ENERO-JUNIO 2022

*RES, Revista de Educación Social. **Número 34***

La Educación Social acompañando a las infancias

La Educación Social, en sus diferentes configuraciones (educación especializada, de adultos, animación comunitaria, sociocultural, popular...) y en las diferentes nomenclaturas históricas que han asumido sus profesionales (vigilantes, cuidadores y cuidadoras, veladores y veladoras, celadores y celadoras, monitores y monitoras, educadores y educadoras, animadores y animadoras...), ha estado siempre ligada al acompañamiento del momento biográfico y social que engloba la infancia. Y aún hoy en día, un elevado número de educadoras y educadores sociales desempeñan su encargo profesional con la infancia. Inicialmente, en términos históricos, esta dedicación empezó en espacios institucionales difícilmente identificables como de reconocimiento y respeto (protección y corrección de la infancia, sobre todo durante el franquismo en nuestro país), ampliando después perfiles de acompañamiento socioeducativo desde el trabajo comunitario, el tiempo libre, la salud, la cooperación internacional, los colectivos de personas recién llegadas, la diversidad funcional, la colaboración con la escuela (centros abiertos) y hasta, últimamente, dentro de la escuela misma, etc. cubriendo un corolario de infancias cada vez más amplio.

El momento actual plantea toda una serie de retos derivados del cambio de época que nos está tocando vivir, con las dificultades de adaptación a una realidad en la que la transmisión es cada vez menos intergeneracional (cuestionando así el lugar de la educación) y más entre iguales. El lugar de la infancia, en este panorama, es central. Las nuevas tecnologías, y sobre todo la comunicación instantánea que internet y la redes sociales posibilitan, están relacionadas con ello. Y con una difuminación de las certezas que pierden valor y se sustituyen por la emoción y la percepción individual, en una carrera en la que la "no verdad" y las "fakes" (la mentira) dominan un escenario donde la libertad ha devenido un acto puramente individual, sin referentes ni contrapesos éticos ni sociales.

Los retos de nuestra acción con las infancias, como educadoras y educadores sociales, pasan ahora por el desarrollo de modelos y sistemas que contemplen esta etapa como una más de la ciudadanía y que estén basados integralmente en derechos y no en posiciones tutelarizadoras o paternalistas de los adultos.

REVISTA DE EDUCACIÓN SOCIAL

ISSN 1698-9007

RES, Revista de Educación Social

NÚMERO 34

- SUMARIO
- REDACCIÓN
- PRESENTACIÓN
- EL TEMA
- VIII CONGRESO: OTRAS COMUNICACIONES
- MISCELÁNEA
- RESEÑAS
- ACTUALIDAD
- ARTÍCULOS SÓLO TEXTO
- PRÓXIMO NÚMERO

CG CEES
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:
Daniel Caballero: http://www.danielcaballero.es/

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).
Eva Bretones, Educadora Social, PHD en Pedagogía, Universitat Oberta de Catalunya, UOC
Enrique Guisado, Educador Social, COPESEX (Extremadura).
Gema López, Educadora Social, CEESA (Aragón).
Ana Martín, PHD en Filosofía y Ciencias Ed., UNED.
Víctor M. Martín-Solbes, PHD en Pedagogía. Univ. de Málaga.
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).
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:

Esteban Agulló-Tomás, Félix Alfonso-Barrero, Ester Alventosa-Bleda, Lucía Amorós, Àngels S. Amorós, Judith Arévalo, Enric Benavent-Vallés, Diego Bernaschina, Ana C. Biurrun, Mohamed Chamseddine Habib, Noelia Darriba, Marina Dólera, Sonia García-García, Susana García-Vargas, Pablo Garrido, Teresa González-Barbero, Raúl González-Fernández, Manuel Hermenes Conde, Mª Ángeles Hernández-Prados, María Ibáñez, Alena Kárpava, Gema López-Lajusticia, José Antonio Llosa, Antonio Martín, Víctor M. Martín-Solbes, Ana M. Martín-Cuadrado, Oscar Martínez-Rivera, Paloma Mata, Sara Menéndez-Espina, Estefanía Muñoz, Daniel Navalón, Mª José Navarro-Vercher, Mayra Araceli Nieves, Héctor Núñez-López, Arnau Padrós, María Pina, Lucía Quijano, Mª Luz Rivero-Díaz, Santiago Ruiz-Galacho, Lorenzo Salamanca, María Gemma Sánchez, Diego Silva Balerio, Raquel Veiga.

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 Pixabay, Archivo Pexels.

Imagen portada: Archivo Pexels

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

ENERO-JUNIO 2022

RES, Revista de Educación Social

Número 34

La Educación Social acompañando a las infancias

La Educación Social, en sus diferentes configuraciones (educación especializada, de adultos, animación comunitaria, sociocultural, popular…) y en las diferentes nomenclaturas históricas que han asumido sus profesionales (vigilantes, cuidadores y cuidadoras, veladores y veladoras, celadores y celadoras, monitores y monitoras, educadores y educadoras, animadores y animadoras…), ha estado siempre ligada al acompañamiento del momento biográfico y social que engloba la infancia. Y aún hoy en día, un elevado número de educadoras y educadores sociales desempeñan su encargo profesional con la infancia. Inicialmente, en términos históricos, esta dedicación empezó en espacios institucionales difícilmente identificables como de reconocimiento y respeto (protección y corrección de la infancia, sobre todo durante el franquismo en nuestro país), ampliando después perfiles de acompañamiento socioeducativo desde el trabajo comunitario, el tiempo libre, la salud, la cooperación internacional, los colectivos de personas recién llegadas, la diversidad funcional, la colaboración con la escuela (centros abiertos) y hasta, últimamente, dentro de la escuela misma, etc. cubriendo un corolario de infancias cada vez más amplio.

El momento actual plantea toda una serie de retos derivados del cambio de época que nos está tocando vivir, con las dificultades de adaptación a una realidad en la que la transmisión es cada vez menos intergeneracional (cuestionando así el lugar de la educación) y más entre iguales. El lugar de la infancia, en este panorama, es central. Las nuevas tecnologías, y sobre todo la comunicación instantánea que internet y la redes sociales posibilitan, están relacionadas con ello. Y con una difuminación de las certezas que pierden valor y se sustituyen por la emoción y la percepción individual, en una carrera en la que la "no verdad" y las "fakes" (la mentira) dominan un escenario donde la libertad ha devenido un acto puramente individual, sin referentes ni contrapesos éticos ni sociales.

Los retos de nuestra acción con las infancias, como educadoras y educadores sociales, pasan ahora por el desarrollo de modelos y sistemas que contemplen esta etapa como una más de la ciudadanía y que estén basados integralmente en derechos y no en posiciones tutelarizadoras o paternalistas de los adultos.

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 34, La Educación Social acompañando a las infancias

Presentación: CARLOS SÁNCHEZ-VALVERDE, *coordinador del consejo de redacción*..... 6

El tema: *La Educación Social acompañando a las infancias*.....9

Qué significa acompañar a la infancia y a la adolescencia desde el acogimiento residencial
What does it mean to accompany children and adolescents from residential care
GEMA LÓPEZ LAJUSTICIA, *educadora social*,..... 10

La Educación Social en el marco del sistema de protección de la infancia y adolescencia: Acogimiento Residencial
Social Education within the framework of the childhood and adolescence protection system: Residential Care
ESTEFANÍA MUÑOZ y DANIEL NAVALÓN, *educadores sociales*..... 35

Niños y niñas que derribaron muros
Bring down the wall boys and girls
LORENZO SALAMANCA, *educador social* y FÉLIX ALFONSO, *orientador escolar*..... 44

Acompañar anclajes con la vida: acción socioeducativa en un servicio de salud mental de niñas, niños y adolescentes
Accompany anchors with life: Socio-educational action in a mental health service for children and adolescents
LUCÍA QUIJANO, *estudiante de educación social* y DIEGO SILVA BALERIO, *educador social, Instituto académico de educación social, CFE, Uruguay*..... 72

Concreciones del enfoque a derechos para la mejora del modelo de intervención residencial del sistema de protección de la infancia y adolescencia
Concretions of the rights approach for the improvement of the residential intervention model of the child and adolescent protection system
PABLO GARRIDO LÓPEZ, *educador social* 87

La narración oral una vía para la asertividad en infantes desde la educación social
Oral storytelling a pathway to assertiveness in children from the perspective of social education
MAYRA ARACELI NIEVES, *Universidad Autónoma de Querétaro* Y MANUEL HERMENES CONDE, *Aldude, Asociación Cultural Contarte Tanto* 105

Cuidado en los AUTO: la importancia del autoconocimiento y autoestima en el trabajo con la infancia dentro de las aulas
Self-care: the importance of self-knowledge and self-esteem when working with adolescents in the classroom.
NOELIA DARRIBA y RAQUEL VEIGA, *educadoras sociales*..... 116

Acompañamiento a la infancia LGTBI desde la educación social
LGTBI childhood accompaniment from the social education perspective
MARINA DÓLERA GONZÁLEZ, *estudiante en prácticas;* MARÍA IBÁÑEZ, *educadora social* y MARÍA PINA, *educadora social. Proyecto "Está en tu mano"-Asociación Columbares*..... 126

VIII CONGRESO ES: otras comunicaciones.....139

"Piélagos por el deporte igualitario": una experiencia de integración de perspectiva de género
"Piélagos for equal sport": a gendered experience
PALOMA MATA CODESAL, *educadora social*..... 140

El método de incidentes críticos y la formación para la práctica socioeducativa noviolenta
The method of critical incidents and training for nonviolent socio-educational practice
SANTIAGO RUIZ-GALACHO y VÍCTOR MANUEL MARTÍN-SOLBES, *Universidad de Málaga*..... 160

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

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

Situación actual de la educación social en los centros escolares valencianos. Tres estudios de caso
Current situation of social education in valencian schools. Three case studies
ESTER ALVENTOSA-BLEDA, *Universidad de Valencia* y Mª JOSÉ NAVARRO-VERCHER, *Colegio Oficial Educadoras y Educadores Sociales Comunidad Valenciana*-COEESCV 172

Las violencias estructural, cultural y directa en los escenarios socioeducativos
Structural, cultural and direct violence in socio-educational settings
SANTIAGO RUIZ-GALACHO y VÍCTOR MANUEL MARTÍN-SOLBES, *Universidad de Málaga*..... 194

Miscelánea.....207

Recuperación de las causas materiales en la Educación Social: ontología de sujeto ante el ejercicio transformador en las sociedades neoliberales
Recovery of material causes in Social Education: conception of the subject in the transformation of neoliberal societies
JOSÉ ANTONIO LLOSA, *Universidad de Oviedo*; SARA MENÉNDEZ-ESPINA, *Universidad Isabel I* ; ESTEBAN AGULLÓ-TOMÁS, *Universidad de Oviedo* y Mª LUZ RIVERO-DÍAZ, *Graduada en Psicología*,..... 208

Análisis de la inmigración en el sistema educativo español. Una propuesta intercultural para facilitar el duelo migratorio y la inclusión
Analysis of immigration in the Spanish education system. An intercultural proposal to facilitate migration grief and inclusion
SONIA GARCÍA GARCÍA y TERESA GONZÁLEZ BARBERO, *Universidad Complutense de Madrid*..... 222

Competencia comunicativa noviolenta. Propuesta didáctica de enseñanza de español a los inmigrantes para los educadores sociales
Nonviolent communicative competence. Didactic proposal of teaching Spanish to immigrants for social educators
ALENA KÁRPAVA, *Universidad de Granada* 246

El arte social y su naturaleza ambiental: un nuevo cambio de sociocultural inclusivo
Social art and its environmental nature: a new change of inclusive sociocultural
DIEGO BERNASCHINA, *artista social*..... 264

"Fes-Te Gran a Verdum": de la democratización cultural a la democracia cultural con personas mayores en Nou Barris, Barcelona
"Fes-Te Gran a Verdum":from cultural democratization to cultural democracy with older people in a Barcelona neighborhood
ARNAU PADRÓS y JUDITH ARÉVALO, *educadores sociales*..... 275

Los cambios y evolución de las prácticas formativas en el grado de educación social en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Changes and evolution of training practices in the degree of social education in the National University of Distance Education (UNED)
SUSANA M, GARCÍA-VARGAS, RAÚL GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ y ANA M. MARTÍN CUADRADO, *Universidad Nacional de Educación d Distancia (Uned)*..... 294

Propuesta de construcción del concepto dignidad en el contexto de la Educación Social
Proposal for the construction of the concept of dignity in the context of Social Education
ENRIC BENAVENT-VALLÉS y OSCAR MARTÍNEZ-RIVERA, *Facultad Pere Tarrés (Universidad Ramon Llull)*..... 311

Reseñas 324

Reseña de libro: *#Edusohistorias: un viaje por la Educación Social*, de AA.VV. (Coordina equipo Educablog)
M.ª ÁNGELES HERNÁNDEZ PRADOS, *Universidad de Murcia* 325
Reseña de libro: *Manual de Psicología de la Familia*, de Losada, A. V. & Marmo, J.
ANTONIO MARTÍN ROMÁN, *Doctor en Psicología Social*,..... 327
Reseña de libro: *La Era del Desarrollo Sostenible/The Age of Sustainable Development*, de Jeffrey D. Sachs
MARÍA GEMMA SÁNCHEZ GONZÁLEZ, *Doctora en lengua y culturas*..... 331
Reseña de libro: *Intercultural Education: Critical Perspectives, Pedagogical Challenges and Promising Practices*, de Cinzia Pica-Smith, Carmen N. Veloria y Rina Manuela Contini
MOHAMED CHAMSEDDINE HABIB ALLAH, *Universidad de Murcia*..... 334

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

Se permiten la reproducción, 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: ***Profes rebeldes. El reto de educar a partir de la realidad de los jóvenes,*** **de Olivé, C.**
ÀNGELS S. AMORÓS, ***Profesora EOI Castelló de la Plana (Castellón)*** **..... 339**
Reseña de libro: ***Voces con esencia para una Animación Sociocultural posicionada,*** **de Novella, A., y Alcántara, A. (coords.)**
HÉCTOR NÚÑEZ LÓPEZ, ***educador social y pedagogo*** **..... 341**
Reseña de libro: ***Retos actuales del sistema educativo. Propuesta de actuación desde la Educación Social,*** **de Ana María Martín-Cuadrado (Coord.)**
ANA C. BIURRUN MORENO, ***Educadora Social y Pedagoga*** **..... 345**
Reseña de libro: ***El poder de la ciudadanía: Derechos de asociación y participación. In Memoriam José Molina,*** **de Reverte, F.M.**
LUCÍA AMORÓS POVEDA, ***Universidad de Murcia*** **..... 348**

Actualidad 352

El esfuerzo de todo un colectivo. Crónica del VIII Congreso Estatal de Educación Social
REDACCIÓN 353
Educación Social y Escuela. Informaciones
REDACCIÓN 365
"Calls for papers", sobre temàtica de Educación Social en diferentes revistas Internacionales
Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay, (RESPU) 369
REVISTA LUSÓFONA DE EDUCAÇÃO 371
El Premio Josep Pallach de periodismo educativo, para un artículo del CEESC, firmado por Albert Font-Tarrés
REDACCIÓN 374
Intervención desde la educación social en el sistema educativo. Nueva edición del Programa Modular
REDACCIÓN 376
El nivel de formación digital de los educadores sociales limita su trabajo con jóvenes
REDACCIÓN 378
El CEESC edita el número 23 de "Quaderns d'Educació Social" con el título: "Del derecho y del revés: modos de habitar la ciudad"
REDACCIÓN 380
Celebrada la Asamblea General Ordinaria 2022 del CGCEES
REDACCIÓN 381
Reunión del Comité de Comunicación del CGCEES
REDACCIÓN 382
Participación en diferentes Encuestas de proyectos, estudios...
REDACCIÓN 383
Guía de competencias interprofesionales en parentalidad positiva
REDACCIÓN 385
Editada documentación del IV Congreso Internacional de Acción Socioeducativa (CIASE), "Justicia social, género e intervención socioeducativa"
REDACCIÓN 386
Compartir en redes sociales
REDACCIÓN 387
TFG, Premios y concursos
REDACCIÓN 388
Congresos Activos: Recordatorio
AIEJI World Congress 2022 – XX Congreso de la AIEJI 390
X Coloquio de la Red Internacional de Animación (RIA) 390
1er Congreso Internacional de Ocio Educativo y Acción Sociocultural 391
XXXIV Congreso SIPS y X Conferencia MIIS 391
Recursos para educadoras y educadores sociales
REDACCIÓN 392
RES, Revista de Educación Social: los números del 2021. Gracias!
REDACCIÓN 393

CÓMO COLABORAR con *RES, Revista de Educación Social* 395

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

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

Presentación

La Educación Social acompañando a las infancias

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

Tenéis en las manos un nuevo número de vuestra revista. Una entrega un poco híbrida. Sí, porque además del tema central (Infancia y Educación Social), y de la habitual sección de miscelánea, encontraréis una sección especial en la que hemos agrupado algunas contribuciones, aprobadas para el *VIII Congreso de Educación Social: Educación Social dignidad y Derechos en tiempos de pandemia*, que no pudieron ser incluidas en el anterior número por motivos logísticos.

