamar o recibir llamadas.

Otra información que se obtiene es el nivel educativo logrado de las personas entrevistadas, encontrando sujetos con poca o ninguna competencia en lectoescritura y otras con estudios universitarios, formando un grupo muy heterogéneo.

Objetivos

A través de esta formación teórica-práctica se pretende que las personas participantes elaboren y construyan desde la perspectiva personal un mapa de autoconocimiento que posteriormente aplicarán al ámbito sociolaboral.

Objetivo general:

- Elaborar un mapa de autoconocimiento y empleabilidad para favorecer la consecución de la inserción sociolaboral.

Objetivos específicos:

- Obtener visibilidad a nivel individual, laboral y social
- Crear una red profesional
- Conocer nuestro objetivo profesional y establecer un plan de acción
- Aceptar la situación laboral y los retos que se nos plantean
- Crecer personalmente y profesionalmente
- Descubrir talentos, competencias y nuevas capacidades (autoconocimiento)
- Desarrollar competencias digitales.

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

Desarrollo y Análisis

Tras el análisis de datos de la información recogida en las entrevistas, para implementar el taller se opta por probar una modalidad mixta que facilite el acceso a esta actividad:

- A Distancia: se facilita el contenido del taller desarrollado en PowerPoint en formato papel para aquellas personas que así lo soliciten o prefieran.
- Online: Se suben los temas grabados y explicados por la tutora del curso a YouTube, para aquellas personas que tengan dificultades lectoras o prefieran esta opción.

Tras la petición de permiso a las personas participantes, se crea una lista de difusión a través de WhatsApp para enviar información general a todo el alumnado, preservando la protección de datos y la privacidad de las personas que participan.

Se crea un canal de Youtube para los contenidos grabados previamente, se editan los videos para adaptarlos a los tiempos permitidos en la plataforma, se crea una lista de reproducción en modo oculto, con lo cual únicamente se podrá acceder a esos videos con el enlace facilitado por el equipo de trabajo.

A través de la lista de difusión se envían los enlaces a los videos de Youtube siguiendo la temporalización establecida.

Resultados:

Participaron 21 personas (20 mujeres y 1 hombre) .Durante la realización del taller a través de las estadísticas que ofrece Youtube ha permitido hacer un seguimiento y conocer entre otros datos:

- Número de reproducciones del video.
- Número de visualizaciones.
- Fechas con picos de audiencia.
- Dispositivos utilizados para las reproducciones.

Cómo se muestra en la Imagen 1, el vídeo ha tenido 24 reproducciones, entre el 26 y 2 de marzo ha tenido picos de audiencia, coincidiendo con la temporalización del taller y fecha en la que se envía el enlace por WhatsApp, y otro pico entre el 7 y 11 de marzo coincidiendo con la proximidad de la fecha de fin del taller.

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

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

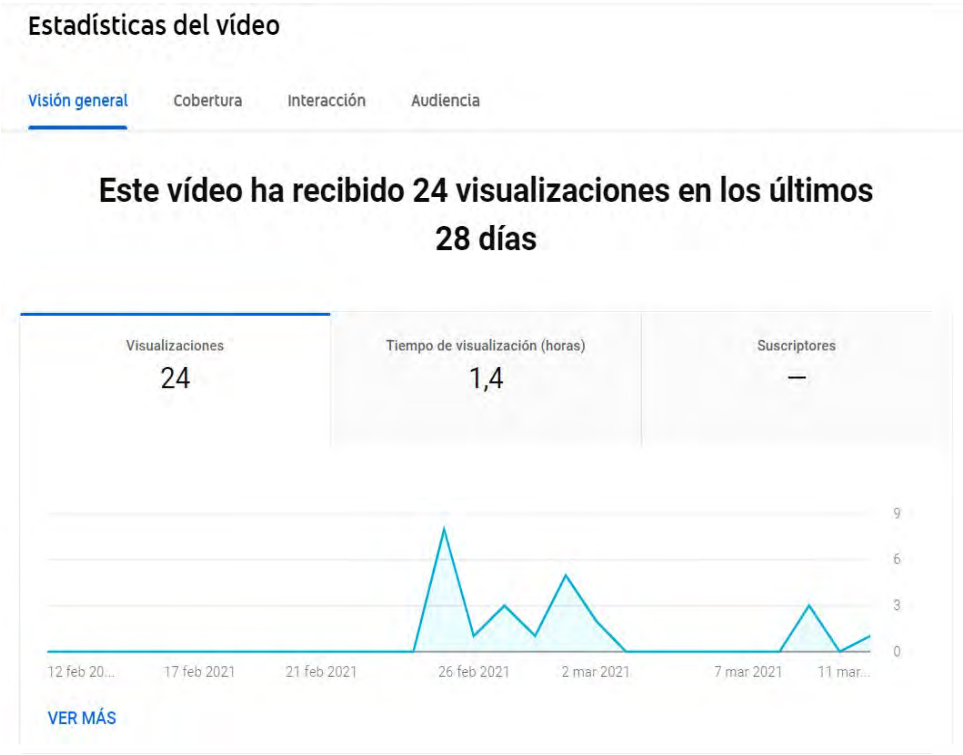


Imagen 1. Estadística de visualizaciones de uno de los vídeos elaborado para el desarrollo del taller. *Elaboración propia*

Podemos observar en la Imagen. 2, el tipo de dispositivo utilizado para las reproducciones de video, siendo 21 realizadas con móvil, 2 con ordenador y 1 con tablet.

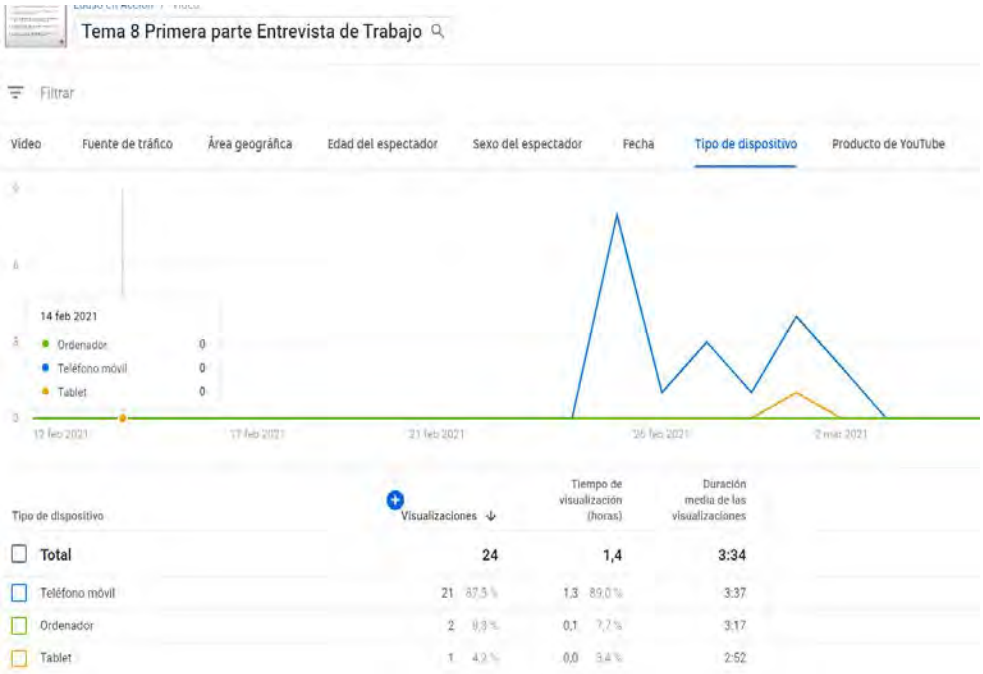


Imagen 2. Estadística del tipo de dispositivo utilizado para las reproducciones. *Elaboración propia*

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.

Evaluación

Para la valoración de los resultados a nivel cualitativo, se ha procedido a la aplicación de un cuestionario de satisfacción, a las personas participantes que, de forma anónima, han evaluado diferentes áreas del mismo: organización del curso, contenidos, materiales aportados, horario, metodología, utilidad y valoración general. Mediante una escala likert de 4 opciones (nada satisfecho, poco satisfecho, bastante satisfecho y muy satisfecho). Las 21 personas participantes cumplimentan el cuestionario siendo los resultados los siguientes:

- Organización del curso (calendarización, duración, materiales): 12 personas lo valoran como muy satisfecho y 9 como bastante satisfecho.
- Contenidos, metodología, explicaciones, monitora: 15 personas lo valoran como muy satisfecho y 6 como bastante satisfecho.
- Utilidad del curso: 21 personas lo valoran como muy satisfecho.

Conclusiones

Entre la tutora y las personas participantes ha existido una comunicación bidireccional, directa, fluida y continuada, con una atención personalizada a las demandas realizadas tanto telefónica como online.

La valoración general del curso ha sido óptima, cumpliendo los objetivos marcados, destacando una implicación y participación activa de todas las personas.

Esta metodología mixta ha resultado muy adecuada tanto a las necesidades de las personas participantes como al objetivo de esta actuación.

Bibliografía

Acuerdo 28 de agosto de 2018, del Consejo de Gobierno por el que se aprueba la “Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión Social. Intervención en Zonas Desfavorecidas” publicado en el BOJA 172 de 5 de septiembre de 2018

Asociación estatal de educación social y Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales. *Documentos profesionalizadores. Definición de Educación Social. Código Deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social* [en línea] <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2019/11/Documentos-profes-Sept-2007.pdf> [14 de marzo de 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.

Boletín Oficial del Estado I. Disposiciones Generales Ministerio de la Presidencia, Relaciones Con Las Cortes y Memoría Democrática. 3692 Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Núm. 67 Sábado 14 de marzo de 2020 Sec. I. Pág. 25390-25400 [en línea] <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463 > [13 de marzo de 2021]

Competencias clave para mejorar la empleabilidad [en línea] <https://www.lanzaderasdeempleo.es/articulos/competencias-clave-para-mejorar-la-empleabilidad> [15 de marzo de 2021]

Educa_Sol. (Enero de 2021). Canal de Youtube. Taller: Autoconocimiento y Desarrollo Competencias Personales y Profesionales. Obtenido de: https://www.youtube.com/playlist?list=PLjGFH08H-PWV0uJeiiuWvdo2y0Av95ohq [15 de marzo de 2021] , Y https://youtu.be/Uy2lW1KRusc *Nota: el canal es privado y sólo será posible el acceso a los vídeos cuando sea público.*

Para contactar

Mª Soledad Marín González, email: **msol_marin@hotmail.com**

Guadalupe González Méndez, email: **guadalupegonzalezmendez@gmail.com**

Isabel Mª Sierra Real, email: **isabelmariasierrareal@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.

Music and ethics under review

Música y ética a estudio

María Gemma Sánchez González, *Doctora por la Universidad de Extremadura (lenguas y culturas). PhD in languages and cultures. University of Extremadura.*

Abstract

Does music nowadays reflect laid-back broadcasting regulations that may result in ethical values of young people being compromised? Do minors deserve protection against inappropriate music content? Obviously, there must be a connection between music and ethics given the current audiovisual protection schemes, so why is music not regulated under a general age rating system? Ethics research on the music industry is therefore needed given the significant amount of content being air-played under no age rating system in countries like Spain where music in a foreign language does not comply with age protection slots. The aim of this study is to analyse the connection between the lack of music regulations and possible impact on the values of young people.

As to measure different variables, a questionnaire based on the Likert scale was conducted amongst 32 students aged 18-22 from two professional training educational centres. The method to analyse and classify results was the structural equation modeling (SEM-PLS) which revealed the strong connection with the variables.

Key words: music, ethical values, audiovisual regulations, young people

Resumen

¿Refleja la música de hoy en día unas normas relajadas de radiodifusión que podrían comprometer los valores éticos de los jóvenes? ¿Merecen los menores protección contra el contenido musical inapropiado? Evidentemente, debe existir una conexión entre la música y los valores dado el sistema de protección audiovisual actual, sin embargo, ¿por qué la música no se encuentra regulada con un sistema de clasificación por edades? La investigación en ética relacionada con la industria musical es, por lo tanto, necesaria dada la gran cantidad de contenido musical difundido sin ningún sistema que respalde la protección por edades en países como España, donde la música en idiomas extranjeros no se acoge al horario

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

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

protegido para menores. El objeto de este estudio es analizar la conexión entre la carencia de marco regulatorio en la música y el impacto en los valores de la gente joven.

Con el propósito de medir las diferentes variables, se llevó a cabo un cuestionario basado en la escala de Likert entre 32 estudiantes de módulos de formación profesional con edades comprendidas entre 18-22 años en dos centros educativos. El método para analizar y clasificar fue el modelo de ecuaciones estructurales (SEM-PLS), el cual dio a conocer la fuerte conexión entre las variables.

Palabras clave: música, valores éticos, normas audiovisuales, gente joven

Fecha de recepción: 23/06/2021 Fecha de aceptación: 18/10/2021

1. Introduction

Few are the studies focusing on the level of understanding and impact of explicit English music on young people considering the lack of age-rating systems and protected slots for profane English music being air-played in popular Spanish radio stations. Unfortunatly, ethical values are hopelessly to be compromised, even in a foreign language, therefore, possible impact on established values needs to be considered.

2. Literature review

Laid-back broadcasting regulations (LBBR)

Among many others influencers, singers, song writers, producers or record labels currently use profanity in song lyrics making use of the freedom of speech statement to show and promote a different array of values they feel consistent with the surrounding world. Bearing in mind the power of music and communication means, it becomes a hard task to find common ground to comply with different legal frameworks that protect minors from controversial content.

Se permiten la reproducción, 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 a regulatory point of view and despite the fact that the audiovisual sector is backed up by a structured legal framework in order to safeguard the protection of minors from objectionable content, the lack of a private regulatory body for traditional radio broadcasting reveals a loop in the system that requires to be addressed. Currently, Spanish Law 7/2010, of March 31, on General Audiovisual Communication, mainly focusing on TV programs, films and video games actually provides an age rating system, however music content is left aside with the risk of compromising ethical values of young individuals and their social behaviour.

Given the wide range of music genres in the market, it is almost inevitable to experience influences from different musical varieties and somehow adopt profanity as one of the most representative characteristics that is commonly used to express feelings and emotions regardless of audiovisual regulations and protection time slots.

Young people are generally immersed in a merely technological world with endless music options; however, these follow a conflicting legal framework, especially with songs in a foreign language, therefore the inconsistency of the applied law for these cases is thus served. Although in many cases, a clean version of the song in question is available, it is the explicit version that is mostly broadcasted, creating parental debate. The fact that profanity has even reached soft pop songs indicates a laid-back socially accepted perception of strong language and a change in ethical values.

Focusing on one of main regulations that affect Spanish radio broadcasting, Law 7/2010, of March 31, on General Audiovisual Communication, art.7, it establishes the obligations of audiovisual communication service providers in regards to minors to protect them from certain content, however no special attention is paid to radio broadcasting or foreign languages being air-played in protected slots.

On the other hand, music being a top constant activity in the life of a young person should conform with the same legal audiovisual path, therefore ethics research is much needed to tackle a global issue that affects both parents and children.

Profanity in Music (PM)

Endless are the examples of profanity in music regardless of the genre. Practical examples are best to show the ongoing increase of feelings of anger or resent, to mention but a few.

Se permiten la reproducción, 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: Top love/melodic songs played by Spanish popular radio station Los40 per year

Year	Song title	Artist	Swear word	Line in song	Perception
2016	"Starboy"	The Weeknd	Bitch Motherfuckin´ Nigga	"Main bitch out your league too, ah..." "Side bitch out of your league too, ah" "I'm a motherfuckin' starboy..." "Every day a nigga try to test me, ah..." "Every day a nigga try to end me, ah..." "Let a nigga Brad Pitt..."	Insulting attitude, disrespect, confusion
2017	"Unforgettable"	French Montana	Fucked up Fucking Bitches Shit	"I'm gonna sip on this drink, when I'm fucked up ..." "A fucking good time, never hurt nobody..." "Doin' shit you don't even see in movies..." "Baby go and grab some bad bitches, bring 'em home..."	Anger, uneasiness
2017	"Issues"	Julia Michaels	Shit	"You do shit on purpose"	Anger, annoyance
2018	"Friends"	Anne Marie & Marshmello	Shit	"Don't mess it up, talking that shit..." "Get that shit inside your head..."	Anger, uneasiness
2018	"Rockstar"	Post Malone	Fucking´ Hoes Shit Damn Bitches	"Ayy, I've been fuckin' hoes and poppin' pillies..." "Fuckin' with me, call up on a Uzi..." "Prolly leave my fuckin' show in a cop car" "Ayy, shit was legendary" "Threw a TV out the window of the Montage" "Cocaine on the table, liquor pourin', don't give a damn" " Hundred bitches in my trailer..." "I've been in the Hills fuckin' superstars Feelin' like a pop star." Drankin' Henny, bad bitches jumpin' in the pool..." "L.A. bitches always askin' where the coke at..."	Drugs, insulting attitude, sexual misconduct, power
2019	"7 rings"	Ariana Grande	Shit Bitch Bitches Ass	"Been through some bad shit, I should be a sad bitch..." "Bought matching diamonds for six of my bitches..." "They stacked up like my ass..."	Anger, unpleasantness

Note: Songs retrieved from los40.com

Source: Doctoral Thesis (Sánchez González, 2021).

In countries such as the United Kingdom, and until very recently, some songs have been banned for political reasons, references to abortion, religion, sexual innuendos, ambiguity, etc. Some examples include:

Robin Thicke feat TI and Pharrell, Blurred Lines (2013)
Adele, Rolling in the Deep (November 29, 2010).
Britney Spears, If U Seek Amy (March 10, 2009).
Eamon, Fuck It (I Don't Want You Back) (November 23, 2003).
Lady Gaga, LoveGame (March 23, 2009) for being suggestive.
Nine Inch Nails, The Hand That Feeds (March 28, 2005) for image of President G. Bush.
Robin Thicke, Blurred Lines (March 26, 2013) for its misogynistic lyrics.
The Game, Red Nation (April 12, 2011) for its gang life reference.
Lady Gaga, Judas (2011)

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

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

Nevertheless, there are songs reflecting values today, although, if compared to values a few decades ago, the difference is considerable. Society changes and so does language and values.

Table 2:Song lyrics showing ethical values today

Ethical values	Song title	Artist	Song lines
Personal values based on physical aspects	"NO" (2016)	Meghan Trainor	"First you gonna say you ain't runnin' game, thinkin' I'm believing every word.Call me beautiful, so original, telling me I'm not like other girls. If I want a man, Then I'mma get a man But it's never my priority"
Personal values based on physical appearance	"Hair" (2011)	Lady Gaga	"I've had enough, this is my prayer That I'll die livin' just as free as my hair I've had enough, I'm not a freak I just keep fightin' to stay cool on the streets"
Family/transcendental values based on disconformity	"Uprising" (2007)	Muse	"Rise up and take the power back It's time the fat cats had a heart attack You know that their time's coming to an end We have to unify and watch our flag ascend"
Family/transcendental values based on damaged relationships	"Momma's Prayers (2017)	JP Cooper	"I've been stabbed bare times but they couldn't see the chaos.Had a brother in the news, yeah, I see how they portray us.But when I have kids, and they ever disobey us I'ma warn 'em about the power of their grandmother's prayers"
Environmental values based on obscenities	"Earth" (2019)	Lil Dicky	"We love the Earth, it is our home We love the Earth Ba-dum-da-dum-dum, ba-dum-da-di We are the vultures, feed on the dead We're just some rhinos, horny as heck"
Environmental values based on anger	"S.O.S. (Mother Nature)" (2007)	will.i.am	"And here they come choppering down, chopping down our rainforest. F**king up our air for us, they don't really care for us"

Note. Retrieved from www.billboard.com

Source: Doctoral Thesis (Sánchez González, 2021)

Ethical values compromised (EVC) and young people to be influenced (YPI)

There is a considerable amount of literature that focuses on the impact of music on behaviour in young people, considering music as one of the main recreational activities in the different developmental stages and an influential factor to consider regarding social trends that may lead to a change in ethical values guiding life choices and behaviour in different ways (MacDonald et al., 2012). There has been a relevant change in song lyrics over the past few years moving towards feelings of anger or sadness (Lawrence Technological University, 2019) among others, reflecting changes in social values today (Napier & Shamir, 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.

which at the same time is being affected by worldwide communication, interactions and relationships of all sorts making taboo words destined to disappear (Kaye & Sapolsky, 2009).

Furthermore, any music experience may affect personality and behaviour, as claimed by Hargreaves and North (1997:1); personality characteristics can be influenced both by past and current strengths and experiences and the interactions of both (Allport, 1961). In addition, Bussey and Bandura (1999) claimed that the perception of roles and beliefs could be influenced by media messages, in the sense that should the music industry promote the use of profanity, then young followers may adopt the messages promoted in the profane lyrics mirroring violence, sex or drugs (Hall et al., 2012) and follow similar social behaviour, embracing it as own.

Nevertheless, the way individuals behave not only depends on adopted values but also on how relevant the situation becomes for them. Values, consequently affect norms (Schwartz & Clausen, 1970) in social environments and so do attitudes in personal environments, subsequently guiding human actions.

Music has always played a relevant role in the ethical training of young people due to its many contributions to human emotions, able to change perspectives, attitudes or behaviour to then be reflected in own personal ranking of values. Nevertheless, it is imperative to bear in mind that minors have the right to be protected from inappropriate content that may affect their moral, psychological and physical development and regulatory bodies have been created for that purpose, nonetheless, it is mainly parents and tutors that are in charge of supervising the content their children view, adopting the role of models and monitors (Hogan, 2001) for them.

There is actually enough evidence that consolidates past research on the effects of music in young listeners verifying changes in music lyrics and impact on values and social behavior. As previous studies regarding the context of young people, values play a key role in their current education process (Saarikallio, 2011; Rentfrow et al., 2011).

From a regulatory point of view, ethics regulation policies in Spain need to be researched on and assessed regarding music broadcasting and provide options such as family settings that can make radio broadcasting safer for children and be equally regulated if compared with other audiovisual content such as films or video games.

Considering the information above, four hypotheses can be brought to light. Details are to be found in the model (see Figure 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.

H1: Laid-back broadcasting regulations (LBBR) influence profanity in music (PM)

H2: Profanity in music (PM) influences ethical values (EVC)

H3: Ethical values being compromised (EVC) influence young people (YPI)

H4: Young people being influenced (YPI) leads to laid-back broadcasting regulations (LBBR)

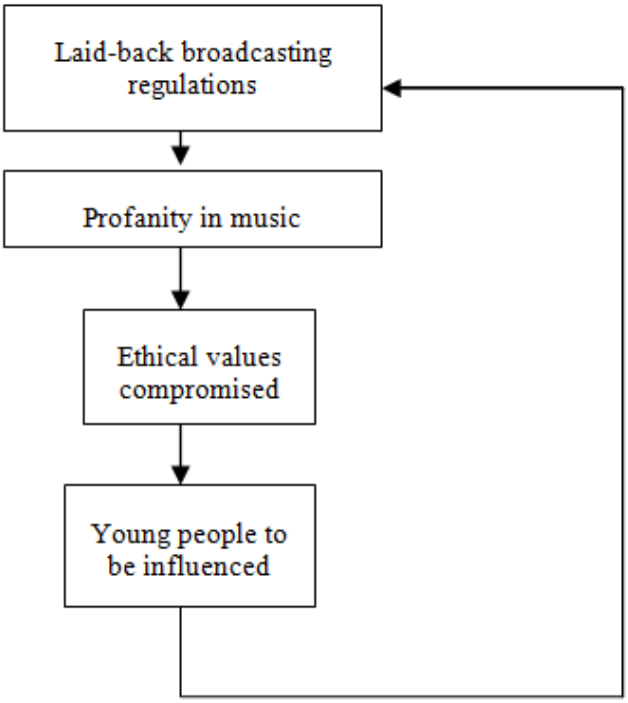


Figure 1. Summary of path modeling. Source: Own

Considering how fast society changes, and with it, ways of life, ways of understanding and adapting to new paradigms, awareness needs to be claimed about the impact on human behaviour, especially in younger generations, as music raises emotions and emotions affect values and ethical behaviour.

3. Methodology

In order to meet the aim of the study, the quantitative method by means of a questionnaire was employed and was deemed the most suitable option as it is a social science study. The

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

SmartPLS programme (Ringle et al., 2015) was used with the SEM-PLS (structural equation model-partial least squares) multivariate technique as to study and relate the latent variables.

Justification of variables

The design of the constructs aimed at defining the items for the questionnaire considering literature concepts previously mentioned.

Table 3. Justification of variables

Variables	Indicators
LBBR: Laid-back broadcasting regulations	LBBR: Awareness. Law 7/2020 March 31
PM: Profanity in music	PM: Popular songs in Spain.Table 1 (Los40.com)
EVC: Ethical values compromised	EVC: Social change leads to ethical change (McDonalds et al, 2019)
YPI: Young people to be influenced	YPI: Moods in lyrics (Napier & Shamir, 2018), role perception (Bussey & Bandura, 1999)

Source: Own

Instrument

A questionnaire based on the Likert-scale rating systems was used with four items related to current music regulations, profanity in music, values in young people and possible impact on their personality and behaviour.

Google forms was the method chosen to draft the items and once a link was obtained, it was sent to professional training students. Before, a draft of the questionnaire was tested with five random students to make sure the questions were properly formulated, understood and the suitability of the questionnaire.

Population

A total of 32 (n=32) participants studying different branches of dentistry from two vocational training centres in Extremadura and ages ranging from 18-22 volunteered after offering research credit for their participation. Confidentiality was guaranteed at all times. They duly responded to the questionnaire by clicking on the link provided for that purpose.

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

4. Results

The measure proposed by Fornell and Larcker (1981) shows the variance obtained by a construct from its indicator in regards to the variance. The values of the composite reliability should stay above the recommended limits of 0.7 to be relevant, which met the results of the study. The four variables detailed revealed an AVE with values that range from 0.599 to 0.610 confirming the appropriateness of the convergent validity in the model. The confidence intervals were 2.5% and 97.5% showing the strong relationships in variance in the constructs of the study.

Table 4. Reliability and validity

Variable	Cronbach´s Alpha	rho_A	CR	AVE
LBBR	0.820	0.820	0.819	0.601
PM	0.849	0.852	0.848	0.602
EVC	0.854	0.820	0.850	0.620
YPI	0.811	0.811	0.815	0.599

Source: Own

5. Discussion and conclusions

The combination of emotions raised by music lyrics can engage with other realities, therefore the variables and hypotheses of this study can actually predict the model stated. The variables are strongly connected forming a vicious circle.

The research questions being: Does music nowadays reflect laid-back broadcasting regulations that may result in ethical values of young people being compromised? The analysis of the variables and results provided a positive answer.

Today, is immersed in a musical globalization process where "everything goes". Results have revealed that music in English is quite popular among young people and that can play an important role in their education and ethical values, consequently leading to change in behaviour. Considering all the statements previously mentioned, four main conclusions can be drawn from the study.

First, responses enabled to quantify social change in the sense that only a few students realised the lack of regulation in music in a foreign language, showing adaptation and acceptance.

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

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

Second, Profanity in Music (ME) can be deemed a determining factor in the education of young people, as music comes with cultural baggage.

Third, Ethical values are compromised from the listening of profane music as music shows ways of life that are standard nowadays, however that aspect does not necessarily relate to values learnt within the family nucleus or at school.

Fourth, the combination of emotions through music lyrics has an impact on young people.

As for theoretical implications, this study corroborates previous research on the field of profanity in Music. On the other hand, awareness is the main practical implication as it provides evidence of a problem that is difficult to tackle.

The sample size was considered a limiting condition; however, this study can be easily replicated in similar scenarios.

Further research on the impact of profane music in a foreign on ethical values of young people is recommended as it could add to literature in many a branch related to human learning and behaviour.

6. References

Allport GW (1961). *Pattern and growth in personality*. Holt, Rinehart and Winston.

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

Fornell, C., & Larcker, D.F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, *18*(1), pp. 39-50. https://doi.org/10.2307/3151312

Hall, P., West, J.H.C., & Hill, S. (2012). Sexualization in lyrics of popular music from 1959 to 2009: Implications for sexuality educators. *Sexuality & Culture*, *16*, pp.103-117. https://doi.org/10.1007/s12119-011-9103-4

Hogan, M. (2001). Parents and older adults: models and monitors of healthy media habits. In: Singer DL, Singer JL, eds. *Handbook of Children and the Media*. Thousand Oaks, CA: Sage; pp. 663- 680.

Kaye, B.K., & Sapolsky, B.S. (2009). Taboo or not taboo? That is the question: offensive language on prime-time broadcast and cable programming. *J Broadcast Electron Media*. *53*(1), pp. 22-37. https://doi.org/10.1080/08838150802643522

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

Lawrence Technological University (2019). Popular music lyrics become angrier and sadder over time. *ScienceDaily*. https://www.sciencedaily.com/releases/2019/01/190124124737.htm

Ley 7/2010 de 31 de marzo. Ley general de la comunicación audiovisual. *Boletín Oficial del Estado*, España, número 79 2010-A-2010-5292, de 1 de abril de 2010. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-5292

Macdonald, R., Kreutz, G., & Mitchell, L. (2012). What is music, health, and wellbeing and why is it important? Music, health, and wellbeing. *Oxford Scholarship Online*. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199586974.003.000 1

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

North, A.C., & Hargreaves, D.J. (1997). *Music and consumer behaviour*. In D.J. Hargreaves and A.C. North (Eds.), *The Social Psychology of Music*, pp. 268-289. Oxford University Press.

Ringle, C.M., Wende, S., & Becker, J.M. (2015). SmartPLS 3. SmartPLS GmbH, Boenningstedt. http://www.smartpls.com

Saarikallio, S. (2011). Music as emotional self-regulation throughout adulthood. *Psychology of Music*, *39*(3), pp. 307-327. https://doi.org/10.1177/0305735610374894

Sánchez González, María Gemma (2021). *Music as a tool for ethical engagement of young people*. Doctoral Thesis. University of Extremadura. Spain.

Schwartz, S.H., & Clausen, G.T. (1970). Responsibility, norms, and helping in an emergency. *Journal of Personality and Social Psychology*, *16*, pp. 299-310. https://doi.org/10.1037/h0029842

Sharma, N. (2014). Value crisis: a global phenomenon. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies, Pune Sonhira Publications, vol. 2, no. 9*, pp. 66-69.

Rentfrow, P.J., Goldberg, L., & Levitin, D. (2011). The structure of musical preferences: A five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, *100*(6), pp. 1139- 1157. https://doi.org/10.1037/a0022406

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.

Enunciaciones de un retorno: algunas consideraciones al respecto de la educación en tiempos de y post-pandemia

Enunciations of a return: some considerations regarding education in times of and post-pandemic

Oscar Castro Prieto y **Martín Bilche,** *Educadores Sociales, docentes del Departamento Académico Prácticas Educativo Sociales del Instituto Académico de Educación Social del Consejo de Formación en Educación-Uruguay*

Resumen
La realidad educativa, frente a la situación de pandemia, se ha visto alterada en elementos que hasta el momento aparecían como indiscutibles. La presencia corporal del otro, sujeto, alumno, etc. era indudablemente una premisa constitutiva de toda posibilidad de aprendizaje y de la construcción de una subjetividad ciudadana.
El espacio educativo como un ámbito de socialización y de cierta perspectiva homogénea de la formación de los sujetos, se ha visto alterado, aunque sea temporalmente, para convertirse de una práctica de encuentro en un ejercicio solitario.
La asistencia a clase, pasó de ser un bullicioso ritual de encuentro, para convertirse en una instancia a través de plataformas o sistema de videollamadas, que supusieron la pantallización de la enseñanza y el aprendizaje y con ello la puesta en juego de una "subjetividad de televidente", incluso por encima de la de sujeto de aprendizaje.
El pasaje de lo presencial a lo virtual profundizó las desigualdades educativas alterando el goce del derecho a la educación. Estas situaciones estuvieron marcadas por la imposibilidad material de seguir las propuestas de virtualidad, a la vez que remiten a aspectos ligados a las condiciones simbólicas de acompañamiento del tránsito educativo de niños, niñas y adolescentes.
Palabras claves: Educación, derechos, responsabilidad

Abstract
In the face of the pandemic, the educational reality has been altered in elements that until now appeared as indisputable. The physical presence of the other, subjects, students, etc., was undoubtedly a fundamental premise for all learning possibilities and for the development of a citizenry subjectivity.
The educational space as an area of socialization and a certain homogeneous perspective of the training of the subjects has been altered. Even if temporarily, it converted a practice of encounter into a solitary exercise.
Attending class shifted from being a boisterous meeting ritual into an instance through platforms or video-call systems, which involved broadcasting of teaching and learning

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

through a screen, and with it the putting into play a "subjectivity of audience," even above the subject of learning.
The passageway from the face-to-face to virtual has deepened educational inequalities altering the enjoyment of the right to education. These situations were marked by the model impossibility of following the proposals of virtualization while sending related aspects to the symbolic conditions of accompaniment of the educational transit of children and adolescents.
Key words: Education, rights, responsibility

Fecha de recepción: 21/09/2021 Fecha de aceptación: 09/10/2021

Introducción

La aparición del COVID 19 y la posterior declaración de epidemia primero y de pandemia luego, significó un cambio, no solo en las realidades sanitarias de los países, sino que trajo aparejadas alteraciones de las dinámicas sociales a nivel global.

Las diferentes miradas sobre la pandemia y la salida de esta, pendularon entre quienes pronosticaron una realidad post-pandemia en la que las lógicas capitalistas de funcionamiento social fueran sustancialmente cambiadas, hasta los que plantearon una profundización de estas, generando unos niveles de mayor desigualdad.

Estas hipótesis opuestas, indudablemente establecieron un nuevo marco de incertidumbre a escala mundial, en relación al día después.

> Existe una divergencia en el tiempo que viene: podríamos salir de esta situación imaginando una posibilidad que hasta ayer parecía impensable: redistribución del ingreso, reducción del tiempo de trabajo. Igualdad, frugalidad, abandono del paradigma del crecimiento, inversión de energías sociales en investigación, en educación, en salud. (…) Podríamos salir de ella definitivamente solos, agresivos, competitivos. (Berardi, 2020, p. 53)

También al respecto del tránsito por el período pandémico, se plantearon divergencias entre diferentes intelectuales, que asumieron a esta realidad desde enfoques teóricos diversos que le otorgaron un lugar de desestabilizador de los mercados (Žižek, 2020, p.27) o de un tiempo propicio para *"…utilizar el estado de excepción como paradigma normal de gobierno."* (Agamben, 2020, p. 18)

Se permiten la reproducción, 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 allá de los posicionamientos y de las adhesiones que personalmente se tenga al respecto de estas u otras perspectivas, que oscilan entre el negacionismo y el conspiracionismo, la "realidad COVID" planteó un cambio de la vida social.

En el transcurso de este tiempo resulta evidente que las formas de gobierno sobre los otros, adquirieron unas dimensiones prácticas y administrativas que plantearon nuevas realidades cotidianas de lo social. Las distintas problemáticas propias de la situación sanitaria y las asociadas a esta, pasaron a ser el centro de la información de los grandes medios y del diálogo cotidiano entre familiares, amigos o compañeros de trabajo.

Las alteraciones alcanzaron todos los aspectos de la vida social e incluyeron por supuesto a la educación, produciendo en torno a la vida escolar discusiones que, en muchos casos, no trascendieron las formas de producir unos modos de continuidad.

"La virtualidad llegó para quedarse, pero la presencialidad es insustituible", resulta un lugar común discursivo, que pareciera saldar toda discusión que al respecto de lo educativo asoma.

"Seguimos educando", "las clases no se suspendieron", también parecieran ser una reivindicación de que más allá de las alteraciones de formas, formatos o plata-formas, la educación no PARÓ y que los educadores y los decisores políticos, sostuvieron el hecho educativo contra viento y marea.

Sin embargo, suponer que estos enunciados dan cuenta efectiva de la realidad, establecen una mirada negacionista de los efectos que la pandemia ha generado en el hecho educativo, y por lo pronto omiten una discusión de fondo, no solo de las circunstancias actuales de su producción, sino de aspectos constitutivos que a pesar de los "avances" en términos legales respecto a su consideración como derecho humano fundamental, establecen una realidad de profunda desigualdad.

La desigualdad como normalidad

La sola puesta en juego de la noción de normalidad, implica como nos hacía notar Foucault, un ejercicio de poder y en este contexto la normalidad se redimensiona, al punto de adquirir un entramado de novedad. La "nueva normalidad" aparece, así como la asunción de que, una vez atravesado el momento más complejo de la pandemia, asistiremos y asumiremos una nueva forma "normal" de afrontar la vida.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 "nuevo comenzar", que a la luz de los tonos discursivos pareciera otorgarnos una posibilidad, sin embargo tienen un efecto amnésico en relación a las desigualdades que en nuestra región y país existían previo a la declaración de la pandemia.

Cuando uno observa los datos estadísticos, que en el Uruguay existen respecto a las trayectorias educativas de los adolescentes, se evidencia una clara distinción de los recorridos escolares en íntima relación con la realidad socio-económica de los sujetos.

Mientras un 72 % de los adolescentes del quintil de mayores ingresos finalizan la educación media, solamente lo hace el 11 % de los adolescentes que componen el quintil más pobre. (MEC, 2015)

Si bien estos datos tienen ya unos años, la desigualdad educativa no ha cambiado y constituye uno de los elementos más complejos de la situación educativa nacional.

En el contexto actual y si bien, los efectos de la pandemia sobre las trayectorias educativas no son un dato del todo presente, podemos sospechar que estos serán aún más alarmantes y que la realidad podría sorprendernos de forma negativa, en virtud de los índices de desvinculación que se proyectan en países vecinos como la Argentina, en los que se advierte la posible "pérdida" de un millón y medio de estudiantes, aunque las cifras se terminarán de saberse recién en 2022.

Más allá de que esta realidad probable, suponga unas preocupaciones en algunos actores del campo educativo, estas se presentan como ad hoc de la situación (conectividad, disponibilidad de dispositivos, etc.) o en relación al post entre discusiones de virtualidad, presencialidad e hibridez.

Las preocupaciones e incluso acciones, sin embargo, parecieran soslayar la discusión de fondo sobre la real desigualdad que en torno al goce del derecho a la educación existe.

El retorno a la presencialidad en los distintos dispositivos educativos, luego de atravesadas ciertas fases de la pandemia, trajo consigo un slogan que opera como antídoto. El "SE VUELVE" planteado desde un optimismo que al menos se intuye ingenuo, pareciera desconocer el estado de excepción que la realidad educativa tiene destinado para muchos niños, niñas y adolescentes.

Porque volver no ha dejado en tiempos de COVID de ser sinónimo de regresar, y porque en definitiva esto significa "ir al lugar de donde se ha salido", es que nos proponemos cuestionar

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 slogan para asumir una perspectiva pedagógica y no meramente administrativa de un tiempo que indudablemente ha traído aparejada mayor incertidumbre, pero no ha borrado las características y huellas del lugar de origen.

¿Se vuelve? ¿Cómo se vuelve? ¿A qué se vuelve?

Cómo volver se ha transformado en una pregunta recurrente en estos días para quienes formamos parte del ámbito educativo, están los que anhelan hacerlo, los que han encontrado en este tiempo cierta adaptación o los que conformes, igualmente quieren y necesitan estar personalmente.

Casi de inmediato surge la pregunta ¿de qué forma se vuelve?, aludiendo a unas cuestiones prácticas de distanciamiento físico, uso de barbijos, dosis de vacunas, entre otras, que establecen protocolos de cuidados, que no terminan de dejar en claro, si la necesidad es "cuidar a las personas", o "cuidarse de las personas" como un rebrote neohigienista.

A propósito, Violeta Núñez (2010) menciona que:

> Podemos también afirmar que el neohigienismo es un punto de engarce entre una política de corte cada vez más totalitario (recorte de los derechos fundamentales del ciudadano; prácticas de censura y control social, precarización económica,...), y las tecnociencias sociales en la gestión diferencial de ciertas poblaciones (en crecimiento exponencial), en dispositivos de "intervención". Así, el punto clave para el despliegue del higienismo, la formación de profesionales adecuados a la función que se les adjudica, lo es también para el neohigienismo. (p. 78)

Dar respuesta de forma protocolizada al retorno, es algo que los expertos en protocolos sabrán resolver rápidamente. Sin embargo, pareciera un ejercicio más complejo pensar respecto a las condiciones simbólicas de regreso a nuestras tareas.

Estas tienen que ver, con cómo visualizamos ese regreso ¿volveremos a un tiempo pasado? ¿pre-pandémico? ¿Debemos en este regreso, trabajar para recuperar el tiempo perdido? ¿Debemos asumir eso a lo que imprudentemente llaman "nueva normalidad"? O realmente vamos a lograr trascender algunos márgenes y reparar lo verdaderamente interesante, un tiempo que se presenta como potencia y posibilidad.

Un tiempo distinto: la pandemia

No podemos perder de vista que asistimos a un tiempo distinto, sin que eso implique idolatrías ni demonizaciones, es necesario reflexionar sobre esta sociedad de pandemia o al decir de Byung Chul Han (2021) sobre la *Sociedad Paliativa*:

Se permiten la reproducción, 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 tiempos de pandemia el sufrimiento de los demás nos resulta aún más lejano. Se disuelve en "números de casos". Los hombres mueren en soledad en las unidades de cuidados intensivos, faltos de todo cariño personal. Proximidad significa contagio. La "distancia social" agudiza la pérdida de empatía. Se vuelve un distanciamiento mental. El otro resulta ser un posible portador del virus, con quien hay que guardar distancia. La "distancia social" se está convirtiendo en un acto de distinción social. (p. 79)

Será oportuno entonces, un cambio en nuestras prácticas, en las formas con las que veníamos abordando el quehacer socioeducativo, que en este tiempo conlleva casi forzosamente un giro radical. Lo que no implica descartar aquellas cosas que sí venían siendo posibles, aunque existe la necesidad de asumir, que en este contexto seguro cobran otra significación.