Respecto al nuestro tema central recordar que, como bien nos decía Manel Castells,[1] a principio de este siglo, la infancia, como espacio social y simbólico específico donde crecemos y nos hacemos adultos, junto a la condición y la consideración social de la mujer, han sido dos de los últimos escenarios en incorporarse y reconocerse históricamente en el mapa de la humanidad. Porque no fue hasta inicios del siglo XX cuando la infancia hizo su irrupción en la historia. Después de un proceso iniciado a finales del XVIII, cuando los modelos familiares del antiguo régimen, basados en el linaje, empiezan a verse afectados por el de "familia nuclear", propio de los valores burgueses. Los movimientos higienistas, dirigidos al seguimiento sanitario de la población infantil (como una concreción más de políticas demográficas de control social) y la opción por la Educación (más bien por la enseñanza, para formar en aquellas competencias que necesitaba el sistema productivo: ya no bastaba que los niños y niñas se criaran en la calle), que se consolidan a finales del XIX, acabarán de hacer el resto y ayudarán a que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes ocupen un espacio y reciban un tratamiento diferenciado, desde una mirada de cuidado y atención (aunque las más de las veces será paternalista). El siglo XX será así, para muchos, el siglo de la infancia.[2]

¿Y en el siglo en el que estamos? ¿Qué está pasando con la infancia en el siglo XXI? Pues todo apunta a que, en un escenario de cambio de época, vuelven algunas consideraciones y nomenclaturas que, desde una cierta justificación científica o utilitarista, han vuelto a ubicar la infancia en denominaciones y adjetivos estigmatizadores, que se habían superado a finales del

1 Castells, M. (2001). *Fin de Milenio: la era de la comunicación.* (vol 3). Madrid: Alianza (149-161).
2 Key, E. (1906).*El siglo de los niños.* Barcelona: Heinrich.

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

siglo XX al socaire de la *Convención sobre los Derechos de la Infancia* de 1989. Y han vuelto, o se han extendido, con una fuerza inusitada, los usos de adjetivos como "menor" (o Menas!!!), como sinónimos de niño, niña, adolescente, jóven... En los espacios políticos, en los medios de comunicación y, lo que resulta más sorprendente, *entre las y los profesionales y sus formadoras y formadores*.

Graciela Frigerio y Gabriela Diker,[3] ya nos mostraron cómo históricamente se ha producido una fragmentación del mundo de la infancia y como a través de determinadas operaciones teóricas, disciplinares y políticas se ha confinado a algunos niños y niñas a territorios en los que los derechos no tienen lugar: el de los menores.

En un trabajo anterior,[4] ya revisamos como el uso de una denominación u otra (menor o niño), tiene que ver también con paradigmas diferentes de comprensión de la infancia, bien sean, respectivamente, el paternalista y tutelar, o bien el de defensa de una protección integral como ciudadanos de pleno derecho.

Porque referirnos a las personas, o grupos de personas, desde un adjetivo, por muy "supuestamente científico" o extendido que sea su uso, como agregación de colectivos, es un proceso de diferenciación y estigmatización social que ayuda a la "gestión diferencial de las poblaciones"[5] y al control social. Lo que nos debería ocupar como educadores y educadoras sociales y como formadores y formadoras es interpelarnos para entender nuestra participación en estos procesos y para intentar no colaborar, por repetición performativa, en la consolidación de estas clasificaciones discriminatorias, estigmatizantes y segregadoras, que crean ciudadanos de segunda.

Resulta así obligatorio revisar nuestros discursos, nuestra formación y nuestras prácticas para evitarlo. Y, quizás así, la paradoja de la etiquetación objetualizadora que se olvida de los sujetos y que genera discriminación, no tendría lugar. Tomar consciencia de las paradojas [6] que se dan en nuestras prácticas, profesionales y académicas, entre aquello que creemos estar haciendo y los efectos reales de nuestra acción, visualizando el poder de nuestras decisiones

3 Frigerio, G. y Diker, G. (2008). *Infancia y Derechos: las raíces de la sostenibilidad, Aportes para un porvenir*. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO.

4 Sánchez-Valverde, Carlos (2016a). El interés superior del niño y de la niña. El debate ideológico a través de las denominaciones: ¿Nino/niña? o ¿menor? *IPSE-ds, INTERVENCIÓN PSICOSOCIOEDUCATIVA EN LA DESADAPTACIÓN SOCIAL*, diciembre de 2016, Vol. 9, 55-68.

5 Castel, R. (1984). *La gestión de los riesgos: de la anti-psiquiatría al post-análisis*. Barcelona: Anagrama.

6 Sánchez-Valverde, C. (2020). Las paradojas en la educación social y en sus efectos: la asignación de destinos desde la adjetivación y el paternalismo. La responsabilidad de los formadores y formadores. En Sánchez-Valverde, C. y Montané, A. (coords). *La educación Social en los extremos: Justicia social y paradojas de la práctica*. Monografies & Aproximacions, núm. 18. València: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives (UV), págs. 13-31.

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

Se permiten la reproducción, 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 futuro de las personas (huyendo de la posición de demiurgo en la que podamos asignar y otorgar destinos, condiciones y derechos diferenciales), lo cual es importante para no ejercer funciones de control paternalista e incapacitante desde una acepción reducida del principio de beneficencia. Plantearnos, junto a ellas, todos los futuros posibles como horizonte para esas personas, respetando su autonomía y su libertad, deviene una obligación ética en nuestra acción socioeducativa de acompañamiento.

El tratamiento del **tema** recoge las colaboraciones que habéis compartido con nosotras y nosotros y tienen que ver, sobre todo, con la acción socioeducativa y el acompañamiento a la infancia en medio institucional, profundizando sobre cómo debería ser ese acompañamiento… Otros acercamientos y reflexiones nos presentan experiencias de éxito, la función de los cuentos, la importancia de los AUTOS, o como abordar vulnerabilidades como las de la infancia LGTBI.

En la **sección de miscelánea**, damos salida a diversos acercamientos sobre: la recuperación de las causas materiales en Educación Social (Ontología); qué sería la dignidad en Educación Social; ejemplos de cómo trabajar comunitariamente, desde la Educación Social, por la democracia cultural; el arte social; cómo trabajar las competencias comunicativas no violentas; el abordaje del duelo migratorio; o las experiencias formativas del prácticum de ES en la Uned.

Las secciones de **reseñas** y **actualidad** complementan una variada muestra de nuestra diversidad. Queremos destacar nuestro agradecimiento a vuestro apoyo y fidelidad en la difusión de nuestra/vuestra revista, como muestran nuestras estadísticas del 2021.

Otra vez un número potente, extenso, completo, diverso…, en el que, como viene siendo habitual, seguimos contando con las aportaciones de casi 90 personas de todas las condiciones y de todas las procedencias geográficas, acentuando el carácter poliédrico del discurso social, cultural, profesional y académico de la Educación Social.

Para acabar, adelantaros *el tema del próximo número* de ***RES, Revista de Educación Social,*** núm. 35, Julio-Diciembre de 2022:

- ***VIII Congreso de Educación Social, 2022. Registro, memoria y palabra***

Podéis hacer llegar vuestras propuestas de colaboración, para la sección de miscelánea, reseñas, etc.… hasta el 15 de octubre de 2022.

¡Es un gran placer para nosotras y nosotros seguir contando con vuestra fidelidad! ¡Disfrutad del verano de 2022 en nuestra compañía!

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

El tema:

La Educación Social acompañando a las infancias

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

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

Qué significa acompañar a la infancia y a la adolescencia desde el acogimiento residencial

What does it mean to accompany children and adolescents from residential care

Gema López Lajusticia, *Educadora Social, Fundación para la Atención Integral del Menor (FAIM)*

Resumen
Hablar de acompañamiento en el sistema de protección implica el establecimiento de una relación en dirección hacia, en un momento concreto, posibilitadora del cambio. Hablamos de un concepto difícil de acotar debido a su subjetividad.
Teniendo en cuenta su importancia, y la necesidad que tienen estas/os niñas/os, adolescentes de ser atendidos de forma adecuada, la presente investigación pretender ser un punto de partida desde el que comenzar la reflexión en los equipos sobre lo que significa acompañar a partir de los elementos que lo definen. Mediante el uso de una metodología cuantitativa y cualitativa se ha puesto en evidencia la disparidad en las respuestas y la falta de concreción en la definición de los elementos, lo que vacía al concepto de significado y hace que pierda utilidad en la práctica, por lo que tener claro qué significa acompañar debería ser una prioridad para los equipos educativos.

Palabras clave: acompañar, acogimiento residencial, elementos definitorios, modelo de acompañamiento.

Abstract
Talking about accompaniment in the protection system implies the establishment of a relationship in the direction of, at a specific moment, that enables change. We are talking about a concept that is difficult to define due to its subjectivity.
Considering its importance, and the need that these children and adolescents have to be properly cared for, the present investigation aims to be a starting point from which to being the reflection in the teams about what this concept means, from the elements that define it. Using a quantitative and qualitative methodology, the disparity in the responses and the lack of specificity in the definition of the elements have been evidenced, which empties the concept of meaning and makes it lose its usefulness in practice. Being clear about what it means to accompany should be a priority for educational teams.

Keywords: accompaniment, residential foster care, defining elements, accompaniment model.

Fecha de recepción: 09/03/2022 Fecha de aceptación: 02/05/2022

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

Introducción

A partir de los años 90 aparecen en nuestro país las primeras leyes que regulan los derechos de la infancia. Hasta entonces los modelos de intervención que se estaban utilizando se caracterizaban por la distancia social de los profesionales, la especialización de los recursos, el asistencialismo, la falta de trabajo en red, lugares donde la capacidad de pensar y de actuar de los niños y niñas estaba en entredicho.

Es a partir de este momento cuando los profesionales empiezan a cuestionarse si otras formas de trabajar son posibles. Se empieza a hablar de acompañamiento como concepto y como praxis. Planella (2018) lo plantea como la posibilidad de otra hermenéutica de la función de las/os educadoras/es sociales, donde se rompen las posiciones de poder y control de los modelos paternalistas, resituándose los roles de quien acompaña y de quien es acompañado.

No existen respuestas a los problemas, no se puede resolver el sentido de la vida de cada uno/a, pero si se puede acompañar en el proceso. Es a través del silencio, del lenguaje simbólico y testimonial como las/os sujetos van aprendiendo y haciendo suya la experiencia.

Es en este cambio de visión donde el acompañamiento social posibilita el paso de una sociedad de control a una sociedad de sujetos autónomos. No se trata de crear marcos normativos a través de los cuales poderse mover, si no de conocer la singularidad de las personas con las que se trabaja para poder acompañarlos.

En el caso de los niños, niñas y adolescentes,[1] que viven en centros de protección, la presencia de educadoras/es sociales cuya función se centre en el acompañamiento socioeducativo, educadoras/es que no se dediquen a gestionar, si no a educar, se hace todavía más necesaria.

La presente investigación pretende ser un punto de partida que posibilite clarificar el concepto de acompañamiento a las/os profesionales de la educación social que trabajan en los centros de protección de la ciudad de Zaragoza tomando como base los elementos que lo componen.

Mediante el uso de la metodología cuantitativa y cualitativa se pretende aclarar qué significa acompañar a las/os NNA que residen en los centros de protección, para estas/os educadoras/es sociales. Señalar un punto de referencia común desde el que podamos

1 Niñas, niños y adolescentes, en adelante NNA

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

comprender qué implica el acompañamiento, qué sentido tiene, para poder marcar líneas comunes de trabajo en los equipos educativos.

Marco teórico

La infancia tras la modernidad

Desde el comienzo de la era moderna se produce un cambio en la visión que se tiene de la infancia, un proceso lento que culmina en el siglo XVIII. Leopold (2020) explica como a partir de ese momento, los niños dejan atrás la invisibilidad que han tenido durante la Edad Media para ocupar un lugar central. La función principal de la familia y de las instituciones será la formación de la infancia para su incorporación en el mundo adulto. En ella se depositan no solo los sueños de las familias, sino también el futuro de la nación.

En el XX el infante se ha convertido en un objeto ideal, en figura omnipotente de la que hay que alejar el sufrimiento y la frustración. Así, durante la infancia, las/os NNA recibirán toda clase de cuidados y afectos, pero a la vez se limitará su autonomía. Tal como plantea Medel (2016) y Leopold (2020) se les incapacita socialmente originando una cultura jurídico social en la que se vincula la protección a la infancia con algún tipo de incapacidad.

Es también en esta época cuando se establece una distinción entre niños y menores, un grupo a parte que precisa de la intervención de los servicios sociales. Es la estigmatización de la pobreza lo que convierte a las/os niñas/os en menores, creando una nueva categoría muy vinculada al concepto de riesgo social. Tal como expresa (Leopold, 2020), el término menor se concibe ligado a déficits, a desamparo, a incapacidad, al niño abandonado en situación de riesgo social donde la función materna/paterna no se ejerce adecuadamente. Es la infancia adjetivada de la que habla Medel (2020), un grupo diferenciado, el niño bajo sospecha al que hay que controlar.

Narodowski (en Leopold, 2020) fundamenta como el siglo XXI ha traído una reconversión de la infancia polarizándose en dos extremos, dos puntos de fuga por donde la infancia se escapa. La infancia hiperrealizada, la de la realidad virtual, que no necesita del mundo adulto, se realiza a través de la tecnología convirtiendo a esta en su referente, anulando la función del adulto. En el extremo opuesto estaría la infancia desrealizada cuya referencia no es el mundo adulto si no la calle. La desorientación del adulto lleva a la infancia a recibir respuestas inadecuadas debido al vacío que deja la función educativa polarizándose en dos extremos.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 crisis de autoridad actual provoca la caída de los adultos como sostenes fundamentales. Es el mercado el agente de socialización. Los adultos no ocupan su lugar como referentes reales de las/os niñas/os, lo que impide crear vínculos sanos entre NNA y adultos. La falta de anclaje con los adultos la compensan a través de los medios de comunicación que se convierten en agente de socialización por excelencia.

Es en este contexto donde el adulto debe posicionarse para poder regular y orientar la experiencia de los NNA constituyéndose como punto de sujeción, como referente y acompañante.

El sistema de protección de la infancia en Zaragoza

El IASS[2] (2019), en su página web,[3] define la protección a la infancia como:

> El conjunto de actuaciones que, en el marco del sistema público de servicios sociales, tiene como finalidad prevenir, detectar y corregir las situaciones de riesgo y desamparo, mediante la integración del menor en grupos naturales de convivencia, en condiciones básicas suficientes que posibiliten su participación en la vida familiar, económica, social y cultural y su desarrollo integral como persona

Cuando la administración de la Comunidad Autónoma tiene conocimiento de una situación de desprotección y/o desamparo en la que pudiese encontrarse un NNA, es la correspondiente Dirección Provincial del IASS la que inicia un procedimiento administrativo de protección y realiza un estudio en el que se valorará la situación del NNA diseñando un proyecto de intervención individualizado, de acuerdo con las características del NNA.

Las medidas resultantes de dicho estudio son: declaración de la situación de riesgo, declaración de la situación de desamparo y asunción de la tutela ex lege, la asunción de la guarda y la guarda provisional. Los servicios especializados de protección de menores constituyen el último eslabón de la cadena en lo que a la garantía de los derechos de los NNA se refiere.

Para los casos en los que la separación familiar es la única alternativa o se trata de NNA que carecen de referentes familiares adultos en la ciudad con los que poder vivir, Zaragoza cuenta con una serie de recurso para acoger y acompañar a estos NNA. Los centros se

2 IASS: Instituto Aragonés de Servicios Sociales

3 https://www.aragon.es/-/atencion-a-la-infancia-y-a-la-adolescencia.-proteccion

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

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

dividen en: centros de acogida[4], centros mixtos de acogida y atención educativa, centros de atención educativa y autonomía y el programa 17+.

A fecha de 31 de diciembre de 2020, según datos aportados el IASS al Justicia de Aragón, el número de NNA tutelados por el Gobierno de Aragón, en la ciudad de Zaragoza era de 359 NNA, 4 en guarda voluntaria y 15 en guarda provisional (acogida inmediata).

Aunque tras la entrada en vigor de la Ley 26/2015, de 28 de julio de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia se ha potenciado la protección del menor en el ámbito familiar, bien en la propia familia, en familia extensa o en familia ajena, lo cierto que solo 69 NNA estaban en acogimiento familiar a finales del 2020, por lo que la gran mayoría de estas/os NNA residen en centros residenciales. El mayor esfuerzo se ha realizado para las/os niñas/os menores de seis años, permaneciendo todas/os en familias.

Según los datos del informe del Justicia de Aragón (Dolado, 2021), por los centros de acogida han pasado durante el año 2020, 251 NNA. El centro mixto ha atendido a 82 NNA. Y en los ocho centros de atención educativa y autonomía, 141 NNA.

Las/os NNA que residen en centros de protección

Los NNA que residen en los centros de protección conforman un grupo especialmente vulnerable. Todos ellos se encuentran alejados de sus familias habiendo perdido a sus referentes adultos más cercanos. Residen en lugares en los que se sienten obligados a estar, ninguna/o ha elegido estar ahí, por lo que la necesidad de que existan referentes adultos que caminen a su lado y les ayuden a crecer es todavía, más necesaria.

Las/os NNA que residen en los centros no solo tienen derecho a una serie de recursos materiales, una casa donde vivir, un lugar donde estudiar, recursos para el tiempo libre… También tienen derecho a un trato personalizado, a ser acompañadas/os, permitiendo que modifiquen sus contextos vitales generados por las dificultades. Sin esta manera de ser tratados les costaría más tiempo alcanzar una situación óptima o no llegarían a alcanzarla nunca. Alonso y Funes (2009) consideran que el acompañamiento socioeducativo es un derecho mediante el cual, se facilita el cambio, permitiendo que la persona a la que se acompaña avance.

4 Centros de acogida: dan respuesta a los NNA que requieren una atención urgente e inmediata durante el tiempo estrictamente necesario, mientras se realiza el estudio y valoración de la medida más adecuada para el NNA.

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

Es una propuesta que se puede aceptar o no, y que nada tiene que ver con las medidas de control. Tampoco tiene que ver con la prevención. Es una forma de actuar que garantiza que la acción educativa sea eficiente y eficaz cuando parte del respeto y del reconocimiento de la persona a la que se acompaña. No siempre los obstáculos en los procesos de cambio se producen por las dificultades en los NNA, en muchas ocasiones son las reticencias, las rigideces y la distancia que marcan los/as educadores/as sociales lo que los entorpecen. Por ello, para estos autores, estos adolescentes necesitan que se les ofrezca ser acompañadas/os y que se les atienda en clave de acompañamiento.

Siendo un concepto tan importante, los/as educadores/as sociales deberían tener claro en qué consiste. Hay que tener en cuenta que nos estamos refiriendo a un concepto subjetivo y difícil de concretar, que va a marcar la forma de mirar y entender el mundo, por lo tanto, va a condicionar la praxis educativa. Siguiendo a Planella (2016), en muchas ocasiones los profesionales de la educación social hablan de acompañamiento de forma espontánea quedándose solamente en la palabra, no llegando a profundizar en el concepto vinculado con la realidad, con toda la carga semántica que esto supone.

Qué entendemos por acompañamiento. Etimológicamente, la palabra acompañamiento deriva del latín vulgar “com” “pannia”, comer pan, compartir el mismo pan, compartir la vida. Y el sufijo “miento” que significa acción o efecto, por lo que acompañamiento vendría a ser la acción o el efecto de compartir el mismo pan, la vida.

Acotar este concepto no es sencillo. Podemos referirnos a él como proceso, como herramienta, como lugar y posicionamiento relacional y ético…. Diversos autores han tratado de clarificarlo.

Planella (2016) lo plantea como un concepto paraguas y lo hace desde una triple perspectiva. Como un encuentro relacional, va dirigido a alguien: posición relacional, proximidad, caminar junto a, unión. Movimiento en dirección hacia, ir a donde ella/él va: movimiento de desplazamiento, transformación. Y como vivencia temporal, sincronizada en el tiempo: simultaneidad temporal, compartir, alteridad.

Para Castillo (2018), se trata de un concepto muy amplio centrado en dos focos. Espacio relacional (estar con): vínculo recíproco, espacio de apoyo y cuidado, de escucha, de confianza… Dirección hacia, en un tiempo concreto: proceso, transformación, autonomía… Desde esta perspectiva, trabajar de esta manera tiene que suponer un cambio en la manera de entender la relación, pasando de una visión en la que el profesional es el que dirige 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.

intervención, a una visión en la que la intervención se pone del lado del sujeto y es este el que se convierte en el protagonista.

Alonso y Funes (2009) consideran que el acompañamiento es un derecho al apoyo personalizado, mediante el cual, se facilita el cambio, permitiendo que la persona a la que se acompaña avance. El trabajo se desarrolla desde el respeto, desde la relación construida y trabajada y de forma individualizada, aportando los estímulos y apoyos necesarios para que las personas puedan construirse como sujetos autónomos. Sin esta manera de ser tratados podrían quedarse estancados, o les costaría más tiempo alcanzar una situación óptima o lo harían con más carencias y dificultades.

Mañós (2018) incide en los procesos de autonomía. Pone el foco en dos elementos: caminar junto a… y la toma de decisiones por parte del sujeto. Si el objetivo del sujeto es alcanzar la autonomía, la acción del acompañamiento consistiría en dar herramientas y apoyo para que las personas logren ese objetivo, teniendo en cuenta que es lo que ellas quieren conseguir y no lo que el profesional quiere.

Quizás resulte más sencillo comprender este concepto teniendo en cuenta los elementos que no lo definen. Castillo (2018) destaca los siguientes elementos: decidir por la persona que acompañamos o no respetar sus decisiones, generar dependencias, modelar según nuestros criterios imponiendo y obligando, dar consejos, hacer terapia, no tener en cuenta los ritmos de las personas, ni promover la uniformidad.

Si los marcos con los que trabajan los/as educadores/as sociales hacen referencia al control, a la vigilancia, al saber de los expertos como el único válido, las intervenciones van a tender a la uniformidad, a la homogenización y al protagonismo de las/os profesionales. La educación sin movimiento, sin transformación, se convierte en modelaje e imposición, pierde su esencia.

Alonso y Funes (2009) valoran que no se trata de ejercer de vigilantes, ni de decirles lo que deben o no deben hacer para impedir que se equivoquen, ni de protegerles para evitar los riesgos.

Para Planella (2008), el mero hecho de denominar a ciertas prácticas de acompañamiento ya supone una nueva metodología de interpretación de la función educativa, donde trabajamos con la multidimensionalidad humana. Centrarse en la persona teniendo en cuenta su dimensión corporal, emocional, social, intelectual, espiritual. Se establece una relación persona a persona dónde las etiquetas no tienen cabida.

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

Hay que buscar una antropología del acompañamiento que permita a la praxis educativa ampliar su punto de mira y preguntarse por el ser humano. Interesan más los sustantivos que lo definen que los adjetivos que lo califican. Permitir que las personas se sientan reconocidas. Ser capaces de ver al otro como una posibilidad, no como un problema.

Es una práctica subversiva donde se está al lado del Otro y se camina con sus propios zapatos. Quiere alejarse de las prácticas anestesiantes y adormecedoras, pretendiendo que el sujeto se movilice de posiciones estáticas. Busca en el sujeto una intencionalidad que le conduzca hacia la consecución de sus objetivos, haciéndolo autor y protagonista de su propio proyecto de vida. Busca el comprender al Otro desde la construcción de su identidad subjetiva y busca la transformación, el cambio de camino y la autonomía.

Planella (2016), considera que para que esto se produzca es necesaria la proximidad al Otro, rompiendo la categorización y construyendo el binomio sujeto-sujeto. Reconocer al Otro, viéndolo como persona, posibilitando la participación activa dejando que sea el sujeto el que recorra su propio camino, respetando su dignidad y dejando que se equivoque.

Es esa mirada que muestra Deligny (2015), percibiendo mucho más de lo que se ve a simple vista, de lo que muestran las conductas. Permitiéndole hacerse consciente de lo que sienten las/os chicas/os y que expresan con otros lenguajes que nada tiene que ver con la palabra, ni con los hechos. Y es también todo ese lenguaje simbólico que transmiten los cuerpos, todo lo que hay detrás de un abrazo, de una caricia, de una sonrisa. Todos esos gestos que transmiten el reconocimiento del Otro, propuestas que posibilitan el cambio. Su manera de posicionarse ofrece un punto de frescura, de reflexión crítica contra la visión tecnocrática de las normas y los protocolos. Siempre existen otras maneras de hacer, de educar desde la presencia ligera, estando sin imponer y sin presionar. En su propuesta educativa pone en valor a la persona que tiene delante, aceptándola tal cual es. Y es a través de esta aceptación del otro, sin querer cambiarlo, como la transformación se produce.

Objetivos

Objetivo general

- Clarificar el significado y el sentido del concepto acompañamiento para los/as educadores/as sociales que trabajan en centros de protección en Zaragoza.

Objetivos específicos

- Delimitar y definir cuáles son los elementos que conforman el concepto acompañamiento para este grupo de profesionales.

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

- Establecer si existe relación entre la presencia en el discurso de los elementos que componen el acompañamiento y el posicionamiento de las/os educadores sociales.
- Valorar el grado de utilidad del modelo y su proyección en la praxis educativa.

Metodología

Para realizar la investigación se han utilizado técnicas cuantitativas y cualitativas.

En primer lugar, se elaboró un cuestionario específicamente diseñado en la que se recogió información estructurada de una muestra mediante el planteamiento de una serie de preguntas. Posteriormente se realizó su difusión entre las/os educadores sociales de los centros y pisos de protección de la ciudad para que lo respondiesen.

Tras el análisis estadístico se realizó un análisis cualitativo de estos datos que permitiera validar los datos obtenidos en el análisis cuantitativo. La técnica utilizada fue el grupo de discusión donde el moderador dinamiza la reunión obteniendo información y significado a partir de un proceso de debate en torno a un tema. No se trata de obtener información individual de un grupo de personas, tal como plantea Riba (2014).

Cuestionario

Para la realización del cuestionario se utilizó la herramienta de Google. El diseño del cuestionario se realizó dividiendo las preguntas en tres ejes.

1. Preguntas de carácter general: edad, género, estudios, centro de trabajo y años de experiencia en centros de protección.
2. Preguntas sobre los elementos que definen y no definen el acompañamiento:

- Elementos que *definen el acompañamiento socioeducativo*: proceso, escucha activa, respeto, autonomía, vínculo, propuesta, presencia, seguridad, disponibilidad, caminar junto a, apoyo, crecimiento, aceptación, responsabilidad, bidireccionalidad, posibilidad, encuentro, confianza, transformación y cuidado.[5] Había que elegir los cinco que se consideraban más importantes.
- Elementos *que no definen el acompañamiento*: dependencia, protocolos, no participación de las/os NNA, modelar, aconsejar, imponer, centrarse en el problema, hacer terapia, norma como fin, homogeneidad, tecnocracia, posicionamiento estático, mirada única,

5 La elección de los elementos está basada en los siguientes autores: Planella (2008, 2015 y 2016), Castillo (2018), Maños (2018) y Deligny (2015).

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

unidireccionalidad, instruir, control, fragmentación, obligación y etiquetaje.[6] Había que elegir las cinco que consideraban más importantes.

3. Preguntas que hacían referencia a las prácticas que se realizan en cada centro:

- Se preguntaba a cada participante si existía un modelo de acompañamiento en su lugar de trabajo. En caso afirmativo, se pedía establecer una correspondencia entre el modelo de acompañamiento de su centro y lo que cada una/o entendía que se debería hacer.

Por último, se pedía mediante una escala de Likert, la valoración de esta forma de trabajar como facilitadora en el desempeño de sus funciones.

El cuestionario se envió por primera vez el 5 de abril de 2021. El periodo de respuesta estaba comprendido desde el 5 al 23 de abril.

Para hacer la difusión se han utilizado las redes sociales:

- Facebook: se compartió en seis perfiles y varios grupos,
- Twitter: se obtuvieron 506 impresiones y fue compartido seis veces,
- Linkedin: vista la publicación 138 veces y compartido tres veces.
- Por correo electrónico: se envió a dos centros de protección.
- Whatsapp: se envió a 25 profesionales
- y en Telegram: se compartió en un grupo compuesto por 50 educadores/as sociales.

Grupo de discusión

Tras la recogida y análisis de datos estadísticos se procedió a la realización de un grupo de discusión donde expertos en el tema pudiesen debatir sobre los resultados obtenidos anteriormente. El grupo de discusión estaba compuesto por seis personas todas ellas educadoras/es sociales, que desempeñan diferentes funciones en los centros de protección en los que trabajan. Dos de las personas invitadas a participar por un imprevisto de última hora no pudieron hacerlo, por lo que finalmente en el debate participaron cuatro personas. En la reunión también participó como observadora Beatriz Oliveros Fernández, profesora de la UOC.

Entre los participantes había dos educadores sociales habilitados con otras formaciones universitarias y con muchos años de experiencia, y dos educadoras sociales graduadas y con formación académica de posgrado con menor experiencia. Una de las participantes realizaba funciones de coordinación en dos centros de la ciudad y ha trabajado supervisando equipos

6 La elección de los elementos está basada en los siguientes autores: Planella (2008, 2015 y 2016), Castillo (2018), Maños (2018) y Deligny (2015).

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

durante muchos años. Los demás trabajaban directamente con los NNA en centros de protección para NNA de 6 a 18 años, en centros para adolescentes con necesidades terapéuticas y en centros de autonomía para adolescentes entre 13 y 18 años.

La reunión se desarrolló en formato online a través de la plataforma Meet de Google y tuvo una duración de hora y media. El debate versó sobre el análisis de los resultados estadísticos del cuestionario. Se había elaborado previamente un guion para la reunión, se les había enviado los resultados del cuestionario y el consentimiento informado.

En la primera parte se discutieron las respuestas que hacían referencia a los elementos que definían y que no definían el acompañamiento. En una segunda parte se debatieron los resultados de las preguntas que hacían referencia al modelo de acompañamiento y a su utilidad. En la tercera parte se analizaron los resultados de los datos cruzados entre los elementos que definen y no definen el acompañamiento, por un lado, con la edad de los participantes y por otro, con su formación académica. Por último, se realizaron algunas propuestas de carácter general. La sesión permitió profundizar en el significado de las respuestas obtenidas y la interpretación de los datos cruzados, aportando diferentes miradas y enfoques. Las propuestas a las preguntas realizadas dejaron la puerta abierta a poder seguir profundizando sobre el tema.

Análisis de los resultados

Cuestionario

El cuestionario ha sido respondido por 23 personas de 7 centros de protección de la ciudad de Zaragoza, sobre una población de 120 educadores. Si bien la muestra es pequeña, por lo que no se puede decir que sea representativa si permite sacar algunas conclusiones.

Los resultados a las preguntas de carácter más general fueron los siguientes:

- *Edad:* el mayor número de respuestas se obtuvo en la franja de las/os educadoras/es sociales más jóvenes, con edades comprendidas entre los 26/35 años. Esto es un reflejo de la edad de las plantillas en los equipos. Con la apertura de nuevos centros, tras la llegada de adolescentes migrantes sin referentes familiares y la reforma del sistema de protección de menores, se produjo un aumento considerable del número de educadoras/es sociales. Fue la gente más joven la que accedió a estos puestos de trabajo. Al no haber titulación presencial en Aragón el índice de paro en la profesión es muy bajo por lo que la gente con mayor bagaje no suele acceder a estos puestos de nueva creación. Además, hay que tener en cuenta que la rotación en las plantillas es bastante alta y la gente con

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

más años de experiencia pasa a ocupar puestos que ofrecen mejores condiciones de trabajo.[7] Por otro lado, al hacerse la difusión mayoritariamente a través de las redes sociales, es probable que el perfil de las personas alcanzadas fuese el de la gente más joven.

- *Género*: 18 mujeres y 5 hombres. Con relación al género, la mayor parte de las respuestas pertenecían al género femenino, cuestión que se corresponde con lo que ocurre en la realidad. La proporción de mujeres frente a hombres en los equipos es bastante elevada.
- *Titulación:* en lo que respecta a la titulación académica, los datos también fueron un reflejo de las plantillas de los centros. La mayoría de la gente tiene la titulación puesto que se exige en los pliegos y conciertos a las entidades, por lo que las personas más jóvenes están graduadas o diplomadas y las de más edad habilitadas.
- *Años de experiencia:* los años de experiencia en la mayoría de los casos estaban directamente relacionados con la edad de las/os participantes.