Debiéramos asumir que contactar con la vida de los niños, niñas adolescentes, familias, compañeros y compañeras, no debe limitarse en diseñar una "una receta higiénica de la presencia", sino proponer un encuentro, un estar, un contarse como irrumpió y nos con-movió este tiempo. En un tiempo que se detuvo, volver a la aceleración, intentando recuperar la vida pre-pandemia, no sólo sería un grave error, sino que distanciaría -aún más-, la relación niños, niñas, adolescentes, familias y educadores/as.

Quizás la estrategia pase por escribir juntos un nuevo tiempo. Sería desafortunado asumir que algo nos interrumpió, nos conmovió, nos aisló y confinó, y luego de ese tiempo, regresamos deseando recuperar algo que no sabemos bien que es, pero que añoramos y deseamos nos traiga un poco de "seguridad" en nuestro hacer.

Con mucho asombro, se escucha y constata que la vuelta, pasará por afrontar básicamente dos cuestiones: lo sanitario y lo compensatorio, en una especie de equiparación o emparejamiento de saberes, que algunos niños, niñas y adolescentes parecen haber perdido durante este tiempo, asumiéndose a su vez, que la principal causa de lo anterior, se produjo por la no conexión y el no seguimiento de las diferentes vías establecidas para el desarrollo de los cursos. No está en discusión que esos elementos hayan repercutido en las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes, sin embargo, pareciera que el énfasis en ello, invisibiliza las condiciones cotidianas de un tiempo en el que el "quédate en casa", no fue la mejor opción para muchos.

Si se asume que desconexión pasó solamente por lo virtual, la vida de niños, niñas y adolescentes se limitará a eso. Se desconoce si descubrieron nuevas habilidades, potencialidades o se relacionaron con nuevos aprendizajes. También se desconoce en qué

Se permiten la reproducción, 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 quieren volver. En diálogo con las familias de niños, niñas y adolescentes, la mayoría coincidía en que la vuelta tenía que estar signada por la escucha, las propuestas al aire libre, por espacios individuales donde conversar sobre "lo que pasó" y poder así reencontrarse.

En relación a lo antes mencionado aparece la idea del dolor en este tiempo, que lejos de paralizarnos o verlo como algo a ser negado u obviado, debemos asumirlo como parte y como una posibilidad que el mismo ofrece. Podemos pensar que *"(…) el dolor no es una sensación subjetiva que remite a una carencia, sino una fecundación o concepción, incluso una concepción del ser. El dolor es don."* (Byung Chul Han, 2016, p. 76)

En el encuentro con niños, niñas y adolescentes es necesario una mirada en la alteridad para entablar una relación de cuidado y escucha. Esto es posible si se visualiza que lo educativo está constituido por el cuidado y viceversa. De ahí, que todo punto de partida sea una mirada ética sobre el otro, sobre la condición que nos une en términos humanos en un tiempo excepcional.

Que el protocolo sea, no tener protocolo

El volver debería estar marcado por lo profesional en el sentido más amplio, donde aparezca la creatividad, la imaginación, la solidaridad, la cooperación, lo común, lo afectivo, lo sensible, esos gestos mínimos de presencia de lo humano. Cuestión que no implica un trabajo intuitivo, por el contario ofrece la posibilidad de *reinventar las herencias* al decir de Graciela Frigerio[1] (2020), *"(…) si hay alguna novedad después de la pandemia será sobre las arquitectura de los edificios existentes que habrá que construir con esas arquitecturas, sobre esas arquitecturas, unos nuevos ordenes simbólicos que dan lugar a otros sentidos de la experiencia escolar."*

La misma autora refiere que es un tiempo de "tender la mesa", como quien espera recibir a alguien cercano, que conoce y ansia su llegada. Es interesante la metáfora a los efectos de volver y propone a educadores como quienes ponen unos utensilios a disposición del otro, pero con el sencillo fin de que ese otro los tome y haga con ellos algo propio. Tender verbo transitivo de extender algo de forma horizontal, antesala de un tiempo compartido, que se

1 Graciela Frigerio. Conferencia: *Pandemia: Educación y desigualdades*, 20 de mayo de 2020. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=66aVk1kP2KY

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

inicia a partir de un recibimiento, donde es de gran relevancia, eso que el "invitado" trae por sobre lo que el anfitrión propone. Desde allí se dará lugar a la palabra y conversación, para aportar a la construcción simbólica de un estar, que nos permita pensar en términos educativos.

Que el protocolo sea, no tener protocolo decíamos, cuestión que no implica, la imposibilidad de saber qué hacer. Más bien considera la potencia de un saber hacer común, en estrecha sintonía con un otro.

¿Cuántos proyectos han indagado en lo que les pasó a niños, niñas, adolescentes y familias en este tiempo? A quien le interesó saber si estaban hartos del encierro, la pandemia trajo cosas que fueron de aporte, si las dificultades pasaban por un no interés y no tanto por la conectividad, si la des-conexión era vital y no virtual.

Quizás la estrategia, pase por contactar, constatar, comprobar, confirmar, la presencia de esas vidas. Proyectar unos trazos, unas tramas, que vayan conjuntamente con los niños, las niñas y adolescentes haciendo un camino propio, no porque haya que renunciar a los programas y contenidos, sino porque es necesario entender que sin este tiempo de encuentros significativos -a partir de un tiempo de excepción- será imposible retomar las relaciones.

Se deberá resistir para escapar de ciertos espacios y no reproducir siempre lo mismo, ni estar sujetos a protocolos que nada tienen que ver con nosotros y muchos menos con niños, niñas, adolescentes y familias.

Es un tiempo para la responsabilidad de seguir estando

Lo primero es asumir que asistimos un tiempo de derrumbes de paradigmas, que abre la posibilidad de cambios coyunturales, de revisión sobre aquellas cosas que sí veníamos visualizando como posibilidades, pero también el riesgo de rebrote de viejos paradigmas, maquillados de actualidad, que también sabemos que emergen con contextos de no certezas.

Durante la pandemia transitamos diversos estados, pasamos de un profundo silencio y reflexión tras el confinamiento, en el resguardo de los afectos y de cierto retiro de la palabra, donde la preocupación, la incertidumbre, capturaba la escena. De a poco vamos volviendo al murmullo, al no escuchar, al griterío de las instituciones.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 seguro en medio de lo incierto, es que la pandemia vino a conectarnos con la fragilidad como condición humana. Es desde allí que deberíamos proyectar la vuelta, en esta fragilidad como "común denominador" con niños, niñas y adolescentes. En palabras de Gilles Deleuze (1980), *"En la vida hay una especie de torpeza, de fragilidad física, de constitución débil, de tartamudeo vital, que constituye el encanto de cada uno. El encanto, fuente de vida; el estilo, fuente de escritura"* (p. 9). Es en esta analogía entre fragilidad y encanto que el autor propone que las grandes relaciones humanas y la fragilidad nos hace ser quienes somos y se dan bajo la confesión de igualdad fraterna.

Esta idea de igualdad fraterna es retomada por Carlos Skliar[2] (2017) en la entrevista "Educar hoy" donde menciona:

> La fragilidad da la imagen de lo vidrioso, de algo que se está rompiendo. Pero al mismo tiempo nos pone en un plan de igualdad más fraterno, lejos de esa imagen de comunidad autoritaria sin fisuras. Eso también va al encuentro de algunas posiciones filosóficas sobre lo que significa una comunidad. Lo que configura a la comunidad no es la armonía, sino la virtud de la impotencia y la incapacidad.

Según lo propuesto, asumir cierta fragilidad, implica una igualdad fraterna, que es generadora de comunidad. Cuestión que se entiende esencial de cara a una vuelta a la presencialidad.

Es fundamental entender, que volver implica:

- retomar una relación de alteridad con unos otros, en un tiempo signado por la excepción, donde la fragilidad en tanto condición humana es lo que nos hace comunidad;
- proponer cierta escucha a propósito de lo acontecido. Establecer espacios de conversación, donde recibir, más que dar y donde escuchar, más que acotar.

En el libro "El silencio" David Le Breton (2001) propone una ética de la conversación:

> Una ética de la conversación que de por sentado que todo enunciado reclama una respuesta, toda afirmación un argumento que la avale y todo diálogo una del liberación mutua. Restaurar la conversación implica rescatar la palabra, y rescatar la palabra entraña restaurar el silencio. (p. 6)

La responsabilidad que tenemos hoy como educadores implica asumir una ética de la conversación, que a diferencia de las formas antes establecidas donde niñas, niños y adolescentes eran destinatarios de unos enunciados propuestos de forma vertical, donde lo que tenían para decir carecía de sentido sino era en función de lo solicitado por el adulto.

2 Carlos Skliar (2017). Entrevista programa *Educación Hoy*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=K0jx7TUWHV8&t=85s

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

Restaurar la palabra, pero sobre todo, el silencio. En un contexto anterior a la pandemia el filósofo Byung Chul Han (2017) refería que:

> En el futuro habrá, posiblemente, una profesión que se llamará oyente. A cambio de pago, el oyente escuchará a otro atendiendo a lo que dice. Acudiremos al oyente porque, aparte de él, apenas quedará nadie más que nos escuche. Hoy perdemos cada vez más la capacidad de escuchar. (p. 113)

De esta forma la escucha aparece como ineludible, Le Breton (2001) da un paso más y hace referencia a que, *"Una palabra sin presencia, no logra ningún efecto concreto ante el oyente sin rostro"* (p. 4). No alcanza con escuchar, con establecer una conversación, si esa conversación no es ética, sin la presencia del rostro del otro en una relación de alteridad.

El psicoanalista Marcelo Rocha[3] (2019) expresa que:

> Lo que muestra un rostro no tiene que ver solo con lo estético. La función del rostro consiste en albergar, contener y soportar el peso de una vida. En la mirada existe un breve resumen de esa historia, y en la piel sus más importantes marcas.

La conversación desde la mirada ética, a partir del rostro del otro, aparece como relevante cuando se piensa en volver.

Hay mucho para reflexionar sobre el trabajo del educador durante la pandemia, el agobio de lo inédito de este tiempo, de la situación que nos invade, las solicitudes de toda índole. Se deben encontrar los tiempos para analizar, la pausa, la tranquilidad para pensar, mientras elaboramos cómo se vuelve.

Toca volver, sería la vuelta de otra vuelta anterior y entre tanta vuelta uno termina por marearse, quizás esto sea necesario. En la misma medida en que uno se pierde y luego se encuentra, marearse implicará la posterior forma de recuperarse o reponerse. Tal vez esto nos marque que la educación es un continuo volver, un perderse para re-encontrarse, que se renueva cada vez que niños, niñas y adolescentes habiten con su historia en un inevitable tú y yo, un nosotros.

En definitiva esta vuelta trae aparejadas otras vueltas, que fueron y que vendrán, podemos pensar incluso que es parte de un proceso de volver que se inicia y se reinicia de manera interminable.

3 Marcelo Rocha. Estado Facebook, 23 de agosto 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.

Se vuelve a encarar un proceso y como todo proceso, no es sin algo de cambio, sin algo de incertidumbre, sin algo de lo inhóspito de la intemperie que produce traducir nuestra labor a rostros concretos.

Pensar MI humanidad, es pensarme en y con el OTRO. Lo mejor que le puede pasar a un ser humano es estar en relación con otro ser humano. Seguir estando disponible en la forma en la que quiero que estén para mí trae consigo una idea de preservación del otro, que a su vez me preserva.

"Ante todo no hagas daño", se llama el libro de Henry Marsh (2016) que inspirado en el juramento hipocrático, pone fin a una exitosa carrera como neurocirujano, aludiendo a las encrucijadas de su profesión de manera autobiográfica. Con una fuerza vigorosa y con una franqueza intelectual, nos muestra cómo se puede preservar, cuidar, entender y adjetivar un estar disponible, aún en las situaciones más complejas.

La pandemia como experiencia de excepción debería habernos enseñado a ser un poco más humanos, a no ser tan mezquinos y en este marco poder hacer algo con niños, niñas, adolescentes y no solamente para ellos, en este tiempo de fragilidad al descubierto.

Una fragilidad cargada de sentimientos diversos, de los que hacernos cargo, podrían permitirnos unas acciones de pensamiento, como forma de introducir algo nuevo, y esto solo se puede hacer sí atravesamos este estado de perplejidad y dolor.

Asumimos así, que el dolor es posibilidad de pensamiento, que el *"dolor es vida"* dice Byung Chul Han (2021). *"Sin dolor no es posible aquel conocimiento que rompe radicalmente con lo que había hasta ahora"* (p. 62).

Lo acontecido hay que tomarlo como experiencia, hacer experiencia de lo vivido, será fundamental para seguir. Si solamente pasa, este tiempo será inadvertido, si hacemos que deje marca, seguro va a seguir en nuestros cuerpos como experiencia vivida.

Es un tiempo para la imprudencia de algunas preguntas que nos delimiten un nuevo comienzo, ¿sobre qué estructuras simbólicas se piensa la vuelta? ¿Qué otras formas y funciones adquiere ahora lo educativo? El tiempo a su vez, cobrará diferentes configuraciones: ¿un tiempo pasado a recuperar?, ¿otro tiempo a encausar?, ¿un tiempo que recupere lo que era importante y resignifique el devenir de otro?

Éstas -entre otras-, serán preguntas a considerar siempre que se necesite volver…

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

Se permiten la reproducción, 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

Entre tanta fragilidad y situacionalidad agobiante, quizás la acción educativa deba repensarse en términos de posibilidad de experiencia viva, por sobre la experiencia de muerte que implicó e implica la pandemia.

La mudez de las que nos hablaba Benjamin al respecto de las experiencias de guerra, no parecieran una actitud consciente a tomar. Este es un tiempo, en que la educación debe más que nunca acudir al relato, a la palabra, a la escucha y al encuentro con el otro, para que "el volver" no implique el reconocernos en unas escenas de "*frentes marchitas*".[4]

Será necesario proponer estar con el otro, frente al rostro del otro, frente al otro como enigma. En una conferencia reciente Meirieu[5] (2021) menciona que educar en este contexto es *"(…)formar a cada uno y a cada una a "pensar por sí mismo"* y a *"construir lo común"*. Pensar lo común -entre otras cosas- es dar la posibilidad de narrar con otros, construir narraciones compartidas. Lejos de toda novela solitaria, narrar, es promover comunidad.

Que la pandemia nos renueve la posibilidad de comunicar-nos, no será una cuestión de una normalidad a estrenar, sino una chance de un elemento central y en cuestión desde hace mucho tiempo como problema en el ámbito educativo. Pero decir problema, no es acotar el término a una cuestión fatalista, ni buscar respuestas en otros lugares, es asumir que la pedagogía tiene algo para hacer y decir al respecto. En términos de posibilidad de cambio, de exploración, lo incierto aparece como preponderante, marcando un devenir que no tienen otro fin que proponer una experiencia educativa en clave de derecho.

Conceder sentido a la experiencia es promover lo humano, es ser y hacer comunidad. Byung Chan (2021) menciona que en el tiempo actual, *"(…) la vida es despojada de toda narrativa que le otorgue sentido. Ya no es lo narrable, sino lo medible y numerable."* (p. 31)

Durante este tiempo la constante "información" en términos de datos "medibles" y "numerables", nos ha bombardeado como en pocas oportunidades: números de fallecidos, contagios, en cuidados intensivos, recuperados, etc.

4 En referencia al tango Volver de C. Gardel y A. Lepera
5 Philippe Meirieu (2021) Conferencia*: Humanizar la pedagogía. La solidaridad como imperativo*. Recuperado de www.12entes.com.ar

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

Se permiten la reproducción, 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 ámbito educativo: conectados, desconectados, siguiendo el curso, cumpliendo o no con las tareas, todo atravesado por un "*dataísmo*" [6] que condiciona la experiencia educativa, porque lo que en definitiva importa es el cálculo.

Romper con esta lógica, implicará repensar la acción educativa como experiencia viva, y en función de ello considerar la necesidad de una cambio en las prácticas, que lejos de todo tecnicismo proponga un estar en término de humanización. Al decir se Wright Mills (1959), "*(…) sé un buen artesano (….) Evita el fetichismo del método y de la técnica (…) Que cada individuo sea su propio metodólogo; que cada individuo sea su propio teórico; que la teoría y el método vuelvan a ser parte de la práctica de un oficio.*" (p. 224)

Es desde esta perspectiva artesanal que los actores institucionales, debemos pensar simbólica y materialmente los ritos que suponen el encuentro.

Encuentros que debiéramos construir cargados de "bondad" en el sentido que Laurence Cornu lo planteara: "*Podríamos decir que la verdadera bondad o quizás lo escencial en la bondad sería la atención y el cuidar al otro.*"[7]

Bibliografía

Agamben, G. (2020) La invención de una epidemia. En *Sopa de Wuhan, Pensamiento contemporáneo en tiempos de Pandemias.* Buenos Aires: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) 17-20.

Berardi, F. (2020) Crónica de la psicodeflación. En *Sopa de Wuhan, Pensamiento contemporáneo en tiempos de Pandemias.* Buenos Aires: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) 35-54.

Cornu, L. (13-14 de setiembre, 2019). Ensayando aproximaciones a la noción de bondad. III Seminario internacional sobre los oficios del lazo. Buenos Aires, Argentina.

Deleuze, G. y Parnet, C. (1980). *Diálogos.* París: Pre-textos. (1977)

Han, Byung-Chul. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder

. (2021). *La sociedad paliativa*. Barcelona: Herder

Le Berton, D. (2001). *El Silencio*. Madrid: Ediciones Sequitur.

6 Concepto utilizado por del filósofo Byung-Chul Han, que hace referencia a la acumulación de datos, que anula la posibilidad de pensamiento.

7 Ensayando aproximaciones a la noción de bondad. III Seminario internacional sobre los oficios del lazo. Buenos Aires, Argentina.

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

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

Núñez, V. (2010). *Encrucijadas de la educación social: Orientaciones, modelos y prácticas.* Barcelona: Editorial UOC

Wright Mills, Ch. (1959). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica

Žižek, S. (2020). El coronavirus es un golpe al capitalismo a lo Kill Bill... En: *Sopa de Wuhan, Pensamiento contemporáneo en tiempos de Pandemias*. Buenos Aires: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) 21-28

Web

Frigerio, G. (2020, Mayo 22). *Pandemia: Educación y desigualdades*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=66aVk1kP2KY

Frigerio, G. (2020, Mayo 23). Tertulias desde el sur. Educación social en tiempos de pandemia. Perplejidades. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=7Mqj-DYsq60&t=2806s

Meirieu, P. (2021, Setiembre 11). *Humanizar la pedagogía. La solidaridad como imperativo.* Recuperado de www.12entes.com.ar

Rocha, M. (2019, Agosto 23). *Estado*. Recuperado/ Obtenido de https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2410548892551581&id=1422634531343027

Skliar, C. (2017, Marzo 12). Educación Hoy: Entrevista a Carlos Skliar. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=K0jx7TUWHV8&t=85s

Para contactar

Oscar Castro Prieto, email: **o.castro75@gmail.com**
Martín Bilche, email: **chebil_@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.

Satisfacción con la vida, satisfacción académica, autoeficacia y afrontamiento del estrés entre estudiantes del grado de educación social durante la pandemia por COVID-19

Satisfaction with life, academic satisfaction, self-efficacy and stress among students of the degree of social education during the COVID-19 pandemic.

Èlia Viladelbosch y **Fran Calvo,** *Departament de Pedagogia, Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida, Universitat de Girona*

Resumen

La pandemia por COVID-19 y las medidas adoptadas para prevenir sus consecuencias afectaron a la organización del sistema educativo universitario. El objetivo de este estudio fue analizar las diferencias entre el alumnado de diferentes cursos del Grado en Educación Social con relación a la satisfacción con la vida, la satisfacción académica, la autoeficacia y el afrontamiento del estrés académico durante la pandemia. A partir de un diseño transversal y analítico se obtuvieron diferencias entre los alumnos de primer y cuarto curso. Los alumnos de primer curso obtuvieron mayor sensación de disponer de un entorno confortable y adecuado para el estudio, mayor sensación de apoyo académico por parte de sus profesores, mayor satisfacción con la vida, mayor satisfacción académica y autoeficacia. Por otro lado, los alumnos de cuarto curso obtuvieron mejores resultados en planificación, indicador de un menor estrés académico. Se discute sobre si las diferencias relacionadas con la disposición de un entorno confortable pudieran estar influidas por el cambio en la movilidad estudiantil y el lugar de residencia de los estudiantes. La alteración de las rutinas, expectativas y el aumento de responsabilidades también pudo influir a nivel de bienestar psicológico. En conclusión, este estudio aporta conocimiento sobre la afectación en el alumnado de las medidas tomadas para hacer frente al COVID-19.

Palabras clave: satisfacción con la vida, satisfacción académica, autoeficacia, estrés académico, COVID-19, virtualidad, educación social

Abstract

T*he COVID-19 pandemic and the measures adopted to prevent its consequences affected the organization of the university education system. The objective of this study was to analyse the differences between the students of different courses of the Degree in Social Education in relation to satisfaction with life, academic satisfaction, self-efficacy and coping with academic stress during the pandemic. A cross-sectional and analytical design was conducted. Differences were obtained between first- and fourth-year students. First-year students had 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.

greater sense of having a comfortable and suitable environment for study, a greater sense of academic support from their teachers, greater academic satisfaction and self-efficacy. On the other hand, fourth-year students obtained better results in planning, an indicator of less academic stress. It is discussed whether the differences related to the provision of a comfortable environment could be influenced by the change in student mobility and the place of residence of the students. The alteration of routines, expectations and increased responsibilities could also have a psychological well-being influence. In conclusion, this study provides knowledge on the impact of the measures among the students taken to deal with COVID-19

Keywords: Satisfaction with life, academic satisfaction, self-efficacy, academics stress, COVID-19, virtuality, social education.

Fecha de recepción: 20/08/2021 Fecha de aceptación: 17/10/2021

Satisfacción con la vida, satisfacción académica, autoeficacia y afrontamiento del estrés entre estudiantes del grado de educación social durante la pandemia por COVID-19

En el mes de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró un estado de pandemia global a causa del riesgo de infección por un tipo de coronavirus descubierto en 2019, también conocido como COVID-19. Ante el riesgo de una rápida propagación del virus a nivel internacional, gobiernos de diferentes países se vieron obligados a adoptar medidas drásticas para proteger la salud de la población (Paricio y Pando, 2020).

El sábado 14 de marzo de 2020 fue decretado el segundo *Estado de Alarma* de la historia reciente del estado Español con el objetivo de contener la propagación del virus. Como principales medidas se incluyeron la prohibición de la libre circulación y la obligatoriedad de confinamiento de personas en el propio domicilio con excepción de los desplazamientos para adquirir productos de primera necesidad (alimentación, productos de higiene, medicinas) o para acudir al lugar de trabajo, si procedía (BOE, 2020).

Estas medidas afectaron de manera drástica en el ámbito universitario, sobre todo en cuanto a la cancelación de las clases presenciales, que se adecuaron a un formato virtual generando una *nueva normalidad* en el contexto educativo (Tesar, 2020). La virtualidad fue el remedio 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.

dar continuidad a la actividad académica en una situación de pandemia, pero muchas personas de la comunidad universitaria (profesores y alumnos) expresaron opiniones negativas en relación con la efectividad y las interacciones de este nuevo método de impartir clases (Xiong et al, 2020).

El cierre de los centros educativos no solo afectó las dinámicas académicas, sino que también provocó grandes cambios en las rutinas y hábitos de vida de los estudiantes que, unidos a los factores estresantes intrínsecos en el hecho de vivir una emergencia sanitaria, tuvieron una influencia determinante en su salud mental (Paricio y Pando, 2020). Los estudiantes valoraron la virtualidad como una herramienta transitoria, echando de menos los vínculos y los aprendizajes presenciales, colectivos y cooperativos, especialmente en las formaciones en las que la parte práctica es esencial (Aenelle et al, 2021).

La situación de pandemia y su prolongación tuvieron un fuerte impacto en la situación vital de los estudiantes universitarios en el ámbito psicológico y académico. Esta situación vital cambiante tiene una relación con la satisfacción con la vida y la resiliencia percibidas (Lozano et al, 2020). Se puede considerar la satisfacción vital como a una valoración cognitiva global y subjetiva que las personas hacen respecto a diferentes aspectos de su vida (Diener et al, 1999). Por consiguiente, esta situación excepcional también ha podido afectar a la satisfacción académica, que comprende, además del bienestar en sí mismo, el disfrutar de las experiencias vividas como estudiante (Lent y Brown, 2008) y que se encuentra estrechamente relacionada con la permanencia y la culminación de los estudios universitarios (Lent et al, 2007). Por otro lado, el confinamiento provocó un incremento del estrés (González, 2020). En el contexto educativo este estrés se ha definido como estrés de autoeficacia en los estudiantes (Pereyra et al, 2019). Se puede definir la autoeficacia como la creencia que poseen las personas sobre sus capacidades de organizar y ejecutar las acciones que les permitan conseguir un buen rendimiento en dominios específicos (Bandura, 1987).

Todos estos factores pueden haberse visto influidos por la situación excepcional de pandemia y pueden haber contribuido de manera diferente a los diversos cursos académicos, ya que cada uno de ellos ha seguido su itinerario particular. Cabe destacar en este punto que los primeros cursos de las formaciones universitarias del año académico 2020-2021 comenzaron el curso académico en pleno estado de alarma, por lo que su conocimiento del medio universitario 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.

limitaba a esta excepcionalidad. En cambio, los alumnos de otros cursos sí que tenían experiencias previas en la universidad, dado que ya habían cursado otros cursos anteriormente, cosa que pudo influir en sus percepciones y puntos de vista.

El objetivo de este estudio fue hacer un análisis comparativo sobre satisfacción con la vida, satisfacción académica, autoeficacia y afrontamiento el estrés entre el primer curso académico y el cuarto curso académico del Grado de Educación Social de la Universitat de Girona del año académico 2020-2021.

Método

Diseño

Estudio transversal, observacional y analítico.

Población

La población objeto de estudio fueron el alumnado de primer y cuarto curso del Grado de Educación Social de la Universitat de Girona del curso 2020-2021.

Muestra

La muestra, no probabilística, estuvo conformada por 50 alumnos de primer curso y 60 alumnos de cuarto curso del Grado de Educación Social de la Universitat de Girona de las promociones 2020-2024 y 2017-2021 respectivamente, es decir, el 79,4% de la totalidad de los alumnos de primer curso y el 88,2% de la totalidad de los alumnos de cuarto curso.

Procedimiento

Se accedió a los estudiantes a través del profesorado de la Universitat de Girona y se mantuvo contacto con las delegadas de las respectivas clases para hacer llegar los cuestionarios en-línea. El cuestionario fue administrado en el mes de abril de 2021, cuando la universidad permitió algunas clases *in situ* para los primeros cursos en un momento de abertura progresiva hacia la presencialidad. En el caso de los alumnos de primer curso, se acudió a las aulas y se explicó el funcionamiento y el objetivo del cuestionario que respondieron a través de sus ordenadores y sus dispositivos móviles. Los alumnos de cuarto curso fueron contactados a través de las redes sociales de mensajería instantánea. El cuestionario se respondió a través de un formulario virtual y los datos agregados fueron tratados de forma anónima y confidencial.

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

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para realizar el cuestionario fueron:

- Un cuestionario ad hoc que incluía información sociodemográfica (edad, género, curso), sobre el acceso a Internet y los dispositivos de que el alumnado disponía, sobre la adaptación que tuvieron que hacer para poder desarrollar sus estudios de forma virtual, sobre el espacio de que se disponía para dedicar al estudio, sobre si se había padecido COVID-19 o había algún caso cercano y que ello hubiera podido dificultar el desarrollo de la actividad académica individual, así como su percepción de apoyo por parte del profesorado de la universidad.

- Escala de satisfacción con la vida (SWLS) (Deiner et al, 1985; Atienza et al, 2000; Pons et al, 2002). Escala autoaplicada que consta de cinco ítems con tal de poder avaluar la satisfacción vital. Las respuestas son de tipo Likert (1-5) des del 1 (muy desacuerdo) al 5 (muy de acuerdo). La escala ha estado validada al castellano por Moyano et al (2013).

- Cuestionario de Satisfacción Académica (CSA), una adaptación al castellano del Questionário de Satisfação Académica (QSA) autorizada por Soares y Almeida (2001) y validado por Izunza et al (2014). El cuestionario autoadministrable consta de 13 ítems enfocados a conocer la satisfacción académica del estudiante en tres dimensiones: social/relacional, institucional y el plan de estudios. Las respuestas del cuestionario son tipos Likert (1-5) siendo la respuesta del 1 “muy insatisfecho” y la respuesta del 5 “muy satisfecho”.

- General Self-Efficacy Scale (GSE) en su versión adaptada al castellano, la Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarcer, 1996). Esta es una escala autoadministrable con 10 ítems con respuestas tipo Likert (0-10). La escala tiene como objetivo evaluar el sentimiento estable de competencia personal para gestionar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes (Sanjuán et al, 2000). La escala ha sido validada en población española por Sanjuán et al (2000).

- Escala de Afrontamiento Académico del Estrés (A-CEA) (Cabanach et al, 2009). Esta es una escala autoaplicable de 23 ítems que evalúan como afrontan el estrés las personas y en concreto, los estudiantes universitarios. Estos 23 ítems se pueden agrupar bajo 3 grandes temas: revaluación positiva, planificación y en busca de ayuda. Las respuestas son

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

cerradas y solo hay cinco opciones: Nunca/Alguna vez/Varias veces/Muchas veces/Siempre.

Análisis estadísticos

Se emplearon medidas de tendencia central y dispersión para la variables cuantitativas y frecuencias absolutas y relativas para las cualitativas. Las variables categóricas se compararon con el uso de tablas de contingencia y se compararon promedios por medio del estadístico t de Student. El nivel de confianza fue del 95% y el nivel de significación de 0,05.

Aspectos éticos

Antes de la participación en el cuestionario, los participantes recibieron una explicación de los objetivos del estudio y firmaron un consentimiento informado. Sus datos fueron tratados de forma anónima y confidencial en todo momento.

Resultados

Análisis descriptivo

Participaron 110 personas, un 83,3% de la población (n=132) de las cuales 50 personas (45,5%) fueron de primer curso y 60 personas (54,5%) de cuarto curso. La media de edad fue de 22,3 años (DE=4,5).

El 14,5% de los participantes fueron hombres (n=16) y el 82,7% fueron mujeres (n=91). Hubo un 1,8% que refirieron su género como no binario (n=2) y un 0,9% de personas que prefirieron no pronunciarse (n=1).

Virtualidad y apoyo académico

El promedio de puntuación del ítem sobre la buena conexión y un buen acceso a Internet fue de 4,2/5 (DE=0,8). Por otro lado, en respuesta a si se disponía de un dispositivo propio adecuado para realizar las clases y las tareas virtuales, la media de la puntuación fue de 4,6/5 (DE=0,6).

Un total de 28 personas tuvieron que hacer una inversión económica para poder adaptar su realidad a las necesidades que requiere la virtualidad universitaria (25,2% de los

Se permiten la reproducción, 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). Estas personas invirtieron una media de 160,3 euros que fueron destinados mayoritariamente a comprar nuevos dispositivos (sobre todo ordenadores), adaptar un espacio en casa para poder trabajar y mejorar su conexión a Internet cambiando de compañía telefónica o aumentando los datos móviles disponibles, ya que no disponían de conexión Wi-Fi.

Sobre su percepción de disponer de un espacio confortable y privado para realizar las clases y tareas virtuales los alumnos respondieron con una puntuación media de 3,8/5 (DE=1,0).

El sentimiento de apoyo académico por parte del profesorado obtuvo una puntuación promedio de 3,2/5 (DE=0,9).

Infección por COVID-19

Un 10% del alumnado fue diagnosticado por infección del virus COVID-19 (n=11), pero ninguno de ellos tuvo que ser hospitalizado.

Los participantes consideraron con una puntuación media de 2,9/5 que su rutina se vio afectada por algún caso próximo de infección por COVID-19 (DE=1,4). Por otro lado, consideraron con una puntuación de 3,2/5 que sus responsabilidades personales y familiares se vieron afectadas como consecuencia de la pandemia (DE=1,1).

Descriptivos del bienestar psicológico y académico del total de la muestra

Los alumnos puntuaron con una media de 17,1/25 (DE=4) en la escala SWLS de satisfacción vital y con una media de 41/65 (DE=6,5) en la escala CSA de satisfacción académica. En relación con la escala de autoeficacia GSL, la puntuación promedio fue de 71,6/100 (DE=10,1) y en relación con la escala A-CEA de afrontamiento de estrés académico, las puntuaciones fueron de 76,8/115 (DE=12,5) en el total, que se concretaron en un 28,4/35 (DE=5,6) en el factor 1 (revaluación positiva), en un 26,4 (DE=6,1) en el factor 2 (planificación) y en un 21,1/35 (DE=4,10) en el factor 3 (busca de ayuda).

Análisis comparativo bivariado

El alumnado de primer curso tuvo una media de edad menor con 19,9 años (DE=3,2) respecto al alumnado de cuarto curso con 24,3 años (DE=4,5).

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

En el primer curso hubo un 14% de hombres (n=7), un 82% de mujeres (n=41), un 2% prefirió no especificarse (n=1) y un 2% era género no binario (n=1). En el cuarto curso, hubo un 15% de hombres (n=9), un 83,3% de mujeres (n=50) y un 1,7% prefirió no especificarse (n=1). No se encontraron diferencias significativas en la distribución de género por curso.

Virtualidad y apoyo académico

No se encontraron diferencias entre el primer y cuarto curso en relación con la calidad de la conexión de acceso a Internet o el acceso o posesión de un dispositivo adecuado para la realización de las tareas académicas. En cambio, las personas de primer curso consideraron disponer de un entorno más confortable que las de cuarto (4,2/5; DE=0,9 vs. 3,5/5; DE=0,10).

Al respecto de la sensación de apoyo académico por parte del profesorado, los alumnos de primer curso obtuvieron una puntuación promedio de 3,6/5 (DE=0,8) frente a un resultado de 2,8/5 (DE=0,9) de los alumnos de cuarto curso.

Satisfacción con la vida, satisfacción académica, autoeficacia y afrontamiento del estrés

Se encontraron diferencias significativas en la puntuación de la escala de satisfacción con la vida, que fue mayor en los alumnos de primer curso (18,2/25 puntos; DE=4,0 vs. 16,2/25 puntos; DE=3,7). También hubo diferencias en las puntuaciones da la escala de satisfacción académica que fueron más elevadas también en el primer curso (43,5/65 puntos; DE=5,2 vs. 38,1/65; DE=6,8). Lo mismo sucedió en la escala de autoeficacia (73,1/100; DE=7,1 vs. 69,6/100 (DE=11,2).

En cuanto a la escala A-CEA de afrontamiento del estrés académico no se dieron diferencias entre los dos cursos analizados ni en el factor 1 (revaluación positiva) (primer curso=28,7/45; DE=5,7; cuarto curso=28,2; DE=5,6), ni en el factor 3 (en busca de ayuda) (primer curso=22,3/35; DE=4,5; segundo curso=21,7/35; DE=5,4) ni en la puntuación total (primer curso=75,9/115; DE=12,3; cuarto curso=77,6; DE=12,3). Sí que se dieron estas diferencias en el factor 2 (planificación), que fueron más elevadas en cuarto curso que en primero 24,8/35; DE=6,9 vs. 27,7/35; DE=5. Ver Tabla 1.

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

Tabla 1: *Descripción y comparación de las variables sociodemográficas, de conectividad, académicas, estrés, autoeficacia, satisfacción vital y satisfacción académica.*

Variable	Total M (DE)/n (%)	Curso Educación Social M(DE)/n(%)		Valores		
		Primero	Cuarto	X^2 / t	gl	p
Edad	22,3 (4,5)	19,9 (3,2)	24,3 (4,5)	-5,917	105,4	<0,001
Género						
Hombres	16 (14,5)	7 (14,0)	9 (15,0)			
Mujeres	91 (82,7)	41 (82,0)	50 (83,3)	1,241	3	0,743
No binario	2 (1,8)	1 (2,0)	1 (1,7)			
No especificado	1 (0,9)	1 (2,0)	0 (0)			
Virtualidad						
Buena conexión	4,2 (0,8)	4,2 (0,9)	4,2 (0,7)	0,561	93,2	0,576
Dispositivo adecuado	4,6 (0, 6)	4,5 (0,8)	4,7 (0,5)	-1,741	108	0,084
Entorno confortable	3,8 (1)	4,2 (0,9)	3,5 (0,10)	3,962	196,3	<0,001
COVID-19						
Positivo en COVID-19	11 (10)	3 (6)	8 (13,3)	1,630	1	0,202
Rutina afectada caso próximo	2,9 (1,4)	2,8 (1,5)	3 (1,3)	-1,031	96,89	0,305
Aumento responsabilidad	3,2 (1,1)	3,2 (1,1)	3,3 (1,1)	-0,637	105.7	0,525
Apoyo profesorado	3,2 (0,9)	3,6 (0,8)	2,8 (0,9)	5,250	108	<0,001
SWLS	17,1 (4)	18,2 (4,0)	16,2 (3,7)	2,680	100,3	0,009
CSA	41,0 (6,5)	43,5 (5,2)	38,10 (6,8)	3,944	107,1	<0,001
GSE	71,6 (10,1)	73,10 (7,10)	69,6 (11,2)	2,402	105,5	0,018
A-CEA						
Revaluación positiva (F1)	28,4 (5,6)	28,7 (5,7)	28,2 (5,6)	0,528	103,3	0,599
Planificación (F2)	26,4 (6,1)	24,8 (6,9)	27,7 (5)	-2,558	108	0,012
En busca de ayuda (F3)	21,1 (4,1)	22,3 (4,5)	21,7 (5,4)	0,712	108	0,478
Total A-CEA	76,8 (12,5)	75,9 (12,7)	77,6 (12,3)	-0,696	102,9	0,488

SWLS: Escala de satisfacción con la vida, CSA: Cuestionario de satisfacción académica, GSE: Escala de satisfacción con la vida, A-CEA escala de afrontamiento del estrés académico, F1: Factor 1, F2: Factor 2, F3: Factor 3. Fuente: Elaboración propia.

Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar las diferencias entre el alumnado de primer y cuarto curso de Educación Social de la Universitat de Girona durante el curso académico 2020-21, en relación con su situación sociodemográfica y sobre su percepción de satisfacción con la vida, satisfacción académica, autoeficacia y afrontamiento del estrés durante la pandemia por COVID-19. Los principales hallazgos indicaron que los alumnos de primer curso obtuvieron mejores resultados en la percepción de un entorno confortable para desarrollar sus responsabilidades académicas. Por otro lado, tuvieron una mayor sensación de apoyo

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

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

académico por parte del profesorado y una mayor puntuación en las escalas de satisfacción con la vida, satisfacción académica y autoeficacia. Contrariamente, el grupo de cuarto curso obtuvo mejores puntuaciones en el factor 2 de afrontamiento del estrés (planificación).

Virtualidad y apoyo académico

En el análisis sociológico de las desigualdades se incluye como una de las necesidades humanas básicas aquellas relacionadas con las comunicaciones, como lo son el acceso a Internet y a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ya que las diferentes formas de relación con esta tecnología generan consecuencias desiguales, por ejemplo, en la educación (DiMaggio et al, 2001). La división entre aquellos que tienen acceso adecuado a Internet y los que no, se puede definir con el concepto de *brecha digital* o *digital divide* (Hargittai, 2001). En el presente estudio, no se encontraron diferencias entre los estudiantes de primer y cuarto curso en relación con esta cuestión. Una explicación para ello es que no existen diferencias de tipo sociolaboral o cultural que separe a los estudiantes que se distinguen únicamente por haber comenzado el grado universitario con unos años de diferencia (Castaño, 2011). Por otro lado el hecho de que los estudiantes hayan tenido que hacer una inversión económica para adaptarse a los requerimientos de la virtualidad, sumado al elevado desempleo juvenil, acentuado por el desempleo provocado por la pandemia, las dificultades del plan de Boloña para compaginar trabajo y estudio (la presencialidad de las clases reduce la posibilidad de que el estudiante gane su propio dinero) se traduce en un esfuerzo económico significativo para muchas familias, especialmente para aquellas que más se vieron afectadas por el efecto socioeconómico de las restricciones del estado de alarma y cuyos miembros están formados por más personas en edad estudiantil.

Aun y esta inversión económica media, los participantes consideraron que disponían de un dispositivo adecuado y no se encontraron diferencias significativas entre los dos niveles de grado. En la educación superior la práctica totalidad de los estudiantes disponen de infraestructuras propias para acceder a internet (Huang y Russell, 2006). Las TIC forman parte del entorno cotidiano para la mayor parte de estudiantes (Marquès, 2001). Las universidades presenciales suelen complementar la presencialidad física con herramientas de soporte como los *campus virtuales*, cosa que dificulta la plena participación académica en el caso de no disponer de un dispositivo adecuado o una buena conexión a Internet. Esta situación se ha visto más afectada con la situación de pandemia, donde se ha 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.

totalmente a la virtualidad, especialmente de aquellos alumnos con menores posibilidades de acceso desde su vivienda y que son usuarios habituales de las redes públicas como las bibliotecas universitarias (Rodicio-García et al, 2020).

Alrededor de la disposición de un entorno confortable, se encontraron diferencias significativas entre el alumnado. Los alumnos de primer curso refirieron disponer de un espacio más cómodo para estudiar. Es presumible pensar que el motivo de esta diferencia se debe en gran parte a la reducción de la movilidad estudiantil (Marginson, 2020; Mok et al, 2021). Como hipótesis se formula que la incertidumbre provocada por el estado de alarma pudo llevar a los alumnos de primer curso a quedarse a vivir en sus residencias familiares habituales. Los alumnos de cuarto ya disponían de viviendas de estudiantes de cursos anteriores y modificar o rechazar los contratos de alquiler sin saber cuál sería el final de la pandemia resultó que muchos de ellos conservaran pisos estudiantiles que, probablemente, no tuvieran las mismas comodidades que el hogar familiar.