Respecto a los elementos que definen y que no definen el acompañamiento se obtuvieron los siguientes resultados:

- *Elementos que definen el acompañamiento:* destacó, sobre todo, vínculo, elegido 15 veces; respeto, elegido en 14 ocasiones; escucha activa, elegido 13 veces; y confianza y apoyo, seleccionado en 11 ocasiones cada una/o. En el extremo opuesto estaban propuesta, que no había sido elegido por nadie; y posibilidad y encuentro, que solo habían sido elegidos en una ocasión cada una/o. Todos los demás ocupaban valores medios.
- *Elementos que no definen el acompañamiento*: el elemento más destacado fue imponer, seleccionado en 16 ocasiones, marcando una importante diferencia sobre el resto. Otros elementos destacados fueron: dependencia y norma como fin, con 11 elecciones; y control y etiquetaje, seleccionados en 10 ocasiones cada uno. En el extremo opuesto estaban: aconsejar y hacer terapia que no han sido elegidos por nadie, e instruir que solo ha sido elegido en una ocasión.
- Respecto a las preguntas que hacían referencia al *modelo de acompañamiento y a su utilidad en el desempeño de las funciones para las/os educadoras/es sociales* que trabajan en los centros de protección se obtuvieron los siguientes resultados:

  ¿Existe un modelo de acompañamiento en tu centro?: la mayoría de las personas que respondieron al cuestionario consideraba que si existía un modelo de acompañamiento en su centro.

  El 78,3% opinó que sí existía, frente al 21,7% que consideraba que no existía.

7 Datos extraídos de mi experiencia como coordinadora de centro y miembro de la Junta del Cees Aragón durante varios años.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 lo hay ¿consideras que este modelo se ajusta a lo que consideras acompañamiento socioeducativo? para las personas que contestaron que sí a la pregunta anterior, el 65%, consideró que el modelo que acompañamiento había en centro de trabajo se ajustaba a lo que ellas/os consideraban acompañamiento socioeducativo.

¿El modelo de acompañamiento socioeducativo te facilita el desempeño de tus funciones?: trece de las respuestas consideraron estar muy de acuerdo o totalmente de acuerdo. Cinco se situaron en un punto medio y tres estaban poco de acuerdo con lo planteado en la pregunta.

En una segunda parte se pretendía estudiar cuáles eran los elementos que definían y que no definían el acompañamiento en relación con la edad de los participantes. Para ello se establecieron tres rangos de edad: de 26 a 35 años, de 36 a 45 años y de 46 a 55 años. Al primer rango de edad pertenecían 13 personas, al segundo cinco personas y al tercero otras cinco.

Elementos que definen el acompañamiento según rango de edad

En general podemos observar que aun estableciéndose diferencias en las respuestas dependiendo del rango de edad, el vínculo es el elemento que más destaca en todas las categorías. Escucha activa y apoyo son otros de los elementos que más se repiten. Respecto a los elementos menos elegidos, bidireccionalidad, encuentro, disponibilidad, posibilidad, no podemos decir que existan diferencias significativas entre categorías.

Gráfico 1. Elementos que definen el acompañamiento según el rango de edad. Elaboración propia. Elementos que no definen el acompañamiento según rango de edad. Elaboración propia.

Resaltar que independientemente de la categoría de edad el elemento imponer es el más destacado. Si se observa cierta discrepancia entre las respuestas del grupo más joven y el de mayor edad, en la que, por ejemplo, el elemento posicionamiento estático es uno de los más

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

elegidos en la primera categoría, pero no aparece en la última. Esto quizás se deba a que esté más instalado en el discurso entre los más jóvenes.

Para finalizar se realizó un análisis de los elementos que definían y que no definían el acompañamiento en relación con la formación de procedencia de cada una/o de las/os participantes. Se establecieron cuatro categorías: educadoras/es sociales con formación de grado o diplomatura en educación social, doce personas. Educadoras/es sociales con formación de grado de educación social más posgrado universitario, cuatro personas. Educadoras/es sociales habilitadas/os, cinco personas. Educadores procedentes de otras titulaciones (sin habilitación), dos personas.

Gráfico 2. Elementos que no definen el acompañamiento según el rango de edad. Elaboración propia.

Elementos que definen el acompañamiento según la formación de procedencia

Para las tres primeras categorías los elementos con mayor número de elecciones fueron: escucha activa, vínculo y respeto. En la última es la que aparecen resultados más divergentes, la confianza el elemento más elegido, aunque siendo la muestra tan pequeña es difícil sacar conclusiones.

Entre los elementos menos elegidos en toda las categorías, disponibilidad, encuentro, posibilidad, bidireccionalidad, presencia y responsabilidad no han sido elegidos por nadie, o solo en una ocasión.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 3. Elementos que define el acompañamiento según la formación de procedencia. Elaboración propia.

Elementos que no definen el acompañamiento según la formación de procedencia

Para todas las categorías imponer es el elemento más veces elegido, seguido de norma como fin y dependencia. En el extremo opuesto hacer terapia y aconsejar son los elementos que han sido excluidos.

Gráfico 4. Elementos que no definen le acompañamiento según formación de procedencia. 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.

Grupo de discusión

Como ya se ha comentado en el apartado de metodología la sesión se centró en tres líneas de debate.

- El análisis de los elementos que definen y no definen el acompañamiento.
- El análisis de las preguntas que hacen referencia al modelo de acompañamiento
- El análisis de los elementos que definen y no definen el acompañamiento, relacionados con la edad de los participantes y la formación de procedencia de los participantes.

Tras la contextualización de los resultados, número de participantes por edad, género, formación de procedencia y años de experiencia se inició el debate a partir de los resultados respecto a los tres ejes anteriormente expuestos.

Ante la imposibilidad de tener acceso a programas de análisis del discurso, la categorización y el posterior análisis se realizó de forma manual en base a los siguientes indicadores: posicionamiento ante la acción socioeducativa, modelo de acompañamiento y competencias personales.

Posicionamiento ante la acción socioeducativa

La interpretación de los elementos que definen y no definen el acompañamiento va mostrando la manera que tienen de posicionarse las/os educadores con relación a la práctica educativa. El lugar en el que se colocan frente a las/os NNA y frente a ellas/os y cómo esto condiciona su forma de mirar, de sentir, de pensar y de actuar.

Se debate sobre la importancia del vínculo. Quizás sea un elemento que poco a poco va calando en el discurso, pero que cuesta llevar a la práctica. Se aprecia un discurso unificado que antiguamente no estaba presente, pero no se emplea como una herramienta unificada y consciente en los equipos. Da más bien la impresión de que cada una/o interviene desde su propia interpretación de lo que es la interacción, la relación. Ni siquiera se utiliza como herramienta para poder empatizar a través de las emociones. El miedo que sienten al llegar al centro los NNA y a todo lo que les depara el futuro y el miedo que sienten las/os educadores ante las situaciones de conflicto. O la desprotección de unas/os y otras/os como facilitador del vínculo. Faltaría dar un paso más allá primero, para definir correctamente el término como posibilitador de cambio, no entendido como tener una buena relación con alguien, para que se convierta en algo unificado a la hora de intervenir. La opinión generalizada es que en las facultades no se suele hablar de ello. Se manejan modelos de tipo conductista centrados en cómo se comportan los NNA y que posteriormente son reforzados por la estructura, 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.

normas, la exigencia desde fuera, dificultando que el vínculo se convierta en el fundamento de nuestra intervención. Entra a forma parte del discurso de los equipos mediante la formación continua.

En referencia a la disponibilidad se ven claramente dos formas de posicionamiento. Puede ser tomado como sinónimo de estar permanentemente presente, por lo que explicaría las pocas veces que ha sido seleccionado. O bien desde lo afectivo y lo emocional. Estar disponible para acoger, sostener, escuchar… Esta segunda forma está menos presente en el discurso y en la práctica.

En el debate se echan de menos algunos elementos que se cree deberían haber estado presentes. Uno de ellos es no juzgar. Observando los elementos que aparecen no hay ninguno que exprese lo que define este elemento, podría estar relacionado con aceptación, pero con algunos matices. No juzgar es no centrarse en las carencias de las personas, verlas como un todo, viendo lo positivo.

Otro elemento que se echa en falta es corporeidad. Las/os educadoras/es sociales trabajan de forma preferencial con el cuerpo. En los centros se está presente las 24 horas del día, se trabaja en lo cotidiano abarcando todos los momentos del día, expresándose no solo a través de las palabras. Comunicándose mediante el lenguaje no verbal: los gestos, las expresiones corporales, la presencia, el silencio… es importante ser conscientes de todo lo que se expresa a través del cuerpo puesto que puede ser un elemento muy constructivo o destructivo según se utilice.

Por otra parte, al hablar de la norma como fin se aprecia que está muy presente en el discurso de lo que no es acompañamiento, pero luego en la práctica no ocurre lo mismo. La norma da seguridad en los equipos, de ahí que las/os educadoras/es se aferren constantemente a ella. Según la opinión de los participantes, el miedo ante los conflictos lleva a los extremos, o bien se vuelven arbitrarios, actuando sin criterios, o bien se vuelven inflexibles utilizando la norma como fin. Utilizar la norma como medio pudiendo ser flexibles, adaptando las actuaciones en función de las necesidades que las/os NNA tengan en ese momento, es lo más complicado. Lo importante es que exista una misma línea de actuación, eso permitirá adaptar el criterio a cada situación, además de servir de proceso de aprendizaje y adaptación a las/os NNA, para lo que luego se van a encontrar en otros contextos.

Norma como fin y protocolo son dos elementos que están muy relacionados, sin embargo, la diferencia en las selecciones de ambos elementos ha sido muy dispar. El grupo de expertos

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

considera que esto es debido a la gran importancia que tienen las normas dentro de los equipos, aunque en el discurso se exprese lo contrario. Respecto a los protocolos, se considera que son necesarios para la dinámica de los centros, pero no así cuando nos movemos en el plano relacional.

Se comenta también la dificultad de los equipos para hacer frente a la flexibilidad en oposición a la homogeneidad. La norma es necesaria, es la misma para todas/os, pero cuando se da un trato diferenciado en función de las necesidades de cada NNA surge el caos en los equipos. Existe un rechazo en los equipos ante estas situaciones que lo acaban interpretando como falta de criterio, no posicionamiento.

El etiquetaje es otro de los elementos que ha obtenido una puntuación alta, pero en la práctica se tiende a criminalizar a las/os NNA "delincuente", "puto loco" son algunas de las expresiones que se suelen utilizar en la cotidianidad del trabajo diario. Otra de las dificultades que se observa es la anticipación a lo que va a ocurrir y la angustia que esto provoca en los equipos, esperando la generación del conflicto. Se juzga a las personas con las que se trabaja, se las etiqueta y se pone el foco en sus diagnósticos, esperando que la profecía autocumplida se produzca. En este punto, el grupo de expertos considera que es muy importante la forma que se tiene de mirar a las/os NNA con los que se trabaja.

Un elemento que se echa en falta es el tema de las generalizaciones, los estereotipos, los prejuicios, expresiones "siempre", "nunca" hacen perderse las transformaciones en los microcambios, en las pequeñas nadas.

No se trata tanto de lo que se haga o no, sino de cómo de se hace. Se pone como ejemplo imponer. En la práctica cotidiana hay momentos en que la imposición es necesaria, pero solo tiene sentido desde la confianza. Si la persona confía en el/la educador/a hará lo que esta/e le diga, pero no se lo tomará como una orden que hay que acatar. Esto se ve muy claramente cuando se trabaja con niñas/os pequeños. Hay momentos en los que es el adulto el que debe tomar las decisiones. Sin embargo, cuando se trabaja con adolescentes, la negoción es una herramienta mucho más necesaria.

El modelo de acompañamiento educativo

Respecto al modelo de acompañamiento y a la utilidad que tiene para las educadoras/es sociales en el desempeño de sus funciones, la impresión del grupo de expertos es que ni siquiera en los centros en lo que este modelo se hace explicito el trabajo que se realiza es 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.

adecuado. Falta formación previa en los equipos y el día a día en muchas ocasiones lo urgente se come a lo importante, lo que provoca que el modelo se diluya. Se pierde perspectiva.

Se constata que no hay un lenguaje unificado. La trayectoria, la formación, marcan la diferencia en los equipos. Hay centros en los que explícitamente se dice que se trabaja con un modelo de acompañamiento, pero no todos los miembros del equipo entienden los términos que se usan. Es en estos casos dónde no se ve la utilidad. A pesar de estar, no todos lo tiene presente.

Al tenerse en cuenta la realidad de cada centro, se constata que no existe un modelo definido ni estático y que además este debe ser capaz de poder adaptarse a las circunstancias concretas. La utilidad del modelo estará en función de esa capacidad de adaptación y de flexibilidad que tenga. No se puede hablar de algo inamovible, aglutina el campo y es tan cambiante como las personas que lo constituyen. Habría que plantearse qué es el modelo y cuáles son los elementos que lo definen. Lo que antes valía ahora ya no tiene por qué valer. Es importante cuestionarse cuál es el marco de referencia y entender el cambio como algo positivo y necesario. Cada cambio en el proyecto tiene que suponer un cambio en los elementos que lo definen. No puede haber un modelo rígido, más bien se transita por el modelo. La innovación, la investigación y el desarrollo hay que ponerlo en práctica con cada incorporación que se produce en el centro.

Competencias personales

El actuar de una forma u otra dependerá de la personalidad de cada educador/a, de la experiencia, de las competencias adquiridas y del momento en que se encuentre.

Se observa una influencia de la edad respecto a la elección de los elementos. Conforme esta va aumentando se ven las cosas de diferente manera, con otra perspectiva y esto se valora como positivo. Elementos como la responsabilidad y la presencia aumenta con la edad.

La heterogeneidad de los resultados también puede deberse a las necesidades de cada persona. Los resultados pueden servir para valorar las necesidades de los equipos y cómo acompañar a 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) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Otra cuestión que hay que tener en cuenta es que conforme aumenta la trayectoria profesional hay elementos que no aparecen seguramente porque estén ya incorporados y no es necesario nombrarlos

En relación con la formación de procedencia, sorprende que la confianza puntúe más alto que otros elementos para las personas que provienen de otras titulaciones. Se sugiere que tal vez se deba a que sus respuestas se deben a una interpretación lógica y el exceso de formación puede interferir de manera negativa en esa lógica. En general no se observan diferencias dependiendo de las titulaciones.

En líneas generales se puede decir que los resultados son bastante realistas, siendo el reflejo del trabajo que se realiza con las/os adolescentes, la mayoría de los centros de esta ciudad atienden a chicas/os entre 13 y 18 años y las respuestas van orientadas a este tipo de población. Si estos hicieran referencia al trabajo con niños más pequeños de 6 a 12 años, los resultados habrían sido distintos.[8]

Se propone que una vez finalizado el estudio, los resultados se vuelquen en los equipos y pueda servir de punto de partida para la reflexión.

Conclusiones

Tras el análisis de los resultados se puede concluir que tal como se muestra en la revisión bibliográfica y los objetivos planteados, acotar el concepto acompañamiento resulta muy complicado. El concepto circula en los equipos, pero no se llega a profundizar en el significado, utilizándose como una palabra vacía de contenido y desposeída de buena parte de sus rasgos semánticos, por lo que su proyección en la práctica educativa queda bastante limitada.

La disparidad de respuestas a la hora de elegir los elementos que definen y que no definen el acompañamiento, pone de manifiesto la dificultad a la hora de concretar su significado.

1. Hay elementos que parecen estar muy presentes para identificar lo que es y lo que no es el acompañamiento, han sido elegidos por numerosas personas, pero da la impresión de que **estos elementos son parte del discurso de los equipos, pero no ocurre lo mismo en la práctica educativa.** Si las/os profesionales no saben llevar a la práctica eso de lo que

8 Todos las/os niñas/os de 0 a 3 años que tienen que ser separados de sus familias en Zaragoza, van a familias de acogida. Los de 3 a 6 años la prioridad es que vayan también a familias de acogida.

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

hablan, nos encontraremos con un discurso vacío de contenido. Así, existe un discurso unificado sobre el vínculo, pero no se utiliza como herramienta unificada en la práctica. Se intervine desde la interpretación individual que cada profesional hace de la relación con la/el NNA, pero no como elemento posibilitador del cambio. Desde la Universidades no se trabajan estos aspectos, primando los modelos conductistas que posteriormente son reforzados por la estructura y la norma. En los equipos entra a formar parte del discurso a través de la formación continua.