Finalmente, en este apartado, los alumnos de primero consideraron tener un mayor apoyo por parte del profesorado. Es fácil pensar que esta percepción estuvo condicionada por la presencialidad adoptada solamente para los cursos de primero, durante el segundo semestre del curso 2020-2021 y con el objetivo de ayudar a los alumnos más inexpertos en el tránsito del Instituto de Educación Secundaria a la universidad. Esta oferta de presencialidad parcial durante el segundo semestre que no tuvieron los alumnos de cuarto curso pudo influir en la percepción de apoyo en los de primer curso, ya que el contacto con el profesor fue más próximo, directo y fluido (Carhuaz , 2020).

Influencia de la infección por COVID-19

Uno de cada diez alumnos fue diagnosticado por infección de COVID-19, aunque ninguno de ellos tuvo que ser hospitalizado. Los participantes vieron como aumentaban sus responsabilidades a causa de la restructuración de las tareas familiares o el cuidado de personas, cosa que acotaba el tiempo que podían dedicar a los estudios.

El cierre de los centros educativos y el confinamiento domiciliario prolongado supusieron cambios importantes en las rutinas y hábitos de la vida de los niños y adolescentes (Paricio y Pando, 2020), especialmente por el sufrimiento generado por la incertidumbre ante la situación postpandémica así como una alteración prolongada llamada *nueva normalidad*

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

(Álvarez, 2020). Todo ello influyó en el malestar psicológico de la población general, pero siendo el colectivo de personas jóvenes aquellos en los que más ha empeorado el bienestar psicológico (Balluerka et al, 2020).

No es extraño pensar que todos estos factores derivaran en alteraciones de rutinas repercutiendo en el tiempo a dedicar a los estudios y en la calidad de este.

Satisfacción con la vida, satisfacción académica, autoeficacia y afrontamiento del estrés.

Se encontraron diferencias significativas con relación a la satisfacción vital, la satisfacción académica y la autoeficacia entres los dos cursos, siendo los de primero los que obtuvieron resultados más positivos.

La satisfacción vital tiene una estrecha relación con el autoconcepto académico, que a su vez se relaciona con la percepción de autoeficacia (Casadiego et al, 2018). Por otro lado, el apoyo social percibido es el constructo que presenta una gran relación con la satisfacción vital (Novoa y Barra, 2015). Podemos añadir, pues, la influencia y relación existente entre la percepción positiva de apoyo académico por parte de los alumnos, ya que en un contexto universitario, el apoyo social, ya sea el proveniente del profesorado o de la familia, tiene un efecto positivo directo en el rendimiento académico (Aguirre et al, 2019).

En relación con la satisfacción académica, hay una serie de elementos que presumiblemente se relacionan con el hecho de que los alumnos de primer curso sacaran unos mayores resultados que los de cuarto curso. La interacción con el profesor tiene una fuerte relación positiva con la satisfacción académica (Curuba, 2020). Es fácil pensar que la percepción del alumnado de primer curso, que se sintieron más apoyados por el profesorado, influyera también en su satisfacción académica. La satisfacción académica también está relacionada con la presencialidad a causa de las interacciones sociales directas que producen una sensación de bienestar al alumnado, que sienten sus necesidades respecto a la educación cubierta (Carhuaz , 2020). Entonces, la obertura hacia espacios de presencialidad exclusivos para el alumnado de primer curso durante el semestre pudo ser un factor determinante a este respecto.

En relación con la autoeficacia, es importante tener en cuenta el lugar desde el cual se utilizaron los dispositivos para conectarse a Internet, ya que los alumnos que solamente se conectan en el espacio físico de la universidad tienen mejores resultados académicos que los

Se permiten la reproducción, 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 lo hacen desde más lugares (Duart et al, 2008). Se puede establecer una correlación entre la presencialidad de primer curso, que generó más posibilidades de conexión en la universidad, en detrimento de los alumnos de cuarto, que no pudieron usar el espacio físico universitario para sus conexiones. Este hecho es especialmente relevante en el alumnado cuyas conexiones a Internet, dispositivos o condiciones del entorno son peores. Por otro lado, la satisfacción académica y la autoeficacia también establecen una relación, ya que la satisfacción académica se relaciona con el ajuste académico, la integración social y la persistencia académica (Lent et al, 2009; Lent et al, 2007; Lent et al, 2013).

Al respecto de la variable de planificación (factor 2 del A-CEA), en la que los alumnos de cuarto curso obtuvieron mejores puntuaciones, cabe suponer que dicha planificación, entendida como la capacidad de anticipación mental sobre los pasos necesarios a seguir para conseguir un objetivo, fue más elevada en los alumnos de cuarto por su conocimiento elevado del entorno universitario y su funcionamiento. Es lógico pensar pues, que esta experiencia los dotó de ciertos aprendizajes que les conformó una mayor percepción de planificación.

Este artículo no está exento de limitaciones. En primer lugar, el estudio fue realizado con una muestra concreta, de una formación de grado y en un contexto determinado por lo que sería necesario comparar estos mismos resultados en otros lugares y con otros grados universitarios. Una fortaleza a este respecto es que se pudo recoger prácticamente la totalidad de la población de cada uno de los cursos académicos, por lo que los resultados obtenidos nos dotan de una fotografía temporal alrededor del estado de bienestar psicológico en unos estudios cuya necesidad de presencialidad como consecuencia de ser una formación eminentemente práctica, es muy elevada. En segundo lugar este estudio podría haberse complementado con un análisis cualitativo que hubiera arrojado más información sobre los objetivos abordados, sin embargo las dificultades de acceso a la muestra en el momento de la realización del estudio imposibilitaron la exposición al grupo el tiempo necesario como para poder hacerlo. Vías futuras de investigación pudieran incluir diseños mixtos para complementar la información cuantitativa con la cualitativa y viceversa.

En conclusión, este estudio indicó que los niveles de autopercepción sobre el entorno próximo para poder estudiar, así como el estado de bienestar psicológico, traducido en el análisis de la satisfacción con la vida, la satisfacción académica, la autoeficacia y el afrontamiento del estrés fueron elevados. Ello indica un buen bienestar psicológico de la totalidad de la muestra

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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. Por otro lado, cabe destacar que los alumnos de primer curso obtuvieron mejores resultados en prácticamente todas las áreas analizadas, cosa que se relaciona con la posibilidad que tuvieron de asistir a las clases de forma presencial, oportunidad que no tuvieron los alumnos de cuarto curso. Por otro lado, el alumnado de cuarto curso presentó más capacidad de planificación que los alumnos menos experimentados, cosa que se relaciona con su mayor experiencia con el entorno universitario. Todo ello indica que, pese a los esfuerzos de la comunidad académica por adaptarse, en términos de virtualidad, a los requerimientos del estado de alarma a causa de la pandemia por COVID-19, la posibilidad de disponer de clases presenciales para todos los cursos y niveles, aun con poca frecuencia, pudiera condicionar en gran medida la percepción de bienestar psicológico y académico del alumnado, especialmente en el grado de educación social como formación teórico-práctica.

Conflicto de intereses

La autora principal de este estudio era alumna de cuarto curso del Grado de Educación Social de la Universitat de Girona durante la realización de esta investigación.

Agradecimientos

A todos los alumnos de primer y cuarto curso que participaron en el estudio.

Referencias

Abilleira, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9*(3) 103-125. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006

Aenelle, B., Giménez, A. y Robledo, S. (2021) Estudiantes universitarios y pandemia: aislamiento y virtualidad. *Revista de Políticas Sociales*, (7), 19-24.

Álvarez, F. J. (2020). Estado de alarma o de excepción. *Estudios Penales y Criminológicos*, *40*, 1-20. https://doi.org/10.15304/epc.40.6706

Antonio-Aguirre, I., Rodríguez-Fernández, A., y Revuelta, L. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *9*(2), 109-118. https://doi: 10.30552/ejihpe.v9i2.324

Balluerka. N., Gómez, J., Hidalgo, D., Gorostiaga, A., Espada, J. P., Padilla, J. L. y Santed, M. A. (2020*). Las consecuencias psicológicas de la covid-19 y el confinamiento*. Universidad del País Vasco.

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

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

BOE. (2020). Boletín Oficial del Estado. Sumario del día 14/03/2020. *Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática.* https://www.boe.es/boe/dias/2020/03/14/

Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (a-cea). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 1*(1), 51-64.

Carhuaz, E. O. (2020). Satisfacción académica de los estudiantes universitarios en el marco de la educación virtual. *Revista Científica de Comunicación Social*, (2), 16-24.

Casadiego, A. M., Trujillo, C., Gaitán, C. E., Chávarro, G. M, Cuervo, L. C. y Díaz, M. L. (2018). Factores predictores de la satisfacción vital en estudiantes de educación de la Universidad Surcolombiana. *Actualidades en Psicología, 32*(124), 1-13. https://doi.org/10.15517/ap.v32i124.26780

Castaño, J. (2011). El uso de internet para la interacción en el aprendizaje: *un análisis de la eficacia y la igualdad en el sistema universitario catalán.* Universitat Oberta de Catalunya, España.

Curubo, J. (2020). *Satisfacción académica en estudiantes universitarios en modalidad remota por la pandemia COVID-19*. Pontificia Universidad Javeriana, Colòmbia.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, (2), 125, 276.

Dimaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C., y Shafer, S. (2004). Digital inequality: From unequal access to differentiated use. *Social Inequality*, 355-400.

Duart, J. M., Gil, M. Pujol, M y Castaño, J. (2008). *La universidad en la sociedad red: Usos de Internet en Educación Superior*. Ariel, Barcelona, España.

González Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *Espacio i+d, innovación más desarrollo, 9*(25). https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10

Hargittai, E. (2001). *Second-level digital divide: Mapping differences in people's online skills, TPRC 2001*. https://arxiv.org/ftp/cs/papers/0109/0109068.pdf

Huang, J., Russel, S. (2006). The digital divide and academic achievement. *The electronic library, 24*(2), 160-173. https://doi.org/10.1108/02640470610660350

Inzunza, B., Ortiz, L., Pérez, C., Torres, G., McColl, P., Meyer, A.,… y Bustamante, C. (2015). Estructura factorial y confiabilidad del cuestionario de satisfacción académica en estudiantes de medicina chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 2*(40), 73-82.

Lent, R. W. y Brown, S. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment, 16*(1), 6-21. https://doi:10.1177/1069072707305769

Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Lim, R. H., Hui, K., Morrison, M. A., Wilkins, G. y Williams, K. (2013). Social cognitive predictors of adjustment to engineering majors across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior, 83*(1), 22-30. https://doi:10.1016/j.jvb.2013.02.006

Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J. A., y Schmidt, L. C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment, 15*, 87-97. https://doi:10.1177/1069072706294518

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

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

Lent, R. W., Taveira, M., Sheu, H. y Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, *74*, 190-198. https://doi:10.1016/j.jvb.2008.12.006

Lozano, A., Fernández, J. S., Figueredo, V. y Martínez, M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción vital, resiliencia y capital social online. *International Journal of Sociology of Education*, 79-104. http://doi.org/10.17583/rise.2020.5925

Marginson, S. (2020, Julio 20). *Covid-19 and the market model of higher education: Something has to give, and it won"t be the pandemic.* https://www.researchcghe.org/blog/2020-07-20-covid- 19-and-the-marketmodel-of-higher-education-something-has-to-give-and-it-wont-be-the-pandemic/

Marquès, P. (2001). Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la universidad. *Educar*, *28*, 83-98.

Mok, K.H.., Xiong, W., Ke, G. y Cheung, J. O. W. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on international higher education and student mobility: Student perspectives from mainland China and Hong Kong. *International Journal of Educational Research*, *105*(101718), 1-11. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101718

Novoa, C. y Barra, E. (2015) Influencia del apoyo social percibido y los factores de personalidad en la satisfacción vital de estudiantes universitarios. *Terapia psicològica*, *33*(3).

Organització Mundial de la Salut (OMS). (2020, abril 27). *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS: comunicados de prensa*. https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline--- covid-19

Paricio, R. y Pando, V. (2020) Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de psiquiatria infanto-juvenil*, *37*(2), 30-44. https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4

Pereyra, C. I., Páez, N., Del Valle, C., Pardo, R. y Trueba, D. A. (2019). Validación de la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, *37*(2), 473-493. https://doi.org/10.18800/psico.201902.005

Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., y Penado Sanjuán, P., Pérez, A. M. i Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema 12*(2), 509-513.

Tesar, M. (2020). Towards a post-Covid-19 "New Normality? ": Physical and social distancing, the move to online and higher education. *Policy Futures in Education*, *18*(5), 556-559. https://doi.org/10.1177/1478210320935671

Xiong, W., Mok, K. H. y Jiang, J. (2020). *Hong Kong University students online learning experiences under the Covid-19 pandemic*. https://www.hepi.ac.uk/2020/08/03/hong-kong-university-students-onlinelearning-experiences-under-the-covid-19-pandemic

Para contactar

Èlia Viladelbosch, email: **eliavipa@gmail.com**

Fran Calvo, email: **fran.calvo@udg.edu**

Se permiten la reproducción, 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 pro de jubilaciones y envejecimientos saludables: el valor educativo de películas con protagonistas en edad de retiro laboral

In favor of healthy retirement and aging: the educational value of films with protagonists of retirement age

María de los Ángeles Aguilera-Velasco, *Doctora en Ciencias de la Salud en el Trabajo. Departamento de Salud Pública, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. México.*
Martín Acosta-Fernández, *Doctor en Ciencias de la Salud en el Trabajo. Departamento de Recursos Humanos, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Universidad de Guadalajara. México.*
Blanca Elizabeth Pozos-Radillo, *Doctora en Psicología de la Salud. Departamento de Salud Pública, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. México.*

Resumen

Se presenta el estudio realizado en dos grupos (11 dentistas prejubilados y 11 personas de edades y ocupaciones diversas). El objetivo fue explorar el valor educativo de 6 películas, con protagonistas mayores, respecto de los existenciales de corporeidad, temporalidad, espacialidad y comunalidad, en pro de retiros y envejecimientos saludables. El estudio fue cualitativo, con diseño preexperimental descriptivo exploratorio. Los datos se recolectaron con la técnica de cine-debate y se sometieron a análisis fenomenológico interpretativo. Tras el visionado y discusión de las películas, cada grupo identificó los problemas de su entorno (espacialidad), comprendió sus vivencias temporales, proyectó oportunidades de crecimiento (corporeidad) y anheló nuevas formas de contribución familiar y social (comunalidad). Se concluye que las películas Amor a la carta; Si Dios quiere; Un hombre gruñón; El regalo; Una canción para Marion; Cleopatra, contribuyeron a nuevos conocimientos en torno de los retiros y envejecimientos saludables. Cada filme aportó diferentes conocimientos entre los grupos. Estos conocimientos estuvieron determinados por la secuencia en que se presentaron los filmes y por las vivencias particulares que ya poseía cada grupo. Se recomienda utilizar conjuntos de películas, más que películas aisladas, en la formación socioeducativa de la población respecto de estos temas.

Palabras clave: Cine, jubilación, envejecimiento, educación no formal, educación y ocio.

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

Abstract

The study carried out in two groups (11 early-retired dentists and 11 people of different ages and occupations) is presented. The objective was to explore the educational value of 6 films, with major protagonists, regarding the existentials of corporeity, temporality, spatiality and communality, in favor of healthy retreats and aging. The study was qualitative, with a descriptive exploratory pre-experimental design. The data were collected with the cinema-debate technique and were subjected to interpretive phenomenological analysis. After viewing and discussing the films, each group identified the problems of their environment (spatiality), understood their temporal experiences, projected opportunities for growth (corporeity) and longed for new forms of family and social contribution (communality). It is concluded that the films The Lunchbox, Se Dio vuole, En man som heter Ove, El regalo, Song for Marion, Cleopatra, contributed to new insights around retreats and healthy aging. Each film contributed different knowledge between the groups. This knowledge was determined by the sequence in which the films were presented and by the particular experiences that each group already had. It is recommended to use sets of films, rather than isolated films, in the socio-educational training of the population regarding these issues.

Keywords: Cinema, retirement, aging, nonformal education, Leisure and education.

Fecha de recepción: 20/08/2021 Fecha de aceptación: 29/10/2021

Introducción

El cine, además de divertir y entretener, es un efectivo recurso pedagógico, en todos los niveles educativos, y una excelente estrategia de educación social en todas las edades. Actúa como medicina social y motor de la construcción socio-cultural de la realidad. Inclusive, se ha empleado como herramienta efectiva de rehabilitación clínica en pacientes con esquizofrenia (Peña et al., 2015). Promueve valores, incita a la reflexión y comprensión, a la identificación con los protagonistas, y a la creación de sueños y expectativas.

La investigación contemporánea en torno del cine, ya no aspira tanto a probar su efectividad como recurso pedagógico o estrategia de educación social, pues ya ha sido bastante comprobada, sino en profundizar en los aprendizajes específicos de cada película, serie, cortometraje o documental, pues sería un error considerar que todas las producciones audiovisuales comercializadas promueven todo lo que se le atribuye al cine en el ámbito educativo formal o informal. Por ejemplo, creer que el cine en conjunto es totalmente efectivo

Se permiten la reproducción, 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 todas las acciones de educación social, y ya no investigar al respecto, resulta tan absurdo como considerar que todas las medicinas son efectivas para todos los padecimientos médicos. Es decir, existe la necesidad de investigar para profundizar en torno a la relación entre la educación y el cine, a través del valor educativo de cada película ante las problemáticas sociales. Además, es importante considerar que las películas se producen para generar un impacto desde el punto de vista artístico y de entretenimiento. En ese sentido, las aportaciones de las películas para la formación social deben descubrirse a través de la investigación.

En el ámbito de la educación social, es muy válido, e incluso necesario, explorar el valor educativo de ciertas películas en la tarea de preparación para el retiro laboral y el envejecimiento, no solo en los trabajadores, sino en la sociedad en general, pues intervenciones breves con cine pueden marcar la diferencia en la forma de enfrentar estos problemas. Ciertas películas pueden ofrecer elementos claves para ayudar a las personas a desear retirarse del trabajo de forma satisfactoria y a envejecer con calidad de vida. De acuerdo con Pinazo (2013), se considera que una selección adecuada de películas, ayuda a las personas a profundizar en el conocimiento de su propio envejecimiento, en las cuestiones relevantes de sus dinámicas vitales, en fortalecer la solidaridad intergeneracional, en definir su mejor modo de envejecer en positivo y en reducir sus estereotipos negativos sobre la vejez.

Las películas producidas en los primeros años del siglo XXI son un material excelente para la preparación de retiros y envejecimientos saludable, pues son protagonizadas por famosos actores ya envejecidos, enfocadas en la vejez activa y positiva (Ogando, 2016), en contraste con las películas del cine del siglo XX que transmiten en general una imagen negativa de la vejez (Klein, 2016).

Las personas requieren prepararse para su retiro laboral y su envejecimiento, pues no todas ellas cuentan con los recursos financieros, mentales y emocionales para enfrentar estos cambios de forma positiva y estimulante. Además, la mayoría experimenta estereotipos y discriminación por motivo de la edad, basada en el deterioro biológico observable (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021), o en la aparente falta de productividad de las personas retiradas del trabajo.

La falta de preparación y la discriminación por motivo de la edad, son impedimentos importantes para los retiros laborales satisfactorios y los posteriores envejecimientos saludables. Incluso, a veces las propias personas en edad de retiro laboral o envejecidas tienen

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

prejuicios sobre su propia condición. En el pasado era lugar común considerar que jubilarse era sinónimo de vejez y muerte. La discriminación por edad tiene efectos nocivos en las personas mayores, provoca menores niveles de autonomía y productividad, así como mayor estrés cardiovascular (OMS, 2021).

A esos daños se suman las consecuencias que provoca el retiro laboral, en uno de cada tres jubilados y que se reflejan a través del síndrome del jubilado con efectos físicos, mentales y sociales (Moragas, 2001). Esta situación se complica con el aumento paulatino de la esperanza de vida y el aumento acelerado de la población adulta mayor. En Latinoamérica, al 2050, uno de cada cuatro latinoamericanos será mayor de 60 años. Se prevé que habrá más personas mayores que menores de 14 años. Muchas personas mayores presentan y presentarán múltiples enfermedades y síntomas atípicos, y pasarán por situaciones sociales o mentales, generadoras de pérdidas, asociadas al desarrollo de los grandes síndromes geriátricos (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2021), como la jubilación, las mudanzas del hogar para ingresar a un asilo, la viudez y la muerte de amigos (OMS, 2018).

La ampliación de esperanza de vida puede ser ocasión de magníficas oportunidades para las personas mayores, para emprender nuevas actividades y profesiones, y contribuir de muchas formas con sus familias y comunidades. El alcance de esas posibles oportunidades y contribuciones dependerá en gran medida del estado de salud (OMS. 2018) y de la formación social que reciban y que les ayude en la proyección de futuros alentadores.

Por ejemplo, en México, a la falta de preparación para el retiro y la vejez, y al aumento acelerado de la población adulta mayor, se suma el problema de la baja cobertura y bajos montos para las jubilaciones. Al 2017 tan solo el 3.2% de la población total del país estaba pensionada o jubilada (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2017). El resto de los adultos en edad de jubilación viven en situación de pobreza, trabajando a pesar de la avanzada edad, en empleos informales y precarios. En ese país también persiste en el retiro laboral y en el envejecimiento, un problema de género, pues ocho de cada 10 personas viudas son mujeres y siete de ellas tienen más de 60 años. Del total de viudas, el 72.7% no cuentan con pensión. La viudez es más frecuente que la separación o el divorcio entre los adultos mayores (INEGI, 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.

Empero, a pesar del panorama anterior, es posible llegar a la vejez con niveles adecuados de capacidad funcional, independencia, salud, autocuidado, automanejo de enfermedades crónicas y participación socio-familiar (CEPAL, 2021). Para lograrlo se requiere preparar a las personas mayores, para que enfrenten las pérdidas y las enfermedades, se recuperen de ellas y se adapten a las nuevas circunstancias de su vida, asumiéndolas como oportunidades de crecimiento y realización, y logren así proyectar su existencia futura con bienestar y calidad de vida.

Dentro de la formación, a las personas mayores se les debe inculcar una nueva manera de entender el envejecimiento, para superar la conceptualización anticuada de las personas mayores como cargas y para aceptar la amplia diversidad de la experiencia de la edad avanzada, reconocer las inequidades que a menudo subyacen a ella y reflexionar sobre cómo podrían hacerse mejor las cosas (OMS, 2021). De igual forma debe promoverse el retiro saludable, pues dejar de trabajar supone tener tiempo libre que puede dedicarse para preparar la vejez saludable. Los retirados no deben sentirse culpables o inútiles a la sociedad, pues ya trabajaron lo suficiente.

La presente década de 2021 a 2030 es el momento propicio para actuar y transformar el actual escenario de los adultos mayores en otro más positivo, inclusivo, equitativo, amigable y con respeto a sus derechos humanos (Naciones Unidas México [NU], 2016). Los adultos mayores, actuales y futuros, necesitan tomar conciencia de la existencia de las inequidades sanitarias y de su impacto en las diversidades en la vejez. Además, requieren prepararse para enfrentar y erradicar estereotipos obsoletos y discriminatorios contra la tercera edad, aprender a vivir en un mundo que cambia con rapidez y entender que la globalización y los avances tecnológicos influyen directa e indirectamente en sus vidas (OMS, 2018).

La capacitación de los adultos mayores deberá centrarse en mejorar su salud física y en proporcionarles herramientas emocionales y sociales, con estrategias fáciles de implementar, de efectividad comprobada, que los preparen para la sana convivencia familiar y social, así como para la participación activa en la sociedad. Ya que la adopción de los recursos de bienestar, al planificar la jubilación, están relacionados de manera positiva con los aspectos físicos, sociales, emocionales, cognitivos, motivacionales y con el aspecto global por encima de las variables de sexo, título, religión, ingresos familiares y empleo (Dos Santos, Pinati, Rossaneis, Costa, & Haddad, 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.

En virtud de lo anterior planteado, se propuso como objetivo del presente estudio explorar el valor educativo de seis películas con protagonistas mayores, respecto de los existenciales de corporeidad, temporalidad, espacialidad y comunalidad, en pro de retiros y envejecimientos saludables en dos grupos diferentes.

Metodología

Se realizó un estudio con enfoque cualitativo y diseño preexperimental descriptivo exploratorio a través de dos intervenciones socioeducativas para la preparación de retiros y envejecimientos saludables, implementadas en Guadalajara México, meses antes de la pandemia por Covid-19. Los participantes acudieron a su ciclo de cine a través de una invitación abierta. En ambos ciclos de cine, los investigadores llevaron el equipo necesario para proyectar las películas (pantalla, proyector, computadora, bocinas y micrograbadora).

Ciclo de cine

A partir de la filmografía del libro *Mirar y reflexionar la jubilación*, se seleccionaron 6 películas. Todas las películas abordan el retiro laboral y la entrada al envejecimiento en su trama y son protagonizadas por adultos mayores. La diferencia entre los grupos fue que cada uno de ellos eligió el orden en el cual miraron las películas.

Tabla 1. Ciclo de cine en los grupos

Grupo de población abierta	Grupo de dentistas
1. Amor a la carta (2013), de Ritesh Batra, en India.	1. Un hombre gruñón (2015), de Hannes Holm, en Suecia.
2. Un hombre gruñón (2015), de Hannes Holm, en Suecia.	2. Amor a la carta (2013), de Ritesh Batra, en India.
3. Si Dios quiere (2015), de Edoardo Maria Falcone, en Italia.	3. El regalo (2008), de Cristián Galaz y Andrea Ugalde, en Chile.
4. El regalo (2008), de Cristián Galaz y Andrea Ugalde, en Chile.	4. Si Dios quiere (2015), de Edoardo Maria Falcone, en Italia.
5. Una canción para Marion (2012), de Paul Andrew Williams, en Reino Unido.	5. Cleopatra (2003), de Eduardo Mignogna, en Argentina.
6. Cleopatra (2003), de Eduardo Mignogna, en Argentina.	6. Una canción para Marion (2012), de Paul Andrew Williams, en Reino Unido.

Fuente: Directa.

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

Grupo 1 Población abierta

Este grupo se conformó con 11 personas, algunas jubiladas, otras laborando y algunas estudiantes. La mayoría fueron mujeres (92%) con estudios de posgrado (54%). La participante de menor edad tuvo 26 años y la señora mayor tuvo 75 años. El promedio de edad del grupo fue de 52 años. La mayoría estuvieron solteros (38%). La mayoría ejercían la docencia (77%). Les faltaban en promedio 13 años para jubilarse. El resto se desempeñaban como trabajadoras independientes, o amas de casa, o jubiladas. La mayoría no tenían enfermedades (62%). El resto padecía insomnio, o diabetes con hipertensión e hipotiroidismo, o colitis aguda, o lupus, o hipertensión y mareos. El 69% vivían acompañados.

Esta intervención se realizó en el aula de una universidad particular, los sábados por la mañana, en la cual que se gestionó previamente el préstamo a través de un oficio. Se ciclo de cine se integró con seis películas, las cuales vieron en un periodo de cuatro meses.

Grupo 2 Dentistas próximos a jubilarse

Este grupo se integró con 11 dentistas próximos a jubilarse, todos trabajadores activos. Se conocían desde que eran estudiantes en la universidad. Desde hace 30 años se mantenían unidos como amigos y colegas. Tuvieron un promedio de edad de 53 años (51 años la menor edad, 55 la edad mayor). La mayoría con estudios de licenciatura (91%) y el resto con especialidad odontológica (9%). El 73% fueron mujeres. La mayoría casados (36%). El 82% ejercía como dentistas. El resto tenía sus propios negocios comerciales. Les faltaban en promedio 11 años para jubilarse. El 73% vivían acompañados. Una minoría reportó el padecimiento de enfermedades crónicas como diabetes o haber superado eventos de cáncer.

Las sesiones de cine-debate se llevaron a cabo en las casas de ellos, en sábados por las tardes, o domingos por las mañanas, para que no interfiriera con sus horarios laborales. Su ciclo de cine se integró con siete películas, las cuales decidieron mirar en un periodo de ocho meses.

Técnica de recolección de datos

Para la recolección de los datos se utilizó la técnica de cine-debate. Es una técnica participativa y flexible que permite abordar la teoría a partir de las escenas proyectadas. A través de ella se buscó educar a los participantes hacia retiros y envejecimientos saludables, propio o de sus familiares, habilitándolos para la observación crítica, el análisis de situaciones

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

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

desarrolladas en las películas y para correlacionar las escenas proyectadas con su vida cotidiana. El moderador en todos los grupos fue el investigador principal.

Todas las películas proyectadas tuvieron como protagonistas a personas en edad de jubilación, en cuya trama atravesaban alguna de las siete etapas del proceso del retiro laboral (prejubilación, luna de miel, descanso, desencanto, reorientación, rutina y entrada a la vejez) propuestas por Atchley (1975), o alguno de los tres problemas emergentes de la jubilación (falta de seguridad social para jubilarse; jubilación forzada; resistencia a la jubilación).

Al término de cada película se discutieron las enseñanzas adquiridas a través de la pregunta guía: ¿Qué aprendimos sobre nuestra vida actual y futura con esta película? Todos los testimonios se grabaron en audio.

Los tres ciclos de cine se inauguraron con una conferencia de encuadre, con duración de 60 minutos, donde se les presentaron las siete etapas de la jubilación y sus tres problemas emergentes. En las conferencias se les mostró la filmografía y se tomaron acuerdos con los participantes.

Análisis de los datos

Se realizó análisis fenomenológico interpretativo (Duque & Aristizábal, 2019). La fenomenología, de acuerdo con Sandoval (1996), propone la descripción, tematización e interpretación de las experiencias vividas sin acudir a explicaciones causales. Desde esta perspectiva teórica, las experiencias de aprendizaje de los participantes de cada uno de los grupos, se exploraron a través de los cuatro existenciales básicos: cuerpo vivido o corporeidad, tiempo vivido o temporalidad, espacio vivido o espacialidad y relaciones humanas vividas o comunalidad (Van Mannen, 1990).

Durante el proceso de análisis de los datos, los audios de las sesiones de cine-debate se transcribieron a archivos de *Word* y se analizaron en el software Atlas.ti versión 9.1. Se creó una unidad hermenéutica. Se seleccionaron las citas que reflejaron experiencias en torno al retiro laboral y el envejecimiento saludable. En esa fase del proceso se buscaron los sentimientos, creencias, expectativas y acciones que a las personas les parecieron pertinentes y significativas en la experiencia educativa. Posteriormente, cada cita se etiquetó con un código. Todos los códigos se clasificaron en familias de códigos de acuerdo con los existenciales básicos de temporalidad, corporeidad, espacialidad y comunalidad. A partir de las familias de códigos, se obtuvieron las categorías de las experiencias vividas, las cuales se

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

esquematizaron en tablas. Cada grupo se analizó primero de forma independiente en función de sus vivencias, su ciclo de cine particular y las aportaciones de las películas que vieron. Luego se analizaron los tres grupos globalmente, solamente en función de las dos películas en común que miraron los tres grupos.

Consideraciones éticas

Éticamente se procedió de acuerdo con los principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos, señalados en la Declaración de Helsinki, la Comisión Nacional de Bioética de México y la Ley General de Salud en materia de Investigación para la Salud. Se pidió a los participantes consentimiento informado verbal. El proyecto quedó registrado en la Institución donde los investigadores laboran con el Dictamen CI-06918. El estudio fue financiado por la Institución donde laboran los investigadores, ya que colaboró con la compra de las películas y del equipo necesario para proyectarlas.

Resultados

Aportaciones de las películas en pro de retiros saludables

Las 6 películas contribuyeron en pro de aprendizajes sobre el retiro laboral. En cada grupo se lograron diferentes reflexiones y enseñanzas. Véase las tablas 2 y 3.

- La película *Si Dios quiere*, en el grupo de población abierta propició aprendizajes en torno de su espacialidad y temporalidad. En cambio, con los dentistas, esta misma película, propició enseñanzas en su espacialidad, corporeidad y comunalidad.
- La película *El regalo*, al grupo de la población abierta los ayudó en la generación de enseñanzas en torno de sus 4 existenciales básicos. En contraste, en los dentistas solamente contribuyó en las reflexiones en torno de su espacialidad y temporalidad.
- El filme *Cleopatra*, en el grupo de la población abierta generó aprendizajes sobre su espacialidad y corporeidad. En cambio, con los dentistas, este mismo filme generó enseñanzas sobre su espacialidad y temporalidad.
- El filme *Amor a la carta*, en el grupo de población abierta facilitó enseñanzas en torno de su espacialidad y temporalidad. A diferencia del grupo de dentistas, donde provocó enseñanzas sobre su temporalidad.
- La película *Un hombre gruñón*, en el grupo de población abierta, generó aprendizajes sobre su espacialidad. En cambio, con los dentistas propició enseñanzas sobre su comunalidad.
- El filme *Una canción para Marion*, en el grupo de población abierta facilitó enseñanzas en pro de su espacialidad. En cambio, en el grupo de dentistas, provocó reflexiones en pro de su comunalidad.

Se permiten la reproducción, 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. Aportaciones de las películas sobre el retiro laboral, en el grupo de población abierta.

Existencial básico	Aprendizajes	Películas
Espacialidad Identificación de problemas del entorno	*Existe desequilibrio entre el dar y recibir. Me encanta dar, pero me es muy difícil recibir, tal como le pasó a Ove.*	Un hombre gruñón
	Existe resistencia a jubilarse cuando rehúsas preparar a tu reemplazo.	Amor a la carta
	Existe riesgo de suicido y depresión en los jubilados. Si los mayores piensan en el suicidio, lo hacen. Existe el riesgo de depresión al pasar los años, a mí me pasó a los 8 años de estar jubilada. No es cuestión de género, ni de tiempo.	El regalo
	Los jubilados quieren mujeres más jóvenes. Es fantasioso que el protagonista quisiera a una mujer de su edad, todos los jubilados quieren mujeres 20 años menores que ellos. Por eso las mujeres divorciadas andan con hombres jóvenes, aunque tengan que pagarles.	
	Existe miedo a perder el control y el poder al jubilarse. Él quería controlar la vida de todos, pero no se puede, tienes que dejar libre albedrío a los demás. No se jubilan porque tienen miedo, porque el trabajo es como su vida.	Si Dios quiere
	Nos olvidamos de nosotros. Todos en algún momento nos olvidamos de nosotros mismos, cerramos las puertas, nos alejamos de las personas que queremos, olvidamos disfrutar.	Cleopatra
	Existen jubilados encerrados y cerrados. Las personas jubiladas a veces se encierran en sí mismas, dejan de pensar en los demás que están a su alrededor.	Una canción para Marion
Temporalidad Vivencias a través del tiempo	*Hay que estar conscientes de vivir las etapas según lleguen, aprender a observarlas y aceptarlas, sin olvidarnos de nosotros.*	Amor a la carta
	Nos tenemos que preparar para la jubilación, decidir el mejor momento y hacerlo. Hay que agarrar las riendas de tu vida, sin esperar que la vida te dé el trancazo.	El regalo
	En la vida hay etapas, hay que preverlas. Existen tiempos, muchas veces no los vemos.	Si Dios quiere
Corporeidad Oportunidades de crecimiento personal	*Hacer lo que te apasiona al jubilarte te llena de vida, te da una ilusión. Dejar de trabajar no implica dejar de ser productivos, puedes seguir haciendo lo que te gusta, pero ya por gusto.*	El regalo
	Reorientar la vida con valor. Si no estás a gusto, reorienta tu vida a cualquier edad.	Cleopatra
	Hacer lo que quiero, no esperar hasta jubilarme, hacer mi voluntad esté con quien esté.	
	Reflexionar para decidir. Está muy bien preguntarse, tal como hizo Cleopatra ¿Debo hacer lo que dicen los demás o lo que yo quiero?	
Comunalidad Proyección de contribuciones familiares y sociales	*Valorar a los amigos y familiares. En la jubilación se suma la edad adulta y el ocio, por eso la amistad y la familia tienen gran valor. Es importante generar vínculos sólidos y armoniosos al jubilarse.*	El regalo
	Rodearnos de gente positiva. En la película noté la importancia de rodearse de gente positiva, porque la mayoría de sus amigos eran muy vivos.	

Fuente: Directa.

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

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

Tabla 3. Aportaciones de las películas sobre el retiro laboral, en el grupo de dentistas.

Existencial básico	Aprendizajes	Películas
Espacialidad Identificación de problemas del entorno	*El trabajo nos absorbe. Nos sentimos indispensables en el trabajo y descuidamos a la familia.*	Si Dios quiere
	A los hombres mayores les gustan las mujeres jóvenes. La película es fantasiosa porque en la vida real los jubilados buscan mujeres más jóvenes, para reafirmar su masculinidad.	El regalo
	Existe sometimiento familiar a las mujeres mayores jubiladas. Es muy difícil para una mujer independizarse de 70 años. Los hijos intervienen, no les parece bien que abandonen a su papá a esas alturas y casi la obligan a no separarse. La familia la somete, aunque detecten el ambiente tóxico. A veces el entorno familiar te ahoga, no te deja salir adelante.	Cleopatra
Temporalidad Vivencias a través del tiempo	*Nuestra vida no terminará cuando dejemos el trabajo. Aun jubilados podríamos llevar una vida normal, sin aislarnos, aceptándonos y rodeados de amigos.*	El regalo
	Necesitamos estar preparados económicamente, porque ocuparemos dinero cuando estemos retirados.	Amor a la carta
	Debemos prepararnos psicológicamente, para retirarnos con dignidad, pues seguramente ya no rendiremos igual.	Un hombre gruñón
	Hay que tener un plan de vida para después de jubilarnos. Aprendí la importancia del plan que incluya amistades, otra ocupación, prever que los sentimientos y las situaciones cambiarán, puede presentarse falta de empatía con la pareja, actividades, paseos, trabajo y diversión, para evitar que te absorban el tiempo los demás, mejor dedicar ese tiempo para ti.	Cleopatra
Corporeidad Oportunidades de crecimiento personal	*Debemos dejar el orgullo y la arrogancia. El orgullo aleja a nuestros seres queridos. La arrogancia solo trae amargura. Saber dar y respetar nos hace crecer. Nos impide dejar el trabajo el tener éxito, tener un ego muy grande y tener soberbia.*	Si Dios quiere
	Es importante saber soltar el trabajo, aprender el desapego y delegar.	
Comunalidad Proyección de contribuciones familiares y sociales	*Es importante valorar a la familia durante nuestra futura jubilación. Para ello, es necesario solamente dedicarle un tiempo fijo al trabajo para tener tiempo de reparar a la familia, porque nos estamos acercando al retiro y necesitamos no descuidar otras áreas. También es importante permitir la independencia y realización de los hijos.*	
	Hay que valorar a los vecinos. Ove encontró nuevos amigos, disfrutó su jubilación, fue feliz con sus vecinos como un amigo, abuelo y padre.	Un hombre gruñón
	Pertenecer a un grupo afín. Con un grupo afín te diviertes, te sientes aceptado, con fuerza. No te sientes solo, ni amargado.	Una canción para Marion
	No aislarnos. La vida de cada persona impacta la vida de los demás.	

Fuente: Directa.

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

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

Aportaciones de las películas en pro de envejecimientos saludables

Las 5 películas *Una canción para Marion, Un hombre gruñón, Amor a la carta, Si Dios quiere y Cleopatr*a contribuyeron en la generación de aprendizajes sobre el envejecimiento saludable en ambos grupos. La película *El regalo* solamente contribuyó en las experiencias educativas del grupo de dentistas. Véase las tablas 4 y 5.

- La película *Si Dios quiere,* en el grupo de población abierta propició aprendizajes en torno de su temporalidad. En cambio, con los dentistas, esta misma película, propició enseñanzas en su corporeidad y comunalidad.
- La película *El regalo,* al grupo de dentistas los ayudó en la generación de enseñanzas en torno de su espacialidad, corporeidad y comunalidad.
- El filme *Cleopatra,* en ambos grupos les generó aprendizajes sobre su corporeidad.
- El filme *Amor a la carta,* en ambos grupos les facilitó enseñanzas en torno de su temporalidad.
- La película *Un hombre gruñón,* en el grupo de población abierta, generó aprendizajes sobre su temporalidad, corporeidad y comunalidad. Con los dentistas solamente propició enseñanzas sobre su comunalidad.
- El filme *Una canción para Marion,* en el grupo de población abierta facilitó enseñanzas en pro de su espacialidad, temporalidad y comunalidad. En el grupo de dentistas, provocó reflexiones en pro de su espacialidad y corporeidad.

Tabla 4. Aportaciones de las películas sobre el envejecimiento saludable, en el grupo de población abierta.

Existencial básico	Aprendizajes	Películas
Espacialidad Identificación de problemas del entorno	*Es importante comunicarnos. La comunicación es importante, el marido de Marion no sabía comunicarse, excepto con su esposa. Por eso le fue fácil quedarse solo, se aisló y se fue para abajo.*	Una canción para Marion
Temporalidad Vivencias a través del tiempo	*Tener esperanza. Siempre hay esperanza de vida. Hay que vivir hasta donde nos toque, buscando siempre un motivo.*	Un hombre gruñón
	Disfrutar la vida. La vida hay que disfrutarla como si fuera el último día, con actitud jovial, felices y satisfechos.	Amor a la carta
	Invertir en Dios. Al protagonista se le rompió el paradigma, la vida lo sacudió, invirtió en Dios y empezó a disfrutar.	Si Dios quiere
	Tener lealtad de pareja. El yerno defendió a su esposa y estuvo de su parte, fue leal a su pareja.	
	Comprendernos. Primero comprendernos nosotros, para comprender a los demás, porque todos pensamos diferente.	Una canción para Marion
	Reconocer mi poder como mujer. Allí está la importancia de ser mujeres positivas, proactivas y con alta inteligencia emocional, porque enriquecemos y ayudamos a los demás.	
Corporeidad Oportunidades de crecimiento	*Compartir lo bueno y lo malo. Cuando permites que otros entren en tu vida, logras salir de ti mismo.*	Un hombre gruñón
	Hoy aprendí a no juzgar, ni valorar solo por la apariencia.	