2. Norma cono fin, define en el discurso lo que no es acompañamiento, pero no ocurre lo mismo en la práctica, debido a la importancia que tienen las normas en los equipos dando seguridad. Esto se aprecia en la diferencia de elecciones entre este término y protocolo. **Hay que marcar líneas de actuación que permitan adaptar criterios a cada situación permitiendo mantener el equilibrio, sin ser arbitrarios.** Educar, tal como plantea Planella (2018) es un oficio, un arte. Tenemos que aprender a conectar con el sentido profundo de la educación para no convertirnos en gestores de actividades, tecnócratas expertos en la aplicación de técnicas, sin ser capaces de ver más allá de, o simples observadores de conductas que trabajan con situaciones de causa/efecto y desde su condición de expertos provistos de todo el saber que deben transmitir a las/os NNA que son objetos pasivos de intervención, obviando los aspectos relacionales, sin tener en cuenta su subjetividad, sus particularidades, ni la idea de proceso e itinerario, sin promover la transformación.

3. Se expresa la **importancia del ámbito relacional donde educador y educando se sitúan en el mismo plano, estableciendo una relación bidireccional en la que ambos aprenden, desempeñando cada uno su función.** En esta relación es importante la posición en la que se coloca cada uno y dónde coloca al otro. La forma que tiene de mirarle y cómo se reconoce al otro como sujeto, no como objeto de intervención. Es la propuesta educativa de Deligny (2015), poniendo en valor a la persona que tiene delante, aceptándola tal cual es. Y es a través de esta aceptación del otro, sin querer cambiarlo, como la transformación se produce.

4. Se aprecia una variada interpretación de significados para cada uno de los elementos propuestos, por lo que poder crear un **lenguaje común a partir del cual poder entenderse y así dar respuesta a la multitud de matices que tiene cada término, sería**

Se permiten la reproducción, 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 menos, necesario. Las palabras no son inocuas, ya no solo por el contenido, sino también por la forma en la que nos expresamos y el uso que les damos. El lenguaje construye la realidad. Toda comunicación consta de dos partes, contenido y relación.

5. **Se echan en falta algunos elementos como etiquetaje, generalizaciones, prejuicios, estereotipos muy presentes en la práctica cotidiana**. Se anticipan situaciones, se juzgan y etiquetan situaciones centrándose en los diagnósticos, no dejando apreciar los microcambios.

6. Otro punto importante para tener en cuenta es que la profundidad del concepto lleva no solo a trabajar mediante **el lenguaje verbal, la importancia del cuerpo es fundamental en el trabajo**, convirtiéndose en una herramienta fundamental. La presencia, el silencio constituyen otras fuentes de comunicación. A través del lenguaje no verbal se expresan sentimientos, emociones y estados de ánimo. Con el cuerpo se comunica alegría, tristeza, miedo, cansancio, motivación, cercanía, distancia… Desde la perspectiva cultural se habla de una nueva dimensión, el simbolismo del cuerpo. Planella (2018) habla de corporeidad, es la experiencia del propio sujeto en relación con su cuerpo y con el mundo lo que le permite romper con el exterior y llevar a cabo un proceso de interiorización, de simbolización, pasando de una categoría objetivada a una categoría subjetivada. Se trabaja con NNA que se expresan no solo a través de las palabras, de la mente, sino también a través del cuerpo, de sus gestos, de sus somatizaciones, de lo que llevan escrito en la piel, de sus heridas, de sus luchas, de sus miradas… son sujetos con sus particularidades, no objetos que se modelan. Y las/os profesionales trabajan con su persona, por lo que deben preguntarse por ellas/os mismas/os. Es importante el autoconocimiento para saber qué se está transmitiendo en cada momento.

7. Los elementos que definen el acompañamiento no constituyen un todo inamovible. **Se habla de un concepto flexible que debe adaptarse a la realidad de cada equipo y de las personas con las que se trabaja.** Hay que tener en cuanta, los perfiles de los NNA. No es lo mismo el acompañamiento a niñas y niños pequeñas/os, que trabajar con adolescentes. Y también el perfil de las/os profesionales y sus necesidades.

8. **No se puede hablar de un modelo de acompañamiento estático, más bien se trata de un marco de referencia, una forma de hacer y ser que se delimita en una serie de elementos, de rasgos característicos**. Hablar de modelo de acompañamiento no es hablar

Se permiten la reproducción, 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 estructura rígida. Se transita por el modelo. La utilidad del modelo estará en función de la capacidad de adaptación y de flexibilidad que tenga.

9. Faltan conocimientos en los equipos para entender que significa trabajar desde esta perspectiva. No hay que olvidarse de la importancia de la **formación continua**, al terminar el grado los saberes y aprendizajes que se tienen en ese momento no son suficiente para poder intervenir de esta manera. Tras el análisis de los datos se ve claramente que la utilidad del modelo está en función de la capacidad que se tenga para entender la terminología y su proyección en la práctica.

10. Además, debemos tener en cuenta una serie de matices. Hay elementos que van a estar presentes porque forman parte de la dinámica y estructura del centro, como ocurre con los protocolos**,** necesarios para actuar en determinadas situaciones, pero que son ajenos al acompañamiento y a lo que significa acompañar. Tal como comenta Moyano (2015), **un encuadre educativo es necesario, pero seguir las normas al pie de la letra, puede anular la función educativa;** convirtiendo a las/os educadoras/es en aplicadores de protocolos que garantizan el control y la homogeneización de los sujetos. En la cotidianidad del día a día se dan momentos en que lo urgente se antepone a lo importante, las demandas de la Administración no coinciden con las demandas del NNA y la estructura presiona, provocando la alteración de los procesos. Es importante **saber dónde hay que poner el foco y conocer los límites**.

11. Los elementos propuestos no representan todas las opciones, se trata de generar una propuesta como punto de partida para la reflexión. La muestra no se puede decir que sea representativa al ser muy pequeña, sin embargo, sí que recoge en gran medida la realidad de los centros de la ciudad y el trabajo que se hace con la población adolescente que es el grupo mayoritario de los NNA que están en acogimiento residencial en Zaragoza.

Después de todo lo expuesto se plantean las **siguientes propuestas**:

- Es importante que en cada uno de los equipos se plantee un proceso de reflexión que permitiese acotar el término y ver cómo se pone en práctica, atendiendo a las necesidades de cada equipo.
- Una buena aproximación para entender de qué estamos hablando consistirá en clarificar qué elementos definen el acompañamiento y cuáles no. Estos vendrán determinados 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.

las circunstancias concretas de cada equipo y NNA que residen en el centro. Hay que tener en cuenta es que no consiste solo en definir un vocabulario común, sino también es necesario establecer un consenso sobre cómo eso de lo que se habla se lleva a la práctica. Hay que definir el qué, pero también el cómo.

- Formación continua que ayude a generar un discurso que no esté vació de contenido, a entender como equipo, de qué se está hablando, permitiendo concretar el acompañamiento como marco de referencia. Su utilidad y cómo llevarlo a la práctica.

Bibliografía

Alonso, I y Funes, J. (2009). El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. *Educación Social: revista de intervención socioeducativa*, 42, 28 – 46.

Castillo, R (2018). *Acompañamiento social: construyendo relaciones que transforman. Revisando el concepto de acompañamiento desde una mirada común del tercer sector.* Equipo del Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia. Recuperado en https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/doc_sosa_acompanamiento/eu_def/cuidadores.pdf

Deligny, F. (2015). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: FUOC

Dolado, A. (2021). *Informe Anual del Justicia sobre Menores 2020.* El Justicia de Aragón https://eljusticiadearagon.es/wp-content/uploads/2021/05/INFORME-ANUAL-DEL-JUSTICIA-SOBRE-MENORES-2020.pdf

IASS (2019). Atención a la Infancia y la adolescencia. Programas de intervención: separación definitiva. *Instituto Aragonés de Servicios Sociales*. https://www.aragon.es/-/atencion-a-la-infancia-y-a-la-adolescencia.-programas-de-intervencion-separacion-definitiva

Jefatura de Estado. *Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*. Boletín Oficial del Estado nº 180 (2015)

Maños, Q. (2018). *Atención y apoyo social. El camino de la intervención al acompañamiento*. Barcelona: FUOC. Recuperado en http://cvapp.uoc.edu/autors/MostraPDFMaterialAction.do?id=256791

Leopold, B. (2020). *Aportaciones desde el ámbito social para la acción socioeducativa*. Barcelona: FUOC

Medel, E. (2016). *Infancias contemporáneas. Retos educativos.* Barcelona: Editorial UOC

Medel, E. (2020). *Los sistemas de protección de las infancias.* Barcelona: FUOC

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

Moyano, S. (2015). *La práctica educativa en educación social* UOC. Recuperado en http://cvapp.uoc.edu/autors/MostraPDFMaterialAction.do?id=225688

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

Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación* nº 46/5, 1-14

Planella, J. (2018). El oficio del educador social. Una mirada crítica. En Planella (coord.) *Practicum III: análisis de la práctica educativa*. Barcelona: FUOC

Riba, C. (2014). Las técnicas cualitativas en la selección y tratamiento de la información. En Riba, C. *Técnicas de análisis de datos cualitativos.* Barcelona:UOC

Para contactar:

Gema López Lajusticia, email: **gemalajus@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.

La Educación Social en el marco del sistema de protección de la infancia y adolescencia: Acogimiento Residencial

Social Education within the framework of the childhood and adolescence protection system: Residential Care

Estefanía Muñoz Galván y **Daniel Navalón Sesa,** *Educadores Sociales en Fundación Diagrama Intervención Psicosocial*

Resumen

El actual sistema de protección en España reconoce la importancia de la Educación Social como disciplina y profesión principalmente relevante para la intervención socioeducativa en contextos residenciales. La intervención que sostiene de manera principal el trabajo en los Hogares/Residencias para niños, niñas y adolescentes en situación de desamparo, es la ejercida a través de la figura del/la Educador/a Social. Este/a profesional es el/la referente durante las diferentes fases del acogimiento residencial que, junto con un equipo multidisciplinar, trabaja para conseguir los objetivos establecidos en el Proyecto Educativo Individual.

Palabras Clave: Educación Social, acogimiento residencial, desamparo, referente, resiliencia.

Abstract

The current protection system in Spain recognizes the importance of Social Education as a discipline and profession that is mainly relevant for socio-educational intervention in residential contexts. The intervention that mainly supports the work in the Homes/Residences for children and adolescents in a helplessness situation is carried out through the figure of the Social Educator. This professional is the reference during the different phases of residential care who, together with a multidisciplinary team, works to achieve the objectives established in the Individual Educational Project.

Keywords: Social Education, residential care, helplessness, referent, resilience.

Fecha de recepción: 24/03/2022 Fecha de aceptación: 02/05/2022

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

Introducción

La Convención de los Derechos de la Infancia aprobada por la Asamblea General de la Naciones Unidas, el 20 de Noviembre de 1989, y ratificada por el Estado Español el 30 de noviembre de 1990, recoge los principios contenidos en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y los completa, creando un instrumento internacional obligatorio por el que los estados la ratifican y se comprometen formalmente a respetar los derechos y deberes de los niños, las niñas y adolescentes (en adelante NNA).

A nivel estatal, el actual sistema de protección de infancia y adolescencia está regulado por la Constitución Española de 1978, por la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, en su versión vigente desprendida de las modificaciones dispuestas en la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (en adelante, LOPIVI).

Junto a esta normativa es importante señalar que, las Comunidades Autónomas tienen cedidas las competencias en materia de protección y promoción de los derechos de la infancia y adolescencia. Ello comporta la creación y aplicación de diferentes dispositivos e instrumentos que garanticen la acción protectora con la finalidad última de dotar de un mayor nivel de bienestar a la población infanto-juvenil.

Todo este marco jurídico enlaza con la corriente legislativa que en las últimas décadas ha ido reconociendo gradualmente la existencia de una serie de derechos de los/as que son titulares los/as NNA, concediendo a los poderes públicos la potestad para que, en caso de que las personas en principio encargadas de velar por el bienestar infantil (titulares de la patria potestad o personas tutoras) incumplan sus deberes para con el mismo, pueda intervenir la Entidad Pública velando por el superior interés del/de la menor.

En general, se considera el contexto familiar como el más apropiado que da respuesta a las necesidades y favorece el desarrollo integral de NNA, en un clima de afecto y seguridad material y moral. Para ello, las familias deben encontrar en su entorno social, a su vez, los elementos y recursos que permitan dar respuesta a las necesidades de la infancia y adolescencia.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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, existen diversas situaciones en las que los/as NNA, no reciben o reciben de manera inadecuada, aquellos recursos y estímulos que deberían proporcionarles su entorno familiar y social. En estos casos, nos encontramos ante NNA en situación de dificultad social.

El bienestar de infantil es el pilar básico que guía toda acción protectora dentro del actual sistema de protección, en sentido amplio, incidiendo en aquel sector de la infancia que se encuentra en situación de dificultad social. Es por ello, que su actuación se centra en los siguientes objetivos prioritarios:

- Atención a NNA que no presentan graves situaciones de riesgo o dificultad social, centrando las actuaciones en reforzar los agentes socializadores en el propio medio o contexto.
- Atención a NNA que se encuentran ante graves situaciones de vulnerabilidad social, y que requieren de una atención intensiva con medidas de protección específicas, en función de la gravedad de la situación.

Para evaluar el nivel de gravedad de la situación, la normativa vigente en materia de protección de la infancia y adolescencia determina los indicadores, el nivel de riesgo y las medidas protectoras que deberán acompañar a cada caso.

Entre las medidas de protección que se pueden adoptar para NNA, se encuentran aquellas dirigidas a dar respuesta a la situación de desamparo. Y, una de ellas, es el acogimiento residencial. Así, tal y como se recoge en los Estándares de Calidad para el Acogimiento Residencial, EQUAR (Del Valle, et al., 2012):

> El acogimiento residencial es una medida de protección destinada a aquellos niños que no pueden permanecer en sus hogares, y mediante la cual se les proporciona un lugar de residencia y convivencia que cumpla con el cometido de una adecuada satisfacción de las necesidades de protección, educación y desarrollo (p.25)

En la actualidad, el modelo de acogimiento residencial que disponemos en España es especializado y se desprende del modelo de protección basado en la Familia y la Infancia donde prima una atención basada en las características individuales de cada caso (Bravo y F. del Valle, 2009, p. 18).

La Educación Social como disciplina ocupa un papel central en la intervención socioeducativa en este contexto. El/la Educador/a Social, como profesional experto/a en intervención socioeducativa, es la persona encargada de acompañar, valorar e intervenir sobre las necesidades sociales y educativas básicas de NNA.

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

El art. 2 de la Ley Orgánica 1/1996, de Protección Jurídica del Menor, establece en sus principios generales que "*cuantas medidas se adopten al amparo de la presente Ley deberán tener un carácter educativo*". A su vez, el art. 21 de mencionada Ley, incide en que para situaciones de desprotección social del NNA, se deberá tener en cuenta, entre otros, "*el número y cualificación profesional del personal, al proyecto educativo, participación de los menores en su funcionamiento interno y demás condiciones que contribuyan a asegurar sus derechos*".

Según se establece en EQUAR (Del Valle, et al., 2012, p. 25) una de las tres características fundamentales en las que se basa la medida de acogimiento es el "*carácter educativo, en su sentido más integral*".

Asimismo, el carácter educativo lo encontramos en el desarrollo normativo en materia de protección de la infancia y adolescencia dispuesto por las diferentes Comunidades Autónomas. En algunos casos más desarrollados que en otros, pero en su mayoría, hacen hincapié en el carácter educativo de la medida y mencionan la figura del/la Educador/a Social como profesional especializado/a en la intervención con NNA en acogimiento residencial. Tal es el caso de Cataluña, Comunidad Valenciana, Madrid, Andalucía, Cantabria, Castilla La Mancha, País Vasco y Baleares.

La regulación normativa en materia de protección de la infancia y adolescencia en las diferentes Comunidades Autónomas, además, inciden en varios instrumentos técnicos que guían la intervención educativa, entre las que destacan: El Proyecto Educativo del Centro y El Proyecto Educativo Individual (PEI).

Por tanto, dentro del contexto residencial, la Educación Social, como disciplina, cumple un papel fundamental sobre el que pivota la intervención socioeducativa, convirtiéndose el/la Educador/a Social en tutor/a de referencia y resiliencia; es decir, es guía, modelo, que acompaña en la búsqueda de respuestas y soluciones ante las adversidades.

Sin embargo, para que la intervención surta efecto, el/la Educador/a Social debe trabajar de manera coordinada con un equipo multidisciplinar conformado por la Dirección del Hogar/Residencia/Recurso, el Equipo Técnico (Psicólogo/a y Trabajador/a Social) así como

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

con el resto del Equipo (Integradores/as Sociales, profesionales de la Animación Sociocultural, Mediadores/as Interculturales, etc.) y con la red de recursos externos de carácter educativo y sociocultural para fomentar la inclusión y Educación Social plena.

El papel del/la Educador/a Social en las diferentes fases del acogimiento residencial.

Siguiendo los Estándares de Calidad para el Acogimiento Residencial, EQUAR (Del Valle et al, 2012, p.27), las fases del acogimiento residencial coinciden con los procesos básicos. Estas fases son:

1. Derivación y recepción-admisión.
2. Evaluación de necesidades.
3. Proyecto de Intervención Individualizado.
4. Salida y transición a la vida adulta.
5. Apoyo a las familias para la reunificación.

A continuación, describiremos de manera general, la importancia de la figura del/la Educador/a Social en cada una de dichas fases:

1. Derivación y recepción-admisión

En esta fase el/la NNA debe contar con un/a Educador/a-Tutor/a. Este/a profesional se encarga de explicar los motivos y objetivos por los que ha sido separado/a de su familia, las líneas generales de funcionamiento del Hogar, las condiciones y normas básicas de estancia, el sistema de participación tanto dentro como fuera del recurso residencial, la manera de realizar peticiones y quejas, así como cualquier otra información que sea de su interés. Esta información se ofrecerá en la forma más comprensible posible, facilitando igualmente información escrita (de forma resumida) en un Dossier de bienvenida en versión “amigable”. Así como, atendiendo al art.18 LOPIVI se facilitará toda la información, referente a los procedimientos de comunicación de situaciones de violencia regulados por las administraciones públicas y aplicadas en el Hogar, así como de las personas responsables en este ámbito, y se les facilitará información sobre los medios electrónicos de comunicación, tales como las líneas telefónicas de ayuda. El/la Educador/a-Tutor/a además es el/la que le acompañará al grupo educativo, mostrándole las instalaciones y presentándole al resto de compañeros/as y del personal. Esta labor de “cicerones”, es fundamental para el/la NNA se sienta cómodo/a y vea la naturalidad de la vida cotidiana.

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

En esta fase, el/la Educador/a-Tutor/a es la figura responsable de aglutinar la información recogida durante el periodo de observación y de confeccionar junto con el Equipo Técnico y el Equipo Educativo, el registro de evaluación de necesidades. Durante esta etapa, el/la Educador/a Tutor/a potencia y fomenta la aclimatación del/la NNA en el Hogar. Así, siguiendo lo establecido en EQUAR (del Valle, et al, 2012, p.40) cada NNA deberá contar con *"una evaluación de necesidades completa y rigurosa realizada por el equipo educativo, de la que es responsable el Educador Tutor, que fundamenta y justifica el Proyecto de Intervención Individualizada"*.

3. Proyecto de Intervención Individualizado

El proyecto de Intervención Individualizado contiene el diseño del proceso educativo adaptado a cada caso e integra de manera estructurada los elementos necesarios que clarifican, guían, organizan y evalúan la intervención. Debe ser revisado periódicamente y se actualiza bajo la responsabilidad del/la Educador/a Tutor/a junto mediante el trabajo coordinado con los componentes del Equipo de profesionales del Hogar. Además, debe tener muy en cuenta la participación efectiva de los/as NNA en el proceso.

En esta fase, coincidente con la de estancia del/la NNA en el recurso, la figura profesional de la Educación Social como referente cobra especial relevancia. Es este/a profesional como Tutor/a de referencia y resiliencia quien se encarga de realizar las tutorías de manera individualizada y facilita la información del caso al Equipo Técnico y al Equipo Educativo.

4. Salida y transición a la vida adulta.

La Educación Social en esta fase cumple un objetivo prioritario que es trabajar en habilidades sociales y de vida, centrándose en la resiliencia secundaria, todo ello coordinado con el Equipo Educativo, Técnico y la red de recursos externos del entorno circundante al Hogar y se potenciarán actuaciones socioeducativas encaminadas a la preparación para el acceso al mercado laboral.

5. Apoyo a las familias para la reunificación.

Desde el inicio de la medida de protección se presta especial atención a la familia mediante el establecimiento del vínculo positivo con el/la Educador/a-Tutor/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.

Educador/a Social como tutor/a de referencia y resiliencia secundaria

Para que un/a NNA se constituya como persona resiliente necesita sentirse seguro/a, es decir, que se haya generado un vínculo afectivo y de pertenencia a través del cual pueda socializar su experiencia protegido/a. Así:

> En la primera infancia se desarrolla la resiliencia primaria con figuras de identificación como las familias o figuras cuidadoras. Éstas son un pilar básico de apoyo y con ellas se crean vínculos seguros y de protección. Sirven de modelo para afrontar adversidades ante diversas situaciones. Sin embargo, no todas las personas en su infancia cuentan con estas personas de referencia. Es el caso de menores que se encuentran en acogimiento residencial ya que, en muchas ocasiones, sus primeras figuras de cuidado no cumplieron con estas condiciones, por no disponer de las competencias parentales y/o de cuidados requeridas y, como consecuencia de ello, no generaron esos primeros elementos de resiliencia (Barudy y Dantagnan, 2005, en Melendro y Bernal, 2021, p.134).

Para Barudy y Dantagnan (2011), la resiliencia secundaria se refiere a:

> La capacidad de una persona de sobreponerse a los desafíos y adversidades de la vida gracias al apoyo afectivo y social de sus «tutores o tutoras de resiliencia», a pesar de haber vivido experiencias de malos tratos en el inicio de su infancia. (p.27)

Los procesos de autoconstrucción de algunos Educadores en "Tutores de Resiliencia" (Puig y Rubio, 2015) suponen para ellos/as el reto de ayudar a generar proceso de resiliencia secundaria (Barudy y Dantagnan, 2011; Martínez y Vázquez, 2006) desde la acción socioeducativa (en Melendro y Bernal, 2021, p. 135).

En el acogimiento residencial, por tanto, el/la Educador/a Social como referente debe promover la creación de procesos de resiliencia secundaria.

Las funciones del/la Educador/a Social en acogimiento residencial

El IV Convenio Colectivo Estatal de Reforma Juvenil y Protección, desarrolla las competencias y funciones del/la Educador/a Social. Éstas son:

- Competencias: Realiza tareas de intervención educativa, siendo el responsable de la formación integral y globalizadora del menor/joven o grupo de jóvenes a su cargo.
- Participa, junto a los técnicos y bajo la dirección del director y/o coordinador, en el proceso educativo del menor/joven, realizando funciones de orientación, programación, ejecución y evaluación.
- Elaboración y seguimiento del plan de intervención de cada menor/joven o grupo.

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

- Organiza la vida cotidiana y atiende a las necesidades de las unidades o grupos conforme a lo previsto en la normativa vigente y las indicaciones de la dirección del centro, en orden a favorecer el desarrollo integral del menor y jóvenes y su autonomía personal y social.
- Elabora proyectos específicos, dentro de los programas anuales, en función de las necesidades de jóvenes en sus salidas al exterior cuando así se establezca, tanto para la realización de actividades educativas, formativas, laborales, sanitarias, de ocio y tiempo libre, como para la realización de trámites administrativos o judiciales.
- Supervisa el trabajo del auxiliar técnico educativo y controlador/a.
- Contribuye de forma activa al mantenimiento de la seguridad y el orden del centro y supervisa y da respuesta ante posibles emergencias que ocurran en el grupo a su cargo.
- Informa diariamente a la Dirección del centro de las actuaciones desarrolladas y de las incidencias producidas, así como de las medidas adoptadas.
- Conoce y aplica la normativa vigente.
- Elabora y rellena todos los documentos y registros que se consideren oportunos, así como los informes pertinentes sobre comportamiento y evolución de jóvenes a su cargo que se establezcan.
- Cualesquiera otras funciones que requiera el proyecto educativo de la entidad.

Conclusiones

La Educación Social como disciplina articula la intervención educativa en la vida cotidiana de NNA que se encuentran en acogimiento residencial. Las técnicas de intervención que utiliza: observación, escucha activa, acción tutorial, sirven para conformarse como figuras referentes y promovedoras de procesos de resiliencia secundaria.

Sin embargo, la intervención socioeducativa debe estar coordinada con el resto de profesionales del Hogar de acogimiento así como con los diferentes contextos en los que se desarrollan los/las NNA: familia, escuela y comunidad; es decir, el trabajo multidisciplinar e intervención comunitaria son pilares en la intervención psicosocial, donde la Educación Social ha de jugar un papel predominante.

Las funciones del/la Educador/a Social están recogidas en Convenio Colectivo Estatal, además de estar ampliamente desarrolladas en la mayoría de Comunidades Autónomas. Esto ha hecho que se profesionalice la Educación Social de la mano de la labor de los Colegios Oficiales de Educadores/as Sociales; y juguemos un rol profesional, con rigor técnico y desarrollo de carrera en este ámbito de la protección de la infancia y adolescencia y en el resto de ámbitos 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) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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

Barudy, J. y Dantagnan M. (2005). *Los buenos tratos en la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Gedisa.

Bravo, A., y del Valle, J. F. (2009). *Intervención Socioeducativa en acogimiento residencial*. Gobierno de Cantabria.

Constitución española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm. 311.

Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada mediante resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989 por la Asamblea General de Naciones Unidas.

Del Valle, J. F., Bravo, A., Martínez, M. y Santos, I. (2012). *Estándares de calidad en acogimiento residencial EQUAR*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. *Boletín Oficial del Estado*, 17 de enero de 1996, núm. 15.

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de junio de 2021, núm. 134.

Martínez, T. y Vázquez, B. (2006). *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida*. Gedisa.

Melendro, M. y Bernal T. (2021). Acción socioeducativa y resiliencia en el tránsito a la vida adulta de jóvenes egresados de acogimiento residencial. En Santiago Ruiz Galacho y Víctor Manuel Martín-Solbes (coords.) *Educación social, sociedad y acogimiento residencial*, (125-144). Octaedro Editorial S.L.

Puig, G. y Rubio, J. L. (2015). *Tutores de resiliencia: Dame un punto de apoyo y moveré mi mundo*. Gedisa.

Resolución de 4 de febrero de 2021, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el IV Convenio Colectivo Estatal de Reforma Juvenil y Protección de Menores. *Boletín Oficial del Estado*, 18 de febrero de 2021, núm. 42.

Para contactar:

Estefanía Muñoz Galván, email: **emunoz@diagrama.org**
Daniel Navalón Sesa, email: **dnavalon@diagrama.org**

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

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

Niños y niñas que derribaron muros

Bring down the wall boys and girls

Lorenzo Salamanca García, *Educador Social*
Félix Alfonso Barrero, *Orientador Escolar*

Resumen

En este trabajo reflexionamos dos profesionales de la educación en la ciudad de Zamora. Cada uno trabajamos en un contexto educativo distinto (uno como orientador educativo y el otro como educador social en medio abierto), pero mantenemos la convicción de que es necesario trabajar en red y coordinar actuaciones, pensando sobre todo en los chicos y chicas con más dificultades y necesidades educativas. Desde nuestra experiencia analizamos cómo se realiza en la actualidad este trabajo colaborativo y proponemos mejoras, convencidos de que este es un camino por el que debemos adentrarnos cada vez más los diversos agentes educativos -más allá de afinidades personales- y que las distintas administraciones deberían favorecer.

Palabras clave: Educación, escuela, calle, colaboración, apoyo, niños, niñas, adolescentes y jóvenes en desventaja.

Summary

In this essay, two professionals of education from Zamora reflect. We work on different educational areas (one as a school counselor in a high school and the other in an open environment), but we both keep the conviction of the need of working as a whole and coordinate our acts, thinking mostly about the kids with more difficulties and educational needs. From our experience we analyze how this collaborative work is made at the moment and we propose upgrades to it, convinced that this is a path where the different education agents should access more (beyond any personal affinities) and where the different administration groups should bring more resources to.

Keywords: Education, school, street, collaboration, support, underage in disadvantage.

Fecha de recepción: 09/03/2022 Fecha de aceptación: 02/05/2022

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

"Pincho moruno para el G7". Obra del escultor Coomonte.

Introducción

Un niño es alguien que por naturaleza es débil, que tiene que crecer y madurar para afrontar los retos de la vida. A continuación presentamos unos testimonios de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que han crecido en un mundo rodeado de muros, que tendría toda la lógica de que se convirtiera en jaula, en coherencia con lo que muchos psicólogos definen como la "profecía autocumplida". Sin embargo, han sido capaces de derrumbarlos y son por ello un aliento para otras personas que puedan vivir situaciones análogas. Podemos decir que su debilidad se ha revestido de fortaleza. Son verdaderos ejemplos de resiliencia, que es la capacidad de afrontar una situación adversa, superarla y salir fortalecido. La experiencia nos demuestra que los niños, adolescentes y jóvenes resilientes serán adultos competentes y felices. Los ejemplos expuestos así lo evidencian. En cada uno, como en un cuadro, se recogen, pinceladas diversas. Podemos decir que cada uno integra varias vidas, que los autores han ido conociendo desde su larga experiencia profesional en el trabajo educativo con niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 supuestos que se narran a continuación siguen el estilo narrativo empleado por la escritora Ana María Matute en su obra *Algunos muchachos y otros cuentos*, en la que los protagonistas son un grupo de chicos de la postguerra a los que la autora, para mantener su anonimato, suele referirse utilizando apelativos, algo que hace con enorme cariño. Todos ellos están inspirados en situaciones reales (como ocurre en los supuestos que se presentan en este trabajo), lo que nos evidencia que la realidad sigue superando a la ficción, una vez más. Como Ana María Matute, con más de 80 años, los autores también siguen aprendiendo de la infancia, que, de alguna manera, nos acompaña siempre. La escritora nos enseñó a vivir la vida con la intensidad, la imaginación y la inocencia de un niño, importante lección de vida que tanto la agradecemos. Como ella, se ha optado por narrar en tercera persona, presentando lo ocurrido desde el punto de vista del observador, de quien pudo o no participar en la historia, pero que la conoce bien.

Si pudiéramos establecer una comparación de las vidas de estos niños, niñas, adolescentes y jóvenes con dos plantas, escogeríamos:

- El bambú. Tras sembrar su semilla y hacer los cuidados normales, durante siete años no surge de la tierra, pareciendo que fuera infértil. Sin embargo, pasado ese tiempo germina, sale a la luz y no para de crecer, hasta que, en tan solo seis meses, puede llegar a alcanzar una altura de 30 metros.
- La palmera. Se trata de un árbol muy flexible, que cuando hay vientos huracanados se deja zarandear sin ofrecer resistencia, al contrario de como hacen otros árboles. Ninguna madera es tan elástica como el tronco de una palmera. Además, en lugar de unas pocas raíces grandes ancladas al suelo, las palmas producen una multitud de raíces más pequeñas que se extienden hacia las capas superiores del suelo, lo que es especialmente útil cuando crece en la arena.

La vida de estos niños, niñas, adolescentes y jóvenes ha tenido que crecer, muchas veces, en silencio, como puzles a los que les faltan piezas o juguetes rotos, pero la perseverancia en sus sueños les ha hecho resistentes a tantos huracanes. En su existencia hay mucho de bambú y de palmera y por eso nos gustaría que su ejemplo fuera conocido por otros profesionales del ámbito educativo, donde se sitúan los autores.

Primero: el Gato

Venía de una familia con muchas carencias. Si no fuera por las ayudas que recibían, difícilmente llegarían a fin de mes. A él no le agradaba que sus amigos percibieran esto. Su

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

madre, Paquita, le tenía bien aleccionado sobre ello. Ni móvil tenía, porque no podían pagarlo, pero él se justificaba diciendo que se le había roto y que además pasaba de estar localizado todo el día. Usaba el móvil de su hermano, con el que salía habitualmente, para subir imágenes a su Instagram, red que usaba para comunicarse regularmente. Creció teniendo la calle como hogar, como un gato. Tuvo caricias, pero también desprecios y patadas, incluso dentro de su propia familia. Lo decisivo para él sería el afecto de su madre. Era la mejor tirita para cualquier herida. Recordaba a su madre desde niño preguntándole: "¿Estás bien?, ¿necesitas algo?". Para ella nunca fue una carga. Aprendió a sobrevivir, a saltos, entre callejones, sin miedo a lo desconocido, así fue haciendo su manada con la que pasaba la mayor parte del día. En su mochila acumulaba demasiados suspensos. Tenía todas las cartas para considerarse un fracasado. Esto último se lo habían recordado algunos profesores en la escuela: "Tú no vas a llegar a ningún lado", mantra que parecía se lo pasaban unos profesores a otros.