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

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

Existencial básico	Aprendizajes	Películas
personal	*Reconocer que la familia no siempre es de sangre. Reconocerlo nos brinda mayores posibilidades para ampliar la red social. Cleopatra y su amiga se quisieron como madre e hija.*	Cleopatra
Comunalidad Proyección de contribuciones familiares y sociales	*Ayudar a los vecinos. Ove ayudó a sus vecinos inmigrantes y homosexuales y mejoró su convivencia con todos. Se puede revivir a través de la ayuda a los vecinos.*	Un hombre gruñón
	Rodearnos de personas jóvenes y vecinos. Las relaciones humanas son lo más importante, la soledad es solo un sentimiento porque en realidad no estamos solos, tenemos vecinos. A donde quiera que vamos hay gente, la cosa es abrirse a esas relaciones.	Una canción para Marion

Fuente: Directa.

Tabla 5. Aportaciones de las películas sobre el envejecimiento saludable, en el grupo de dentistas.

Existencial básico	Aprendizajes	Películas
Espacialidad Identificación de problemas del entorno	*Existen barreras para la comunicación. Suponemos cosas. Los malos entendidos, sacar deducciones y no aclarar en el momento, crean conflictos, distanciamientos y dudas. Ponemos barreras para socializar.*	El regalo
	Existe dificultad para tratar a los papás mayores. Mi papá es como el personaje de la película, es viudo, enojón, está deprimido, es muy agresivo, muy grosero. Para mí es difícil tratarlo.	Una canción para Marion
	Existe el miedo a la pérdida de la pareja. El protagonista tenía miedo a perderla, ella lo sacaba de su modo de ser negativo.	
Temporalidad Vivencias a través del tiempo	*Vivir cada etapa en el presente. Hay que ser feliz aun al final. Solo te llevas la experiencia y lo vivido, es lo que vale la pena tener.*	Amor a la carta
Corporeidad Oportunidades de crecimiento personal	*Tener una ilusión amorosa te cambia la expectativa de vida.*	
	Reiniciarse en el amor. Nunca es tarde para volver a amar. Todo depende de la actitud. Siempre se puede reiniciarse en el amor.	El regalo
	Disfrutar la vida. La vida es muy bonita, hay que darle el mejor sentido, verla por su lado bueno, disfrutar cada instante.	
	Renovarnos sin miedo. Cambiar la mente y amar, para tener amor y no ser una carga.	
	Transformarnos en Dios. La fe en Dios la podemos encontrar en cualquier etapa de la vida.	Si Dios quiere
	Pensar en nosotros. No es egoísmo, pero llega un momento en el que tienes que pensar nada más en ti. Los hijos se van a ir y ser feliz depende de ti nada más.	Cleopatra
	Expresar nuestros afectos. Nos hará más felices, nos dará fortaleza para vivir cualquier pérdida. Al expresar los sentimientos, la vida cambia de color.	Una canción para Marion
Comunalidad	*Tener paciencia con los mayores. Detrás de una persona*	Un hombre

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

Existencial básico	Aprendizajes	Películas
Proyección de contribuciones familiares y sociales	*difícil, hay un pasado difícil. A veces juzgamos a las personas mayores sin entenderlas, hay que tenerles paciencia, no sabemos todo lo que vivieron.*	gruñón
	Valorar a los amigos íntimos. Son importantes en nuestra vida, ayudan a superar dificultades, nos cuidan, dan vitalidad, con ellos tienes una mejor personalidad.	El regalo
	No juzgar ni tener prejuicios. Es importante aceptar a las personas tal como son.	Si Dios quiere

Fuente: Directa.

Aportaciones comunes y particulares de las películas en cada grupo

Amor a la carta. Ambos grupos coincidieron en la necesidad de aceptar las etapas de la vida y en el deseo de vivirlas en el presente (temporalidad). Los dentistas encontraron relevante este aprendizaje para el envejecimiento saludable. En cambio, el grupo de población abierta, lo encontró esencial para el retiro laboral. Entre las diferencias, sobresale que esta película generó en los dentistas el reconocimiento de que es necesaria la preparación económica en el retiro laboral (temporalidad) y el tener una ilusión amorosa (corporeidad) para lograr un envejecimiento saludable. A través de este filme, el grupo de población abierta reconoció la existencia de la resistencia a jubilarse (espacialidad) y exploró la posibilidad de disfrutar su vida con actitud positiva (temporalidad) para lograr envejecimientos saludables.

Si Dios quiere. Los dentistas y la población abierta valoraron la importancia de la cercanía con Dios (corporeidad y temporalidad, respectivamente) en los envejecimientos saludables. Ambos grupos reconocieron el riesgo de los trabajos absorbentes y valor de soltar el trabajo, delegar y ceder el control antes de jubilarse (espacialidad y corporeidad, respectivamente). Por su parte los dentistas aprendieron el valor de la familia en los retiros saludables (comunalidad), y la aceptación de las personas, sin juzgarlas, y sin prejuicios, para envejecimientos saludables (comunalidad). En el caso del grupo de población abierta, se reconoció como importante estar alertas para identificar y prever las diferentes etapas de la vida durante el retiro laboral (temporalidad), y tener lealtad de pareja para envejecimientos saludables.

Un hombre gruñón. Ambos grupos coincidieron en la relevancia de contribuir socialmente integrándose, valorando y ayudando a los vecinos (comunalidad). Cabe destacar que los dentistas lo consideraron importante para el retiro laboral, en cambio, el grupo de población abierta lo consideró relevante para envejecimientos saludables. El grupo de dentistas valoró, para el envejecimiento saludable, la integración familiar, a través de tenerles paciencia a los

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

mayores (comunalidad), así como prepararse psicológicamente para la jubilación (temporalidad). El grupo de población abierta, identificó el problema del desequilibrio emocional entre el dar y recibir en el proceso de retiro laboral (espacialidad) y consideraron crucial tener esperanza de vida (temporalidad), compartir lo bueno y lo malo y no valorar en función de la apariencia física y externa (corporeidad), como requisitos indispensables para el envejecimiento saludable.

El regalo. A través de este filme, los grupos identificaron como una problemática común en el retiro laboral, el que a los hombres mayores les gusten las mujeres 20 años más jóvenes que ellos (espacialidad), hecho que reduce las posibilidades de tener una pareja estable en las mujeres mayores. Los dentistas, por su parte, aprendieron que su vida no terminará al jubilarse (temporalidad). El grupo de población abierta reflexionó sobre la necesidad de prepararse para su jubilación (temporalidad), hacer lo que les apasiona aun jubilados (corporeidad) y valorar en esa fase de su vida a sus amigos y familiares, así como rodearse de gente positiva (comunalidad). Respecto del envejecimiento saludable, los dentistas notaron que se imponen barreras para socializar y comunicarse (espacialidad), desearon reiniciarse en el amor, disfrutar la vida y renovarse sin miedos (corporeidad), así como valorar a sus amigos íntimos (comunalidad).

Una canción para Marion. A través de esta película no se lograron aprendizajes comunes. Los dentistas por su parte, conocieron la importancia de pertenecer a un grupo afín y no aislarse socialmente (comunalidad). Respecto del envejecimiento saludable, identificaron que en su entorno había dificultad para tratar a las personas mayores y miedo a la pérdida de la pareja (espacialidad). En ese sentido, proyectaron expresar sus afectos, en aras de sentirse felices (corporeidad). En el caso del grupo de población abierta, sobre el retiro laboral, esta película los apoyó para identificar que en su entorno de vida existen jubilados encerrados y cerrados en sí mismos (espacialidad). En cuanto al envejecimiento saludable, este filme los ayudó a reconocer la importancia de la comunicación (espacialidad), de comprenderse a sí mismos y valorar el poder de las mujeres (temporalidad), y rodearse de personas jóvenes y de vecinos (comunalidad).

Cleopatra. Los dentistas y la población abierta se percataron de la importancia de pensar en sí mismos. Los dentistas lo concibieron importante para el envejecimiento saludable (corporeidad) y el grupo de población abierta lo consideró valioso en el retiro laboral (espacialidad). Los dentistas aprendieron que en los retiros laborales suele haber sometimiento familiar hacia las mujeres mayores jubiladas (espacialidad) y por ello, cobra singular relevancia, el tener un plan de vida integral (temporalidad). En cambio, el grupo 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.

población abierta decidió que era importante, en el retiro laboral, reorientar la vida con valentía, hacer siempre la voluntad propia, para no perder autonomía y reflexionar antes de decidir, como un derecho (corporeidad). Además, esta película les enseñó que, en los envejecimientos saludables, es decisivo reconocer que la familia no siempre es de sangre (corporeidad).

Discusión

Las seis películas implementadas (*Amor a la carta, Si Dios quiere, Un hombre gruñón, El regalo, Acapulco, la vida va; Una canción para Marion, Cleopatra*) aportaron enseñanzas en torno del retiro laboral y el envejecimiento saludable. Estas aportaciones educativas se lograron en cada grupo, independientemente de su edad, estado civil, nivel escolar, ingresos, ocupación y padecimiento de enfermedades. Este resultado coincide con lo expresado por en un estudio de Dos Santos et al. (2020) y por lo expresado por la CEPAL (2020), en el sentido de que, a pesar de las discapacidades, las enfermedades y la dependencia física y económica, es posible llegar a la vejez con niveles adecuados de capacidad funcional, independencia, salud, autocuidado, automanejo de enfermedades crónicas y participación socio-familiar. Lo anterior, siempre y cuando las personas sean informadas y formadas, sobre su retiro laboral y su envejecimiento, y tomen conciencia de los principales problemas de su entorno, tal como sucedió en este estudio.

Los participantes de ambos grupos lograron visualizar existencias futuras de bienestar, salud y autonomía para su retiro laboral y su etapa de envejecimiento, con sana convivencia familiar y participación activa en la sociedad, exentas de las prácticas discriminatorias y estereotipos obsoletos contra la tercera edad, todos ellos mencionados por la OMS (2021) como los principales problemas que afectan a las personas mayores.

En ambos grupos, las personas identificaron prácticas de discriminación hacia el retiro laboral y el envejecimiento. Empero, a través de las intervenciones de cine-debate, fue posible fomentar en estos participantes, el deseo de erradicar algunos de esos estereotipos negativos, por ejemplo, los participantes llegaron a la conclusión de que la vida no se acaba al jubilarse, que es posible tener una nueva relación amorosa y que no es saludable juzgar a las personas solamente por su apariencia física.

Las visualizaciones logradas para el retiro laboral y el envejecimiento saludable en los participantes, implicaron para ellos una nueva manera de entender el envejecimiento, superaron su conceptualización anticuada de las personas mayores como cargas, incluyeron

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 amplia diversidad de experiencias de la edad avanzada, reconocieron algunas de las inequidades sociales y reflexionaron sobre cómo podrían hacerse mejor las cosas, todo ello en concordancia con la propuesta más reciente de la OMS (2021).

Entre las oportunidades de crecimiento personal destacó en los grupos su deseo de revivir (*renovarnos, hacer lo que nos apasiona*). Esta decisión surgió a partir de reconocer sus problemas particulares (*nuestro trabajo es absorbente; los jubilados están encerrados*) y algunas de sus creencias (*la vida no se acaba después de jubilarse; hay que tener esperanza de vida*). Por otra parte, los grupos también coincidieron en el deseo de participar más con su familia, amigos y vecinos, erradicando prejuicios y acciones discriminatorias y como remedios para la prevención de la tristeza, la melancolía, la soledad, la depresión y el suicidio. Inclusive, en el grupo de población abierta se concluyó que la familia no siempre es de sangre.

El conjunto de las películas seleccionadas fueron generadoras de reflexiones sobre el presente y el futuro, algunas veces debido al contraste observado entre la pantalla y la realidad vivida (las películas *El regalo, Cleopatra*), o porque los participantes se vieron reflejados en los protagonistas (las películas *Si Dios quiere, Una canción para Marion*). Otros filmes aportaron mayormente hacia la reflexión del tiempo vivido (*Amor a la carta*) o generaron el deseo de la participación familiar y vecinal *(Un hombre gruñón*). Tal como mencionan algunos autores (Ogando, 2016; Pinazo, 2013), las películas del siglo XXI fueron material didáctico útil y necesario en la formación del retiro laboral y el envejecimiento saludable, pues fue estimulante para los participantes ver a famosos actores ya envejecidos, enfocados en la pantalla en lograr una vejez activa y positiva.

Conclusiones

Se concluye considerando que los 6 filmes empleados fueron generadores de conocimiento nuevo en los participantes, en torno del retiro y el envejecimiento saludable. Cada filme aportó diferentes conocimientos entre los grupos. Estos conocimientos estuvieron determinados por la secuencia en que se presentaron los filmes, pero, sobre todo, por las vivencias particulares que ya poseía cada grupo en relación al retiro laboral y el envejecimiento saludable.

También fue acertado acercar el cine a la gente que no asiste habitualmente a este tipo de espectáculo, porque tiene mucho trabajo, tal como fue el caso los dentistas y la población

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

abierta que participaron en este estudio. Los participantes de los grupos se mostraron interesados y agradecidos con las sesiones de cine-debate y solicitaron continuar con otros ciclos de cine. A través del cine-debate, los participantes encontraron un marco adecuado para expresar y compartir su sabiduría de vida, socializar y fortalecer sus lazos de amistad, adquirir nuevos valores de convivencia social y anhelar solucionar sus problemas individuales y grupales. Por ejemplo, el grupo de dentistas expuso lo siguiente: "*Las películas que estamos viendo nos presentan un panorama a futuro, porque todavía no estamos en la etapa de ellos, y falta todavía un poquito, pero sí nos abren una expectativa de ver cómo nos podríamos comportar en un futuro, y cómo agarrar lo mejor"*. En el grupo de población abierta destacó este comentario: "*Yo soy un ogro, soy de carácter fuerte, me enojo muy fácil, pero curiosamente he observado cambios en mí a partir de éstas películas y lo agradezco*".

El sustento teórico basado en la fenomenología fue adecuado y pertinente, porque permitió la comprensión global de las experiencias en los grupos de participantes. Además, facilitó el entendimiento global de la intencionalidad y el sentido que los participantes otorgaron a la experiencia con el cine-debate, sin reducir sus experiencias solamente a las percepciones, o los significados, como harían otros marcos teóricos cualitativos.

A través del conjunto de filmes se logró una experiencia educativa enriquecida en torno de los 4 existenciales básicos. Es decir, unos filmes ayudaron más para la identificación de los problemas del entorno de los participantes, y en cambio otras películas contribuyeron de mejor manera para la comprensión de las vivencias temporales, para el reconocimiento de las necesidades del propio cuerpo y para la proyección de la participación familiar y social. De ahí que se considere importante utilizar conjuntos de películas, más que películas aisladas, en la formación socioeducativa de la población respecto de estos temas.

También se propone que el uso del cine-debate se generalice cada vez más entre la población en general y entre los trabajadores próximos a jubilarse, pues cada filme utilizado en este estudio aportó experiencias educativas diferentes. Se propone explorar el valor educativo de nuevos filmes en la tarea de preparación educativa para el retiro laboral y el envejecimiento saludable.

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

Se permiten la reproducción, 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

Atchley R. (1975). Adjustment to loss of job at retirement. *International Journal of Aging & Human Development*, *6*(1), 17-27.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021). *El Decenio del Envejecimiento Saludable (2020-2030) en el contexto de la pandemia de COVID-19: Las pandemias deberán cambiar la manera de ver la edad y el envejecimiento*. CEPAL. https://www.cepal.org/es/enfoques/decenio-envejecimiento-saludable-2020-2030-contexto-la-pandemia-covid-19-pandemias-deberan

Dos Santos, M. S., Pissinati, P. S. C., Rossaneis, M. A., Costa, R. G., & Haddad, M. C. F. L. (2020). Fatores sociodemográficos e ocupacionais associados aos recursos de bem estar no planejamento da aposentadoria. *Cogitare enferm [online]*, 25,1-11. https://doi.org/10.5380/ce.v25i0.70276

Duque, H., & Aristizábal, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, *15*(25), 1-24.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *Encuesta Nacional de Empleo y Seguridad Social 2017*. Ciudad de México: INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/eness/2017/doc/presentacion_eness_2017.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de las Viudas*. Ciudad de México: INEGI. https://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/usieg/comunicados/25ene19/economia/26_diainternacionaldelasviudas_230118-26.pdf

Klein, A. (2016). Paradigmas en la vejez: homogeneización y transiciones cinematográficas. *Comunicación y Sociedad [online]*, *26*(2), 201-221. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2016000200201

Moragas, R. (2001). *La jubilación, una oportunidad vital*. Barcelona España: Herder.

Naciones Unidas México. (2016). *La Década del Envejecimiento Saludable: una nueva iniciativa de las naciones unidas*. NU México. https://www.onu.org.mx/la-decada-del-envejecimiento-saludable-una-nueva-iniciativa-de-las-naciones-unidas/

Ogando, B. (2016). Geriatría y cine: una mirada desde la salud. *Revista de Medicina y Cine [online]*, *12*(4), 196-204. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/132136/Geriatria_y_cine_una_mirada_desde_la_sal.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Organización Mundial de la Salud. (2021). Discriminación por edad avanzada. OMS. https://www.who.int/ageing/features/faq-ageism/es/

Organización Mundial de la Salud. (2018). *Envejecimiento y salud*. OMS. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/envejecimiento-y-salud

Peña, J., Sánchez, P., Elizagárate, E., Ibarretxe-Bilbao, N., Ezcurra, J., Caballero, L. (2015). Recuperación clínica pero no cognitiva en esquizofrenia a través de la experiencia del cine de ficción. *Schizophrenia Research: Cognition [online]*, *2*(4), 214-219. https://doi.org/10.1016/j.scog.2015.06.001

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

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

Pinazo, S. (2013). Reflexionando sobre la vejez a través del cine. Una aproximación incompleta. *Información psicológica [online]*, 105, 91-109. https://www.cop-cv.org/db/docu/130712133750I74jH508v36E.pdf

Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior*. Bogotá, Colombia: ICFES.

Van Mannen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for on Action Sensitive Pedagogy*. New York: Althouse.

Para contactar

María de los Ángeles Aguilera Velasco, email: **aaguileracd@hotmail.com**
Martín Acosta-Fernández, email: **fmartin63@gmail.com**
Blanca Elizabeth Pozos-Radillo, email: **litaemx@yahoo.com.mx**

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

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

Programa de Apoyo Integral a las Familias (PAIF), Cantabria. Adaptación del programa al formato online. Apoyando a las familias durante la pandemia

Comprehensive Support Program For Families, Cantabria.
Adaptation of the program to the online format. Supporting families during the pandemic

Carolina Díaz Pérez, Ricardo Martínez Fernández, María Martínez Gómez, Patricia Elena Hontavilla Peña y **Francisco Cañizares Aguirre,**
Equipo PAIF

Resumen

El PAIF es un programa del Gobierno de Cantabria que tiene como objetivo la optimización de la dinámica familiar a través de un fortalecimiento de las competencias parentales. Es impulsado desde Dirección General de Políticas Sociales en el año 2017, con un carácter de promoción, destinado a todas las familias y enmarcado en los conceptos de Parentalidad Positiva y Desarrollo Positivo. Durante la pandemia COVID19 el equipo PAIF adaptó el formato del programa a una versión online con el objetivo de seguir brindando apoyo a las familias en situación de crisis sanitaria. Hasta el momento 1077 familias de Cantabria han participado en el PAIF, 747 en formato presencial y 330 en formato online, y tras su evaluación se puede confirmar que la participación en el mismo mejora la agencia parental, la satisfacción en la labor como padre o madre y el clima familiar.

Palabras clave: Parentalidad positiva, Familia, Intervención familiar, formato online, intervención familiar online, PAIF.

Abstract

The PAIF is a program of the Government of Cantabria that aims to optimize family dynamics by strengthening parenting skills. It is impulsed by the General Directorate of Social Policies in 2017, with a promotional nature, intended for all families and framed in the concepts of Positive Parenting and Positive Development. During the COVID19 pandemic, the PAIF team adapted the program format to an online version with the aim of continuing to provide support to families in situations of health crisis. So far 1077 families from Cantabria have participated in the PAIF, 747 in face-to-face format and 330 in online format. After evaluation it can be confirmed that participation in it improves parental agency, satisfaction in work as a father or mother and the family climate.

Keywords: Positive parenting, Family, Family intervention, online format, online family intervention, PAIF.

Fecha de recepción: 29/09/2021 Fecha de aceptación: 18/10/2021

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.

1. Introducción

Hace ya algunos años, Palacios y Rodrigo (1998), definieron la familia como la "*unión de personas que comparten un proyecto de vida en común que se quiere duradero, con fuertes sentimientos de pertenencia, con intensas relaciones de reciprocidad, intimidad y dependencia que generan un fuerte compromiso interpersonal*" (Palacios y Rodrigo, 1998:33). Siendo un concepto que a lo largo de la historia se ha mantenido relativamente estable, en las últimas décadas ha sufrido cambios. Hoy en día existen infinidad de modelos de familia, cada vez se cría en núcleos más reducidos e individualizados y hemos presenciado un cambio relacional entre los miembros de la familia; un papel más igualitario en cuanto a los roles de género y una relación más horizontal y democrática con los hijos e hijas (Martín, Máiquez y Rodrigo, 2009). Por todo ello, Palacios en el año 2016 manifiesta que a pesar de su evolución del concepto familia, la definición sigue siendo válida ya que se tienen en cuenta aspectos relacionales, de compromiso y de sentimientos; centrándose en sus funciones y no tanto en su forma.

La literatura científica plantea que, en la actualidad, existe un interés creciente por parte de los padres y de las madres de conocer diversos aspectos relacionados con la educación, cuidado y desarrollo de sus hijos e hijas. Las familias presentan dudas en cuanto a los criterios educativos a utilizar en la crianza (Arranz et al., 2010), describen como asumible las primeras etapas que se centran en los cuidados básicos, acompañamiento en la consecución de logros y muestras de afecto, pero supone una complicación la puesta en práctica del establecimiento de límites y normas (Infante y Martínez, 2016). No debemos olvidar que la familia es el agente socializador más importante para un niño o una niña y sus influencias son las más persistentes. Para ofrecer a los hijos e hijas un contexto de desarrollo sano y adecuado la familia necesita de apoyos específicos ya que es la única institución educativa que no recibe formación para mejorar sus competencias.

En respuesta a esta necesidad se constituyen los programas psicoeducativos para padres y madres (Máiquez, Rodríguez y Rodrigo, 2004) donde se parte de la idea de que no existe un modelo ideal de maternidad o paternidad, contando con una gran pluralidad en la configuración de los contextos familiares y en el desempeño del rol parental. Los programas de formación deben apoyar para fomentar y promover sus habilidades parentales desde el reconocimiento de las diferencias individuales y de la diversidad de familias y contextos

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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-culturales, pero en todos los casos hay que asegurar que los padres y las madres sean capaces de construir un escenario familiar adecuado para el desarrollo infantil y en el que se garantice el bienestar de las personas menores (Hidalgo et al., 2009).

2. Las políticas de apoyo y la parentalidad positiva en Cantabria: el Programa de Apoyo Integral a las Familias (PAIF)

2.1 Descripción del programa

En respuesta a esta necesidad que manifiestan las familias y las personas expertas que trabajan con ellas, la Dirección General de Políticas Sociales, en el año 2017 pone en marcha la fase de pilotaje del Programa de Apoyo Integral a las Familias (PAIF) en cuatro territorios de la Comunidad Autónoma: Santoña, Los Corrales de Buelna, Mancomunidad Altamira los Valles y Mancomunidad Costa Occidental. El PAIF se implementa y desarrolla por la Fundación Cruz de los Ángeles, contando con la colaboración de las Consejerías de Sanidad, de Educación, de Cultura y Deporte, del Servicio Cántabro de Salud y del Instituto Cántabro de Servicios Sociales. Nace de las recomendaciones nacionales e internacionales y, especialmente, la Recomendación REC (2016) 19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad, definiendo la Parentalidad Positiva como el "comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño". Éste es un concepto integrador que permite reflexionar sobre el papel de la familia en la sociedad actual y al mismo tiempo desarrollar orientaciones y recomendaciones prácticas sobre cómo articular sus apoyos desde el ámbito de las políticas públicas de familia.

El PAIF se configura como un programa comunitario, en red y de carácter universal, en el que tienen cabida todas las familias y en el que se realiza un trabajo principalmente de promoción. En la Tabla 1., obtenida del Proyecto Marco del PAIF (2020), se pueden comprobar las doce líneas de actuación que se desarrollan en el programa, estas se traducen en actuaciones estructuradas, normalmente grupales, en las que se da respuesta a las necesidades propuestas por los representantes de cada uno de los activos de los territorios y por las propias familias. Dichas actuaciones tienen un carácter positivo y capacitador, centrado en la promoción 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.

competencias y habilidades en las personas adultas, en los niños, niñas y adolescentes y en la familia entendida como un sistema.

Tabla 1. Líneas de actuación del PAIF

POBLACIÓN GENERAL	
PARENTALIDAD POSITIVA	1. Formación de padres y madres de niños y niñas durante la primera infancia (0-3 años). 2. Formación de padres y madres de hijos e hijas en la infancia media y tardía desde la escuela. 3. Formación de padres y madres de adolescentes desde la escuela. 4. Actuaciones para padres y madres de niños, niñas y adolescentes desde la comunidad. 5. Actuaciones para padres y madres de niños, niñas y adolescentes desde el ámbito sanitario.
DESARROLLO POSITIVO	6. Actividades formativas para niños y niñas desde la escuela. 7. Actividades formativas para adolescentes desde la escuela. 8. Actuaciones para niños, niñas y adolescentes desde la comunidad.
POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE DIFICULTAD Y ADVERSIDAD	
PARENTALIDAD POSITIVA	9. Formación de padres y madres en situación de dificultad y adversidad con niños y niñas desde servicios sociales. 10. Formación de padres y madres en situación de dificultad y adversidad con hijos e hijas adolescentes desde servicios sociales.
DESARROLLO POSITIVO	11. Atención de padres y madres en situación de dificultad y adversidad con hijos e hijas adolescentes desde servicios sociales.
PROFESIONALES	
PARENTALIDAD POSITIVA *DESARROLLO POSITIVO*	12. Actuaciones para profesionales.

Fuente: Proyecto Marco del Programa de Apoyo Integral a las Familias.

El Programa se articula bajo unos principios de actuación generales, que surgen del concepto de Parentalidad Positiva dónde se apuesta por el establecimiento del vínculo, por la estructuración y el establecimiento de normas, por la estimulación, por el reconocimiento, por la capacitación y por los escenarios libres de violencia; y el Desarrollo Positivo que favorece al pleno desarrollo del niño y de la niña. El PAIF, por lo tanto, apuesta por un modelo de ejercicio de la parentalidad en el que se preserven los derechos de los niños y de las niñas, donde se participe en su proceso socializador y se promueva una autonomía progresiva. 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.

Rodrigo et al. (2015), la autoridad no se impone, sino que hay que legitimarla con el afecto, el apoyo, el acompañamiento y el interés mostrado por el mundo de los hijos y de las hijas. Son los propios padres y madres, los cuales a través de un ejercicio activo de la crianza, de sus vivencias, experiencias generadas y compartidas con sus iguales, deben construir su propio rol parental que nace de la realización de un ejercicio de reflexión y de revisión propia de su labor.

Entre las actuaciones establecidas, existen varios subprogramas que presentan diferentes matices en función del contexto desde el que se impulsan:

- AFECTO es el programa que se desarrolla desde el contexto educativo
- Familias Activas y Saludables (FAS) desde el ámbito sanitario y de la salud.
- Deportes en Positivo y Apoyo a la Crianza desde un contexto más comunitario.

Todos ellos surgen de programas revisados, contrastados y rigurosamente evalúalos como son APEGO (Hidalgo et al., 2011), Programa para padres y madres con hijos adolescentes (Oliva et al., 2005) y el Programa de Formación y Apoyo familiar (FAF) (Hidalgo et al., 2005). En este aspecto, destacar el programa Deportes en Positivo, que es una propuesta pionera a nivel nacional, siendo un programa novedoso al integrar los principios básicos de la Parentalidad Positiva y el Desarrollo Positivo desde el contexto comunitario, trabajando con profesionales del deporte el desarrollo óptimo de niños, niñas y adolescentes.

2.2 El PAIF: la figura profesional y el equipo técnico

El PAIF cuenta con un equipo técnico que se encarga de gestionar y desarrollar el programa por la Comunidad de Cantabria. El técnico o técnica PAIF tiene dos funciones fundamentales: ser la persona de referencia en el territorio y dinamizar las diferentes actuaciones y acciones con las familias y agentes del territorio.

Cada técnico o técnica PAIF coordina un territorio de Cantabria (este puede ser un ayuntamiento o una mancomunidad de servicios de diferentes ayuntamientos) y para su gestión se tiene en cuenta el modelo de activos comunitarios, en el que se entiende que la comunidad no es solo la suma del municipio y los habitantes del mismo, sino que son las sinergias que se generan de la relación entre ambos. Las prácticas compartidas, la identidad, las vivencias, las particularidades del espacio y las redes de apoyo, en definitiva, las cosas que han pasado y están pasando. El trabajo basado en este modelo, se debe percibir como 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.

proceso vivo que tiene sus fases y que es continuo en el cual los y las profesionales deben estar implicados y no solamente con la coordinación de los recursos, sino haciendo una dinamización de las relaciones sociales con el objetivo de mejorar el bienestar cotidiano y la satisfacción de las personas (Cofiño et al., 2019). Se apuesta por un trabajo en red, de colaboración y complementación entre los diferentes activos y/o recursos con el objetivo de evitar duplicidades en las actuaciones y de generar un espacio de intercambio de experiencias (Oliva, 2015).

En la actualidad el PAIF da cobertura a 75 de los 102 municipios de Comunidad Autónoma, lo que supone ofrecer apoyo a más del 39 % de la población de Cantabria, unos 30.694 niños, niñas y adolescentes de más de 87.479 hogares.

En el documento del Ministerio de Sanidad y Política Social y la Federación Española de Municipios y Provincias, Parentalidad Positiva y Políticas de Apoyo Locales a las Familias (Rodrigo et al., 2010) se proponen una serie de orientaciones o pasos iniciales que favorecen el ejercicio de las responsabilidades parentales a nivel local y en las que se basa la labor inicial del técnico o la técnica PAIF en el territorio. La primera de ellas consiste en realizar un Mapa de Activos basado en el estudio de los recursos del territorio, analizándolos y comprobando su disponibilidad y accesibilidad. El segundo es crear una plataforma de coordinación entre los servicios comunitarios que aseguren un análisis conjunto y permanente de la realidad concreta sobre la que se va a actuar. A este espacio se le denomina Mesa de Coordinación y es, además, un lugar de reflexión sobre la práctica. El tercer punto consiste en detectar las necesidades observadas en cuanto a parentalidad positiva por los y las profesionales que trabajan de manera directa o indirecta con las familias con el objetivo de adaptar los programas a las necesidades concretas de las familias.

Para difundir el comienzo de las actuaciones del PAIF entre las familias, los agentes y recursos de la comunidad tienen un papel fundamental. Aspectos como el boca a boca, que la iniciativa nazca desde el propio recurso, que se realice en un espacio comunitario o que se proporcionen facilidades para la asistencia de las familias son garantía de éxito (Oliva et al., 2011).

Esta función del equipo PAIF en los territorios es fundamental ya que es el primer paso para fomentar entre las familias ese sentimiento de pertenencia, de cohesión e integración social 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.

además, de ampliar las redes formales e informales de los padres y las madres (Rodrigo et al., 2010).

En este escenario, la labor del equipo PAIF es dar respuesta a las necesidades de las familias a través del trabajo continuo con los profesionales que lideran cada uno de los activos; planificar y coordinar el comienzo de las actuaciones en el territorio y ser el nexo de unión entre todos los recursos y las familias del territorio.

La segunda función principal del equipo técnico del PAIF, como ya se ha mencionado, es dinamizar las diferentes actuaciones y acciones con las familias y agentes del territorio. Para llevarlo a cabo, no es suficiente simplemente con ejecutar un programa establecido, además se debe poner atención en la forma de realizar esta labor.

El número de iniciativas formativas para desarrollar de manera adecuada el rol parental ha crecido en la última década y puede presentar diversidad de formatos, pero es más eficaz cuando se desarrolla a través de una metodología experiencial, grupal, activa y participativa y presenta un carácter preventivo (Amaya, 2009).

La intervención con familias en formato grupal supone un escenario en el que se construye el conocimiento de forma conjunta, donde tienen cabida las opiniones y reflexiones de todos sus participantes; este intercambio de experiencias fomenta, además, la creación de redes de apoyo informales (Hidalgo et al., 2009).

2.3 Metodología de la intervención

La metodología del programa está basada en el modelo experiencial, el cual consiste en centrarse en el bagaje de los padres y de las madres, reforzando y potenciando sus habilidades y enriqueciéndolas. En este modelo los y las participantes ponen interés en observar a sus hijos e hijas y actuar en función de la situación, apostando por la flexibilidad y la valoración de cada situación cotidiana (Rodrigo et al., 2011). Los subprogramas que se desarrollan en el PAIF buscan que los padres y las madres se focalicen en su capacidad de respuesta frente a las diferentes situaciones que se dan en el hogar, dejando a un lado la automatización de comportamientos aprendidos y reflexionando sobre las consecuencias de sus actuaciones. En definitiva, son las familias las protagonistas de su propio cambio (Hidalgo et al., 2017).

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 persona que coordina los grupos debe ser una persona empática y cercana y se debe encargar de desarrollar un estilo que genere una relación de confianza, buen clima y respeto por los y las participantes. Es una guía que invita a la reflexión grupal sobre la propia labor parental y la búsqueda de alternativas, teniendo siempre en cuenta que no existe una única forma de ser padre o madre. Los programas del PAIF abordan los contenidos a través del dialogo, la reflexión, la discusión, la interacción con materiales y contenidos, promoviendo la participación activa y promoviendo la adquisición de conocimientos que se puedan poner en práctica en la vida cotidiana (Oliva et al., 2011).

Aspectos como el lugar donde se realicen las sesiones sea un espacio comunitario y cercano, que se ofrezca servicio de guardería y que se genere un buen clima durante las sesiones se deben de tener en cuenta para conseguir la fidelización de las familias al programa.

Uno de los puntos fundamentales donde el equipo técnico del PAIF hace hincapié es en el clima de las sesiones; ya que, durante las mismas, las familias deben sentirse cómodas, protegidas y cuidadas. En definitiva, darles la oportunidad de sentirse protagonistas. Para realizar esta labor se ponen en marcha una serie de actuaciones:

- Hacer intencional un recibimiento afectuoso en el que se puede tener en cuenta temas que se hayan compartido en sesiones anteriores.
- Dirigirse a los y las participantes de la manera en la que les gusta que les llamen y conocer el nombre de sus hijos e hijas para referirlos si fuese necesario.
- Ofrecer un café, infusión o pastas durante la sesión. Cuando se hace referencia a un gusto o necesidad concreta por parte de algún participante, se busca facilitarlo para la siguiente sesión siempre que sea posible.
- Utilizar el humor como clave de comunicación con el objetivo de facilitar la cohesión grupal y la cercanía de la persona que dinamiza con el grupo.
- Dejar espacios para intercambiar impresiones entre los y las participantes, procurando hacer referencia a las aportaciones que han dado e indicando el nombre de la persona que lo ha hecho.
- Poner en valor las experiencias personales de cada participante y agradecer siempre el que se compartan.
- Recoger aquellas palabras o expresiones de cada grupo y utilizarlas siempre en las sesiones, creando una serie de bromas, “chascarrillos” o términos propios del grupo.
- Realizar un recordatorio individualizado previo a la sesión por la vía que los participantes prefieran (email, llamada, mensajería instantánea…).
- Cerrar las sesiones de forma emocional, con un discurso que resuma las conclusiones a las que se han llegado y que refuerce su labor como padres y madres.

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

- Mostrarse accesibles y disponibles para cualquier consulta durante las sesiones, tras ellas y una vez que ha terminado el grupo.

En definitiva, el equipo que dinamiza debe estar formada en los contenidos a tratar, debe saber diferentes técnicas de manejo de grupos, conocer el programa y tener unas habilidades relacionales concretas (Rodrigo, 2011), además, debe de tener presente diferentes aspectos que propiciarán un clima de grupo idóneo para que las familias se sientan partícipes y se genere sentimiento de pertenencia. El objetivo es que las personas que participan se sientan importantes, valoradas y cuidadas.

Otro de los aspectos fundamentales del programa es la introducción de simbología en las sesiones. Según la Real Academia Española (RAE) un símbolo es un *"elemento u objeto material que, por convención o asociación, se considera representativo de una entidad, de una idea, de una cierta condición"*. En el PAIF se busca un objeto tangible que represente de alguna manera el contenido a tratar, se lleva a la sesión y a través de las actividades las familias interactúan con él, resultando una valiosa ayuda que refuerza la interiorización de las competencias asociadas a los contenidos sobre las que se está trabajando. Así a modo de ejemplos concretos, quienes han participado en el PAIF podrían explicar los estilos educativos a través del símbolo una balanza, el reforzamiento a los hijos e hijas con unas fichas de póker o la importancia de la comunicación aportando agua a una planta con una regadera.

La utilización de simbología en el proceso de asimilación y refuerzo de nuevos conceptos contribuye a la integración de un aprendizaje más intenso y multisensorial (Foncubierta y Rodríguez, 2016), ayudando a generar aprendizajes significativos. Éstos son más duraderos que los aprendizajes memorísticos y facilitan la interconexión entre aprendizajes dando lugar a la reflexión. Además, es un tipo de aprendizaje agradable para el ser humano y genera motivación (Ausubel, 2002).

Éste es un componente clave de la intervención cuando se trata de crianza, ya que las familias refieren un alto nivel de reactividad, es decir, van ofreciendo respuestas inmediatas a las diversas situaciones que van sucediendo en el día a día. Disponer de un espacio en el que reflexionar sobre su agencia personal en la labor como padre o madre, compartir experiencias con otras familias y poder adquirir nuevos conocimientos facilita la labor de crianza. Si bien

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 cierto, dichos conocimientos deben ser muy ágiles y accesibles, ya que, por ejemplo, ante una situación de conflicto con los hijos y las hijas sumado al estrés de la vida adulta, se necesita poder acceder a ellos de manera rápida y funcional. Cuando los conocimientos están relacionados con un símbolo, es más fácil que como madres y padres se acceda a esa reflexión rápidamente y permita un patrón de cambio de conducta más ajustada y satisfactoria. Por lo tanto, la representación mental del símbolo utilizado en las sesiones funciona como un "botón de acción"

2.4 Resultados generales del PAIF

Durante los cinco años de vida del programa, se han puesto en marcha 106 grupos y se ha atendido a un total de 1077 familias de forma directa. El PAIF lleva sujeta una evaluación que los usuarios realizan en dos momentos de la intervención, pre y post.

Los datos más destacables de la evaluación realizada por el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla y presentados en el Congreso de Infancia en Familias realizado en Cantabria en el 2018 muestran que todas las personas que participaron en el programa AFECTO manifestaban haber superado sus expectativas iniciales y en todas las líneas de actuación, en términos globales, se observó un impacto sobre la identidad como padre o madre. Además, se comprobó un cambio significativo en tres dimensiones relacionadas con las prácticas educativas parentales: un aumento de la participación democrática, una disminución de la reactividad excesiva por parte de los progenitores y una mayor calidez y apoyo.

3. La intervención familiar en la crisis sanitaria del Covid19

3.1 Adaptación a la metodología online

En la actualidad, la población mundial sufre las consecuencias de la pandemia producida por la COVID19 y por las medidas sanitarias que se han tomado al respecto, revirtiendo de lleno en la ejecución del rol parental y del clima familiar. En este escenario, el Gobierno de Cantabria y la Fundación Cruz de los Ángeles son conocedores de que hoy, más que nunca, es imprescindible ofrecer apoyo y acompañamiento a las familias.

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

Rescatando la Recomendación Rec (2006) 19 del Consejo de Europa en la que deja presente la necesidad de proporcionar apoyos a las familias y acceso a los servicios facilitando el acceso a los mismos y con el escenario derivado de la pandemia, se pone en marcha una adaptación del programa de forma íntegra con el objetivo de seguir dando cobertura a las familias de Cantabria.

Desde hace unos años, son varios los recursos online que nacen para dar respuesta a esta necesidad de apoyo y de intercambio de experiencias que demandan las familias, se presentan en diversos formatos y suponen una respuesta válida (Torres et al., 2015). Estos recursos, en su mayoría, están compuestos por una serie de videotutoriales, propuestas de contenido teórico o foros de intercambio de experiencias, más o menos interactiva, pero siempre con una comunicación unidireccional por parte del profesional. Adaptar la intervención del PAIF, que tiene como base la interacción directa con las familias, al formato online supuso un gran reto para el equipo de profesionales en un momento en el que no existían referentes sobre el tema. Por ello, este trabajo de adaptación supone una aportación valiosa a la literatura científica y al tradicional modo de operar en el trabajo grupal con las familias.

Según Torres et al. (2014), el formato online permite conseguir los resultados y beneficios que se derivan de la metodología experiencial. La clave para satisfacer a los usuarios es presentar un formato dinámico, ágil y breve. Bajo esta premisa, el personal técnico ha trabajado en la adaptación de los subprogramas teniendo en cuenta una valoración constante de los mismos y del desarrollo de cada una de las sesiones. Destacar que en este aspecto, tener la oportunidad de realizar varios grupos de forma simultánea ha enriquecido la evaluación realizada por los miembros del equipo y ha servido de gran ayuda para la revisión del programa y de los contenidos si así era requerido.

Una de las primeras decisiones que se tomaron cuando nos vimos inmersos en la alerta sanitaria, fue la de incluir a un experto en comunicación digital dentro del equipo técnico del PAIF. Su perfil de carácter creativo aportó una nueva perspectiva sobre cómo poder abordar la interacción con las familias. Este profesional se apoya en las nuevas tecnologías para poder generar un nuevo ecosistema de interacción; a través de la videollamada, redes sociales, página web (Instagram: @programaPaif, Facebook: @PaifCantabria, web: www.paif.serviciossocialescantabria.org, Twitter: @PaifCantabria, Linkedin: programaPaif).

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 perfil ha facilitado al equipo técnico y a las familias seguridad en cuanto al acercamiento al mundo digital y ha permitido explorar las posibilidades y adaptar los recursos de una manera rápida y eficaz.