Empezó a pirarse clases y a fumar porros, llegando también a trapichear para conseguir unas pelas con las que costearse su consumo. Su madre tuvo que afrontar el pago, a plazos, de algunas multas por ello. Él callaba y asumía vivir sin caprichos. Paquita decía que no se le antojaba nada, pero tampoco estaba la economía familiar para ello. Fumar era como poner una cortina que lo alejaba de una realidad que no le gustaba. Su madre le preguntaba más de una vez: "Por qué no vas a clases, los estudios son una llave que abre puertas". Ella tuvo que abandonarlos muy pronto y la vida no le había sido fácil. Él respondía: "No me gusta estudiar, tú tampoco estudiaste y aquí estas". Ella, con cierto disgusto, respondía entonces: "Si yo hubiera tenido estudios no habría tenido que buscarme la vida con los trabajos que casi nadie quiere y que son los peor pagados".

No obstante su verdadero vicio, si puede decirse así, era jugar al fútbol. Cuando salía de casa en su mochila solía llevar un balón que le habían regalado. Otros chicos se preocupan por tener controlado su móvil, el Gato hacia algo parecido con su mochila. Sabía que cuando fumaba se cansaba más, pero la imagen que algunos astros del futbol habían dado al respecto, como Maradona, le servía para justificarse. El insistía en que quería ser "futbolista profesional", pero también sabía que fumando porros difícilmente llegaría a ello, se lo repetían muchas veces los que le conocían. Alguno de sus amigos le dijo alguna vez: "No seas capullo, así no conseguirás que se fijen en ti". Él nunca se enfadaba, porque entre amigos se pueden decir todas las cosas.

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

Le pusieron ese sobrenombre una tarde jugando al fútbol en una pista de su barrio. Alguien que lo presenciaba dijo: “Ese chico es como un gato con la pelota, no la deja quieta, ni que se la quiten”. Desde entonces, su pandilla empezó a llamarle así y a él le gustaba tanto que un día robo algo de dinero en casa para tatuarse un gato en su brazo derecho. Ya no había dudas. Y como seguía fumando petas, algunos le llamaban “el gato colgao”. Sabía que tenían razón, aunque le doliera reconocerlo. El anhelaba que le reconocieran por su valía con el balón, sin más etiquetas.

Una persona que participa en alguna de las instituciones que ayudaba a su familia y sabía de su pasión por el fútbol, le manifestó que él conocía al entrenador del equipo de la ciudad y le dijo que intentaría hablar con él para que le ojeara. Al Gato que no le gustaba vivir de la beneficencia le dijo a su madre: “Me gustaría que me ayudarán por lo que sé hacer no porque tenga necesidades”. A Paquita le producía verdadero orgullo la defensa de la dignidad que manifestaba su hijo. Pasaron varias semanas y el Gato ya casi se había olvidado. Pensaba: “Otra promesa incumplida más a las que los pobres tenemos que acostumbrarnos”. Pero el entrenador le hizo llegar por esa persona que en cuanto acabará la liga lo vería, que debía dejar los porros y practicar entrenamiento al menos una hora al día. La persona que había hecho de mediador le transmitió lo que el entrenador le dijo: “Yo no quiero juzgar intenciones, sino ver cómo se desenvuelve con la pelota y su resistencia en el terreno de juego”. El Gato se tomó en serio esta prueba. Cuando se lo transmitió a su madre, ésta le dijo: “Me alegro mucho por ti, hace mucho tiempo que no te veía así de ilusionado con algo”.

Gato no quería que le pasará como con los estudios, que al final fuera otro fracaso. Se decía para sí, “esto es lo que me gusta y tanto he deseado, no voy a desaprovechar esta oportunidad”. Se tomó en serio demostrar su valía y comenzó a hacer deporte todos los días, redujo su consumo de porros como nunca se hubiera imaginado. También sabía que no iba a ser fácil, porque las etiquetas del pasado le condicionaban para afrontar su futuro. Su madre estaba orgullosa del cambio, para ella una meta impensable hace unos meses. Cada día se interesaba por lo que hacía y le daba ánimos. Un día le dijo: “He visto en el periódico una entrevista a Unai Simón, portero de la Selección Española, y comenta que empezó a aficionarse al futbol jugando con sus amigos en el frontón del pueblo de sus abuelos, en San Marcial, aquí cerquita y he pensado en ti. Ojalá tú también puedas llegar a vivir tu sueño”.

Se permiten la reproducción, 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 lo que se quiere se puede, no te rindas!, le repetía su madre. Y el Gato nos fue demostrando que eso podía ser posible.

Pasaron dos meses duros, pero el Gato no tiro la toalla ni bajo su exigencia. Una tarde recibió una llamada de la persona que había mediado en su sueño. Se saludaron y al respecto le dijo: "Mañana a las 10 paso a recogerte y te llevo al campo de fútbol, que quiere verte el entrenador". Esa noche casi no durmió. Soñó con que era famoso y con que su familia ya no tenía que tocar puertas pidiendo ayudas. En el sueño era a él a quien otras familias en situación parecida a la suya, le pedían ayuda. Cuando despertó no se lo creía. Por la mañana y a la hora indicada llegaron al campo de fútbol. Después de los saludos y presentaciones, el entrenador le hizo entrenar y jugar con el equipo. Quería valorar lo que le habían dicho y comprobó que era cierto. Al final de la mañana le dijo que siguiera viniendo durante ese mes al entrenamiento cada día y así lo hizo.

Sus amigos no se lo creían, pero sí veían que se lo había tomado en serio: ya no fumaba, apenas salía, cuidaba su alimentación y se pasaba el día viendo partidos en la red. El Gato les contó cómo le habían ayudado, pero los que le conocían le decían: "Si tú no hubieras querido cambiar nada de esto hubiera sido posible, ¡enhorabuena amigo!".

Al empezar la nueva temporada, cuando el entrenador tuvo que hacer la plantilla del equipo, para sorpresa suya, le incluyeron en ella y además tendría contrato. El sueño, lo imposible se había cumplido, la perseverancia daba sus frutos:¡Empezaba una nueva etapa en su vida!.

Segundo: Juanjo

Cuando nació Juanjo le pusieron de nombre Rosa, porque tenía genitales de chica. Sus apellidos eran Moreno Martínez. Así quedó inscrito en el Registro, y así la bautizaron, pues sus padres, como toda su familia, eran creyentes, muy marcados por la moral cristiana, y ese era un paso que no dejaron de dar. Toda la familia se lo recordaba cada poco, "avisadnos cuando la bauticéis".

Rosa tenía otro hermano dos años mayor que ella y en casa Rosa siempre quería estar con él.

Los padres notaron desde muy pronto que Rosa no era una chica como las demás. En el colegio solía estar cerca de los chicos y una tarde en el parque cuando le dieron la muñeca para que jugara y no se aburriera se lio a patadas con ella como si fuera un balón. Su hermano se sorprendió de lo que hacía y se lo fue a contar a sus padres. Su madre la riñó,

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

porque esa muñeca se la había regalado su abuela materna y menos mal que la abuela no vio lo que hizo con ella. Su madre le dijo: "Rosa, estoy muy enfadada contigo. No es ni medio normal lo que haces. Cuando lleguemos a casa te irás a tu habitación y allí estarás hasta la hora de dormir". Cuando su padre regresó de trabajar le comentaron lo ocurrido, a lo que él respondió: "Menos mal que tu madre no estaba allí, porque no hubiera sabido donde meterse".

El padre, preocupado, recordó que un compañero suyo le había hablado del hijo de un conocido, de un chico que ahora decía que quería ser chica, que vestía como tal e incluso sus amigos le llamaban con un nombre de chica que había elegido. También el compañero le había dicho que los-as chicos-as son más comprensivos con estas cosas, pero a nosotros nos pilla un poco a traspiés.

Sus padres pensaban que esto serían modas, que se le pasaría con el tiempo. Pero también es cierto que observaban a Rosa y veían que le gustaba vestirse con la ropa de su hermano, incluso un día se pintó barba como la que llevaba su padre. Otro día le dio unas tijeras a su hermano y le dijo: “Córtame el pelo como tú, que quiero ser chico”. Y así fue creciendo, entre desconciertos familiares, hasta llegar a la pubertad. Rosa decía que quería que le llamaran Juanjo. Le gustaba este nombre compuesto (de Juan y José), porque al decirlo era como reafirmar la masculinidad dos veces.

Los padres llegaron a pensar que su hija pudiera tener alguna enfermedad mental, se sentían preocupados, desbordados e impotentes y que tal vez tuvieran que recurrir a alguna ayuda profesional, por todo ello decidieron comentárselo al orientador del colegio, persona comprensiva, cercana y de su confianza. Éste conocía algún otro caso y valoró el que los padres de Rosa pudieran conocer a alguna de esas familias, él se encargaría de ello. Les facilitó el contacto con una asociación y desde allí con una familia que había vivido una situación parecida. También tuvieron una hija que en la pubertad les dijo que se sentía chico. “Actualmente estaba hormonándose y ya había cambiado su nombre en el DNI. A pesar del laberinto de incomprensiones, ahora ya todo es más fácil", les comento la madre de la otra chica en la entrevista que concertaron, a la que también acudieron los hijos para conocerse y hablar sobre el tema, pues la autoayuda entre iguales suele ser casi siempre la mejor herramienta para superar cualquier dificultad. El chico de la otra familia le dijo a Juanjo, así lo trato en todo momento, que era importante que si usaba redes sociales utilizara su nombre de chico desde ya y que sus padres lo llamarán Juanjo en todo momento, y que si alguna vez

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 equivocaban al hacerlo, algo lógico, lo entendiese, pues lleva tiempo acostumbrarse. Así lo hicieron, pero donde encontraban más resistencia era en el colegio, donde los profesores seguían llamándola Rosa, porque era como figuraba en su DNI, decían. Al final, hasta que tuvieran hecho el cambio de nombre en el Registro, los padres acordaron con el orientador que quizás lo más adecuado sería que los profesores le llamaran por su apellido "Moreno", que era masculino, lo que sin duda le haría sentirse mejor a Juanjo. La experiencia funcionó. Los padres de Juanjo contactaron con otros padres, leyeron publicaciones diversas y fueron entendiendo todo esto de la transexualidad sin traumas. Aprendieron la lección de que lo importante en sexualidad, respecto al género, es como uno se sienta, no lo que los genitales digan. El verdadero trabajo lo tuvieron con sus abuelas, que con una mentalidad conservadora y muy marcada por la religión al abordar estos temas, decían que esto eran moderneces que alteraban la ley de Dios y que debería verle un médico, a ver si le hacía cambiar de ideas y le sacaba esos pájaros de la cabeza. A ellos les había llevado un tiempo entender el proceso de su hijo y pensaban que algo similar pasaría con ellas, era cuestión de tiempo. Y estaban convencidos que quienes ahora manifestaban desconcierto, serían en el futuro sus principales valedores, porque el afecto vence a cualquier miedo. Para ellos Juanjo y su hermano eran lo más importante de sus vidas. "A pesar de lo que piensen algunas de las instancias más conservadoras de la Iglesia, menos mal que este Papa parece que tiene otra visión", solía decir el padre cuando hablaba con alguna de sus abuelas para favorecer el entendimiento.

Diez años después, Juanjo estudia psicología en la universidad, vive con una chica y es un activista del movimiento Trans en su ciudad. Nadie como él para ayudar a otros-as chicos-as y a sus familias. Sus padres y abuelas lo quieren y apoyan ya sin dudarlo. Y valoran como logros importantes todo lo que la sociedad ha evolucionado: "Anda que no han cambiado las cosas de cuando nosotras éramos niñas y todo ello para bien, porque lo importante es que las personas sean felices sin sentirse de menos como en el pasado nos pasó, por ejemplo, a las mujeres en una sociedad machista. Gracias a Dios las cosas van mejorando", dice su abuela materna que es ahora toda una defensora acérrima de su nieto, así lo manifestaba en una entrevista de prensa. En la misma entrevista decía: "El amor es capaz de superar todos los retos y Dios lo único que quiere es que las personas sean felices", esto último se lo dijo un día a un sacerdote cuando ella le comentaba lo de su nieto, como tratando de buscar comprensión en él. Al final era ella quien catequizaba al cura. Curiosa inversión de roles. "¡Qué gran mujer!", decían todas las personas que la conocían.

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

Tercero: la Búlgara

Su verdadero nombre era Kalina, pero en el instituto empezaron pronto a llamarla "la Búlgara", aludiendo a su origen y también con intención de hacerla sentir de menos respecto al resto de los compañeros. A Kalina no le gustaba esa forma de referirse a ella, porque conllevaba una desacreditación como mujer y como persona. Además, intuía también que tras esa referencia peyorativa estaba también su situación de vulnerabilidad económica. No solo despreciaban su origen, sino ante todo su pobreza. Cuando en casa comentaba esto, su padre que era aficionado al fútbol y siempre había sido hincha del Barça, decía: "No recuerdo nunca que en el Barça de Johan Cruyff se refirieran a Stoikov como búlgaro, aunque ese era su origen. Al contrario lo llamaban por su nombre y era todo un orgullo contar con él en el Barça".

Manifestó su molestia en más de una ocasión, pero parecía que al hacerlo mostraba también su debilidad, lo que hacía que los que así la denominaban se sintieran aún más fuertes y la siguieran llamando así, como una forma de humillarla aún más. Como presa herida creyó encontrar refugio en un chico con el que empezó a verse a escondidas, pues su familia era muy estricta en eso de las relaciones con los chicos. La cosa no funcionó y el chico termino poniéndole los cuernos con otra y la dejo. Pronto empezaron a circular por los móviles de sus compañeros imágenes de ella r con el que había sido su pareja en momentos de intimidad. Otro día unas chicas la abordaron y le dieron una paliza, con la excusa de que había estado con el novio de una de ellas, unido a la envidia que les provocaba su belleza. Como consecuencia de todo este acoso, dejo de ir a clases, apenas salía de casa, vivía respirando miedo. Un día decidió contar todo a una educadora que la conocía desde niña, convencida de que podría ayudarla, como lo había hecho en otras ocasiones. Le recomendó que lo hablara con la orientadora de su instituto para que estuviera vigilante, al tiempo que acudir con sus padres a denunciar el acoso. Comenzó también a recibir apoyo psicológico. Sus padres agradecieron la ayuda prestada, porque ante situaciones así no sabían muy bien cómo actuar, más allá de intentar darle buenos consejos, que no siempre tenían fruto, o restar importancia a los hechos: “Ya sabes cómo son los chicos, tú no hagas caso". Cuando fue a denunciar con su madre, hubo un policía que les dijo: “Ya sabe señora, cosas de chicos, esto siempre ha pasado, lo mejor es que no haga caso”. La situación era insostenible, su familia y ella optaron porque se fuera durante un tiempo a su país, necesitaba estar con su gente, a los que tanto quería y la querían.

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

Regreso para el juicio. Estuvo fuerte, pese a amenazas solapadas que le llegaban a través de personas conocidas o por las redes sociales: “Retira la denuncia, que si no vas a ver tú lo que es bueno”. Pero ella había empezado a creer en sí misma, sabía que no merecía lo que había sufrido. Cuando salió la sentencia, al chico con el que estuvo saliendo y al grupo de chicas que habían actuado con total complicidad se le condenó a un año de libertad vigilada y a no acercarse a ella a menos de 300 metros durante un año y medio. Fue una sentencia pionera, Kalina había luchado porque así fuera. Su testimonio salió en varios medios de comunicación como algo ejemplarizante:¡Hay conductas que no se pueden tolerar!.

Gracias a los apoyos recibidos, Kalina fue ganando autoestima y seguridad en sí misma, algo que antes le hubiera parecido impensable, incluso en algún momento había rondado por su cabeza quitarse la vida por tanta humillación recibida. Pasados los años, Kalina ya adulta y madre, consciente de que el problema que vivió seguía estando presente en otras adolescentes, empezó a colaborar con una asociación que trabajaba contra el acoso escolar en su ciudad, dando charlas por los institutos para la prevención del mismo en todas sus manifestaciones. Su experiencia era un manual imprescindible para superar esa asignatura que no figuraba en el currículum ordinario, pero tan necesaria para una adecuada integración y madurez personal.

Mural del grupo Parsec.

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

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

Cuarto: la Dormilona

Valeria creció en una familia con muchos hermanos. Su madre la tuvo con 18 años. Ella tenía 16 y era la mayor de seis. Siempre recuerda una infancia con privaciones y dificultades de todo tipo: “Esa excursión tú no puedes hacerla, porque nosotros no podemos pagarla”, "esas zapatillas no podemos comprártelas, aunque estén de moda". Pero la cosa se complicó cuando nació su hermano pequeño y sus padres, que se llevaban mal entre ellos, se separaron.