Desde una perspectiva más técnica, destacar, que se eligió como canal de comunicación con las familias la plataforma ZOOM, debido a que se adaptaba a las necesidades del programa, permite una interacción fluida y, además, para las familias, suponía un acceso fácil y rápido desde cualquier dispositivo.

Para la adaptación de las sesiones se tuvieron en cuenta aspectos como el tiempo de duración de la misma, la bienvenida de las familias y la despedida. El número de participantes, el manejo de los silencios y la introducción de elementos que captan la atención ayudaron a que las familias se sintiesen parte.

Se tuvo en cuenta la disponibilidad y accesibilidad de las familias; se puso a su disposición dispositivos en el caso de que los necesitasen, un amplio abanico de horarios y se contó con asistencia técnica durante las sesiones para solventar las posibles incidencias de conexión que se podían presentar.

Para seguir con la idea de cuidado a las familias y fomentar la fidelización al programa se realizaron las siguientes acciones:

- Una vez que una persona cumplimenta el formulario de inscripción, recibe un mail personalizado en el que se la informa de que un componente del equipo PAIF se pondrá en contacto en los próximos días. Se llama a las familias interesadas para entablar un primer contacto y poder ajustar la oferta de los programas a sus necesidades.
- Los y las participantes reciben en su domicilio los materiales; un cuadernillo de actividades para utilizar en las sesiones, una bolsa reutilizable con el logo del programa, una serie de materiales que servirán para las sesiones, información del programa, una hoja de bienvenida en la que aparece la fotografía del personal técnico que dinamizará las sesiones y sobres de café y de té para que se los preparen durante las sesiones.
- Envío, el día previo a la sesión, de un email semanal en el que contiene el enlace de acceso y de un mensaje, por mensajería instantánea, que les recuerda la sesión, éste es con un tono informal y distendido.
- Envío de información durante la semana: un artículo, un vídeo, una guía…sobre los contenidos tratado durante la sesión. Supone un refuerzo de los contenidos tratados, pero también un acercamiento a los y las participantes. Esta acción, en el caso de 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.

sea a través de un grupo de WhatsApp, genera interacción entre las familias a través de un espacio compartido.

3.2 Resultados de la adaptación del programa a la metodología online (Covid19)

De las 1077 personas que han participado en el programa, 330 lo han hecho en el formato online durante el curso escolar 2020/21. Los profesionales a cargo de las sesiones han observado un buen recibimiento del formato, considerándolo acertado y, a rasgos generales, el feedback recogido de las familias ha sido positivo. Frases como *"para mí el PAIF ha sido como una ventana en la que una vez a la semana podía asomarme y pensar en mí y en cómo me siento"*; *"me ha ayudado a conectarme más con mis hijos y a sentir que no lo estoy haciendo tan mal"*; *"echaré de menos las risas de mis compañeras, para mí es algo que me llevo"*; se han repetido en la sesión de cierre de los grupos.

Para conocer los resultados del programa en el formato online en cuanto al cambio percibido por las familias, se realizó la evaluación manteniendo el diseño implementado en la etapa de pilotaje y cuyos resultados aparecen detallados en el informe de Evaluación del Programa de Apoyo Integral a las Familias (PAIF). El proceso de evaluación consistió tanto en la recogida de información cualitativa a través de un grupo de discusión con las familias como en la utilización de instrumentos de evaluación cuantitativa estandarizados. La respuesta que se obtuvo por parte de las familias en cuanto a satisfacción con el programa fue muy elevada, coincidiendo el grupo de discusión con los datos obtenidos a través del CSQ (Cuestionario de satisfacción) como se muestra en las siguientes gráficas:

Figura 1: Calidad del programa

Fuente: elaboración propia

Figura 2: Satisfacción general

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.

Figura 3: Satisfacción de necesidades

Fuente: elaboración propia

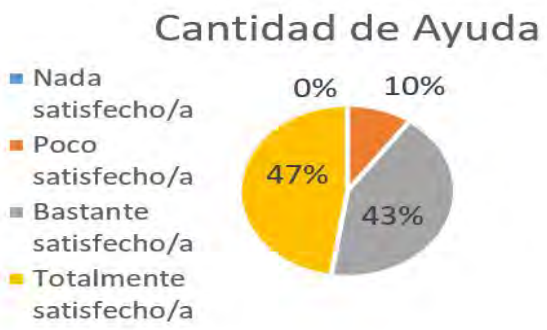
Figura 4. Recomendación a otros

Fuente: elaboración propia

Figura 5. Tipo de ayuda recibida

Fuente: elaboración propia

Figura 6. Cantidad de ayuda recibida



Fuente: elaboración propia

Figura 7. Resolución de problemas

Fuente: elaboración propia

Figura 8. Futura participación

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.

Por otro lado, los datos obtenidos a través de los instrumentos pre-post al inicio y al final de la intervención, si bien es verdad que muestran indicadores positivos como la calidad de vida global (P=0,005) o el aumento del bienestar emocional (P=0,028) de la Escala de Calidad del hijo/a, KIDSCREEN-27, en general los resultados no se consideran concluyentes ya que se induce cierta incoherencia entre la evaluación cualitativa y la cuantitativa. La implementación de esta evaluación a través de un formato online y la dificultad para acompañar a las familias en la cumplimentación de los distintos instrumentos probablemente condicionó el proceso evaluativo. Esto refleja la necesidad de ajustar la evaluación de la intervención online para obtener resultados más clarificadores.

4. Conclusión

El PAIF ha brindado apoyo a las familias desde el 2017 y lo ha mantenido durante la pandemia COVID19. Una situación como la que hemos vivido ha necesitado de intervenciones rápidas y ágiles por parte de diversos profesionales que están al servicio de la ciudanía, entre ellos el PAIF. Desde el primer momento se buscaron alternativas que acercasen el PAIF a las familias y se facilitaron los medios necesarios para que así fuese. El equipo de profesionales adaptó su forma de trabajar a la nueva realidad a pesar de no existir referentes en cuanto a la misma. Se realizó un trabajo de adaptación y de readaptación importante, del que nace una fórmula eficaz de llegar a las familias y brindarles el apoyo necesario.

Generar espacios en los que los padres y las madres puedan compartir sus experiencias y reflexionar en cuanto a la crianza es necesario y el PAIF a través del formato online lo ha conseguido. La incorporación de este formato de intervención se ha demostrado como una herramienta muy valiosa y con un recorrido y potencial a explorar y desarrollar desde diferentes niveles y facetas: el acceso, la participación e interacción con las familias, la implementación y adaptación de contenidos y metodología, la evaluación, etc. Este tipo de intervención ha venido para quedarse y coexistirá con las sesiones presenciales, incluso para convertirse en un apoyo a las familias mixto, en el que se tengan en cuenta ambos modelos.

Dentro de la adaptación del programa al formato online y con los resultados de participación en la mano, es destacable la fidelidad que han presentado las familias. Los diversos subprogramas se plantean de manera semanal, durante 8 semanas consecutivas y conseguir

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 éstas se mantengan en el tiempo es un equilibrio entre las necesidades que puedan presentar y la satisfacción que les aporta la participación en el programa.

Las familias de Cantabria, durante la pandemia COVID19, han tenido a su disposición un recurso de intervención directa y continuada en el tiempo que las ha apoyado en la labor de crianza de sus hijos e hijas.

Referencias bibliográficas

Arranz, E.; Oliva, A.; Martín, J.L.; Parra, A. (2010). Análisis de los Problemas y Necesidades Educativas de las Nuevas Estructuras Familiares. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 243-251. Madrid. DOI: 10.5093/in2010v19n3a5

Ausubel, D.P. (2002). Resumen de la teoría de la asimilación sobre el aprendizaje y la retención de carácter significativo. En Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*, 25-51. Barcelona: Paidós.

Cofiño, R.; Llanes, J. C.; Blanco, D. G.; Hernán-García, M. (2019). Mejorar la salud comunitaria: acción comunitaria basada en activos. *FMC-Formación Médica Continuada en Atención Primaria*, 26(7), 10-17. DOI: 10.1016/j.fmc.2019.07.001

Dirección General de Políticas Sociales. (2020). *Programa de Apoyo Integral a las Familias. Proyecto Marco*. Gobierno de Cantabria. Disponible en: https://bit.ly/3Fvgut3

Hidalgo, M. V.; Oliva, A.; Jiménez, L.; Antolín, L.; Menéndez, S.; Lorence, B. (2017). PAIF: *Programa de Apoyo Integral a las Familias: Dossier Profesionales y Familias. Gobierno de Cantabria*. Dirección General de Política Social. Disponible en: https://bit.ly/37Ekurj

Hidalgo, M.V.; Oliva, A; Jiménez, L.; Rodríguez, A.; Baena, S. (2018). *Informe de evaluación del programa PAIF*. Gobierno de Cantabria. Disponible en: https://bit.ly/3mq1Iem

Hidalgo, V.; Menéndez, S.; Sánchez, J.; Lorence, C.; Jiménez, L. (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. *Apuntes de psicología*, 27(2-3), 413-426. Disponible en: https://bit.ly/2VVwYZj

Hidalgo, V.; Oliva, A.; Jiménez, L.; Baena, S.; Rodríguez-Meirinhos, A. (2017). *Programa familias activas y saludables*. Gobierno de Cantabria.

Infante, A.; Martínez, J.F. (2016). Concepción sobre crianza: el pensamiento de madres y padres de familia. *LIBERABIT*, 22(1), 33-41. Disponible en: https://bit.ly/3fZA85i

Máiquez, M.L.; Rodríguez, G.; Rodrigo, M.J. (2014). Intervención psicopedagógica en el ámbito familiar: los programas de educación para padres. *Infancia y aprendizaje*, 27(4), 403-406. DOI: 10.1174/0210370042396896

Martín, J.C.; Máiquez, M.L.; Rodrigo, M.J. (2009). Programa de educación parental. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 121-133. Disponible en: https://bit.ly/3iI84VP

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

Martínez, R.A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales.* Ministerio de sanidad y política social.

Oliva, A. (2015). Los activos para la promoción del desarrollo positivo adolescente. *Metamorfosis*, 3, 32-47. Disponible en: https://bit.ly/2VK7AWn

Oliva, A.; Pertegal, M.A.; Antolín, L.; Reina, R.C.; Ríos, M.; Hernando, A.; Parra, A.; Pascual, D.M.; Estévez, R.M. (2011). *El desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Un estudio en centros docentes*. Junta de Andalucía. Consejería de salud. Disponible en: https://bit.ly/3iJJcgi

Palacios, J. (2016). Trabajando con familias, investigando sobre familias. *Apuntes de psicología*, 4(2-3), 83-89. Disponible en: https://bit.ly/3yK1OCx

Palacios, J.; Rodrigo, M.J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (1998). *Familia y Desarrollo Humano*, 25-45.Madrid: Alianza.

Real Academia Española. [En línea]. https://dle.rae.es/familia . [10 de julio de 2021].

Recomendación 19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre *Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad*.(2006).Consejo de Europa. Disponible en: https://bit.ly/3AHaoCA

Rodrigo, M.J.; Máiquez, M.L.; Martín, J.C. (2011). *Buenas prácticas profesionales para el apoyo de la parentalidad positiva*. FEMP. Disponible en: https://bit.ly/3iGDjjP

Rodrigo, M.J.; Máiquez, M.L.; Martín, J.C. (2011). *La educación parental como recursos psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. FEMP. Disponible en: https://bit.ly/3jXScxY

Rodrigo, M.J.; Máiquez, M.L.; Martín, J.C. (2011). *Parentalidad positiva y políticas de apoyo locales a las familias*. FEMP. Disponible en: https://bit.ly/3jKyaqg

Rodrigo, M.J.; Máiquez, M.L.; Martín, J.C.; Rodríguez, B. (2015). La parentalidad positiva desde la prevención y promoción. En Rodrigo, M.J. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva.* 25-45. Madrid: Síntesis S.A.

Torres, A.; Suarez, A.; Álvarez, M.; Padilla, S.; Rodríguez, E.; Rodrigo, M.J. (2015). Apoyo parental online. En Rodrigo, M.J. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*, 245-265. Madrid: Síntesis S.A.

Torres, A.; Suarez, A.; Rodrigo, M.J. (2014). Educar en Positivo: Primeros resultados y retos de futuro. *Sistemas, cibernética e informática*, 11(2), 1-13. Disponible en: https://bit.ly/3AJjlvh

Para contactar:

Equipo PAIF: **coordinacion@paifcantabria.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.

Percepción de la población general sobre la pornografía y sus efectos sobre la masculinidad hegemónica

Perception of the general population about pornography and its effects on hegemonic masculinity

Itsaso Biota, *Facultad de Educación de Bilbao. UPV/EHU. Doctoranda en Educación e Investigadora Predoctoral del Gobierno Vasco*

Maialen Loureda Avilés, *Facultad de Educación de Bilbao. UPV/EHU. Graduada en Educación social*

Naiara Ozamiz-Etxebarria, María Dosil, Maitane Picaza, Amaia Eiguren, *Facultad de Educación de Bilbao. UPV/EHU. Doctoras y profesoras del Grado de Educación Social*

Resumen

En la actualidad, debido a la accesibilidad a internet, el inicio del consumo pornográfico cada vez es más prematuro. Teniendo en cuenta que la educación afectivo-sexual no está muy presente en las instituciones educativas y que la industria pornográfica está enfocada al placer del hombre, nos encontramos ante una sociedad que perpetúa la desigualdad de género y la violencia hacia las mujeres. Ante una cultura cada vez más pornificada, la masculinidad hegemónica juega un papel fundamental que sostiene la estructura patriarcal. En el presente estudio, se investigan las percepciones que tiene la población general sobre la pornografía y sus efectos en las relaciones afectivo-sexuales y en la masculinidad hegemónica. Para ello, se realiza un cuestionario donde se analizan varios aspectos respecto a la pornografía; consumo pornográfico, perspectiva sobre la industria, conocimiento de la masculinidad hegemónica y la normalización de la erotización de la violencia. Se concluye que la educación afectivo-sexual que se recibe actualmente es escasa, y que la pornografía fomenta la perpetuación de masculinidad hegemónica.

Palabras clave: Pornografía, masculinidad hegemónica, violencia machista, educación afectivo-sexual

Abstract

Nowadays, due to the accessibility of the internet, the beginning of pornographic consumption starts at an increasingly younger age. Taking into account that affective-sexual education is not present in educational institutions and that the pornographic industry is focused on male pleasure, we find a society that perpetuates gender inequality and violence towards women. In an increasingly pornified culture, hegemonic masculinity plays a fundamental role in sustaining the patriarchal structure. This study investigates the general population's perceptions of pornography and its effects on affective-sexual relationships. To this purpose, 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.

questionnaire is carried out in which several aspects of pornography are analyzed: pornographic consumption, perspective on the industry, knowledge of hegemonic masculinity and the normalization of the eroticization of violence. It is concluded that the affective-sexual education currently received is scarce, and that pornography encourages the perpetuation of hegemonic masculinity.

Keywords: Pornography, hegemonic masculinity, sexist violence, affective-sexual education

Fecha de recepción: 28/06/2021 Fecha de aceptación: 18/10/2021

1. Introducción

El objeto de estudio de este trabajo es el análisis del impacto que tiene el consumo pornográfico en las relaciones afectivo sexuales de la población y en la construcción de la masculinidad hegemónica. Ante la precoz entrada de la juventud en el consumo pornográfico debido a la desprotección que existe en el ámbito de la red, es indiscutible la necesidad de alertar a la población y a los agentes educativos de este suceso. Además, es importante aclarar que los efectos negativos que derivan de dicho consumo no solo afectan a los y las jóvenes sino también a las personas de edades más adultas.

En este trabajo se encontrarán los orígenes de la pornografía y como ésta ha ido evolucionando hasta devenir en la denominada 'nueva pornografía' que ha sido desarrollada con la introducción de internet. En esta nueva pornografía, cuya fácil accesibilidad proporciona contenido ilimitado y gratuito, se observa una hegemonía de las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres. Ciertamente, este tipo de pornografía "mainstream" o de tendencia mayoritaria fomenta la erotización y la violencia hacia las mujeres, dado que gran parte de su contenido está basado en prácticas sexuales en las que las mujeres son violentadas o en las que las mujeres son representadas como objetos carentes de deseo.

En esta misma línea, además del impacto social que el consumo de pornografía a edades tempranas acarrea, encontramos que tiene efectos en el sistema de creencias y en la salud sexual de las personas consumidoras. Por lo tanto, la educación afectivo-sexual presenta una gran importancia en el desarrollo bio-psico-social del ser humano. Sin embargo, aunque en España encontramos programas de educación sexual desde los años 70, es evidente que estos

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

programas no son suficientes y que, además, no calan entre el alumnado. La mezcla del consumo temprano y duradero, con la falta de educación sexual se convierte en un caldo de cultivo para reproducir actitudes violentas y poco saludables para la población.

Con este marco de fondo, se alega la importancia de realizar una investigación para conocer la consciencia y la perspectiva de la población acerca del consumo de pornografía.

2. La pornografía

2.1 Introducción a la pornografía

Un reciente estudio realizado por Ballester, Orte y la Red Jóvenes e Inclusión (2019) concluye que en España la edad de inicio de consumo de material pornográfico se sitúa en la actualidad en los ocho años de edad. El fácil y frecuente acceso de los y las jóvenes a la pornografía es una de las problemáticas actuales que genera preocupación en la sociedad y en especial en aquellas personas adultas con menores a su cargo.

> Es prácticamente inevitable que niños y adolescentes se expongan a la pornografía en internet. Las tímidas medidas de prevención, como las campañas para introducir los controles parentales en los móviles, se han mostrado ineficaces al no haberse generalizado y al existir tantas alternativas de acceso. No obstante, cabe hacer hincapié en las medidas de educación alternativa, basadas en la sensibilización, no en la censura y persecución. (Ballester, et al. 2020, p.29).

En el presente documento se detallarán los aspectos que serán posteriormente investigados sobre los efectos que tiene el consumo pornográfico en las relaciones afectivo-sexuales en la población general. Existen muchos estudios actualmente que hablan de los efectos en la adolescencia, entendida como una etapa de desarrollo muy importante en la vida de las personas. No obstante, la falta de una educación afectivo-sexual y la falta de la construcción de una mirada crítica puede originar efectos también en personas de edades más adultas. Según Mansilla (2000), las personas adultas son aquellas personas en edades comprendidas entre los 25 y 64 años. Dentro del colectivo de personas adultas encontramos tres subgrupos; adultos jóvenes (25 a 39 años), adultos intermedios (40 a 49 años) y adultos mayores (50 a 64 años).

Según la Real Academia Española (RAE) la pornografía *"es la presentación abierta y cruda del sexo que busca producir excitación"* (RAE, 2019, definición 1). Asimismo, según Griffiths (2012), se considera pornografía a todo acto sexual cuyo fin es únicamente provocar la excitación sexual de la persona que la mira o la consume.

Se permiten la reproducción, 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 lo largo de este estudio, cuando mencionemos la pornografía nos referiremos a la denominada pornografía 'mainstream'. Es decir, aquella más comercial, y que tiene, por norma general, mayores visualizaciones. La pornografía 'mainstream', como afirma Etxebarria (2016), es representada como la mecanización del coito, realizando una desmembración de los órganos sexuales y tomando como objetivo la eyaculación masculina para concebir el orgasmo.

Partiendo de esta línea de investigación cabe destacar el estudio realizado por la Red de Jóvenes e Inclusión Social y la Universitat Illes Baleares (2020) en el que se pretendía investigar sobre varios aspectos del uso de la pornografía en las personas jóvenes. De este estudio destacamos la edad con la que se comienza a hacer uso de contenido pornográfico y el género. Observaron que los chicos comienzan con anterioridad respecto a las chicas, siendo un 70% -80% de los chicos los que comienzan antes de los 16 y en el caso de las chicas un 48% en edades más avanzadas, entre los 16 y 18.

Asimismo, en esta misma investigación se exploró si estos y estas jóvenes incrementaron el uso de prácticas de riesgo por consumo de pornografía. En esta premisa se observa que los chicos adoptan mayores prácticas de riesgo (47% frente a un 39% entre las chicas), pero no hay una gran polarización entre ambos. Entendemos las prácticas de riesgo, también conocidas como conductas sexuales de riesgo, como una asunción de situaciones como las relaciones sexuales tempranas, múltiples parejas, la ausencia de métodos anticonceptivos, etc. (Del Carmen et al., 2015).

2.2 Nueva pornografía, nuevas realidades

La pornografía es un elemento importante dentro de nuestras sociedades, pero, no siempre tuvo la finalidad actual. Las autoras Artazo et al. (2020) revelan que su origen se descubre en el Renacimiento, donde su finalidad principal era la de cuestionar y criticar a las autoridades institucionales, además de burlarse de los valores morales que tenía la burguesía. Igualmente, estas autoras destacaron que, a principios del siglo XX, la pornografía se afianza con el capitalismo, constituyéndose en un producto más del mercado del placer. En la actualidad, la pornografía constituye una macro industria que genera beneficios anuales millonarios. *PornHub* realizó un estudio de consumo de su página donde contabilizaron 33,5 millones de visitas en el año 2018 y en el año 2019, 44 millones, es decir, un incremento de 10,5 millones de visitas.

Se permiten la reproducción, 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 industria pornográfica, se ha ido adaptando a los avances tecnológicos. Antiguamente, las vías de acceso eran cines XXX o películas en VHS. Con la introducción de internet, tal y como hemos señalado anteriormente, se ha desarrollado una tipología que se conoce como ‘’nueva pornografía’’. Según Ballester, Orte y Pozo (2020) existen cinco características que diferencian la nueva pornografía de la clásica. En primer lugar, encontramos el auge de la calidad de imagen abandonando los métodos tradicionales de consumo como, por ejemplo, JPG. La segunda característica que se define es la asequibilidad, ya que se cuenta con una oferta que es de carácter gratuito en su mayoría. Como tercera característica tenemos la accesibilidad, que juega un papel importante fomentando este pico de consumo que se está generando por parte de la población. Existe una gran industria actualmente que produce y distribuye en grandes cantidades. La cuarta característica que se define, son los límites inexistentes en esta nueva pornografía, donde se pueden visualizar prácticas desde las más convencionales hasta las prácticas de gran riesgo o definidas como ilegales. Y, por último, la quinta característica es la amplia capacidad de elección de intervención del usuario es amplia, ya que puede realizar un consumo anónimo o, por el contrario, un encuentro cara a cara (Ballester et al., 2019).

2.3 Erotización de la violencia

La pornografía hegemónica lanza una serie de creencias y conceptos que calan y están latentes en la cotidianeidad de las personas. Alario (2018) categoriza seis tipos de erotización que perpetúa la industria pornográfica derivando en violencia machista.

a) *La erotización del dolor físico de las mujeres*, encontrando prácticas, como la doble penetración, *fisting* (introducción del puño en la vagina), el *face fucking* (penetrar la cara de alguien), *throath fucking* (penetrar la garganta de alguien) o *gagging* (tener arcadas). Además, encontramos los azotes a las diferentes partes del cuerpo de las mujeres, agarrarles del cuello…

b) *La erotización de la falta de deseo de las mujeres.* En la gran mayoría de videos se muestra que no hay deseo sexual ni consentimiento por parte de las mujeres, pero más adelante a medida que avanzan los videos, se muestra que esas relaciones sexuales están siendo satisfactorias para ellas.

c) *La erotización del sufrimiento de las mujeres*. En este apartado se hace referencia a videos donde se pueden visualizar gritos desgarradores, angustia y la figura masculina agrediendo físicamente a las mujeres.

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

d) *La erotización de la humillación de las mujeres*. Se observa en videos donde se defeca o se orina en las mujeres, se les pisa la cabeza mientras se les penetra~~n~~, eyaculan en sus ojos y otras conductas similares.…

e) *La erotización de los abusos sexuales a los menores*, donde aparecen niñas, que se muestran como vírgenes y sangran durante las penetraciones.

f) *La erotización de la prostitución* donde se aumenta la legitimación de la violencia hacia aquellas mujeres que se presentan como trabajadoras sexuales en los videos.

2.4 Pornificación de la cultura y masculinidad hegemónica

En las últimas décadas, debido al auge de internet y el fácil acceso a las nuevas tecnologías, la producción y consumo de pornografía ha aumentado exponencialmente. En consecuencia, nos encontramos ante un fenómeno conocido como "pornificación de la cultura" donde las industrias del sexo, como la pornografía, tienen una influencia y trascendencia cada vez mayor. Según Favaro et al. (2016), hablamos de un fenómeno occidental en el cual están relacionados el mercado, la cultura popular y académica, e incluso, una parte del feminismo. Según las autoras, este fenómeno tiene como objetivo expandir la idea de que la pornografía es inevitable y que además puede tener un carácter positivo para la buena vida. Teniendo en cuenta la naturaleza y las características de la 'nueva pornografía' y dada la normalización del consumo de la misma, una de las realidades más graves que debemos tener presente *"es que las narrativas y valores de estas industrias penetran lo cotidiano, reconfigurando las sensibilidades, subjetividades y prácticas sexuales de la mayoría"* (Favaro et al. 2016, p.8).

En lo que respecta a los hombres en la pornificación de la cultura, una de las estrategias que fomentan la perpetuación del sistema patriarcal dentro de la industria es la masculinidad hegemónica. Según Beasley (2008) *"la masculinidad hegemónica es un mecanismo político que genera un modelo normativo de lo que es ser un hombre «de verdad», precisamente el que reproduce el patriarcado y la desigualdad de poder entre hombres y mujeres"* (Alario, 2018, p.63). Es decir, se trata de un constructo social universalizado, en el cual se realizan unos mandatos sutiles a los hombres que deben cumplir y que afectan a su pensar, sentir y estar.

En relación al párrafo anterior, Alario (2018) afirma que un varón solo formará parte del grupo de iguales, si es aceptado por el resto de los integrantes. Por lo tanto, tendrá una necesidad constante de demostrar su masculinidad ya que no se trata de una posesión. Esta situación fomentará esa necesidad constante de demostración que los acompañará desde la infancia hasta la edad adulta, suponiendo en muchas ocasiones, posicionarse por encima de las mujeres.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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, en los últimos debates feministas se habla de la cultura de la violación sustentada por el patriarcado. Aquella que según De Miguel (2020) se trata de *"una cultura en que es posible disfrutar de todo lo que no se toleraría hacer a las chicas si no hubiera sexo de por medio: insultarlas, tirarles del pelo, penetrarlas en grupo y de todas formas posibles, disfrutar con su cara de estupefacción y sufrimiento, y erotizar el desprecio y la violencia''* (p.381). Es decir, mediante la erotización de la violencia se legitiman socialmente los abusos físicos y de poder.

2.5 Efectos de la pornografía, sistema de creencias y salud sexual

Otro de los resultados del significativo incremento en el acceso y uso de internet, es que el consumo de pornografía es cada vez más temprano. En consecuencia, en la actualidad muchos menores –sobre todo, chicos– acceden a contenido pornográfico sin la madurez suficiente y sin los suficientes conocimientos sobre afectividad y sexualidad.

Por un lado, en la pornografía habitualmente consumida se realizan prácticas que en la mayoría de los casos son irreales, irresponsables e incluso peligrosas para la salud e integridad de las personas. Ciertamente, además de carecer de cualquier tipo de afectividad, la pornografía "mainstream" representa escenas basadas en un estado de sometimiento a la mujer, fomentando y perpetuando la desigualdad entre sexos y transmitiendo estereotipos y roles machistas (Peña, 2018). Según la autora, el consumo frecuente y continuado de este tipo de pornografía puede acarrear consecuencias para los más jóvenes, dado que cuánto menor es la edad de exposición a la pornografía, más grande será su repercusión en las conductas, autoestima y los hábitos sexuales cuando sean mayores (Peña, 2018).

Por otro lado, la pornografía puede generar unas expectativas dentro de la pareja inalcanzables, además del deseo de realizar prácticas que puedan llegar a ser violentas. En un estudio realizado por Ballester et al. (2020) se señalaba que uno de los peores efectos del consumo de pornografía en adolescentes y jóvenes era la distorsión perceptiva, la formación o deformación de actitudes, teniendo en cuenta que por la etapa evolutiva en la que se encuentran no poseen la maduración emocional para comprender lo que ven.

Collazo (2019) argumenta que la literatura científica señala que algunas personas presentan dificultades con el comportamiento sexual debido a lo visualizado en las escenas pornográficas. Como bien apuntan Nathawat et al. (2017) la pornografía da la posibilidad de experimentar desde la curiosidad volviéndose menos normativa y posibilitando prácticas que se consideran delito, como por ejemplo las violaciones.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 una adecuada formación afectivo-sexual, será difícil que las personas jóvenes, grandes consumidoras de pornografía, puedan ser conscientes de lo que están consumiendo y del efecto que ese tipo de consumo tiene en el desarrollo de su deseo y, por consiguiente, de sus prácticas sexuales.

2.6 Educación sexual

2.6.1 Las dimensiones de la sexualidad humana

La sexualidad humana en su totalidad abarca diez dimensiones que la conforman. La Organización Mundial de la Salud (OMS) en conjunto con la Asociación Mexicana para la Salud Sexual (AMSSAC) y Federación Mexicana de Educación Sexual y Sexología (FEMESS) en 2017, expusieron las mencionadas dimensiones (Mena 2019):

a) *El sexo*, que es aquella dimensión biológica que diferencia por masculino asociado al pene o femenino asociado a la vagina.

b) *El género* es un constructo social que conforma los comportamientos, las actividades y las expectativas de una persona. Además, hace referencia a las relaciones existentes y a la distribución de poder de las mismas.

c) *La reproductividad* es la capacidad de concebir biológicamente incluyendo aquellas construcciones mentales acerca de la misma.

d) *Los vínculos afectivos* es otra de las dimensiones que conforman la sexualidad, que son aquellos lazos profundos y duraderos que conectan a las personas a través del espacio y el tiempo.

e) *El erotismo*, es la capacidad humana donde intervienen las emociones, de experimentar respuestas físicas que tienen que ver con el deseo sexual, excitación sexual y orgasmo.

f) *La orientación sexual*, es la atracción erótico afectiva por diferentes personas, ya sean de un género, otro o ambos, incluyendo la capacidad de mantener relaciones íntimas con las mismas.

g) *La identidad de género*, es el grado en el cual cada persona se identifica como masculina, femenina o ambos.

h) *La identidad sexual*, es el concepto en el que se integran, el sexo biológico, la identidad de género, la orientación sexual y la expresión de género.

i) *El autoerotismo* se refiere al comportamiento sexual que está latente desde la infancia y que permite la experimentación del propio cuerpo generando una serie de sensaciones que construyen la autoimagen.

j) *La salud sexual*, trata del estado físico, mental y sociocultural, en el que se debe desarrollar la sexualidad y las relaciones sexuales desde un enfoque respetuoso.

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

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

2.6.2 Educación sexual en España

De Miguel (2020) señala la pornografía como la escuela actual de los y las adolescentes, ya que no cuentan con una educación sexual que les permita desarrollar la mirada crítica.

> En España no fue hasta 1970 cuando se contempla la educación sexual en las Orientaciones Pedagógicas Ministeriales. Posteriormente, en 1981, se incluye esta educación para Preescolar y EGB, centrándose únicamente en informes sobre la reproducción y la anatomía sexual, aunque no es hasta 1983 cuando empiezan a formarse docentes en dicha materia. Por lo tanto, la legislación debería tener en cuenta el alcance y la trascendencia de estos conocimientos y hacer obligatoria esta educación en las escuelas. (Mena 2019, p. 7).

Ballester et al. (2020) afirman que la educación integral en sexualidad en algunos países europeos es una realidad existente desde hace más de 50 años, como es el caso de Suecia. La declaración de Nairobi firmada por 40 países de origen africano, refleja el compromiso de los mismos, al fomento de la igualdad mediante programas de educación sexual en las escuelas. Por lo tanto, nos encontramos con unos compromisos que están 'institucionalmente' puestos en marcha pero que en la práctica no se han dado.

Desde la Educación Social, el estudio de esta realidad es todavía novedoso, pero, al mismo tiempo, se está visibilizando cada vez más la importancia de la educación sexual para un buen desarrollo afectivo-sexual de todas las personas, pero en especial para aquellas que se encuentran en la etapa de adolescencia y de juventud. Por esta razón, los objetivos del presente estudio son investigar los efectos del consumo pornográfico en la relaciones afectivo-sexuales de la población y estudiar la relación de la pornografía con la construcción del sistema de creencias sobre las relaciones afectivo sexuales.

3. Método

La muestra estuvo formada por 192 participantes. Personas mayores de edad desde los 19 hasta los 61 años (*M*=40). El 66,91% se identifica con la identidad de género femenina y el 23,63% se identifica con la masculina y no hay ninguna persona en esta encuesta que se identifique como no binaria. Todas las personas respondieron de forma voluntaria. El 90,3% de la muestra residía en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) y 9,7% fuera de la CAV.

Los instrumentos utilizados parten de una selección de preguntas de la Encuesta sobre educación afectivo-sexual y pornografía (Ballester et al., 2019) y un instrumento *ad hoc* creado para el presente estudio.

La muestra se reclutó mediante un muestreo de bola de nieve. Primero se creó un cuestionario *online* en *Google Forms* y se envió mediante las redes sociales En el cuestionario se explican

Se permiten la reproducción, 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 los objetivos del estudio como los procedimientos a seguir durante el mismo, así como el derecho a retirarse voluntariamente del estudio en caso de ser necesario. Para la recogida de datos se siguieron todos los cánones establecidos por la Ley Orgánica 15/99 de Protección de Datos de Carácter Personal. En los cuestionarios se informó a las personas participantes del carácter voluntario de su participación y del compromiso necesario para iniciar la prueba. Por lo tanto, el procedimiento seguido está aprobado por el Comité de Ética y se realizó de acuerdo con la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial.

Para analizar los datos obtenidos tanto en el la encuesta sobre educación afectivo-sexual y pornografía y el cuestionario ad-hoc se usó el programa Excel, que nos permitió realizar los porcentajes de las respuestas de las personas participantes.

4. Resultados

4.1. Datos descriptivos de la muestra

El gráfico 1 muestra la descripción de la orientación sexual de las personas participantes del estudio. El 68,4% de los y las participantes tiene una orientación sexual heterosexual.

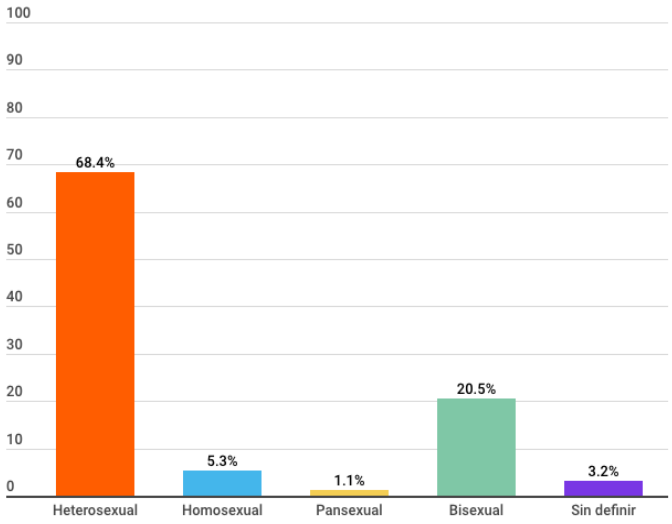


Gráfico 1: Orientación Sexual. Elaboración propia

4.2. Educación sexual recibida

En el Gráfico 2 se muestran las respuestas a la pregunta de si se ha recibido educación afectivo sexual en alguna ocasión. La mayoría responde haber recibido educación afectivo sexual con un 61,6%.

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

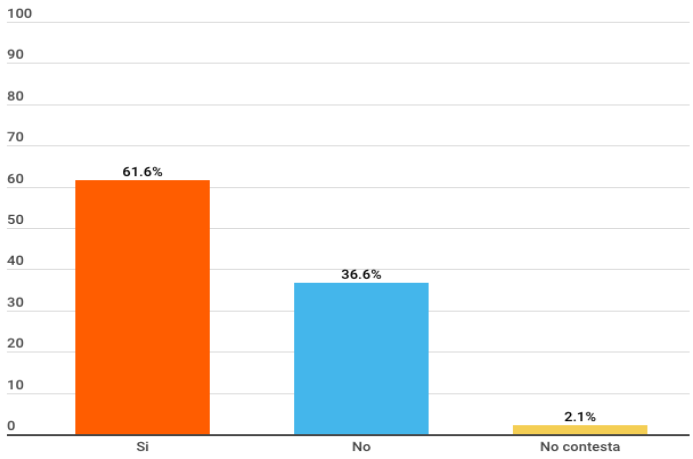


Gráfico 2: ¿Has recibido educación afectivo sexual? Elaboración propia

En relación al gráfico anterior, en el Gráfico 3 muestra la descripción de si esa educación afectivo sexual resolvió las preguntas, la curiosidad e intereses. En él, podemos observar que el 43,2% responde 'Solo en parte'. La segunda respuesta más popular es la de 'No' con un 22,6%.

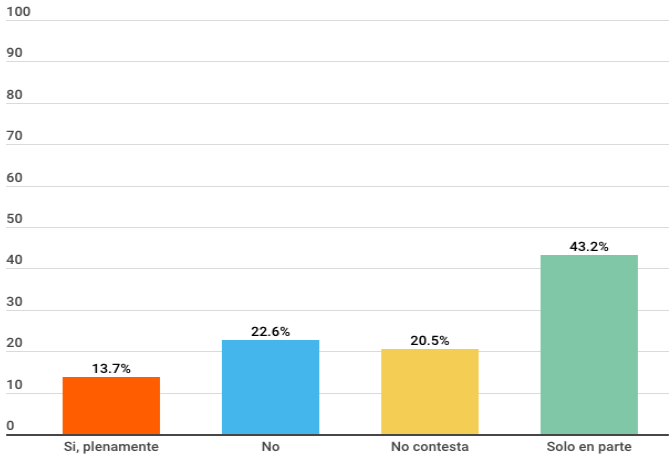


Gráfico 3: ¿Respondieron a tus preguntas curiosidades e intereses? Elaboración propia

4.3. Percepción sobre la pornografía "mainstream"

La Tabla 1 refleja un cruce de variables mediante una tabla dinámica entre los estudios completados de los y las participantes y la visión que tienen acerca de si la pornografía 'mainstream' es machista. Se puede observar que, en estudios superiores como los universitarios o bachillerato, hay porcentajes mayores, 81,67% y 79,17% respectivamente, 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.

personas que opinan que se trata de una industria machista. En el caso del grupo de aquellas personas sin estudios formativos encontramos una división exacta del %50.

Estudios completados	Depende	No	No responde	Si
Bachillerato	12,50%	2,08%	6,25%	79,17%
ESO	25,00%	0.00%	16,67%	58,33%
FP/Ciclo formativo	14,06%	6,25%	10,94%	68,75%
No contesta	50,00%	25,00%	0.00%	25,00%
Sin estudios	0.00%	50,00%	0.00%	50,00%
Universitarios	8,33%	3,33%	6,67%	81,67%
Suma total	**13,16%**	**4,74%**	**8,42%**	**73,68%**

Tabla 1: 'Estudios completados' + '¿Crees que la pornografía "mainstream" es decir, aquella que aparece en las páginas más famosas, es machista? Elaboración propia

En el Gráfico 4 se responde al ítem 'Considero que consumir pornografía 'mainstream' no supone ser violento con mis parejas sexuales' En este caso, se encuentran resultados más dispares que en los anteriores. Un 33% de las personas que respondieron expresan una opinión neutra. Después, las opiniones están divididas, teniendo una parte que opina estar de acuerdo 19,8% y totalmente de acuerdo 12,3%. Por el contrario, encontramos personas que están en desacuerdo 17% y totalmente desacuerdo 16,7%.

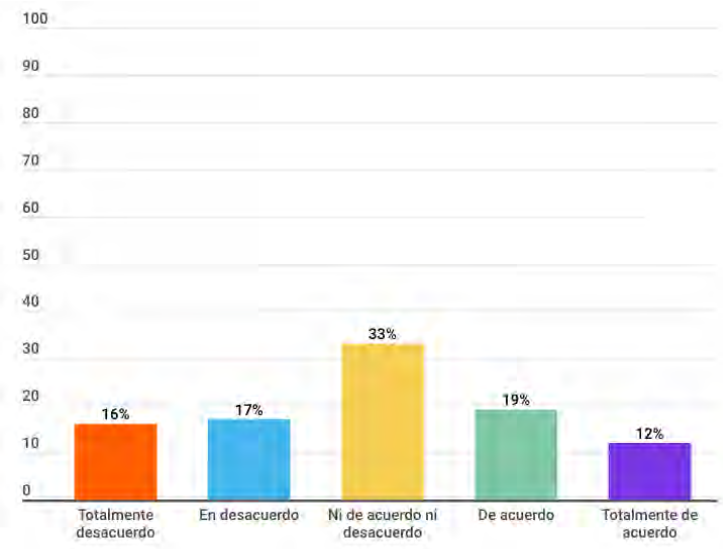


Gráfico 4: 'Considero que consumir pornografía 'mainstream' no supone ser violento con mis parejas sexuales' Elaboración propia

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.

4.4. Visión sobre si la pornografía es sana

En el Gráfico 5 se reflejan las respuestas que ha recibido la pregunta '¿Consideras que puede existir porno sano o se debe abolir la pornografía? En este caso la respuesta con mayor votación es la del 'Porno Sano' con un 73,7% frente a un 15,8% que opina que se debe abolir la pornografía y un grupo que corresponde al 10,5% que no ha querido responder a la pregunta.

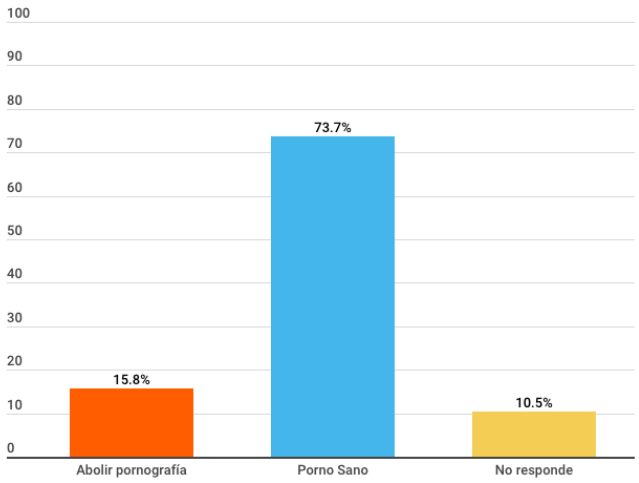


Gráfico 5: ¿Consideras que puede existir porno sano o se debe abolir la pornografía? Elaboración propia

4.5. Resultados sobre la masculinidad hegemónica.

En el Gráfico 6 presentamos el ítem '¿Conoces el concepto de masculinidad hegemónica?' en el cual el 71,6% responde conocerlo frente a un 28,4% que desconoce el concepto.

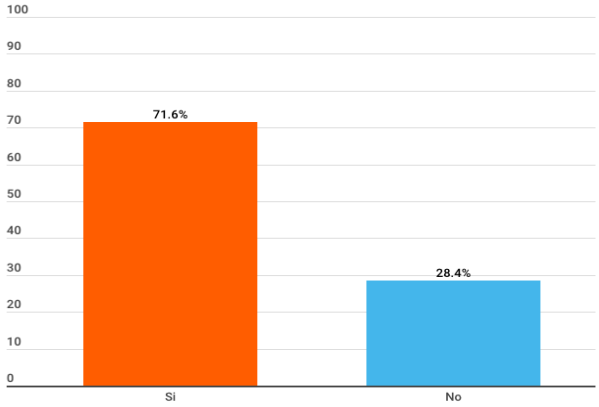


Gráfico 6: ¿Conoces el concepto de masculinidad hegemónica? Elaboración propia

En el Gráfico 7 el ítem que se analiza es 'Pienso que los hombres se ven en ocasiones presionados socialmente a comportarse de una determinada manera por miedo a sentirse

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

rechazados por sus iguales'. El 43% responde totalmente de acuerdo y el 30,4% de acuerdo. Un 8,9% relata de forma neutra. Y encontramos las respuestas menos populares con un 7% totalmente desacuerdo y 10,8% en desacuerdo.

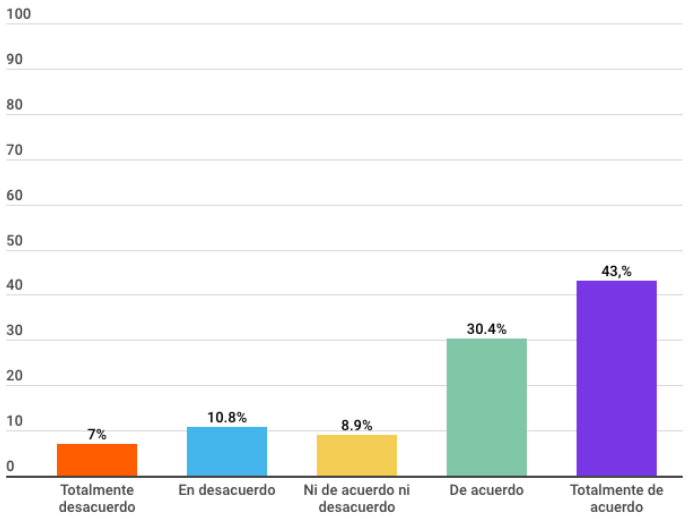


Gráfico 7: 'Pienso que los hombres en ocasiones se ven presionados a comportarse de determinada manera por miedo a sentirse rechazados por sus iguales' Elaboración propia

En el Gráfico 8, se realiza un recuento sobre si la pornografía fomenta la masculinidad hegemónica. Encontramos resultados parecidos a la gráfica anterior, teniendo como respuestas mayoritarias 'totalmente de acuerdo' con un 41% y 'De acuerdo' con un 28,3%. Un 10,8% corresponde a 'Ni de acuerdo, ni desacuerdo', el 9% corresponde a desacuerdo y el 10,8% a 'Totalmente desacuerdo'

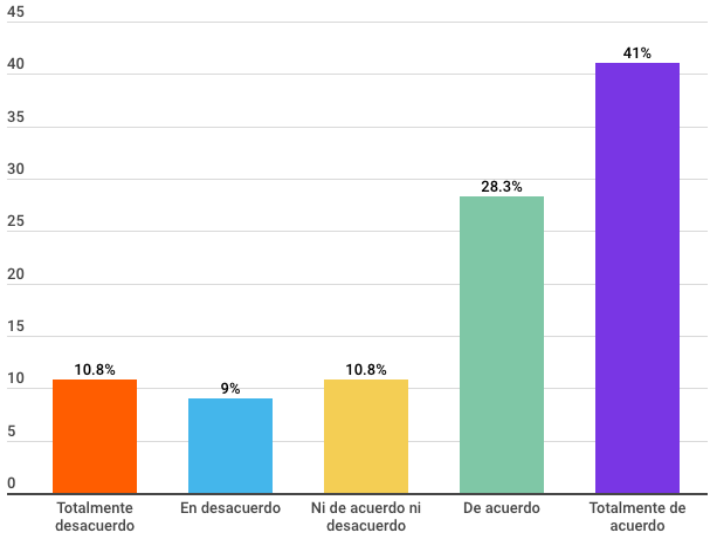


Gráfico 8: Considero que la pornografía fomenta le perpetuación de las masculinidad hegemónica. Elaboración propia

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.

5. Conclusiones

Tras la realización del presente estudio hemos podido extraer conclusiones en lo que respecta a distintos aspectos relacionados con el consumo pornográfico, la perspectiva social sobre la industria, la normalización de la erotización de la violencia, así como con la educación afectivo-sexual recibida por los participantes en esta investigación.

En cuanto al género, en la investigación la presencia y participación de mujeres ha sido mayor que la de los hombres. Esto se puede deber a que, la encuesta se ha difundido por las redes sociales, y comparativamente con los hombres, las mujeres suelen tener una participación más activa (Instituto Nacional de Estadística, 2016). Además, basándonos en los trabajos de Mosteiro (1997) y Guerra (2015), la tendencia de las mujeres a cursar estudios en ciencias sociales es mayor, por lo que puede concluirse que, pueden mostrar más interés en lo que se refiere a cuestiones de carácter social.

Los datos descriptivos de la muestra indican que estamos ante una población mayormente heterosexual, siendo un perfil más heteronormativo el de los y las participantes de esta investigación. Esto podría ser porque la heterosexualidad es, aún hoy, la orientación sexual impuesta socialmente.

Tras analizar los datos de la educación afectivo-sexual recibida y la calidad de la misma, encontramos que, aunque la mayoría de la muestra ha recibido algún tipo de educación sexual, la mayoría se siente satisfecha en parte (43,2%) o no se siente satisfecha (22,6%). El estudio realizado por Martínez et al. (2011) concluye que la educación sexual está introducida como material dentro de las formaciones del profesorado desde hace más de 20 años, pero, actualmente no se garantiza dicha formación durante su transcurso universitario. En consecuencia, encontramos todo un panorama donde el alumnado está recibiendo educación sexual que ha sido escasa y donde la situación no cambia en los estudios universitarios. Así pues, en grados como el de Educación Social, creemos firmemente que es fundamental introducir formación afectivo-sexual de calidad, para que los futuros educadores y educadoras sociales manejen herramientas eficaces para abordar esta problemática e intervenir al respecto de manera eficaz en su carrera profesional futura.

Además, es importante tener en cuenta que en este estudio nos encontramos ante un grupo de personas con estudios superiores y esto puede condicionar el interés que tienen en conocer el tema y tener la capacidad de contestar el cuestionario. Se llega a la conclusión de 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.

personas con estudios superiores tienen un mayor conocimiento de que la industria pornográfica es machista y, por lo tanto, debemos enfocar nuestra energía en la educación en edades más tempranas con la finalidad de que un mayor grupo de personas tome conciencia.

Haciendo referencia a la pregunta del cuestionario sobre el porno sano o abolición, con los resultados obtenidos del 73,7% a favor del 'Porno Sano' llegamos a la conclusión de la normalización que existe actualmente del uso del cuerpo de las mujeres a servicio de los hombres. Esta puede ser la consecuencia de una ideología sexual que legitima la mercantilización y la violencia hacia las mismas, idea que es apoyada por Gimeno (2018). Ciertamente, la pornografía forma parte de la industria del sexo, y al igual que sucede con la prostitución, el principal objetivo es satisfacer los deseos masculinos. Un reflejo de esta afirmación lo encontramos en que, tal y como recoge el estudio *PornHub Insight* (2019), en España el 68% de los consumidores son hombres.

La masculinidad hegemónica, como se menciona durante todo el artículo, es una presión política de lo que supone ser un hombre 'de verdad'. Está asociado a ser lo contrario a lo femenino, situándolo como algo inferior. Consecuentemente, como afirma Alario (2018), los hombres si no muestran su hombría quedarán relegados a la posición de niñas o mujeres, lo que conlleva un estigma social suponiendo la perdida de privilegios masculinos. En el presente estudio, la mayoría de los y las participantes conocen este concepto.

En relación a esa presión por pertenecer al grupo dominante que sufren aquellas personas que se identifican con el género masculino, encontramos en los resultados del cuestionario que la mayoría afirma que esa presión contribuye a ciertos comportamientos por parte de los hombres. Esos comportamientos que se asocian a ser 'masculino' tienen impacto y pueden observarse en el día a día de estas personas. Pero hay un ámbito de la vida de los seres humanos donde pueden desarrollar especialmente esa masculinidad, que es en el ámbito del sexo. Cuando acuden a clubs de striptease, hablan de que han mantenido relaciones sexuales burlándose de la mujer, o pagan por sexo, están reforzando su masculinidad.

La forma de opresión hacia las mujeres y sus cuerpos que hemos analizado durante todo este artículo hace referencia a la pornografía, que es una forma más de reforzamiento de la masculinidad hegemónica, ya que como se ha expuesto anteriormente, se erotiza aquella violencia ejercida hacia las mujeres. Por lo tanto, los resultados a la pregunta de si 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.

pornografía perpetua la masculinidad hegemónica aportan un poco de esperanza, ya que una mayoría han respondido de manera afirmativa.

Como conclusión final nos gustaría añadir que tras la realización de este estudio podemos considerar que la población está concienciada sobre la implicación y las consecuencias del consumo de la denominada "nueva pornografía" y de cómo afecta en las relaciones afectivo-sexuales, a pesar de que es una realidad tan instaurada en nuestras sociedades, que es difícil imaginar su abolición en un futuro cercano. Ciertamente, el uso del cuerpo de las mujeres mediante un cambio monetario está normalizado no solo en la industria pornográfica, sino también en ámbitos como la prostitución o la gestación subrogada. Esa visión tiene detrás como sustento el capitalismo y el patriarcado, y, mientras esa conexión perdure, será tarea difícil abolirla.

No obstante, como Educadoras Sociales y docentes del grado de Educación Social, teniendo en cuenta la etapa evolutiva en la que se encuentran las personas menores de edad con las que habitualmente se interviene, consideramos que se puede y se debe trabajar por conseguir una educación afectivo-sexual de calidad. Tal y como demuestran los múltiples estudios que se han presentado a lo largo del presente artículo, el consumo de pornografía *mainstream* puede generar problemas de salud psicoemocional, así como posibles prácticas y relaciones sexuales y emocionales violentas en parejas jóvenes y adultas. Además, esta nueva pornografía perpetúa la desigualdad de género entre hombres y mujeres, que puede devenir en violencia hacia las mujeres.

Por ese motivo, sería interesante acceder a los centros escolares, para fomentar una educación afectivo-sexual de calidad e integral en el alumnado, sin dejar a un lado proyectos que pueden fomentarse dentro de los centros de trabajo.

El modelo de la educación afectivo-sexual debe ser liberador, crítico emancipador y favorecer el autoconocimiento del cuerpo. En España, se han establecido las bases legales para dar respuesta a esa necesidad ya que la actual Ley de Educación ha regulado la implementación de la Educación Afectivo-Sexual (EAS) en la educación obligatoria (Gobierno de España, 2020). Por ello, se debe comenzar a trabajar desde la infancia para poder así conseguir una alfabetización entre las personas más jóvenes, favoreciendo el pensamiento crítico y no haciéndoles tan influenciables por parte de la pornografía androcéntrica. De esta manera, 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 jóvenes recibirán una educación que les ayudará a desarrollarse plenamente también en su faceta afectivo-sexual.

En definitiva, desde la formación de Educación Social se debería hacer un mayor hincapié en la educación sexual teniendo en cuenta que se trata de un área vital que experimentamos todos los seres humanos independientemente de nuestra procedencia, edad, sexo u orientación sexual, y, que como se ha podido constatar a lo largo del presente trabajo, es mucho más importante de lo que parece para el desarrollo personal y social de todas las personas.

6. Referencias bibliográficas

Alario, M. (2018). La influencia del imaginario de la pornografía hegemónica en la construcción del deseo sexual masculino prostituyente: un análisis de la demanda de prostitución. Asparkía. *Investigació Feminista* (33), 61-79. http://www.e-revistes.uji.es/index.php/asparkia/article/view/3282

Artazo, G., y Bard, G. (2020). Pornografía mainstream y su relación con la configuración de la masculinidad hegemónica. *Atlánticas. Revista Internacional De Estudios Feministas*,*4*(1),325-357. https://revistas.udc.es/index.php/ATL/article/view/arief.2019.4.1.3461

Ballester, L., Orte, C. y Red Jóvenes e Inclusión (2019). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*. Barcelona: Octaedro.

Ballester, L., Orte, C., y Pozo, R. (2019). Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes. En Orte, C., Ballester, L. y Pozo, R. (Coord), *Vulnerabilidad y resistencia: Experiencias investigadoras en comercio sexual y prostitución* (pp. 249-284). Universidad de les Illes Balears.

Ballester, L., Rosón, C., Gómez, R., Martínez, F. y Facal, T. (2020). Consumo de pornografía entre jóvenes universitarios: actitudes y prácticas de riesgo. En Ballester, L., Rosón, C. y Facal, T. (Coord). *Pornografía y educación afectivo sexual (*pp. 27-81*)*. Barcelona: Octaedro.

Beasley, C., 2008. Rethinking Hegemonic Masculinity in a Globalizing World. *Men and Masculinities*, *11* (1), 86-103. https://doi.org/10.1177%2F1097184X08315102

Collazo, M. (2019). *¿Cambia el consumo habitual de pornografía a las personas?: una revisión de la producción científica sobre los efectos del consumo de pornografía en sus usuarios/as.* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de la República de Uruguay]. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/23400/1/tfg_collazo_version_final%281%29.pdf

De Miguel, A. (2020). Sobre la pornografía y la educación sexual: ¿puede «el sexo» legitimar la humillación y la violencia?. *Gaceta Sanitaria*, *35* (4) 379-382. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S021391112030039X

Se permiten la reproducción, 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 Carmen, R., Pérez, J., y Sanabria, G. (2015). Conducta de riesgo y problemas sexuales y reproductivos de estudiantes universitarios ecuatorianos. *Humanidades Médicas, 3*, (15). 421-439. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202015000300003#:%7E:text=Se%20considera%20entonces%20a%20las,de%20drogas%20(incluido%20el%20alcohol)

Etxebarria, L. (6 de junio de 2016). Podemos y su musa porno. *Diario16.* https://diario16.com/podemos-y-su-musa-porno/?fbclid=IwAR3DcndYYpDga-8GjWx6dBGsKJ8jC4F4yuxtkPVhr9vRiUxNKYJDBqwh2a4

Favaro, L., y De Miguel, A. (2016). ¿Pornografía feminista, pornografía antirracista y pornografía antiglobalización? Para una crítica del proceso de planificación cultural. *Labrys, études féministes/estudos feministas*, (29). https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/23948/

Guerra, M. Á. (2015). Género, poder y convivencia la escuela como mezcladora social. En Leiva, J.J, Martín, V.M, Salvador y E, Sierra, J.E. (coord), *Género, poder y convivencia* (pp.27-58). Madrid:Dykinson.

Gimeno, B. (2018). La nueva utilidad de la prostitución en el neoliberalismo. Atlánticas. *Revista Internacional de Estudios Feministas, 3* (1), 13-32 doi: http://dx.doi.org/10.17979/arief.2018.3.1.3077

Griffiths, M.D. (2012). Internet sex addiction: A review of empirical research. *Addiction Research and Theory, 20*, 111-124.

INE. Instituto Nacional de Estadística (2016). *Hábitos en Internet*. https://www.ine.es/prodyser/myhue17/bloc-3c.html

Martínez, J.L., Orgaz, B., Vicario-Molina, I., González, E., Carcedo, R., y Fernández, A., Fuertes, A. (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa, 24*, 37-47. https://reunido.uniovi.es/index.php/MSG/article/view/13760/12404

Mansilla, M. E. (2000, diciembre). Etapas del desarrollo humano. *Revista de Investigación en Psicología, 3* (2), 105-116. https://www.terceridad.net/salud_etapas/Mansilla,%20MA.%20Etapas%20del%20desarrollo%20humano.pdf

Mena, E. (2019). *Educación afectivo-sexual en la educación formal española*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Jaén]. http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/9839/1/Mena_Hidalgo_Elena_TFG_Psicologa.pdf.pdf

Mosteiro-García, M.J. (1997). El género como factor condicionante de elección de carrera: hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre sexos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 1*, 305-315. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6622/RGP_1-28.pdf

Nathawat, S., & Menon, G. (2017). Pornography in Contemporary Life. *Global Jorunal for Research Analysis, 6* (7), 9 -11.

Peña, L. (2018). El consumo de la pornografía en los adolescentes de 16 a 18 años del Colegio Juan de Salinas ubicado en Sangolquí cantón Rumiñahui en el periodo 2016-2017. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Central del Ecuador]. http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/14168/1/T-UCE-0010-PEO034-2018.pdf

PornHub. (2018, 11 diciembre). *Pornhub insights*. https://www.pornhub.com/insights/2018-year-in-review

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

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

PornHub. (2019, 11 diciembre). *Porhub insgihts*. https://www.pornhub.com/insights/2019-year-in-review

Real Academia Española. (2019). Diccionario de la lengua española (23a ed.). https://dle.rae.es/pornografia

Red Jóvenes e inclusión y Universitat Illes Baleares. (2020). *El consumo de pornografía en la juventud española, en datos y gráficos. [Dataset]*. https://www.epdata.es/datos/consumo-pornografia-jovenes-datos-graficos/385

Para contactar

Itsaso Biota, email: **itsaso.biota@ehu.eus**
Maialen Loureda Avilés, email: **maialenlouredagac@gmail.com**
Naiara Ozamiz-Etxebarria, email: **naiara.ozamiz@ehu.eus**
María Dosil-Santamaria, email: **maria.dosil@ehu.eus**
Maitane Picaza, email: **maitane.picaza@ehu.eus**
Amaia Eiguren, email: **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.

Reseñas

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

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

Reseña de libro

TÍTULO: ***La Universidad fuera del clóset. Inclusión educativa y Estrés académico***

AUTOR/A: **Diego Tomasino y Alejandro Lanuque**

EDITORIAL: **Editorial Académica Española, Mauritius**

141 páginas

AÑO: **2021**

Analía Verónica Losada, *Dra. en Psicología. Vicedecana de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Universidad de Flores*

La construcción creativa, el crecimiento social y el avance del conocimiento no se producen de modo lineal. Sin dudas se trata de procesos circulares e incluso rizomáticos. Ciertamente es esta la invitación de ensanchamiento que impela "La Universidad fuera del clóset. Inclusión educativa y Estrés académico".

Luego del prólogo, el texto se estructura en seis capítulos, un apartado de conclusiones y un glosario, organizando las referencias según los estándares de las normas de la American Psychological Association.

El primer capítulo, titulado *Nuevos paradigmas y desafíos para las instituciones universitarias*, contextualiza a la Universidad en el mundo globalizado, explicitando las condiciones de acceso según los estratos socioeconómicos y dando cuenta de quienes pueden quedar al margen de las titulaciones. Toma particular interés la lectura cuando la obra explicita una mirada innovadora sobre las personas integrantes de las comunidades académicas: recursos humanos cuidados y alumnos como embajadores. En el mismo apartado se abordan los talentos en las universidades enmarcados e inmersos en las culturas organizacionales. ¿El desafío? A ciencia cierta humanizar: estudiantes por su nombre e intereses y no por número de legajo. El reto incluye que la institución crezca sin perder el proceso de individualización. En el mismo primer capítulo se recorren las generaciones en curso y se despliega con provocación como colocarse a la altura de las expectativas y demandas de quien se está formando.

El segundo apartado, titulado *Creencias y representaciones sociales*, se aborda la temática del prejuicio y los sesgos inconscientes, recorre constructos tales como la enseñanza, las calificaciones y el lente con el que el alumno mira a la institución. Tanto los prejuicios docentes como el manejo de creencias se enlistan pormenorizadamente permitiendo al lector un detalle conceptual organizado que viabiliza una enmarcada oportunidad de diagnóstico y reconocimiento hacia las mejoras y la excelencia.

Beneficios de ser una entidad universitaria inclusiva, es el título del tercer cuerpo de la obra. En los propios términos de los autores *"La Universidad inclusiva ejerce la equidad, tomando medidas más allá de las leyes, y actúa en el ámbito social tomando medidas que garanticen 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.

igualdad de oportunidades de las personas, incluso cuando la sociedad las condena". Las acciones descriptas por Tomasino y Lanuque incluyen a cada uno de los procesos de enseñanza y aprendizaje, del mismo modo que las acciones del establecimiento como organización en términos de gestión de los actores de la comunidad educativa y de las actividades de vinculación hacia la sociedad: inclusión en la vertientes institucional interna y externa.

En el cuarto capítulo, *Educación, universidad y estrés académico*, se revisan las transformaciones de enseñanza y aprendizaje, el aprendizaje competitivo o cooperativo y los procedimientos comunicacionales. El texto genera aportes teóricos y metodológicos. Indiscutiblemente los aportes descriptos dan lugar a la prevención que mejoran los procesos académicos y conllevan a la Universidad como un lugar de crecimiento constante para los agentes intervinientes.

Hacia una cultura educativa inclusiva, ocupa el quinto lugar en la obra literaria analizando las buenas prácticas para un ambiente diverso, esclareciendo, elucidando y resignificando al lenguaje inclusivo, en el marco del debate acerca de los recursos. Los autores brindan en este capítulo tanto las etapas para formalizar un ambiente inclusivo como el ofrecimiento de una guía práctica para medir la diversidad e inclusión en el marco universitario.

Al final del texto, la última sección, *Puesta en marcha: definiendo e implementando la rutina inclusiva*, introduce al lector en el coaching y profesor coach, los cambios inclusivos, las capacidades emocionales, la escucha activa y el autodesarrollo. Los pilares descriptos posibilitan el salto a un cambio integrativo de calidad.

Las conclusiones conceden vislumbrar el lugar y objeto de la universidad desde un paradigma inclusivo. Los autores finalizan la obra postulando y devolviendo el protagonismo al alumno, portador máxime de la cultura organizacional y sobre todo del futuro que interpela a la Universidad como una institución sólida y ágil a la vez.

Se permiten la reproducción, 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: ***Absentismo escolar y exclusión social. Una vulneración del derecho a la educación***

AUTOR/A: **Cruz Orozco, J. I. y García de Fez, S. (Eds.)**

EDITORIAL: **Tirant Humanidades, Valencia, 211 pág.**

AÑO: **2020**

Raquel Conchell, *Universitat de València (UV)*

El problema del absentismo escolar no es nuevo, pero dista de ser un fenómeno superado. Se trata de un problema multifactorial y multidimensional con graves consecuencias sociales, educativas y culturales en el presente y para el futuro de nuestra sociedad. Es necesaria la implicación de todos los actores que forman parte de él (profesorado, alumnado, familias, administración, etc.), en la búsqueda de soluciones que enfrenten de manera real, un problema invisibilizado. Este libro invita a reflexionar sobre una situación que sufren las alumnas y los alumnos menores de 16 años, que deberían acudir obligatoriamente a las aulas y, por tanto, es un problema grave de incumplimiento de un derecho básico a nivel legal, moral y social, el derecho a la educación.

Esta obra se estructura en ocho capítulos.

El capítulo 1, escrito por la profesora María Teresa González, realiza un análisis sobre la complejidad, las implicaciones y las consecuencias del absentismo escolar. Hace consciente al lector de un tema tan importante como este, mostrando la multiplicidad de factores que inciden y la necesidad de abordándolo desde modelos sistémicos. Incide en la utilidad de políticas integradas frente al absentismo y el papel fundamental de los centros escolares. Plantea la necesidad de soluciones integradoras, desde enfoque comprensivos, que favorezcan la motivación de cada estudiante, a través de medidas de prevención.

El capítulo 2, redactado por los profesores José Ignacio Cruz y Vicent Horcas López, se centra en una aproximación desde la dimensión cuantitativa sobre el absentismo en el ámbito territorial de la Comunitat Valenciana. Determinando y analizando las tasas de absentismo a través de los expedientes administrativos abiertos por los servicios municipales de 39 corporaciones (representan casi el 60% de niños y niñas en edad de escolarización obligatoria de la Comunitat Valenciana) Retrata una Comunidad con casi 6.900 estudiantes valencianos que ven seriamente incumplido su derecho a la educación, incrementándose las cifras cada curso escolar y mostrando la falta de resolución ante la problemática. De los tres municipios

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

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

que se realizó un análisis más pormenorizado, señalan grandes diferencias en cada uno de ellos, lo que indica que es crucial realizar intervenciones personalizadas en cada municipio.

El capítulo 3, cuyas autoras son las profesoras Sandra García de Fez y Roser Grau Vidal, está dedicado a las iniciativas existentes para combatir el absentismo escolar en entornos de mayor vulnerabilidad. Plantean la importancia de coordinación de todos los ámbitos que intervienen en esta problemática (sanidad, servicios sociales, educación, etc.), las familias y las niñas y los niños. Reflexionan sobre el sentido de la escuela desde una perspectiva inclusiva, crítica y democrática. Exponen una serie de buenas prácticas contra el absentismo que se llevan en marcha actualmente (servicio despertador, protocolos de acogidas para alumnado recién llegado, alumnos ayudantes, tutoría entre iguales, programa de aula compartida, etc.). Sin olvidar, la necesidad de una mejora de las metodologías docentes, a través de diferentes estrategias, que favorezcan la cohesión social.

El capítulo 4, según la profesora Ana Ancheta Arrabal, recoge la importancia de la educación infantil como clave en la prevención del abandono escolar, incidiendo en colectivos de exclusión social. Basándose en diferentes estudios, muestra la importancia de estas etapas a corto y largo plazo y detalla el recorrido de las políticas de educación infantil en la prevención del abandono escolar, mostrándonos diferentes experiencias de diversos países europeos, que ofrecen resultados exitosos.

El capítulo 5, escrito por las profesoras Ester Alventosa-Bleda, Cristina Pulido-Montes y Wisllayne Ivellyze de Oliveira-Dri detalla la influencia de las políticas de formación inicial y continua del profesorado sobre el absentismo, y su repercusión en la pedagogía del aula. Es fundamental que para combatir este problema (educativo, social y cultural) se generen políticas transversales, compuesta por equipos multidisciplinares, que son complementarios, introduciendo figuras profesionales como pueden ser las educadoras y los educadores sociales, para trabajar de manera conjunta en soluciones que ayuden a comprender, prevenir e intervenir sobre el absentismo escolar.

El capítulo 6, Mª Trinidad Cutanda López expone a través de una metodología mixta el estudio de siete Aulas Ocupacionales (AO) en la Región de Murcia durante el curso escolar 2016-2017, utilizando como muestra a estudiantes, docentes y otros profesionales que forman parte de ellas. Se detallan los resultados obtenidos que concluyen la existencia de fractura entre inclusión y equidad, la falta de acuerdos y de corresponsabilidad con el alumnado. Demostrando que las AO están lejos de poder ser un recurso que haga frente a este problema. Siendo consciente que las prácticas individuales de cierto profesorado, que tienen otras formas de hacer y de pensar son posibles para el cambio, pero no suficientes. Es importante aunar sinergias, por parte de todos los colectivos implicados, para que se produzcan cambios que logren la permanencia y re-enganche de las y los estudiantes.

El capítulo 7, Laura García-Raga y Roser Grau Vidal nos plantean una estrategia que mejora la convivencia y la participación, la mediación, relevante en la prevención frente al absentismo escolar, ya que potencia el aprendizaje participativo, la gestión de conflictos, la asunción de compromisos y la expresión de sentimientos y emociones. Y, por tanto, creará un lugar de convivencia con unos valores y hábitos democráticos que minimizarán la aparición de diferentes problemas, entre ellos el absentismo.

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

Se permiten la reproducción, 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 capítulo 8, Ester Alventosa-Bleda y Borja Mateu-Luján hacen referencia a la utilización de la asignatura de música como herramienta contra el absentismo escolar. Nos muestras una selección de seis experiencias musicales que han demostrado resultados positivos, logrando cambios en el entorno socioeducativo.

.

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

Se permiten la reproducción, 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: ***Astrolabio***

AUTOR/A: **Paco Romeu (ilustraciones de Ana Oncina)**

EDITORIAL: **Anaya (Premio Teatro Infantil Fundación SGAE, 2018), Madrid, 112 pág.**

AÑO: **2019**

Àngels S. Amorós, *Profesora, EOI Castellón (Escuela Oficial de Idiomas Castelló de la Plana)*

Astrolabio, de Paco Romeu: empoderamiento, sororidad y nuevas voces en la literatura infantil y juvenil (LIJ)

1. Introducción

Astrolabio (Anaya, 2019) es una obra dirigida a lectores a partir de los 12 años de edad y escrita por el dramaturgo valenciano Paco Romeu que ganó el XIX Premio SGAE de Teatro Infantil de 2018. La historia presenta el periplo de una niña beduina que toma las riendas de su vida y se forja su propio destino a partir de tres perspectivas. En primer lugar, el viaje que le permite escapar de un futuro impuesto. En segundo lugar, la sororidad o apoyo que recibe de parte de cuatro mujeres que le ofrecen diferentes herramientas para orientarse en su camino. Por último, se focaliza desde una mirada hacia un feminismo de tipo interseccional que todavía tiene poco impacto en la literatura infantil y juvenil tanto en el ámbito nacional como internacional. El objetivo de este estudio es analizar cómo se desarrollan estas tres perspectivas y el resultado final apunta a la ampliación de horizontes y líneas de actuación respecto al género y la diversidad sexual en la nueva ficción para niños y jóvenes.

2. La Literatura infantil y juvenil como fuente de socialización cultural

La literatura infantil y juvenil (LIJ) tiene la virtud de dirigirse a pequeños y jóvenes lectores con el propósito de proporcionarles mucho más que placer o entretenimiento. 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.

actualidad, hay pocos temas que no se hayan tratado ya desde diversos tipos de formatos y géneros literarios con la intención de facilitar a los más jóvenes la comprensión e interpretación de todo tipo de conflictos afrontándolos más que escondiéndolos.

En este sentido, se suelen situar los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial como referente. Al finalizar este conflicto bélico se publicaron numerosas obras de LIJ sobre el tema de la guerra con dos objetivos prioritarios. Uno de ellos era evitar que se volviera a repetir una situación similar, y por ello el esfuerzo de recuperar la memoria histórica. El otro objetivo se centraba en fomentar el entendimiento entre diferentes pueblos a partir del conocimiento de su realidad sociocultural. Más adelante, los temas se ampliaron con otros de tipo social y el compromiso como la inmigración, el racismo, la violencia, la delincuencia juvenil, las adicciones, el medioambiente, el acoso escolar o el matoneo, las enfermedades mentales, el sexismo y la diversidad sexual, entre muchos otros.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que la LIJ, como todo producto cultural, evoluciona, se transforma y se adapta al contexto en el que se produce. Por este motivo, Teresa Colomer (2005: 205-207) distingue tres funciones o propósitos culturales principales que realiza la literatura infantil (LI) y que se pueden extender también a la LIJ: a) la entrada o acceso al imaginario colectivo; b) el aprendizaje de modelos narrativos y poéticos y c) la socialización cultural. Sin pretender priorizar unas funciones sobre otras, se destaca la última función como la más relevante en este trabajo.

La socialización cultural contempla la pertenencia a un mundo con una serie de normas y valores que es preciso conocer y respetar. Con este fin, muchos libros publicados en el pasado se dedicaban a moralizar y dar lecciones para orientar conductas y, de este modo, convertían la literatura en un manual de instrucciones y la alejaban de su propósito estético. Tal y como apunta Colomer:

Al identificar las imágenes o las acciones de los personajes, los niños no aprenden únicamente a identificar lo que aparece representado, sino los valores que se atribuyen a todas esas cosas: qué se considera correcto o mal hecho, bello o asqueroso, normal o exótico, apropiado o fuera de lugar, etc. En cualquier época, la literatura ha cumplido esta función socializadora simplemente porque habla y reflexiona sobre los humanos, es decir, porque nos permite ver con los ojos de los demás y desde perspectivas distintas cómo pueden sentirse las personas, la forma en que valoran los sucesos, los recursos con los que se enfrentan a sus problemas o lo que significa seguir las normas y las consecuencias de transgredirlas según las variables de cada situación (Colomer, 2005: 206).

Siguiendo a Colomer, (2002: 150-151) existen diferentes mecanismos para presentar contenidos de tipo informativo y valorativo en los libros de LIJ de ficción sin que prevalezca

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 discurso pedagógico explícito y con la seguridad de no perder el interés literario de este. Algunos de estos mecanismos o recursos son: a través de una explicación en el prólogo, mediante párrafos descriptivos que aparezcan de forma puntual en la narración, en las ilustraciones tanto de la portada como las de las páginas interiores o a través de un personaje "interpuesto" que interrogue e investigue sobre hechos que el lector también desconoce.

De los cuatro mecanismos que expuestos anteriormente se tomará en consideración el último ya que la presencia de uno, o más personajes que sin ocupar el papel protagonista se cuestionen e indaguen sobre temas que pueden interesar al lector. Este recurso es muy valioso porque permite contrastar diferentes perspectivas de una misma situación y de este modo facilita al protagonista un amplio abanico de posibilidades donde elegir. En otras palabras, permite barajar diferentes soluciones ante una situación sin moralizar ni dar nada por hecho.

Desde esta perspectiva, es habitual que muchos autores recurran a personajes secundarios que llegan a asumir una categoría de protagonismo coral para mostrar problemáticas personales que pueden afectar a otros y es interesante conocer cómo las han resuelto a través de una experiencia compartida.

Este es el caso de *Astrolabio*, de Paco Romeu, una obra de teatro ganadora del XIX Premio SGAE de Teatro Infantil en el año 2018 y que la editorial española Anaya publicó en 2019 en su colección de Teatro Infantil Sopa de Libros, con ilustraciones de la también valenciana Ana Oncina. Se trata de un texto teatral sin división en escenas ni actos, pero que sí contiene las acotaciones en color rojo, que se puede leer como una obra de narrativa.

(Figura 1. Portada de *Astrolabio*)

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

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

3. Astrolabio: el periplo de una niña beduina que amaba las estrellas

Astrolabio es la historia de Duna, una niña beduina que siente una gran fascinación por las estrellas. El mismo día que su madre le comunica que debe casarse con un joven tuareg que no ha visto nunca se desata una tormenta de arena. Esta tormenta tendrá consecuencias fatales como la muerte de sus padres. Pero de esta realidad será consciente Duna mucho después. Sin embargo, es la tormenta la que ayuda a Duna alejarse de su escenario habitual, el desierto, e iniciar un periplo donde descubrirá que es capaz de elegir su propio destino. En este viaje, Duna contará con el apoyo y ayuda de varias mujeres cuya historia personal le servirán de modelo para encontrar su lugar en el mundo.

El viaje o periplo que lleva a cabo Duna representa un proceso de aprendizaje, madurez y de crecimiento personal. Este recorrido que lleva a cabo la joven es muy similar a las tres etapas del viaje del héroe de Joseph Campbell (2014) [1] y su aventura arquetípica: partida, iniciación y regreso. En primer lugar, la partida o separación que se produce al apartarse de su mundo ordinario y dejar todo lo conocido para empezar la aventura lejos de casa y de los suyos. En la iniciación es donde el héroe se enfrenta a una serie obstáculos que deberá superar. Por último, el regreso supone la vuelta al hogar con los conocimientos ya adquiridos durante su periplo y de este modo logra restaurar el orden y equilibrio que carecía su entorno más inmediato.

En *Astrolabio* Duna alcanza la victoria de su lucha contra las adversidades a través del empoderamiento y destaca el papel de cuatro mujeres que ayudan a la joven protagonista en su periplo y que vamos a describir a continuación. Por otra parte, el nombre de los personajes tiene un significado simbólico en esta obra porque ofrece pistas sobre la identidad y actitud de cada uno de ellos como representación del lugar que ocupan en la historia respecto a Duna y su desarrollo.

La partida: el desierto y Nadir o "el punto opuesto al cenit"

El marido que los padres de Duna han elegido para su hija se llama Nadir y el primer día que ambos jóvenes se conocen él le regala un astrolabio que le sirve a Duna de primer modelo de orientación. Pero Nadir, cuyos padres también han elegido por él, es justo lo contrario de ella porque su nombre significa "el punto opuesto al cenit", que es donde se encuentran las estrellas por las que la niña siente una gran fascinación y hacia las que dirigirá su futuro profesional y, por ende, su vida.

1 La teoría del monomito o viaje del héroe que Joseph Campbell plantea en *El héroe de las mil caras*, presenta un esquema mítico-narrativo universal que la mayoría de mitos siguen. Además, también suele ser frecuente en la fantasía épica contemporánea como *El señor de los anillos.*

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

De este modo, Nadir se configura como un personaje de destino, según estableció el escritor Rafael Sánchez Ferlosio en el discurso de aceptación del premio Cervantes en 2004. Desde este enfoque, Nadir es un personaje que asume aquello que se espera de él y lo cumple sin ninguna intervención activa por su parte. En cambio, Duna se sitúa en un plano totalmente opuesto porque se trata de un personaje claramente de carácter que rechaza tanto la casualidad como lo impuesto y encamina sus actos de acuerdo a sus intereses.

Duna sabe que la unión con Nadir no la hará feliz puesto que el matrimonio implica un choque contra sus expectativas de crecimiento y de libertad. Y sobre todo porque se trata de una unión impuesta, no elegida por ella: "A ninguno de los dos nos gusta estar aquí. ¡Solo somos dos niños!" (*Astrolabio*, 2019: 41). Sin embargo, la tormenta de arena provoca que Duna deje su hogar, se convierta en una novia rebelde y también, tal y como descubrirá más adelante, en huérfana.

La iniciación. La clave está en formarse

Si antes se ha hecho mención a diferentes recursos o mecanismos del narrador para introducir contenido de tipo informativo-valorativo en un libro de ficción, cabe destacar que *Astrolabio* utiliza un recurso totalmente diferente. A partir de cuatro mujeres: Adila, Nahla, Zhura e Ivaana se desarrolla el proceso de crecimiento y empoderamiento de la protagonista. Cada una de estas mujeres le cuenta la historia de su vida, que tiene mucho en común con la suya, y le informan de forma indirecta qué les sirve de orientación. Antes ya lo hizo Nadir con el astrolabio que es el símbolo de los tuareg. Pero no será el único.

Adila o igual: "¿Sabes lo que te digo? Yo te acompañaré"

Adila es la primera mujer con la que se encuentra Duna tras la tormenta de arena que la aleja de su destino y asume el rol de mentora porque la acompañará durante todo su viaje –sin estar siempre a su lado físicamente–, a diferencia del resto de mujeres que tienen una aparición puntual, aunque decisiva. Un apunte importante es que el nombre de Adila significa "igual", porque como Duna se trata de una novia rebelde que se negó a acatar lo que la tradición de su pueblo dictaba porque consideraba que atentaba contra su libertad personal y huyó.

> Duna:
>
> *¿Tú también perdiste a tu familia?*
>
> Adila:
>
> *No, Duna, ellos me perdieron a mí. ¡No creas que eres la primera novia rebelde del mundo! Pero ¿sabes qué te digo? Que estoy muy bien como estoy. Siempre he sabido cuidarme y he podido hacer todo lo que he querido* (Astrolabio, 2019: 56).

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

Duna posee un astrolabio y gracias a Adila aprende a utilizarlo. Además, su mentora le habla de la existencia de escuelas, bibliotecas y maestros que encontrará en la ciudad. Y no termina ahí todo, Adila también le advierte a Duna de los peligros con los que se encontrará en la gran ciudad y que adquieren la dimensión de las pruebas que todo héroe debe superar: *"[…] donde vive mucha gente es más fácil encontrarse con el odio, el miedo, la envidia, el hambre, la codicia o la guerra"* (Astrolabio, 2019: 58).

En escenas posteriores ambas mujeres mantendrán el contacto a través de diferentes cartas que se intercambian con regularidad. La correspondencia es un recurso que nos ayuda conocer y actualizar la situación actual de Duna y su evolución hasta ese momento.

Nahla o gota de agua: "El mar es un hombretón torpe y terco que no entiende de razones ni de buenas palabras"

Duna se encuentra con Nahla, cuyo nombre significa gota de agua, y es gracias a ella que descubre el mar por primera vez. Nahla se muestra dura, fuerte y, al mismo tiempo, optimista dado que afronta la vida con sentido del humor. Se trata de una persona que se dedica a trabajar para sacar adelante a toda su familia ya que su marido le teme al mar y tienen doce hijos en común. Para hacerse entender mejor con Duna le explica la historia de su abuelo a través de un guiñol. Su relato es el de un hombre marinero que siempre confió en el faro para orientarse en las noches de fuertes tormentas y no quiso dejarse convencer por otros avances como el radar porque tenía fe en lo que siempre le había ayudado.

Llegados a este punto, es necesario hacer un balance de los elementos que Duna posee para orientarse en su nueva vida. El primer elemento con el que cuenta es el astrolabio que le sirve de referencia para orientarse con la ayuda de las estrellas. El otro es el faro que es útil para sobrevivir a las tormentas del mar. Sin embargo, es necesario que Duna suba un peldaño más en su maduración y empoderamiento que pasa por el conocimiento a través de los estudios y también por la elección de su identidad sexual.

Zhura o estrella: "¡Quizás sea lo que estás esperando!"

Zhura o estrella es una joven de la misma edad que Duna con la que coincide en sus estudios previos en la universidad, comparten piso y después estudian la misma carrera, astronomía. Más adelante descubrimos que también es su compañera sentimental y simplemente el beso en los labios que se dan de forma puntual es suficiente para entenderlo.

Hasta el momento se han presentado tres perspectivas diferentes que orientan a Duna en su camino: la huida de un destino no deseado, como muestra Adila. En el extremo opuesto 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.

encuentra la opción de aceptar su destino con una postura activa y de lucha, en la figura de Nahla y, por último, la elección de la identidad sexual con Zhura, que es otra mujer como ella. Además, se muestran dos formas diferentes de afrontar el destino impuesto: la huida, con Adila como ejemplo y la lucha después del matrimonio forzado donde Nahla tiene la oportunidad de demostrar su fortaleza. Por último, Ivaana, la cuarta mujer, se sitúa en la tercera etapa del viaje de nuestra protagonista que resulta ser la más decisiva.

El regreso al hogar. Ivaana: "Aquí, cuando queremos volver a casa, seguimos nuestras huellas en el desierto"

El encuentro de Duna con Ivaana se produce cuando nuestra protagonista ha completado, o al menos ha avanzado considerablemente en su camino de maduración y empoderamiento. Además de haberse formado en lo que más le fascinaba desde niña, trabaja en lo que gusta y tiene pareja. Un nuevo viaje será el detonante para que sea consciente de que tiene cuentas pendientes en su pasado y debe volver a sus orígenes en el desierto.

Duna es la persona elegida para realizar un viaje hasta la luna pero a causa de un accidente termina en Groenlandia donde conocerá a Ivaana. Se trata de una mujer que se dio a la fuga cuando sus padres le comunicaron un matrimonio concertado.

> Ivaana:
>
> *El caso es que Ulloriak era el único hombre joven que vivía cerca del iglú de mis padres. Nunca habíamos hablado y no nos habíamos visto más que de lejos en un par de ocasiones, pero nuestras familias daban por seguro que nos terminaríamos casando.*
>
> Duna:
>
> *Eso también me suena* (Astrolabio, 2019: 95).

De forma casual, Ivaana se perdió en el hielo y se encontró con un joven con el que pronto simpatizó y decidió ser su mujer. Poco después, ella descubrió que se trataba de la misma persona con la que su familia decidió que se debía casar. Es decir, Ivaana intentó escapar de su destino y por casualidad terminó casándose con el hombre que su familia había acordado. De este modo, tenemos el testimonio de un matrimonio feliz pese a que en un principio fue impuesto u obligado.

A partir de la conversación con Ivaana, Duna se replanteará regresar a su hogar en el desierto y lo hará junto a Zhura. La que conocimos como una niña beduina llena de sueños decide volver a casa ahora que ha alcanzado la madurez en muchos sentidos y tiene su faceta profesional y personal resuelta. Ahora es el momento de volver a reencontrarse con sus orígenes porque:

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 final, Duna consigue su sueño de llegar a las estrellas porque se ha convertido en una reputada astronauta, y su pareja Zhura, una joven también astrónoma, la apoya en todo Incluso cuando Duna decide volver al desierto porque necesita recuperar sus orígenes para avanzar sin cargas (*Astrolabio*, S. Amorós, 2020).

Cuatro mujeres de carácter

Como hemos visto, Adila, Nahla, Zhura e Ivaana son cuatro mujeres de carácter que deciden tomar las riendas de su destino y luchan por lo que quieren. Si la primera se muestra como la más valiente por lanzarse a buscar su sitio, la segunda, Nahal, se define por su fortaleza y la última que vive en Groenlandia le remite a Duna hacia la redención. Zhura es la mujer con la que Duna decide compartir su vida como pareja.

Cada una de estas mujeres entra en contacto con Duna en diferentes etapas de su viaje o crecimiento personal y la narración de sus historias de vida suponen, además de un modelo de superación, el aprendizaje hacia su empoderamiento y la percepción del mundo que la rodea a partir de una serie de ejemplos de diferentes formas de reaccionar ante una situación parecida como es un matrimonio impuesto.

Una vez revisado el rol de los diferentes personajes y los modelos que ofrecen a la joven protagonista es el momento de abordar dos cuestiones teóricas fundamentales que caracterizan la transformación de Duna como son la sororidad y el feminismo interseccional.

4. La sororidad o considerar a la otra una hermana, no una rival

Hay quien dice que el avance más importante de este siglo es el nuevo papel de la mujer en la sociedad. Pero quizá se equivocan al creer que todo empezó con las vindicaciones políticas o con la incorporación al mercado del trabajo. Puede que la fuerza creciente de las mujeres comenzase el día en que algunas dejaron de sentir que las demás eran sus rivales y empezaron a considerarlas hermanas. Cuando asumieron que lo que le ocurriera a una niña prostituta en Tailandia o a una esposa sometida en un país islámico era algo que concernía a todas (Alonso, 2008: 74).

Este fragmento pertenece al discurso de un personaje masculino del libro *Sepultura 13* (2008) del escritor español Manuel L. Alonso y contribuye a entender el término sororidad. Este concepto es muy importante en la obra objeto de análisis de este trabajo ya que la evolución de la joven protagonista no sería posible sin los consejos y apoyo que le brindan cuatro mujeres muy diferentes con las que se encuentra en su camino.

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

Se permiten la reproducción, 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 diccionario de la Real Academia de lengua Española (RAE) incluye el término sororidad desde el año 2018 y lo define como la: "Relación de solidaridad entre las mujeres, especialmente en la lucha por su empoderamiento". Su uso es bastante frecuente en contextos de discriminación sexual sin embargo, este concepto no es nuevo en el ámbito español puesto que Miguel de Unanumo, el escritor y filósofo de la generación del 98, planteó el término "sororidad" para referirse a la hermandad femenina en los años veinte del siglo pasado. Por otra parte, en los Estados Unidos los Estados Unidos se empezó a hablar de "sorority" en la segunda ola de las reivindicaciones feministas (1960-1980) para definir las relaciones entre iguales.

La postura de solidaridad entre mujeres es un gran paso para conseguir logros a nivel individual que luego se convierten en éxitos globales. En esta ocasión nos resultan muy útiles las palabras de una Simone de Beauvoir del siglo XXI convertida en una de las monitoras de un campamento para jóvenes que necesitan desconectar de su adicción tecnológica en el libro juvenil *Utopía: una aventura filosófica*:

Lo mejor que le puede pasar a cualquier ser humano es vivir rodeado de otras personas libres. La conquista de la igualdad de las mujeres es una conquista que nos beneficia a todos. Pero aún queda mucho camino que recorrer. Para empezar, una mujer solo puede tener su propio proyecto de vida si goza de independencia económica, es decir, si trabaja. Y además, tiene que liberarse de las presiones que la condicionan para darle sentido a su vida únicamente a través de su relación con un hombre. Es decir, enamorándose, y más tarde formando una familia, cuidando a sus hijos. Todo eso está muy bien si la vida te lleva a elegirlo por ti misma, pero no podemos seguir creyendo que la única manera de que una mujer sea feliz sea a través de un hombre, a través del amor. Que nada nos defina. Que nada nos sujete. Que sea la libertad nuestra propia sustancia. Me gustaría que cada vida humana fuese libertad pura y transparente (Alonso, 2019: 97).

5. Feminismo interseccional o cuando la lucha en común no nos representa a todas

Otro concepto importante en la obra *Astrolabio* y que está muy relacionado con el de sororidad es el feminismo interseccional. Este término es bastante reciente y por el momento no goza de mucha presencia en la literatura de ficción y todavía tiene menor impacto en la LIJ.

Para entender mejor la necesidad de una crítica interseccional es conveniente hacer un breve repaso de los movimientos feministas. En líneas generales, se suele clasificar la lucha por los

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

derechos de las mujeres en cuatro olas que se iniciaron en el siglo XVIII y se extienden hasta nuestros días. La primera ola se caracteriza por centrar su lucha en los derechos civiles de las mujeres respecto al matrimonio, la educación, el voto y el trabajo. La segunda (años 60 y 70), pone su atención en los derechos políticos, reclaman igualdad en el salario y piden una mayor apertura de miras a la iglesia. En la tercera ola (desde 1990) luchan por los derechos sociales en torno al aborto o el amor libre y surgen nuevas corrientes que a veces se oponen entre ellas. Como el feminismo de la igualdad *vs*. el de la diferencia[2] y el ciberfeminismo frente al ecofeminismo[3]. En este contexto es donde aparece la crítica llamada «interseccional».

En las primeras décadas del siglo XXI a cuarta ola del feminismo todavía no se da por finalizada. Esta última ola se define por la reacción contra la violencia patriarcal y las constantes manifestaciones en las calles para denunciar y reclamar justicia contra el acoso sexual y la violencia de género, principalmente.

La crítica interseccionalidad tiene su origen en la tercera ola de los movimientos feministas, aunque el concepto «interseccional» se suele atribuir a Kirmberle Cresnhaw. Esta abogada feminista y afroamericana publicó en 1989 un artículo con el que pretendía llenar un vacío en materia de legislación antidiscriminatoria. Cresnhaw criticó que las mujeres negras no se sentían identificadas en la lucha feminista al tratar por separado la discriminación de raza y de género. Como ambos factores son causantes de discriminación, opresión y desigualdad la abogada sostenía que se deberían tratar conjuntamente.

En este periodo destacan las reivindicaciones de mujeres feministas de raza negra en torno al Combahee River Colective (Colectivo del Río Combahee o CRC). Las integrantes de este colectivo consideraban que el feminismo de los 70 estaba orientado por los intereses de las mujeres blancas de clase media que no tenía en cuenta los derechos de las mujeres de clase baja, de diferente orientación sexual y de otras razas o etnias. También manifestó su afinidad

2 El feminismo de la igualdad se opone al feminismo de la diferencia. El primero sostiene que es necesario conseguir la equidad entre hombres y mujeres eliminando los estereotipos de género y las consideraciones positivas de un género sobre otro. Por otra parte, el feminismo de la diferencia surge dentro del feminismo radical. Victoria Sendón de León, una de sus representantes en el ámbito español, afirma que lo contrario de igualdad es desigualdad y no diferencia, por lo que en esta diferencia sexual está la clave de la liberación de la mujer.

3 La relación entre ciberfeminismo y ecofeminismo se debe entender más en términos de una disyuntiva o posibilidad de elegir una y rechazar otra que por oposición absoluta. El ciberfeminismo concibe la red Internet y el ciberespacio como un escenario donde orientar la lucha por los derechos de las mujeres. Y el ecofeminismo mantiene que la situación de dominación y explotación que sufre la mujer está relacionada con la naturaleza. De este modo, el hombre estaría más cercano a la cultura porque en él predomina la razón y la mujer se aproxima a la naturaleza por su intuición.

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

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

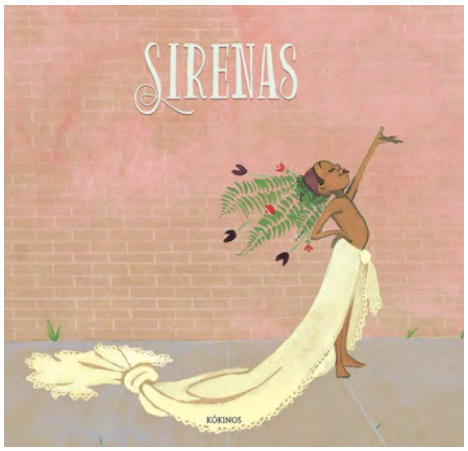
hacia hombres que empataran con sus postulados, rechazando así el separatismo de otras corrientes feministas anteriores.

Nuevas voces en la LIJ actual

En este apartado se hará referencia a algunas publicaciones recientes en la literatura para niños y jóvenes que se pueden considerar de tipo interseccional.

- *Sirenas* y *La boda*, de Jessica Love

El álbum ilustrado *Sirenas* (Kokinos, 2018) está protagonizado por Julián, un niño de raza negra que al ver a tres mujeres disfrazadas de sirenas decide imitarlas utilizando hojas de palmeras. Cuando su abuela se da cuenta de su transformación reacciona de forma natural y tomándolo de la mano se incorporan a un desfile de disfraces por toda la ciudad. Recientemente, Love ha publicado *La boda* (Kokinos, 2021), donde Julián asiste a una boda junto con su abuela y su amiga Marisol con un vestido.



(Figura 2. Imagen de portada *Sirenas*, Love)

(Figura 3. Imagen de portada *La boda*, Love)

- *Leñadoras*, de Noelle Setvenson, Grace Ellis, Shanon Matters y Broke Allen

Otro ejemplo es un cómic de fantasía, misterio, acción y diversidad sexual para adolescentes publicado en 2016 por Sapristi Editorial y que firman hasta cuatro autoras y cuenta con varios volúmenes. Las protagonistas de la historia son cinco chicas provenientes de hogares marginales que se conocen en un campamento de verano y se ven obligadas a lidiar con monstruos de otra dimensión. Destaca la gran unión que hay entre las cinco chicas y la inversión de los roles de género del libro a lo largo de las diferentes entregas.

- *Chicas de papel y de fuego*, de Natasha Ngan

La autora tiene la nacionalidad británica y es de origen malayo por parte de madre. En este caso nos encontramos con una saga de fantasía y romance dirigida a *young adult* (YA) o

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

jóvenes adultos .[4] El argumento es el siguiente, un total de nueve chicas son seleccionadas para ser las concubinas de un poderoso rey. Una de ellas, que pertenece a la casta más baja del reino, decide rebelarse y la atracción que siente hacia una de sus compañeras la hará más fuerte en su lucha. El libro se publicó en 2019 por la editorial Puck.

- *A la caza del fuego,* de Hafsah Faizal

Se trata de otra saga para YA escrita por una autora musulmana nacida en los Estados Unidos y de familia originaria de Sri Lanka. El libro se publicó en España en el 2019 por Hidra Editorial y consta de dos volúmenes. La historia está ambientada en la Arabia preislámica y la protagonista es Zafira, una joven que se disfraza de hombre para defender los derechos de su pueblo y al mismo tiempo visibiliza la opresión y desigualdad que sufren sobre todo las mujeres en el califato donde vive. Esta situación contrasta con la libertad que gozan otros califatos de la misma cultura y religión, pero gobernados por una persona diferente.

Hafsah, reconoció en una entrevista la estrecha relación que mantiene la tríada sexismo, racismo y opresión de clase. Y declaró que: *«Los musulmanes que vivimos en una sociedad que ve el Islam como restrictivo hacia las mujeres estamos decididos a subvertir esa visión. Así se destaca el feminismo en la novela»* (Hershberger, 2019).

Los títulos mencionados, sobre todo los dos últimos sobre sagas de fantasía juvenil, se pueden considerar dentro de la categoría de #OwnVoices, o escuchando voces. Este movimiento surgió a raíz del *hastag* de Corinne Duyvis, una escritora autista y bisexual, que creó en 2015. Su objetivo era pedir y dar recomendaciones de obras de LIJ con protagonistas de identidades minoritarias (religión, raza, enfermedad, religión, estatus social, etc.) y cuyos autores pertenecieran a la misma. Tanto Natasha Ngan como Hafsah Faizal coinciden con sus protagonistas en cuanto al origen cultural y ambas autoras también comparten la voluntad de denuncia y demanda de soluciones, pero nunca como rechazo.

6. Consideraciones finales

Es un hecho que se asiste a un nuevo panorama de apertura y de reivindicación en la literatura infantil y juvenil que reclama el lugar de todo tipo de identidades. Las historias, los libros, siguen siendo un recurso muy valioso para ofrecer otros puntos de vista, mundos y oportunidades. Pero lo mejor es cuando en estos libros, cualquiera que sea el soporte o el género, se encuentran relatos que van más allá de proporcionar herramientas y que se

4 El Young Adult (YA) incluye obras para lectores entre los 13 y los 17 años de temáticas realistas que afectan a los jóvenes y que también pueden interesar a todo tipo de público. El género se creó el año 1966 con la publicación de *Rebeldes*, de Susan Hinton, como solución para etiquetar esta historia con un vocabulario juvenil y, al mismo tiempo, con muchas escenas de violencia, consumo de alcohol y tabaco. Se sitúa entre el middle-grade, para lectores entre los 8 y los 12 años, y el New Adult (NA) para lectores de 18 a 30 años de edad.

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

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

conciben como un síntoma del buen estado de salud de una sociedad que acoge y representa todo tipo de realidades. Esto es evidente en la obra central de este estudio, *Astrolabio*, pero también en un pequeño muestrario de obras de publicación reciente que demuestran que debemos continuar confiando en las historias de otros, de todos, para encontrar nuestro lugar en el mundo. Porque como dice Heilbrun:

> Lo que importa es que las vidas no sirven como modelos. Solo las historias sirven. Y es duro construir historias en las que vivir. Solo podemos vivir en las historias que hemos leído u oído. Vivimos nuestras propias vidas a través de textos. Pueden ser textos leídos, cantados, experimentados electrónicamente, o pueden venir a nosotros, como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen. Cualquiera que sea su forma o su medio, esas historias nos han formado a todos nosotros; y son las que debemos usar para fabricar nuevas ficciones, nuevas narrativas (Heilbrun, 1988:37).

Referencias bibliográficas

Primarias

Faizal, H. (2019). *A la caza del fuego. Arenas de Arawiya, 1*. Madrid: Editorial Hidra.

Love, J. (2018). *Sirenas*. Madrid: Editorial Kokinos.

--- (2021). *La boda*. Madrid: Editorial Kokinos.

Ngan, N. (2019). *Chicas de papel y de fuego*. Madrid: Editorial Puck.

Romeu P. (2019). *Astrolabio*. Madrid: Editorial Anaya y Fundación SGAE. XIX Premio SGAE de Teatro Infantil 2018.

Stevenson, N., Ellis, G. y VVAA. (2016). *Leñadoras*. Barcelona: Ediciones Sapristi. Roca libros.

Secundarias

Alonso, Ana (2019). *Utopía: una aventura filosófica*. Madrid: Anaya.

Alonso, M.L. (2008). *Sepultura 13*. Barcelona: Editorial SM.

Aguilar, Consol (2006). Géneros y formación de identidades, en *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 191, pp. 7-15.

---(2008). Lectura, género, feminismo y LIJ. *Lenguaje y textos*, 28, pp.113-128.

Campbell, J (2014). *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito.* México: Fondo de Cultura Económica.

Cervera, J. "La literatura infantil en la construcción de la conciencia del niño". Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Recuperado en: www.cervantesvirtual.com/servlet/Sirve-Obras/platero/01472844211304973254480/p0000001.htm [Consultado el 24 de marzo de 2020]

Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil.* Madrid: Síntesis Educación.

--- (dir.). *Siete llaves para valorar las historias infantiles.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002.

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

Se permiten la reproducción, 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). "El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil". *Revista de Educación*, Número extraordinario, 203-216. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_16.pdf [consultado el 12 de marzo de 2020]

Crenshaw, Kimberle (1991): "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence against Women of color". *Intersectionality, Stanford Law Review*, 43, pp. 1241-1299.

De las Heras, S. (2009). "Una aproximación a las teorías feministas". *Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 45-82

Hanan Díaz, Fanuel (2015). *Temas de literatura infantil. Aproximación al análisis del discurso para la infancia.* Buenos Aires: Lugar editorial, pp. 11-17

Heilbrun (1988) *Writing a woman's life*. Citado por F. M. Connelly y D. J. Clandinin, "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En J. Larrosa et al. (1995), *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes.

Hershberger, K. (14 de mayo de 2019). *First Flames: An Interview Between Debut Autors Hafsah Faizal and Nafiza-Azad*. [School Library Journal]. Recuperado de: https://www.slj.com/?detailStory=hafsah-faizal-and-nafiza-azad-interview [consultado el 20 de marzo de 2020]

Montes, G. (1990*) Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Sánchez Ferlosio, R. *Carácter y destino*. Discurso de entrega Premio Cervantes 2004. Recuperado de: https://www.uah.es/universidad/premio_cervantes/documentos/discurso_ferlosio.pdf [consultado el 10 de marzo de 2020]

S. Amorós, A. (25/09/2020). Astrolabio. *Revista de Literatura Infantil y Juvenil Babar*. http://revistababar.com/wp/astrolabio/ Recuperado de: http://revistababar.com/wp/astrolabio/ [consulta: 20/04/21]

Soriano, M. (1999). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas.* Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Viveros Vigoya, Mara (2016): "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación". *Debate feminista*, 52, pp. 1-17.

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.

Reseña de libro

TÍTULO: ***Trajectòries de l'educació social en l'Economia Social i Solidària i el Tercer Sector Social***

AUTOR/A: **Observatorio del Tercer Sector de Cataluña y el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña (CEESC)**

EDITORIAL: **Autoedición digital en PDF, Barcelona, 119 pág.**

AÑO: **2021**

Josep Vallés Herrero, *Educador social y Dr. en Pedagogía*

El informe "*Trayectorias de la educación social en la Economía Social y Solidaria y el Tercer Sector Social"* que presentamos, analiza los procesos de construcción de los perfiles profesionales, condiciones laborales y de aprendizaje en el sector, sin dejar de un lado las influencias de la pandemia en el colectivo. Concluye que el Tercer Sector Social y la Economía Social y Solidaria se posicionan como un entorno de referencia para las primeras experiencias laborales, y es el sector que más profesionales en educación social ocupa y el que les permite una mayor adecuación para su desarrollo profesional. El estudio se ha realizado colaborativamente por las dos entidades y con la cooperación de numerosas educadoras y educadores en 6 grupos de discusión y con doce expertos consultados en profundidad. Ha tenido en cuenta fuentes de datos estadísticos profesionales.

Ahora procedemos a extender un poco más su análisis, exposición y difusión, especialmente sus conclusiones y enfatizando algunos aspectos que nos llaman la atención y que se desprenden de su apartado final. No obstante remitimos a las numerosas tablas de que dispone para análisis más en profundidad, interesantes para el colectivo profesional, profesorado universitario e investigadores sobre la profesión.

La educación social se convierte en una profesión que aglutina, año tras año, a un mayor número de profesionales y lo hace por múltiples motivos, como la consolidación de la formación universitaria, la creciente visibilización de la figura profesional en el conjunto de la sociedad. La profesión no se rige por unos parámetros homogéneos y su evolución no ha sido lineal, a pesar de su relativa corta trayectoria, en comparación con otras profesiones englobadas en las ciencias sociales. Sin embargo, partiendo de una dimensión básica para comprenderla, el entorno del Tercer Sector ha sido crucial para entender su evolución 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.

desarrollo, caracterizada por la experimentación, el trabajo de campo y la confluencia de diferentes disciplinas en torno a los procesos socioeducativos y la inserción social. [1]

El Tercer Sector social (en castellano se prefiere el término "Economía social") está formado por organizaciones que trabajan en la promoción de la persona y con colectivos en situación/riesgo de exclusión social. Las finalidades están vinculadas a la mejora del entorno social, y se pueden encontrar organizaciones en ámbitos como infancia y juventud, discapacidades, mujeres, ancianos, personas inmigradas, ocio, lucha contra la pobreza, inserción socio-laboral, etc.

La caracterización de los perfiles de profesionales se ha abordado desde el análisis de datos estadísticos de fuentes variadas, a distinguir las del propio CEESC y el Observatorio, AQU, Ministerio de Educación y Formación Profesional, así como anuarios de empleo y artículos de revistas científicas. En torno a la identificación de las relaciones entre la educación social y el sector se han desarrollado diversas dinámicas a partir de entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Se han captado las tendencias generales y especificidades de estas relaciones desde las experiencias y vivencias de los propios profesionales de ámbitos, edades y sexos dispares, respetando su proporcionalidad dentro del sector (de 5 educadoras sociales a 1 educador social, en la actualidad aproximadamente).

Aspectos genéricos

El estudio destaca que uno de los retos más esenciales con los que se encuentra la educación social es en torno a la conceptualización de la propia disciplina profesional y las tareas propias en el puesto de trabajo, así como la generación de acción colectiva. Entre los educadores y educadoras, la educación social está concebida como un campo de la educación con una finalidad clara de acompañar y facilitar procesos de transformación social y personales.

Se observa cómo siguen siendo los servicios sociales, la atención a la infancia y adolescencia, familia y comunitario, los ámbitos donde existe una mayor concentración de profesionales con presencia colegial, y en menor medida pero también presentes de otros ámbitos como formación reglada, justicia juvenil, adicciones, salud mental o formación de adultos.

Además, cuenta con un ideario colectivo en cuanto a los valores intrínsecos al ejercicio profesional, entre los que cabe destacar la justicia social, la corresponsabilidad, la solidaridad, la empatía y el aprendizaje mutuo entre educador/a y personas con que trabaja.

Por lo que se refiere a la formación:

Se constata que la disciplina de la educación social es emprendida cada curso por más estudiantes. En las universidades catalanas, la demanda de nuevas matrículas sigue creciendo en términos absolutos, especialmente entre el rango de 21 a 25 años y, esencialmente, entre las mujeres. Entre los principales motivos que favorecen el interés por la profesión, se

1 https://www.slideshare.net/observatoritercersector/presentaci-anuari-2009. Nota del autor de la reseña: resulta interesante incluir la definición de "Tercer Sector" del documento de 2009 del Observatorio del Tercer Sector.

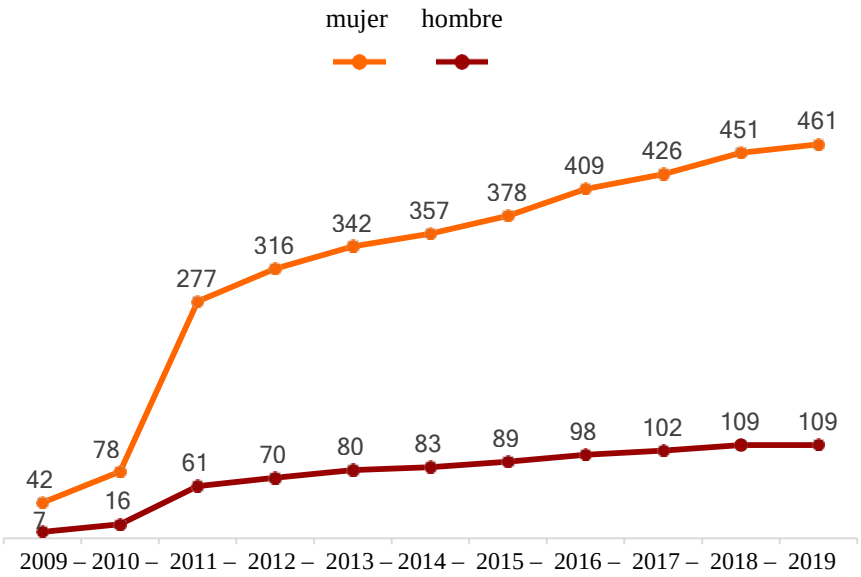
RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: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

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

identifican tres elementos clave: 1) la vocación por el acompañamiento y atención a las personas, 2) la consolidación de la formación reglada en educación social y 3) la existencia de instituciones, como colegios profesionales, y personas de referencia en un contexto de proximidad.

Las universidades catalanas se perciben como centros idóneos para la formación de la educación social, a pesar del carácter generalista, poco profesionalizador y teórico de la titulación.

Gràfico 1.. Evolución de la distribución de los alumnos matriculados por sexo (2009-2019). Fuente: Winddat i Educabase[2]



En la formación universitaria se observa un déficit en la adecuación de diversas competencias en torno a las necesidades reales de formación percibida entre las educadoras y los educadores. Ante este déficit, la formación no reglada se convierte en el eje central en torno a la adquisición de conocimientos a lo largo de la trayectoria profesional, especialmente la de corta duración como jornadas, talleres y píldoras de conocimiento. La formación continuada está promovida desde un sistema de doble sostenimiento entre los propios centros de trabajo, en mayor medida en el sector público que el sector social, así como por las educadoras y educadores sociales. Sin embargo, es en el entorno profesional donde se identifica un mayor aprendizaje práctico y transversal, especialmente en la confluencia de equipos multidisciplinares y entornos con buen clima laboral.

En términos generales, entre los profesionales se identifica una carencia de oferta formativa en los ámbitos de la salud, salud mental, atención a las infancias con riesgo, familias y comunidad, personas recién llegadas, tuteladas migradas y sin hogar.

El Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña se erige como la institución de referencia para los profesionales en educación social. Principalmente por ser un espacio de

2 Nota del informe: No se incluye el alumnado de la UNED y la UOC en Cataluña, en este gráfico.

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

garantía de estatus profesional, de generación de redes entre profesionales de ámbitos distintos y donde se ofrecen servicios de calidad en el ámbito de la formación, en torno a la facilitación de información de interés y con respecto a los servicios de empleo y orientación profesional. Además, la existencia de profesionales de referencia en entornos diversos favorece en gran medida el interés por la profesión.

Aspectos laborales y retributivos:

Las primeras experiencias laborales se dan en un contexto de prácticas curriculares y de empleo en el entorno del ocio y la acción socioeducativa en el voluntariado y la acción comunitaria; siendo el Tercer Sector Social y la Economía Social y Solidaria donde se brindan el mayor número de oportunidades. En este contexto, los jóvenes presentan mayores dificultades a la hora de acceder a la profesión, con mayores índices de movilidad laboral y unas condiciones materiales y no materiales peores que los profesionales con mayor bagaje y experiencia acreditada.

Tabla 1. Distribución del total de contratación en entidades privadas, per sexo (2014-2017). Fuente: CEESC [3]

	Mujeres		Hombres	
Tipologia de entitad privada / año	**2017**	**2014**	**2017**	**2014**
Fundación	46,51 %	46,02 %	46,45 %	41,05 %
Associación	19,67 %	17,48 %	16,77 %	29,47 %
Cooperativa	14,15 %	11,31 %	14,19 %	22,11 %
Empresa	9,74 %	9,77 %	4,52 %	4,21 %
Organització religiosa	4,96 %	8,23 %	10,32 %	0,00 %
Consorcio	2,57 %	4,88 %	5,16 %	3,16 %
Hospital	0,92 %	1,03 %	1,29 %	0,00 %
ONG	0,55 %	0,77 %	0,00 %	0,00 %
Autónoma	0,37 %	0,00 %	0,65 %	0,00 %
Educación	0,37 %	0,26 %	0,00 %	0,00 %
Federación	0,18 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Colegio profesional	0,00 %	0,00 %	0,65 %	0,00 %
Universidades	0,00 %	0,26 %	0,00 %	0,00 %

Las condiciones laborales de los profesionales difieren, en gran medida, según sea el sector económico en el que se ocupan y el convenio colectivo en el que estén inscritos. En suma, los centros del Tercer Sector Social y la Economía Social y Solidaria destacan por su buena adecuación y estándares respecto a las condiciones organizativas y relacionales en el entorno laboral, tales como una toma de decisiones más horizontal y directa, movilidad interna, facilidades para la innovación de proyectos y la proactividad, la presencia de equipos multidisciplinares, el acompañamiento y gestión de equipos y casos, entre otros.

Por lo que se refiere a los sueldos, está presente la amplia diversidad de convenios, que se refleja en la siguiente tabla.

3 Según el Informe de la situación de la Educación Social en Cataluña 2020, elaborado por el CEESC, la mayoría de los profesionales del ámbito, un 64,5%, están contratados por entidades privadas, mientras que el 35,5% trabaja. para entes públicos produciéndose de facto un modelo de privatización de actividades esenciales

Se permiten la reproducción, 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. Relación de convenios del Sector de Acción Social y de la Función Pública. Fuente: CEESC

	CONVENIOS SECTOR ACCIÓN SOCIAL						**FUNCIÓN PÚBLICA**	
	Marco Estatal de Servicio de atención	*Lleure (Tiempo Libre)*	*Acción social – ciclo general*	*Residencias, centros de día y hogares residencias - diversidad funcional*	*Acción social – ciclo continuado*	SISCAT	*Personal laboral*	*Personal funcionario de carrera*
Última actualización	2018	2019	2018	2017	2018	2019	2019	2019
Sueldo bruto Anual (€)	16.941,12	20.044,22	20.475,42	22.252,16	23.844,94	27.906,62	25.691,74	29.006,36
Total horas Anuales (h)	1792	1695	1724	1720	1701	1668	1633	1633
Sueldo bruto Hora (€)	9,45 €	11,83 €	11,88 €	12,94 €	14,02 €	16,73 €	15,73 €	17,76 €

Entre las mujeres, si se observan las franjas inferiores de salario, un 20,44% cobran menos de 12.999€. En comparación, los hombres perciben estos salarios en menor proporción (8,22 %).

Por su parte, las instituciones públicas destacan, por encima del sector privado/social, respecto a las condiciones materiales y no materiales, pero presentan déficits importantes en cuanto a condiciones organizativas y relacionales, fruto de las dinámicas protocolarias, alta jerarquización, la burocratización de los procesos internos y una menor proximidad en la dirección de equipos. Además, las condiciones adversas en ambos sectores son el principal motivo de aparición del síndrome de estar quemado o burnout entre las educadoras y los educadores sociales, el principal factor de movilidad laboral en el puesto de trabajo. Precisamente, son estas características en el contexto de las relaciones laborales que explican la continuidad o no en un sector económico y en el ámbito de intervención. En concreto, se han identificado tres motivos primordiales: 1) la precariedad y las condiciones laborales adversas, 2) la desprotección ante agresiones físicas y psicosociales, y 3) la autopercepción de las actitudes y aptitudes en el puesto de trabajo.

En la actualidad, las relaciones contractuales sostenidas con el sector público están marcadas por la poca oferta de plazas y la temporalidad. Por su parte, las condiciones organizativas y relacionales del sector social, sumadas a la voluntad y vocación de seguir atendiendo a personas vulnerables, favorecen el mantenimiento del empleo en el centro de trabajo, a pesar del sueldo o las condiciones de los convenios.

Se constata que la profesión de educador y educadora social es relativamente nueva. Los años de dedicación se concentran en un 62,72% entre los 4 y los 20 años, en 2017. Es muy residual el porcentaje de personas que han dedicado una vida plena a la profesión o más de 30 años (2,91 % en 2017). En esencia, es una profesión reciente que se está consolidando. Los índices de paro del colectivo se sitúan actualmente por debajo del 5% lo que le da, junto con la autovaloración positiva de la ocupación (pasa del 41,5 en 2001 al 62% en 2020 índice IQO), ligada a un perfil vocacional de la profesión, un atractivo importante; aunque en el otro lado

Se permiten la reproducción, 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 balanza, se quejan de las condiciones laborales, y bajos salarios[4]. El estudio da a conocer también la realidad de los profesionales inactivos, que desde el 2001 constituye una realidad estable entre el colectivo y se sitúa entre el 2% (2001) y el 4% (2020).

Impacto de la pandemia de la covid-19:

Por último, el contexto originado por la pandemia de la COVID-19 no ha condicionado los intereses profesionales futuros de los profesionales, ni tampoco las condiciones laborales ya presentes en los sectores, pero sí ha propiciado la aparición de desgaste o 'burnout' y, en consecuencia, un mayor interés en buscar un cambio de ámbito de intervención o del propio centro de trabajo. Especialmente en el sector social, en los ámbitos de la atención a la infancia y la adolescencia, tutelados y con personas con discapacidad, específicamente con las personas mayores.

A pesar del impacto de la COVID-19, se observa que una amplia mayoría de profesionales han seguido trabajando (86,80%). Los esfuerzos por las entidades del Tercer Sector Social y la Economía Social y Solidaria, administraciones públicas y empresas, así como las exigencias de la actividad, en especial, atención directa, han permitido que el sector no se viera afectado con respecto al volumen de empleo/contratación. Se han aplicado medidas para paliar los efectos adversos en el empleo de los profesionales del sector, a destacar, la movilidad interna y externa, teletrabajo, reducción de jornada, vacaciones, bolsa de horas y como última instancia, la utilización de ERTO.

Por todo lo expuesto, no nos deja indiferentes este documento construido colaborativamente entre el colegio profesional catalán y el Observatorio que aporta elementos a tener muy en cuenta en la realidad profesional y formativa de los educadores y educadoras sociales de Cataluña, y que puede servir de ejemplo, metodológico y de contraste, en otras comunidades de España.

Enlace de descarga

4 El contraste con profesiones con formación universitaria de atención a las personas y con funciones de interés público no se ha realizado en este estudio y lo que seguramente resultaría interesante para la defensa de mejores condiciones retributivas (por ej. Respecto a graduados/as en profesorado de primaria, enfermería o trabajo social)

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

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

Reseña de libro

TÍTULO: ***Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Argentina, Brasil y Uruguay, IV***

AUTOR/A: **Edición al cuidado del equipo de la Unidad de Comunicación y Ediciones (UCE): Nairí Aharonián y Maura Lacreu**

EDITORIAL: **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay, 202 pág.**

AÑO: **2021**

Jorge Camors, *Educador y Pedagogo, Uruguay*

- **El texto que reproducimos a continuación es la introducción al libro. Se publica en nuestra revista como reseña, con permiso de los editores y del autor.**

Los educadores, una de cuyas tareas esenciales es actualmente la de transformar las mentalidades y las cualificaciones inherentes a todas las profesiones, deberían ser los primeros dispuestos a repensar y transformar los criterios y los datos de la profesión docente, en la cual las funciones de educación y animación priman cada día más sobre las funciones de instrucción.

Edgar Faure y otros, *Aprender a ser*

Es muy grato presentar una nueva publicación de nuestro grupo de investigadores, integrado por colegas y compañeros pertenecientes a universidades públicas de Argentina, Brasil y Uruguay.

Antecedentes

En 2016, se concretó el primer encuentro, a partir del intercambio iniciado poco tiempo antes, entre investigadores de la Universidade Estadual de Maringá (Brasil) y de la Universidad 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.

la República (Uruguay). En Brasil se sumaron otros pertenecientes a la Universidade Federal do Espíritu Santo y de la Universidade Estadual de Ponta Grossa. A partir de este intercambio, se acordó realizar el primer encuentro que se llevó a cabo en Montevideo en noviembre de ese año.

Enterados de este primer encuentro, investigadores de la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina) solicitaron asistir, por su afinidad con los objetivos y con el contenido del encuentro y del intercambio académico.

Al finalizar esta primera actividad, se acordó continuar la relación con la finalidad de reunirnos periódicamente para discutir acerca de los respectivos avances en la producción de conocimiento en pedagogía social. La metodología de trabajo contemplaba un encuentro para reflexionar y debatir entre colegas, con base en los avances de investigación que se publican, con ese propósito, en esta ocasión.

En octubre de2017, se llevó a cabo el segundo encuentro de investigadores de las universidades antes mencionadas de Argentina, Brasil y Uruguay, continuando con el proyecto iniciado el año anterior y tomando como centro del intercambio las producciones publicadas. Este segundo encuentro se llevó a cabo en Maringá, Brasil.

En marzo del año 2019, se llevó a cabo, en Mendoza, Argentina, el tercer encuentro de investigadores de este tipo, en el marco del III Encuentro Internacional de Pedagogía Social y Educación Social, con los mismos objetivos y contenidos del intercambio y con la posterior publicación de la producción académica.

Nuevo encuentro y nueva publicación

El propósito era continuar el intercambio y regresar a Montevideo como sede del cuarto encuentro, con la perspectiva de ir alternando su organización en nuestros respectivos países.

Estaba previsto que la publicación y el encuentro se realizaran en 2020, pero la pandemia de covid-19 obstaculizó la concreción de lo proyectado. A pesar de todas las dificultades, el propósito se mantuvo y el trabajo se realizó, a un ritmo más lento del deseado, pero sin abandonar las finalidades. La comunicación y la coordinación se hicieron en forma virtual y llegamos, finalmente, en condiciones de presentar una nueva publicación con nuestra producción académica, en los mismos términos del proyecto comenzado en 2016.

De esta forma, se cristalizan, en esta cuarta publicación, los avances de la investigación en pedagogía social en Argentina, Brasil y Uruguay.

El objeto de estudio: las prácticas educativas

Uno de los principios que sustentaron el acuerdo inicial del trabajo fue colocar la mirada en las prácticas educativas. Pensamos que la producción de conocimiento se debe sustentar en el análisis de las prácticas educativas, para desde allí poner en discusión la teoría que las fundamenta, revisarla, pensar las modificaciones y conclusiones necesarias y posibles para perfeccionar su marco 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.

El objetivo permanece incambiado y encuentra, en esta publicación, nuevos y diversos aportes, que contribuyen a seguir reflexionando. La teoría fundamenta la práctica, pero muchas veces el desarrollo de la práctica interpela la teoría y permite pensar los ajustes y los cambios necesarios para volver a la práctica.

Nos anima, preocupa y ocupa la educación, en sentido amplio (Unesco, 1990), reconociendo todos los niveles, modalidades, ámbitos y circunstancias en que se desarrolla y con las diversas poblaciones a las que se convoca y que participan. Hasta el título promueve el debate

¿Cuál es el objeto de estudio de la pedagogía social?

En Uruguay, en los noventa se toma contacto con la producción propia de esta disciplina, a partir de la formación de educadores sociales[1] y de las relaciones de intercambio con la experiencia acumulada en España.[2]

La formación de los educadores sociales y la intervención educativa que se proponía exigían un marco teórico y metodológico que no se veía contemplado en la pedagogía conocida y publicada. Por lo tanto, en la búsqueda encontramos los trabajos de José Ortega, Violeta Núñez, José A. Caride, José García Molina y Juan Sáez, aportes relevantes y pertinentes. Nos encontramos con otras formas de pensar la pedagogía y trascender su objeto de estudio tradicional —la escuela— para abordar nuevos desafíos.

La educación fuertemente reducida a la educación formal obligatoria no permitía visualizar otros ámbitos, diferentes contenidos y menos aún reconocer que las políticas educativas deben ser pensadas y propuestas *para todos, a lo largo de la vida*.

En esta primera etapa de estudio y construcción de la pedagogía social en Uruguay, sin lugar a dudas, las prácticas educativas de los educadores sociales constituyeron objeto de estudio y fuente de producción. La pedagogía podía circular fuera de la escuela, colocando la mirada en otras necesidades, intereses y problemas acerca de *lo educativo* y *lo social*.[3]

En el estudio de la pedagogía social, analizando su historia, tal como lo registran colegas tales como José Antonio Caride (2005), Paciano Fermoso (1994) y Juan Sáez (2007) abordamos la obra de Paul Natorp, reconocido por todos como el fundador de la pedagogía social en Alemania, especialmente a partir del primer curso que propone en la Philipps-Universität Marburg, Alemania, en 1905.

Resulta muy interesante pensar que *«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).

1 En 1989 se diseña el primer plan de estudios de la formación de educadores sociales en Uruguay, cuyos cursos comenzaron en 1990

2 En 1996 se toma conocimiento de la experiencia de formación en las universidades de Barcelona y de Salamanca, a través de Violeta Núñez y José Ortega, respectivamente

3 Corresponde señalar que la formación de educadores sociales en Uruguay ya lleva tres décadas, de las cuales durante las dos primeras el trabajo se orientó a infancia y adolescencia en programas sociales, pero en la última década se amplió a jóvenes, adultos y adultos mayores, en ámbitos y contenidos de diversas políticas públicas e incluso en la educación formal.

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

Se permiten la reproducción, 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 perspectiva de Natorp nos propone pensar al sujeto de la educación en relación directa con la comunidad de su época, con su historia y su cultura. Pero a la vez nos interpela a los educadores y pedagogos a pensar la incidencia en la comunidad que coparticipa de nuestros esfuerzos educativos. Esta perspectiva trasciende formatos educativos y grupos y sectores particulares de la población.

Para Natorp (1987), *«la educación es un proceso graduado»* que contempla el papel de la familia en el hogar en primer lugar, luego el nivel de la escuela y, por último, *«la libre educación de los adultos en asociaciones libres de cultura (extensión universitaria, bibliotecas populares, etcétera)»* (p. 101).

En otro apartado, Natorp (1987) sostiene que *«no subordina la educación, como medio, a los fines de la economía y del orden social, sino que más bien considera a estos como medios para conseguir el fin último de la educación»* (p. 122), y agrega: *«Educación por el trabajo, para el trabajo, tomando parte en él mediante la organización social, y de igual modo participando en la actividad educadora propiamente social mediante la educación social»* (p. 122).

En síntesis, estamos recorriendo un camino auspicioso y desafiante en la construcción de la pedagogía social que la educación, en su sentido más amplio y profundo, requiere.

Este nivel de análisis de las prácticas educativas nos permite y exige *«volver a la educación, con mayúscula y sin adjetivos»* (Camors, 2001), para lo cual se requiere apoyarse en diversas disciplinas, pero, fundamentalmente, en la pedagogía como disciplina que *«tiene por objeto el estudio a la educación en sus relaciones con la sociedad, es decir, la acción de los grupos sociales en la formación del hombre y la influencia de la educación en la sociedad humana»* (Luzuriaga, 1998).

Los ejes temáticos, continuidad y vigencia

El objetivo de esta publicación es compartir los avances en la investigación en pedagogía social, de acuerdo a los cuatro ejes temáticos definidos: sujetos y experiencias; profesionalización y formación; educación y trabajo, y Educación de personas jóvenes y adultas. De esta forma, serán centro de las discusiones en nuestro próximo cuarto encuentro.

A continuación, se detallan los títulos de los artículos y sus autores, de acuerdo con el eje temático correspondiente.

Sujetos y experiencias

• «Entre lo punitivo y lo libertario. Reflexiones pedagógicas en torno al dictado del ingreso universitario de la carrera de Educación Social en el peuce», de Aldo Altamirano y Noelia de la Reta.

• «Sujeitos e experiências da educação social: um espaço chamado Cajun», de Jacyara Silva de Paiva, Marluce Leila Simões Lopes y Anacyrema da Silveira Silva

• «Aproximaciones en torno a la discusión de los jóvenes y adultos como sujetos de la educación desde la pedagogía social», de Marina Camejo.

Se permiten la reproducción, 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 y formación

• «Devenir de la educación social en Mendoza: una mirada hacia el campo laboral», de Eduardo Ribó y Diego Díaz Puppato

• «A profissão e a formação do educador social no Brasil: inferências a partir de teses doutorais», de Verônica Regina Müller, Regis Alan Bauli y Fernanda M. Benvenuto M. Simões

• «La importancia de la narración para pensar las prácticas educativo-sociales », de Marcelo Morales

Educación y trabajo

• «Graduados en Pedagogía y Educación Social: la inserción laboral, los desempeños profesionales y las *marcas* de la formación», de Débora Kantor y Paola Rubinsztain

• «Reflexões em torno do trabalho e formação do socioeducador», de Antonio Pereira y Cândida Andrade de Moraes

• «Prácticas educativas en centros residenciales de protección de 24 horas para niñas, niños y adolescentes. Aportes de la educación social», de Cecilia Aguilar, Luciana Goñi y Dalton Rodríguez

Educación de personas jóvenes y adultas

• «Puentes entre educación social y psicología comunitaria: escucha en la educación de jóvenes y adultos», de María Alejandra del Campo, Elena Altamirano y Analía González

• «As possíveis contribuições do campo teórico da pedagogia social para a eja: formas de (re) existir para além da sala de aula», de Arthur Vianna Ferreira

• «La evaluación, entre el control y la formación», de Jorge Camors

Palabras finales

De esta forma queda presentada una nueva publicación que recoge los avances de la investigación en pedagogía social en un período que estuvo afectado por los impactos de la pandemia de covid-19. Corresponde destacar que, a pesar de las adversidades, se continuó trabajando, como una forma más de enfrentar los problemas de la salud en este caso, que se suman a los problemas económicos, sociales y políticos de nuestros pueblos. La lucha por la vida no solo compromete a la salud, sino también a la cultura.

Estos trabajos recogen una reflexión que resulta del análisis de prácticas educativas desarrolladas antes de la pandemia, durante la cual todos hemos tenido que enfrentar situaciones nuevas, incorporando nuevos conocimientos y habilidades de la tecnología, pero sufriendo las distancias físicas, los confinamientos y las interrupciones y dificultades en nuestras comunicaciones. Corresponde señalar la importancia de este colectivo de investigadores de diferentes universidades de la región que en un contexto adverso han mantenido la actividad académica.

Seguramente esto les generará una plataforma importante para la continuidad y para proyectarse a nuevos desafíos.

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

Se permiten la reproducción, 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 prácticas educativas se ciernen en el horizonte, en esta nueva etapa pospandemia, que necesariamente deberemos incluir en futuros análisis, en el marco de la complejidad e incertidumbre de la época, para continuar consolidando la pedagogía social que contribuya a más y mejor educación para todos, a lo largo de toda la vida.

Referencias

Camors, J. (2001). *Una perspectiva pedagógica para rescatar la función educativa que se realiza en diversos ámbitos de la vida social: la Educación social*. Trabajo presentado en el III Encuentro Nacional de Educadores y Educadores Sociales. Unicef, Montevideo, 9, 10 y 11 de setiembre de 1999.

Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., y Champion Ward, F. (1978). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza-Unesco.

Fermoso, P. (1994). *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.

Luzuriaga, L. (1993). *Pedagogía social y política.* Madrid: CEPE.

Natorp, P. (1987). *Curso de Pedagogía Social*. Ciudad de México: Porrúa.

Sáez, J. (Coord.) (2007). *Pedagogía social y educación social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson.

Unesco (1990). Declaración mundial sobre educación para todos *«Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje»*. Jomtien; Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990. Recuperado de https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-Declaracion-MundialEducacion.pdf

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

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

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.

Nuevos 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 y concediendo 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.

En el número anterior, el 32, de esta revista, RES, Revista de Educación Social, correspondiente al primer semestre del año 2021, informábamos de los **Premios TFG actualmente recogidos, Premios actualmente convocados, Fallos de premios comunicados en 2021, Premios convocados en el primer trimestre de 2021 y finalizado el plazo** que informábamos en el siguiente enlace

Recogemos en este artículo los nuevos premios concedidos en el segundo semestre de 2021

Algunos ejemplos:

Fallos de premios comunicados en el segundo semestre de 2021

Principado de Asturias	**Entrega del Premio COPESPA al mejor TFG del Grado de Educación Social en Asturias, curso 2020-2021 (III Edición)**	

Se permiten la reproducción, 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	**Resultado de los Premios del CESCLM a los mejores Trabajos Fin de Grado de Castilla La Mancha IV Edición y Premios Profesionales de Educación Social II y III Edición**	
Galicia	**El CEESG da a conocer los trabajos premiados en el VII Concurso TFG.eduso de Trabajos de Educación Social**	
Andalucía	**CoPESA concede los I Premios a los Mejores TFG en Educación Social en Andalucía**	

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

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

Cataluña	**Vídeos ganadores de los Premios RetinES 2021**	
Cataluña	**Mejores expedientes académicos y Trabajos Fin de Grado de Educación Social con la nota más alta de Cataluña del curso anterior**	

Premios convocados en el segundo semestre de 2021 y finalizado el plazo

Galicia	**8º concurso TFG.eduso, de trabajos de fin de grado**	
Castilla León	**IV Concurso de Trabajos de Fin de Grado sobre la Educación Social Castilla y León**	

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

Intervención desde la educación social en el sistema educativo

Redacción

Nueva edición de este programa. Un programa con estructura modular que presenta tres itinerarios, conducentes a titulaciones propias de la UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia -, en colaboración con el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES)

Del 17 de enero al 30 de septiembre de 2022 (fechas según módulos)

Abierto el plazo de inscripción. Información en este enlace

Un Programa con estructura modular que presenta tres itinerarios, conducentes a titulaciones propias de la UNED, Experto Universitario con 30 créditos ECTS; Especialista Universitario con 50 ETCS y Máster en Investigación e Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo, con 70 ETCS. El contenido se estructura en módulos que facilitan una formación abierta y progresiva para la adquisición de competencias generales y específicas, con la metodología propia de la UNED y herramientas para el estudio a distancia. El Programa modular comienza el 17 de enero de 2022.

El estudiante obtendrá los siguientes títulos según el itinerario en el que se matricule:

- **Título de Experto/a universitario** en Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo: para aquellos/as estudiantes que se matriculen en el Itinerario de Experto/a.
- **Título de Especialista Universitario** en Diseño, Desarrollo y Evaluación de Programas de Educación Social en el Sistema Educativo: para aquellos matriculados en el Itinerario de Especialista.
- **Título de Máster Universitario** en Investigación de la Intervención desde la Educación Social en el sistema educativo: para aquellos matriculados en el Itinerario de Máster

El Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales (DOE y DDEE), Facultad

Se permiten la reproducción, 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 Educación (UNED) han colaborado en el diseño y planificación de este programa de formación. La codirección se llevará a cabo de forma conjunta, de tal forma que se aprovechen las sinergias de la parte académica y profesional. Del mismo modo, los docentes que participarán en la elaboración del material didáctico y en la tutorización virtual de los contenidos serán profesionales e investigadores expertos. Esta colaboración se recoge en un convenio entre ambas entidades.

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

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

AIEJI World Congress 2022 – XX Congreso de la AIEJI

Redacción

El próximo congreso mundial de AIEJI (International Association of Social Educators) tendrá lugar en Lausana – Suiza del 6 al 9 de septiembre de 2022. Información sobre el programa y otros en el siguiente enlace: https://aieji2022.ch/es/ (encontrará el sitio del congreso en inglés, español, francés y alemán).

Este congreso tiene por título: **La temporalidad en la acción educativa**.

Debido a la crisis sanitaria en todo el mundo, el comité de la AIEJI decidió posponer el congreso hasta el 2022. Por lo tanto, tendrá lugar del 6 al 9 de septiembre de 2022.

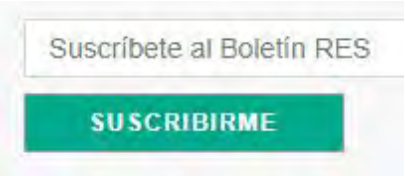
RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: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

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

Subscribirse a las listas de distribución de RES y de EDUSO

Redacción

Si desea recibir novedades de RES, Revista de Educación Social, puede suscribirse a su lista de distribución (Al realizarlo, recibirá un correo en tu buzón con un enlace para que confirme el alta en la lista).
Encontrará la opción en la parte inferior de cualquier página de RES, Revista de Educación Social



Puede darse de alta en la nueva lista AQUÍ

Si desea recibir novedades de eduso.net, La Puerta de la Educación Social, puede suscribirse su lista de distribución (Al realizarlo, recibirá un correo en tu buzón con un enlace para que confirme el alta en la lista).
Encontrará la opción en la parte inferior de cualquier página de eduso.net

Puede darse de alta en la nueva lista AQUÍ

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

Se permiten la reproducción, 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 la documentación de los Congresos Estatales de Educación Social a tu alcance

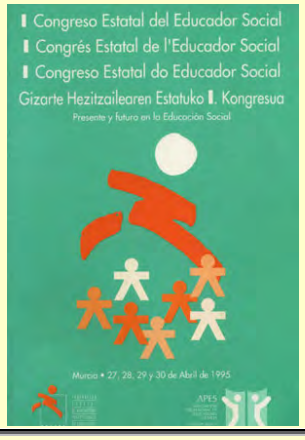
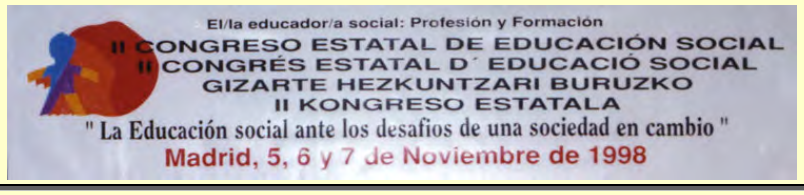
Redacción

En **eduso.net** (https://www.eduso.net/)La Puerta de la Educación Social, estamos construyendo un espacio nuevo denominado **Recursos**. En este apartado se está incluyendo y catalogando documentación producida y relacionada con la Educación Social. Su acceso es desde https://www.eduso.net/recursos/

Esta documentación, una vez insertada en **Recursos**, por categorías, se clasifica, a su vez, en **Ámbitos** de actuación https://www.eduso.net/ambitos/ (Documentación, Experiencias, Formaciones…) y **Etiquetas** https://www.eduso.net/etiquetas/ (Temas genéricos especiales no incluidos en ámbitos).

Entre otros temas, **ya está disponible y a tu alcance toda la documentación producida en los Congresos Estatales de Educación Social celebrados con anterioridad.** Los podrás encontrar en el apartado de Recursos y su correspondiente catalogación en el apartado Ámbitos y Etiquetas.

Actos, mensajes, comunicaciones, grupos de trabajo, mesas redondas, ponencias y réplicas https://www.eduso.net/recursos/

I Congreso Estatal de Educador Social celebrado en Murcia en 1995.	
II Congreso Estatal de Educación Social celebrados en Madrid en 1998.	
III Congreso Estatal de Educación Social y XV Congreso Mundial AIEJI celebrados en Barcelona en 2001.	

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

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

IV Congreso Estatal de Educación Social celebrado en Santiago de Compostela en 2004.	
V Congreso Estatal de Educación Social celebrado en Toledo en 2007.	
VI Congreso Estatal de Educación Social celebrado en Valencia en 2012.	
VII Congreso Estatal de Educación Social celebrado en Sevilla en 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.

Hemeroteca en eduso.net

Redacción

eduso.net (La Puerta de la Educación Social) sigue completando Recursos.

En el apartado de **RECURSOS** en la categoría **DOCUMENTAL** se encuentra **HEMEROTECA**. Este apartado va albergando revistas relacionadas con la Educación Social.

En estos momentos estamos incluyendo todos los números publicados por la organización de las Educadoras y Educadores Sociales, el Consejo General y los Colegios Profesionales.

Ya están todos los números publicados hasta la actualidad de RES, Revista de Educación Social y estamos incluyendo en estos momentos todos los números publicados por los Colegios Profesionales (Espai Social, Galeduso, Quaders d' Educación Social, Trobada, Gizaberri…).

Lo importante de este tema es que estamos añadiendo y referenciando todos los artículos que incluye cada uno de los números publicados que, a su vez, se van incorporando a su correspondiente apartado en **AMBITOS** y en **ETIQUETAS** (Temas generales que no se recogen en un ámbito concreto) **facilitando el acceso y posibilitando información temática en ámbitos de actuación de la Educación Social.**

https://www.eduso.net/recursos/ https://www.eduso.net/ambitos/ https://www.eduso.net/etiquetas/

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

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

Guía básica para una Comunicación inclusiva, diversa y no sexista

Redacción

En el número 21 de nuestra revista os informábamos de la publicación por parte del el Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (Ceesg) de un **Protocolo de Comunicación no Sexista.**

Hoy complementamos esa noticia y os informamos que el mismo Colexio ha dado un paso más en la misma línea y ha editado una guía denominada **"Guía básica para una comunicación inclusiva, diversa e non sexista"**

Facilitamos el acceso desde este **enlace**

- *Nota: El texto está en el idioma gallego.*

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

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

Nuevo monográfico al servicio de la Educación Social

Redacción

Desde la redacción de ***RES, Revista de Educación Socia***l, queremos informaros sobre un próximo número monográfico de una publicación periódica (Prácticum) que viene a seguir ampliando nuestras posibilidades de compartir saber práctico y conocimiento y que entre su editoras cuenta con una colaboradora habitual de nuestro Consejo.

Revista Prácticum. Monográfico *EL PRÁCTICUM Y LAS PRÁCTICAS EXTERNAS EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL*, diciembre 2022

Editores

Ana María Martín-Cuadrado, UNED (España)

Raúl González-Fernández, UNED (España)

Suzete Terezinha Orzechowski, UNICENTRO (Brasil)

FECHAS IMPORTANTES

Fecha de inicio de aceptación: a partir del 1 Enero 2022

Fecha de cierre de aceptaciones: 30 Septiembre 2022

Publicación: 7(2) Diciembre 2022

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

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

Os trasladamos a continuación la presentación del monográfico:

Presentación:

El desarrollo de procesos de investigación y de innovación educativa en la materia de prácticas profesionales ha permitido el conocimiento y la evaluación de experiencias significativas entre los docentes, tutores supervisores, tutores de prácticas y alumnado de la titulación de Educación Social en las universidades. Las investigaciones desarrolladas desde la materia de prácticas en la disciplina de la Educación Social han permitido desarrollar modelos pedagógicos innovadores en la materia, que han demostrado una mejora en la calidad formativa e identitaria del alumnado en prácticas, verificándose un empoderamiento tanto personal como profesional, y el desarrollo de conocimiento práctico al analizar este periodo formativo. La innovación educativa facilita un verdadero acercamiento y mejora de las relaciones entre los agentes pedagógicos participantes en el proceso práctico, fortaleciendo en los territorios el vínculo entre la universidad y la empresa; al tiempo que permite garantizar mayor calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado en formación.

Este monográfico pretende facilitar la visibilización de investigaciones y experiencias en torno a dos líneas: la primera, la formación inicial del profesional de la Educación Social a través de modelos de formación de prácticas innovadores, híbridos e inclusivos; la segunda, la profesionalización de la Educación Social, visibilizando el Prácticum como una de las variables potenciadoras de las relaciones de la universidad con el entorno profesional.

Las propuestas que se reciban, esperando que sean de ámbito nacional e internacional, supondrían una reflexión para la acción en cuanto a los retos que planteamos.

Descriptores o cuestiones que se plantean:

Primer reto. Prácticas presenciales versus prácticas a distancia (híbridas, virtuales) en contextos de Educación Social. En esta profesión ¿Qué tipo de prácticas son las adecuadas para asegurar el aprendizaje experiencial y el aprendizaje situado de los estudiantes, así como la contribución al desarrollo de la profesión y de los profesionales? Experiencias.

Segundo reto. La incorporación de la materia de Prácticas externas en los títulos académicos de Educación Social. ¿Existen indicaciones institucionales generales? ¿Cuál es la propuesta más adecuada por parte de las universidades, en cuanto a considerar el Prácticum como núcleo del resto de materias, como eje transversal de aprendizajes teóricos y prácticos, etc.? Experiencias.

Tercer reto. Los agentes: el tutor de prácticas sería profesional, a la vez que formador. Su relación principal se centra en el desarrollo de la identidad profesional del estudiante. Su modelo de formación está basado en el acompañamiento y mentoría, como experto. ¿Qué funciones y competencias son necesarias para seleccionar a los mejores tutores? ¿Existe un protocolo de acercamiento desde la universidad? ¿Qué plan de capacitación sería el más adecuado? ¿Indicadores de calidad para la selección del centro de prácticas?

Cuarto reto. Los agentes: el tutor supervisor sería un académico a la vez que profesional (o lo habrá sido). Su relación se centra en el desarrollo del pensamiento reflexivo del estudiante y en la unión de conocimiento teórico y práctico. Supervisión y seguimiento del proceso de prácticas en la institución acogedora y en la tutoría académica. ¿Qué funciones y competencias son necesarias para seleccionar a los mejores tutores? ¿Existe un plan de actuación desde la universidad? ¿Qué plan de capacitación sería el más adecuado?

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

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

Quinto reto. Los agentes: el docente y/o coordinador de la asignatura de prácticas en el ámbito de la Educación Social. Liderazgo pedagógico compartido. ¿Qué funciones y competencias de□nen al docente de estas materias y/o asignaturas?

Sexto reto. Los agentes: el estudiante de prácticas en el ámbito de Educación Social. ¿Quién es? ¿Qué necesidades tiene? ¿Se prepara al estudiante para el desarrollo de esta asignatura? ¿Primeros pasos? ¿Se dispone de herramientas e instrumentos de acercamiento? ¿Se dispone de herramientas e instrumentos de orientación y tutoría?

Séptimo reto. Modelos formativos de prácticas en Educación Social: ¿Aprender técnicas de actuación o aprender a reflexionar sobre los procesos? ¿Modelos de prácticas progresivas? Aportes desde diferentes países ¿de qué profesional estamos tratando?

Octavo reto. Diseño de experiencias formativas por ámbitos de intervención socioeducativa. ¿Se establecen diferencias y/o similitudes en los planes de prácticas? ¿Se cuenta con el profesional y las entidades colaboradoras? Aportes o experiencias con el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES).

Noveno reto. La evaluación de las prácticas en Educación Social. Plan de evaluación integral, por etapas, por agentes,… Fases, técnicas e instrumentos. Utilidad de herramientas TIC para asegurar la recogida y análisis de la información, para propiciar la objetividad en los resultados, …

Décimo reto. La investigación en las prácticas de Educación Social. ¿Cuáles son las líneas que han propiciado mayores descubrimientos? ¿Existen diferencias entre países?

Palabras Clave: Prácticum a distancia, agentes formativos, modelos formativos de prácticas, evaluación de las prácticas, investigación educativa

Para participar con un artículo en el monográfico:

Alta y envío por la plataforma:

https://revistas.uma.es/index.php/iop/user/register

Normas editoriales

https://revistas.uma.es/index.php/iop/about/submissions

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

Se permiten la reproducción, 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 gestores de comedores alertan de la necesidad de un proyecto educativo para que comer sea más atractivo

Vicente Segovia, *Prensa GRUPO CAPS, mayo 2021*

Gestores de comedores escolares abogan por un proyecto educativointegral en el que la hora del comedor se convierta casi en horario lectivo,aprovechando el tiempo para enseñar valores, hábitos saludables ycultura local como el caso de CAPS, con más de 20 años de experienciaen el sector.

Alrededor del 40,6% de niños y niñas entre 6 y 9 años tiene exceso depeso, según el estudio ALADINO. El 23,3% está en niveles de sobrepesoy el 17,3% sufre obesidad.
Productos ecológicos, frescos y de calidad que apoyen al pequeñocomerciante.

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

Se permiten la reproducción, 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 la OMS, la obesidad y el sobrepeso han alcanzado caracteres de epidemia a nivel mundial y con las tendencias actuales, la previsión es llegar a los 70 millones de menores con sobrepeso u obesidad en 2025. De ahí, la importancia del cuidado de la alimentación especialmente en la infancia cobra hoy día todavía más sentido.

Durante la infancia y la adolescencia, parte de la educación se vive en los comedores de los colegios, donde enseñan hábitos saludables y en los que la preocupación general en los últimos años tiende a crear dietas equilibradas que sean ricas en vitaminas y minerales, proteínas, con un mínimo de aporte de grasas e hidratos de carbono, vitamina A, calcio y hierro, así como el aporte de energía en función de la edad de los estudiantes.

Según datos del estudio ALADINO -relativo a niños y niñas de entre 6 y 9 años- refleja que un 58,5% de escolares se sitúa en valores de normopeso mientras que el 0,9% sufre delgadez y el 40,6% tiene exceso de peso. De los niños y niñas con exceso de peso, el 23,3% está en niveles de sobrepeso y el 17,3% sufre obesidad. Debido en parte al consumo de este segmento de la población de bebidas azucaradas y consumo de bollería, dulces y ultraprocesados.

De la tierra a los comedores

Datos preocupantes para los encargados de crear menús para los colegios, en los que todavía se siguen presentando carencias y desequilibrios nutricionales graves como carnes procesadas, y carne picada en forma de albóndiga y hamburguesas, pastas y arroces de harina blanca y lácteos azucarados. Pero no todos los gestores de comedores presentan estos ingredientes. En el caso de CAPS, con más de 20 años de experiencia en a gestión de más de 150 comedores escolares de centros públicos en toda la Comunidad Valenciana abogan por producto fresco y cercano.

> "Con la calidad en la materia prima que compramos, creemos firmemente en el producto de proximidad, ecológico y sobre todo, frescos y de calidad. De esta manera apoyamos al pequeño comerciante, mientras abogamos por una cocina mediterránea en la que transmitimos tradición y al mismo tiempo introducimos platos innovadores. Hay que aprender a comer desde bien pequeños", comenta Jesus Molina, Gerente de CAPS.

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

Se permiten la reproducción, 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 hora del comedor también forma parte de la educación

Para hacer más atractivos los menús en los comedores escolares, existen diferentes iniciativas como por ejemplo la posibilidad de realizar un proyecto educativo con el que transmitir hábitos alimentarios saludables en el ámbito de la infancia y la adolescencia, al tiempo que se abordan valores y temas de carácter local.

En el caso de CAPS, para el curso 2021-22 plantean "Un año de cine", un proyecto con "el que pretendemos reforzar valores, actitudes y conocimientos, así como enseñar los diferentes géneros de cine que existen, hacer que experimenten a través de la visualización de películas y cortos, escuchando las bandas sonoras, y llegar a realizar una pequeña 'película' y siendo el año Berlanga puede ser una excusa perfecta para transmitir parte de nuestra cultura a niños y niñas de todo el territorio de la Comunitat", señala el gerente de CAPS.

De esta manera, el comedor se convierte en un momento mucho más atractivo para todos los jóvenes, con iniciativas que pretenden ir más allá únicamente de la clásica tabla de alimentación en la que se enseña qué cantidad de fruta, verdura, carne o pescado se debe comer a la semana.

Sobre CAPS

Empresa valenciana con más de 20 años de experiencia en la gestión de comedores escolares de centro públicos. Experiencia y orgullo de gestionar más de 150 centros escolares en la Comunidad Valenciana.
Con la calidad todos los días en la materia prima que compramos, creemos firmemente en el producto local. Además, nos gusta cuidar de nuestro personal, el reconocimiento y el premio a su labor es
una seña de nuestra identidad, los escuchamos y queremos que se sientan acompañados en su día a día. Son más de 1.200 profesionales los que ya confían en nosotros.
Y en nuestras cocinas elaboramos recetas tradicionales y también introducimos platos innovadores. Cocina mediterránea. Un estilo de vida.

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

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

X COLOQUIO DE LA RED INTERNACIONAL DE ANIMACIÓN (RIA). 26, 27 y 28 de octubre de 2022 - Cayena (Guyana)

Animación sociocultural, cambio e innovaciones sociales
Convocatoria de comunicaciones

Pascal Tozzi, *presidente de la RIA*

Preámbulo

La Red Internacional de Animación (RIA) reúne a especialistas procedentes de una veintena de países, de América, de Europa y de África, ya se trate de investigadores, responsables de formación o agentes profesionales implicados en el ámbito de la animación sociocultural y/o de la intervención social. Después de Burdeos (Francia-2003), Sao Paulo (Brasil-2005), Lucerna (Suiza-2007), Montreal (Canadá-2009), Zaragoza (España-2011), París (Francia-2013), Bogotá (Colombia-2015), Argel (Argelia-2017) y Lausana (Suiza-2019), el 10º coloquio de la Red se celebrará en Cayena, Guyana (Francia) los días 26, 27 y 28 de octubre de 2022. En cada uno de estos encuentros internacionales, el objetivo es compartir los conocimientos y las técnicas, las metodologías y los resultados de la investigación, las acciones y la experimentación, en torno a cuestiones vivas y retos cruciales que atraviesan el campo de la intervención social y sociocultural en un mundo que se enfrenta a la permanencia de los cambios y de las mutaciones.

Argumentación

Además de la obligación de desplazar el coloquio internacional del RIA de 2021 a 2022, el contexto pandémico vino a confirmar, si era necesario, la necesidad de poner a trabajar los cambios globales desde el punto de vista sociocultural y de la intervención social. Por cambios globales, aquí se hace referencia a los diferentes procesos que se pueden calificar de transformaciones medioambientales, pero también, más ampliamente, a la nueva ola de globalización y a las recomposiciones de la distribución de las poblaciones, de la vida económica, culturales y políticas resultantes. Partiendo de este universo complejo, las intervenciones del coloquio versarán sobre la innovación social - o las innovaciones sociales, según el caso - en contexto de cambio. En su componente social, este último se convierte en un sistema de transformación de las prácticas y de las representaciones que orienta el desarrollo de las sociedades, de las comunidades y de los individuos. La innovación social, causa y efecto del cambio social, se define como una «intervención iniciada por actores sociales para responder a una aspiración, satisfacer una necesidad, aportar una solución o aprovechar una

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

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

oportunidad de acción con el fin de modificar las relaciones sociales; transformar un marco de acción o proponer nuevas orientaciones culturales» (Bouchard, Evers y Fraisse 2015). También se caracterizaría por su capacidad para favorecer la emancipación y el empoderamiento de individuos o grupos con dificultades de inserción, contribuir a la cohesión social de los territorios y al desarrollo de actividades en relación con cuestiones colectivas (Richez-Battesti, 2007).

Al concebir de este modo la innovación social como una de las vías a partir de las cuales las sociedades se reconstruyen, o a partir de las cuales es posible «(re)hacer sociedad», la perspectiva se abre de una proximidad con la animación social y sociocultural. En efecto, esta última se entiende como un modo de intervención, un «sistema de acción que juega sobre el triple registro de la regulación, la promoción y la contestación sociales en situaciones en las que los desafíos son a la vez culturales, sociales, económicos y políticos» (Lafortune et al. 2010). Trabajando en la movilización de las personas, los grupos y las colectividades con miras a una reapropiación política y sociocultural de su entorno vital, la animación y sus actores reivindican, por ello y a su vez, una contribución histórica y militante a la invención - o a la reinvención - de las sociedades por sí mismas.

A la vista de estos elementos, cuando el contexto de cambio(s) se vuelve propicio para el cuestionamiento - duradero o provisional - de ciertas órdenes y marcos hasta ahora establecidos, innovaciones sociales y animación sociocultural parecen, pues, susceptibles de converger en los procesos de transformación. Por ejemplo, en lo que se refiere a sus contribuciones recíprocas a la aparición de nuevas visiones en torno a determinados retos de la sociedad (relaciones entre lo económico y lo social, desigualdades, desarrollo sostenible, interculturalidad, relaciones de género, etc.) ; de su reivindicación compartida de una praxis social, de la participación o de la experimentación como metodologías de acciones instituyendo y asumiendo, según los períodos y los contextos, fases de contestación, de conflictos, incluso de luchas por encontrar nuevos «arreglos» sociales o institucionales.

Partiendo de esta breve constatación preliminar, las tres jornadas de la RIA permitirán cuestionar más a fondo estas interacciones entre cambio, innovación(s) social(s) y animación sociocultural (incluso en relación con los ámbitos de la intervención y del trabajo social). Sobre la base de investigaciones de docentes-investigadores, trabajos de doctorandos y doctorandas, experiencias de campo de practicantes-investigadores, investigaciones-acciones y experiencias de animadores y animadoras socioculturales, las contribuciones se articularán en torno a los siguientes ejes:

Eje 1 - ¿Qué vínculos existen entre territorios, lugares e innovaciones sociales/socioculturales?

Se trata de discutir aquí las relaciones entre territorio e innovaciones sociales, sabiendo especialmente que son su proximidad y su conocimiento profundo de las poblaciones que permiten a los actores y estructuras socioculturales detectar las necesidades sociales existentes - poco, insatisfechos - o emergentes, y de aportar respuestas a través de un enfoque de experimentación y de modelización de las soluciones creadas. Sin embargo, en la sinergia entre animación, innovación y territorio, este último puede también ser fuente de limitaciones (discontinuidad, distancia, etc.) que pesan sobre la acción social y sociocultural, sobre sus estrategias y capacidades de innovación en un contexto de cambio.

Así pues, ¿cuáles son las consolidaciones explícitas de los agentes socioculturales en el territorio, con qué influencia en la innovación social y sociocultural? ¿Cómo las metodologías de construcción sociocultural del territorio (diagnóstico, participación, etc.) nutren de manera específica los procesos de innovación social? ¿Cómo pensar y promover el poder de acción de los habitantes en esta dinámica de innovación social? ¿Se reduce este poder de acción a una categoría instrumental de los poderes público o bien a una palanca de emancipación colectiva? ¿Cómo el territorio o el lugar desempeñan un papel facilitador en las oportunidades de interacción y de acción, en la ocurrencia de las innovaciones sociales? ¿Cómo influye la «proximidad» en los tiempos de transacción y producción, la frecuencia

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

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

relacional, los procesos de aprendizaje e innovación, la creación de comunidades de prácticas y valores culturales, etc.? ¿Qué nos dice de eso el desarrollo de los «terceros lugares» culturales que son presentados por sus promotores como «laboratorios» de innovación social? Por el contrario, ¿qué frenos o limitaciones imponen el territorio (discontinuidad, distancia geográfica...) y el lugar (conflictos de usos, competencia, etc.) a la acción social y sociocultural, a sus capacidades de innovación frente al cambio? Estos son ejemplos de preguntas que pueden abrir pistas de reflexión a los contribuyentes y a los colaboradores.

Eje 2 - ¿La «crisis» crea una oportunidad de innovación social y sociocultural?

Forma aguda del cambio, la «crisis» es una noción que a menudo participa de la lectura de los cambios contemporáneos en la obra. Algunas veces se trata de designar un acontecimiento social que se caracteriza por un paroxismo de sufrimientos, contradicciones o incertidumbres, susceptible de producir explosiones de violencia o de rebelión. Algunas veces se trata de evocar con la «crisis» la ventana de oportunidades que se abre - concomitantemente con la ruptura de los equilibrios sociales - e implica otras modalidades de gestión de los recursos por el sistema afectado, así como nuevas movilizaciones y cambios multisectoriales. La crisis se convertiría entonces en el crisol de nuevas visiones o prácticas que surgen a través de iniciativas de la sociedad civil y se apoyan en innovaciones sociales a escala mundial o local.

¿Cómo testimonian los actores de la animación sociocultural y de los campos vecinos (economía social y solidaria, por ejemplo) el impacto multiescalar de las crisis en sus modos de pensar, de actuar, de experimentar y de innovar? ¿Encuentran en el contexto de crisis - traduciendo en parte el cambio - la ocasión de una actualización del proyecto de transformación social? ¿La de un salto cualitativo en sus realizaciones, su proyecto y su movilización? ¿Cuáles son las nuevas vías de resistencia o de resiliencia identificadas por los profesionales? Por el contrario, ¿las rupturas inducidas por las «crisis» perturban los universos de prácticas socioculturales, creando un contexto de ansiedad, precariedad e incertidumbre perjudicial para la acción y la capacidad de innovación? ¿Qué balance coste-beneficio obtienen los actores de su confrontación con la «crisis»? Estas son algunas de las preguntas que podrán plantearse las contribuciones que tendrán por objeto aclarar tanto el diagnóstico de crisis que operan los actores, sus estrategias para hacerle frente como el impacto del contexto de crisis en su potencial de innovación social.

Eje 3 - Las innovaciones del campo sociocultural, entre instituido e instituyendo

Como la analizan algunos, la animación social y sociocultural debe situarse en el campo de dos fuerzas antagónicas, una innovadora y la otra conservadora. En varios aspectos, las innovaciones originales han cedido el paso a la institucionalización, planteando, a lo largo de las transformaciones del campo sociocultural, la cuestión de sus propias tensiones entre posturas innovadoras y conservadoras. Sabiendo que, por otra parte, la institucionalización de las innovaciones socioculturales no es sólo sinónimo de compromiso: puede significar la consagración de su éxito en la medida en que permite una difusión y un reconocimiento de sus aportaciones en la sociedad...

De ahí estas preguntas que, entre otras, servirán de guía para las contribuciones: ¿La animación social y sociocultural es siempre innovadora, o en qué condiciones (sociales, políticas, institucionales...) lo sigue siendo? ¿Los procesos de institucionalización que la atraviesan significan o no la desconexión de los movimientos sociales instituyentes en un contexto de cambio? ¿Cómo evaluar las capacidades innovadoras del campo sociocultural? ¿La innovación social y sociocultural tiene límites institucionales? ¿Qué relación existe entre la institucionalización y la innovación social/sociocultural? ¿Hasta qué punto el profesional puede compaginar su marco institucional y contribuir a «innovar el orden social»? ¿Qué efectos tiene en las identidades y en las prácticas? etc.

Eje 4 - ¿Las innovaciones tecnológicas, vectores de innovaciones 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.

La innovación es una noción polisémica, que durante mucho tiempo ha sido - y sigue siendo - considerada esencialmente bajo su aspecto técnico: contra la estrechez de este prisma, la innovación social se ha construido como un espejo de la innovación tecnológica. Partiendo de ahí, este eje tiene por vocación cuestionar los vínculos complejos y a veces problemáticos entre innovación tecnológica e innovación social, a partir de ejemplos concretos movilizados en los campos socioculturales y de la intervención social: evoluciones de lo digital, digitalización, eco tecnologías, etc.

En particular, las contribuciones responderán a las siguientes preguntas: ¿en qué transforma la innovación y el cambio tecnológico la acción social y sociocultural? ¿Cómo pone la animación a trabajar las innovaciones tecnológicas? ¿Cómo integra las problemáticas de acceso - o de desigualdades de acceso - a las innovaciones tecnológicas, las de la integración, las lógicas de cooperación, o por el contrario la marginación, inducidas por la tecnología? ¿De qué manera las innovaciones tecnológicas pueden fortalecer o frustrar el poder de acción de la población? ¿Cómo han cambiado el contexto pandémico y la distancia física, de manera más o menos innovadora y profunda, las prácticas, las acciones y la organización del trabajo social y sociocultural? Etc.

Eje 5 - ¿Qué innovaciones sociales frente a las recomposiciones de las poblaciones?

Las crisis sanitarias y climáticas, con los flujos migratorios que generan (refugiados de los países en guerra o en situación de pobreza grave, refugiados climáticos venideros...) constituyen ejemplos de contextos globales que iluminan y suscitan el interés por un enfoque intercultural, al igual que otros cambios que tienen un impacto en las relaciones sociales internas (minorías, etc.). De hecho, el conjunto de los actores (institucionales, asociativos, ONG, etc.), enfrentados a ciertas mutaciones en los paradigmas de intervención social, a veces se ve obligado a repensar nuevos procesos de integración e inclusivos en el marco de la animación socio-cultural. En esto parece que la innovación social pasa necesariamente por la emergencia de procesos incubadores y de herramientas adaptadas, que la animación socio-cultural y la intervención social deben inventar para responder a los desafíos de la convivencia en las sociedades de acogida.

Las preguntas tratadas aquí pueden ser del tipo: ¿Cómo determinan las mutaciones interculturales a la vez ajustes deseados o forzados, innovaciones beneficiosas o choques en el campo de las reflexiones y de la acción sociales o socioculturales? ¿El dinamismo cultural es siempre sinónimo de innovación sociocultural? ¿Qué vías socioculturales innovadoras para poner el conflicto - o el riesgo de conflicto - cultural en el contexto del cambio social? De manera pragmática, ¿cómo constituye el factor cultural o intercultural una oportunidad de innovación para la producción de dispositivos realmente nuevos en el campo social y sociocultural, desde un punto de vista artístico, pedagógico, metodológico u otro? Etc.

Línea de tiempo

- **21 de Febrero de 2022** a más tardar: envío de propuestas de ponencias a la siguiente dirección de correo electrónico. Los textos no deben superar los 5.000 caracteres (espacios, títulos y bibliografía incluidos). Pueden enviarse en francés, inglés y español. Las propuestas serán evaluadas de forma anónima por dos expertos. Los criterios de evaluación serán la relevancia del tema general de la conferencia, así como la explicitación del marco teórico y metodológico que sustenta la investigación o la experiencia de campo.
- **21 de Mayo de 2022** : respuesta sobre la aceptación o no de las propuestas.
- **15 de Septiembre de 2022** : presentación de los trabajos

Para toda la información: riacayenne2022@univ-guyane.fr

Se permiten la reproducción, 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, se celebrará definitivamente durante el año 2022 organizado directamente por el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores (CGCEES).

Los actos se realizarán de una manera descentralizada en diferentes ubicaciones y serán retransmitidos "on line"

La inauguración tendrá lugar en Madrid a finales de marzo y el cierre en Sevilla unas semanas más tarde. Están previstos también actos en Valencia, Murcia, Castilla y León, Canarias, Bilbao y Cuenca

Cuando esté concretado el calendario final, las modalidades de asistencia, los tipos de inscripción, etc., 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.

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 marzo de 2022**, a la siguiente dirección res@eduso.net, siguiendo las indicaciones recogidas más arriba.

- Número 34, enero-junio de 2021: ***La Educación Social, acompañando a las infancias***
- **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