Su padre no pasaba dinero a su madre y esta tuvo que ponerse a trabajar en lo que podía: asistir a personas mayores o hacer noches en casas u hospitales era lo más socorrido. Siempre trabajos precarios y de economía sumergida, eso cuando surgía algo. Su madre sabía que si lo que le ofrecían era compatible con el cuidado de sus hijos no podía renunciar a ello. “Por encima de todo está el bienestar de mis hijos", decía. Y por ellos luchaba a brazo partido, casi sin descanso. Por las mañanas iba a hacer las tareas de una persona mayor que vivía sola y por las tardes algo parecido, incluso algunas noches tenía que hacer noche en el hospital o quedarse con algún enfermo en su domicilio. Lo cierto es que cuando llegaba a casa les decía a sus hijos: "Hoy me pesa hasta el aliento".

Rosario, su madre, recurrió desde muy pronto a ella como apoyo imprescindible y único. Valeria cuidaba de sus hermanos pequeños, que muchas veces estaban malos. Cuando esto ocurría, Valeria llamaba a su madre que le daba las instrucciones de actuación para salir a flote. Entre ambas eran capaces de ir afrontando dolores y llantos. También colaboraba en las comidas, en el aseo y vestido de sus hermanos y los acompañaba al colegio. Una vez que Valeria los dejaba en el colegio, ella se disponía para ir al instituto, pero casi siempre llegaba tarde y a veces, si las clases eran aburridas, se dormía. Todo ello le provocó numerosos partes y llamadas de atención: “Te quedarás por la noche con el móvil”, le decía algún profesor, pero eso era una verdad a medias. Para Valeria el móvil nunca era un instrumento de distracción. Entre el profesorado se referían a ella, para entenderse, con el apelativo de la “Dormilona” . Con el fin de corregir esto el orientador, que era también era el coordinador de convivencia del instituto, habló con sus profesores y el cambio, aunque lento, parece que se fue produciendo. No entendían que Valeria tuviera que estar alerta más de una noche, ni que necesitara el móvil para conectarse con su madre, aunque también lo usaba para ver las tareas escolares que le mandaban durante el confinamiento por el Covid19, pero eso parecían no tenérselo en cuenta. Hubiera preferido no tenerlo, apenas entraba en redes sociales, salvo

Se permiten la reproducción, 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 conectar con alguna amiga con la que de otra forma no podía hacerlo. Ella no quería dar explicaciones de su vida y cuando le preguntaban: "¿Por qué no te vienes?", ella se inventaba mil excusas. Valeria decía que estuvieran tranquilas que si salía, sabía dónde encontrarlas. Sólo alguna amiga íntima sabía de su situación, pero prefería no decir nada por respeto a Valeria, algo que ella le agradecía.

En los recreos se iba con sus amigas a algún banco y escuchaba lo que contaban, era su forma de estar al corriente de lo que pasaba. Se ennovió pronto y su madre habló con ella sobre los riesgos que entrañaba una relación temprana. La previno sobre situaciones de abuso, que no debería pasar por alto, también quiso conocer al chico desde el principio. Pero cuando las hormonas se disparan, la razón se vuelve ciega y sorda, y su madre, por experiencia propia, esto lo sabía.

Valeria tenía 17 años cuando decidió ir a vivir con su novio, 8 años mayor, abandonar los estudios y cerrarse puertas para una integración laboral futura. De nada le sirvió lo que tantas veces había escuchado a su madre y a algún educador, al que conocía por su participación, junto a sus amigas, en un programa de educación de calle de su ciudad..: “Sin estudios sólo te llaman para trabajos mal pagados y que no quiere casi nadie”. Su pareja empezó a tratarla con desprecio, y eso que su madre ya la había advertido, incluso alguna vez le pego un puñetazo por una discusión de celos. Repetía el mismo itinerario de su madre.

Un día que su madre la vio con un moratón, le dijo: “Tienes que dejarlo o en cualquier momento me avisarán de que estás muerta”. Pidieron cita en los Servicios Sociales, su madre conocía bien esas puertas porque había tenido que pedir ayudas en diversas ocasiones. Valeria hasta entonces había vivido todo en secreto y empezar a compartir ahora lo vivido le parecía una traición a sí misma. Siguieron momentos de autoestima por los suelos, ansiedad, pensamientos de suicidio y la necesaria derivación a psicoterapia donde compartió experiencias parecidas con otras mujeres. Experimentó la fuerza de las iguales a través de la autoayuda. Retomó estudios y empezó a formarse en Auxiliar de Ayuda a Domicilio. Esta vez sí les puso empeño a los estudios, porque quería labrase un futuro. Sus profesores decían que tenía unas cualidades humanas innegables. En sus prácticas, las personas mayores que atendía no querían que les dejara.

Desde hace un año, Valeria trabaja en una residencia de personas mayores. Allí conoció a su nueva pareja, que es trabajador social. Ambos proceden de familias numerosas y tienen en proyecto tener varios hijos. Pero lo más importante es como se quieren, así como la ilusión y

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

afecto que ambos derrochan a su alrededor. Saben sacar de cada residente lo mejor y estimular su proyecto de vida como si el entorno en el que viven fuera su familia y ellos parte de la misma.

Valeria ha pensado más de una vez en el apelativo que le pusieron algunos profesores del instituto, para referirse a ella, aunque fuera sin mala intención, pero a ella le molestaba. Ya ves, le decía a su pareja actual: "También ellos etiquetan a la gente, ¿quién lo iba a decir?". Y añadía: "Si me vieran ahora, tal vez me llamaran Rabo de Lagartija o Hija de la Caridad por esa maldita costumbre de etiquetar a las personas". La vida le había enseñado que el pasado es pasado y solo existe un presente en el que proyectar los sueños y a ella la experiencia le había demostrado que cuando los sueños se persiguen, siempre se terminan alcanzando, aunque sea, a veces, con dificultades.

Quinto: Blaind

A Jorge, que era ciego de nacimiento, sus amigos le llamaban así, Blaind, porque era como se pronunciaba la palabra ciego en inglés y con ese apelativo parecía que le daban hasta un cierto toque de distinción. Jorge nunca quiso dar compasión por su situación, al contrario era un verdadero crack a la hora de poner en evidencia la percepción a través de los otros sentidos. Era el mayor de tres hermanos. Los otros dos le seguían en edad y veían bien. El mayor apoyo lo tuvo siempre por parte de sus padres. Sus hermanos le querían y no le rechazaban, pero sí que percibió más de una vez, sobre todo cuando salían por ahí, como si fuera una carga para ellos, algo que le disgustó en algún momento. Parecía como si fueran cosas distintas ir a clase juntos y otra distinta salir por ahí con ellos y sus amigos, como si su presencia junto a ellos les pudiera cortar el mostrarse naturales y hasta el rollo con las chicas. Su madre falleció de un cáncer cuando Jorge era niño. Por todo ello, su padre, Álvaro, al que le tocó desde muy pronto hacer el papel de padre y de madre, trataba de mediar con sus hermanos, pero la mayor parte de las veces Jorge optaba por quedarse en casa o salir con su padre. No obstante, Jorge conservaba muchas vivencias compartidas con sus hermanos. Fueron ellos los que le enseñaron a montar en bici -iban delante de él y ponían unos cartones en las ruedas para que se orientara por el ruido que hacían al rodar y que así pudiera seguirles mejor-.En el instituto fueron siempre su apoyo: Iban juntos a clase y le ayudaban en el estudio y tareas todo lo que podían, sobre todo, un hermano, que, tras repetir, iba con él

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 su misma clase: Muchas veces, la vida convierte lo que pueden ser aparentes fracasos en ventajas. Este apoyo era siempre estimulado por su padre.

La verdad es que cuando Jorge nació había instituciones que facilitaban la integración de personas ciegas y Jorge pudo crecer contando con todos esos apoyos. Las nuevas tecnologías favorecían su acceso a la información y hacían más fácil el poderse desenvolver en su vida diaria, algo que en otras épocas hubiera sido impensable. Así, por ejemplo, la telefonía móvil le posibilitaba emplear aplicaciones diversas para identificar colores, escribir, leer, compartir en redes sociales, etc. Jorge estaba muy contento de contar con toda esa ayuda tecnológica. Su padre siempre se lo recordaba: “Eres afortunado, a pesar de la ceguera".

Tras el instituto, Jorge estudio Derecho. Desde pequeño asumió el tomar partido por el más débil. Por su ceguera se identificaba más con esas personas- y a salir en su defensa, evitando humillaciones y burlas, que él podía frenar con el apoyo de sus hermanos y por su físico, pues era bastante fuerte. Por otro lado, en su motivación para estudiar Derecho fueron también determinantes su padre y profesionales diversos del ámbito educativo que sabían de sus cualidades y así se lo hacían saber en cada encuentro con él.

Actualmente Jorge trabaja como abogado en una ONG que apoya la integración de las personas con discapacidad, ha conseguido sentencias consideradas ejemplo de jurisprudencia respecto a la integración socio-laboral de las personas con discapacidad, algo que enorgullece a su familia, que siempre lo ponen de ejemplo por su tenacidad. “Queda mucho por hacer, pero no vamos a renunciar a la lucha”, les dice con frecuencia a sus defendidos.

Como abogado es una persona que transmite confianza y seguridad, ganándose un amplio respeto en el ámbito judicial de su ciudad. Actualmente Jorge vive con su pareja Elena, que también es abogada y no tiene problemas de visión, juntos hacen un tándem perfecto. Ella dice que ha conocido a pocas personas con la humanidad de Jorge y del que tanto aprende cada día. De espíritu solidario, participa activamente en la ONG "Optics Per Mon", promoviendo la recogida de gafas en ópticas para enviarlas a Etiopia, Guinea Ecuatorial, Burkina Faso o Nicaragua. Su objetivo es contribuir a la calidad de vida y al bienestar de las personas con problemas de visión en dichos países y nadie mejor que él para valorar lo que dicha limitación puede significar. Desde la ONG consideran que es importante que las personas afectadas conozcan su testimonio de lucha y superación, por eso ha viajado en sendos veranos a Burkina Faso y a Nicaragua.

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

Mural del grupo Parsec.

Sexto: el Chapi

Se llama Rafa, pero en su barrio todos le llamaban el Chapi porque desde niño jugaba entre la chatarra que su padre Amador recogía para vender y obtener alguna ayuda extra. Su familia era de etnia gitana y el Chapi creció con este estigma cuando acudía al colegio y percibía como los maestros lo trataban de forma diferente a otros niños, como si el hecho de ser gitano incluyera la falta de motivación hacia los estudios.

Al Chapi le gustaba jugar con objetos que sacaba de la chatarra amontonada de su padre, con los que acababa manchado de aceite o ferruje, lo que ocasionaba las llamadas de atención de su madre: "Prefiero que te quedes viendo la tele a que salgas a jugar con la chatarra".

Cuando fue creciendo, al Chapi lo que más le apetecía era alejarse con su perro del poblado donde vivía y perderse por los campos limítrofes, observando e identificando flores, que a veces metía entre las páginas de sus libros de clase. En su barrio la basura se amontonaba 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.

cualquier rincón, ni contenedores había; al respecto su padre decía: "Es que parece que los pobres estuvieran condenados a vivir entre basura, esto no pasa en un barrio del centro".

Su madre Sara había conseguido sacar el carnet de conducir con la ayuda de una asociación de apoyo al pueblo gitano de su ciudad. Ella fue siempre para él una lección de superación y ejemplo de lucha por la igualdad de las mujeres en la etnia gitana. Pese a todo, su madre le inculcaba la estima por la cultura gitana y sus valores, como el cuidado y el respeto a los mayores, la hospitalidad o la religiosidad -asistiendo al culto, donde aprendió a tocar la guitarra-.

A Rafa le costaba aceptar las limitaciones y privaciones con las que crecían las chicas en su cultura, como si su futuro tuviera que ser siempre a la sombra del hombre, algo que le dolía especialmente cuando pensaba en su hermana Carmen. También su madre logró imponerse a su padre en lo referente a los estudios de la hija, como antes lo había hecho respecto a sí misma. Carmen conseguiría obtener el Graduado de Secundaria y hacer una FP de Grado Medio de Cocina, que la llevaría a encontrar trabajo en el mismo restaurante donde hizo las prácticas, valorada y respetada, lo que era un orgullo para la madre y el resto de la familia.

Rafa, como su hermana, estudió, finalizó los estudios de Secundaria y Bachillerato y apasionado como era por la naturaleza y el campo pudo ir a la universidad a estudiar Ciencias Ambientales, preferencia que siempre había manifestado. Fue el primer gitano de su ciudad con estudios y titulación universitaria, y ello sin tener que renunciar a su identidad gitana. Laboralmente, tras sus estudios terminaría trabajando en la empresa de residuos de su ciudad. ¡Quién se lo iba a decir!. A él, que había pasado toda su infancia rodeado de basura. Su formación y su experiencia vital harán de él un profesional reconocido en todo lo relacionado con la mejora en la gestión de residuos y el reciclado.

Amador, su padre, ya no trabaja en la chatarra, “con tanto reciclaje ya ni chatarra queda”, decía en broma un día. Ahora cobra una pensión no contributiva, porque cortando leña perdió un dedo con la motosierra. Sara, su madre, trabaja en una panadería y a Sara, su hermana, terminaron contratándola en el Parador de la ciudad. Todas las referencias sobre ella eran excelentes, así que lo tuvo fácil, tan pronto como hubo ocasión. También sus padres cooperan activamente en la Asociación de Apoyo al Pueblo Gitano como mediadores imprescindibles ante otras familias gitanas, sus testimonios ofrecen credibilidad a otras familias de etnia gitana.

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

Con su familia Rafa sigue yendo al culto evangélico y participa en el coro con su guitarra, siempre le gusto la música y cantar -tiene una voz de tenor-. Tanto él como su hermana Carmen colaboran. Igualmente, con la asociación que tanto les ayudó: participan en charlas informativas y motivadoras para continuar con los estudios en escuelas e institutos que tienen alumnado de etnia gitana, son conscientes de que son ejemplo para otros jóvenes.

Séptimo: Rastas

Su nombre era Alejandro. Creció en un entorno difícil para garantizar una buena crianza. En su barrio eran muy normales la droga y los trapicheos asociados a ella. Alguna vez llego a haber hasta algún muerto por disparo por rollos relacionados con la droga.

Su madre falleció de cáncer y quedo él y su hermana Maite con su padre, Germán. Maite se fue en la adolescencia a un internado y esa fue, tal vez, su salvación. Alejandro, permaneció con su padre, que bebía y le pegaba por cualquier tontería cuando no estaba en sus cabales. En su casa las voces e insultos eran el aperitivo de cualquier comida. Nunca se atrevió a enfrentarse violentamente a su padre, pero en varias ocasiones estuvo a punto de hacerlo. Callaba cuando se sentía intimidado. Desde muy pequeño canalizó su rebeldía por medios inadecuados: absentismo, peleas y consumos de alcohol y drogas. Adrián era su mejor amigo, con él solía compartir litronas y porros en horas en que se piraban las clases, que ambos consideraban aburridas. Un día Adrián le explicó el significado de las rastas en los rastafaris. Decía que era como una forma de rebeldía contra el sistema y un rechazo de todo tipo de violencia. A Alejandro esto le dejo intrigado, esa misma tarde preguntó en la peluquería que estaba junto a su casa si podría hacerle algunas. El peluquero le dijo que como su cabello era grueso y fuerte, y además solía llevarlo un poco largo, no creía que hubiera problemas para hacerlas. Alejandro, como tratando de explicarse ante el peluquero le dijo: “A unos les da por los tatuajes, a otros por los piercings, pues yo quiero marcar la diferencia con mis rastas”. A partir de este momento, esta sería la opción que Alejandro escogería para expresar su rebeldía. Desde entonces sus amigos comenzarían a llamarle Rastas.

En su barrio había un cura comprometido, Fermín, que era de esos curas que son un poco rojillos y que viven de su trabajo. Fermín trabajaba en una cooperativa de construcción y era visto como un bicho raro en la iglesia, pero Alejandro le quería mucho, porque sabía que les había ayudado a ambos hermanos. Gracias a él pudieron ir desde niños a campamentos y fue

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

él quien pago la residencia de Maite durante los años de estudio fuera del barrio. Fermín impulsaba una asociación que apoyaba la reinserción de presos, acogiéndoles en pisos durante sus permisos y favoreciendo su inserción laboral a través de diversas iniciativas, como unos huertos ecológicos y un catering que preparaba comidas para familias mayores de los pueblos limítrofes.

Un día Fermín le ofreció a Alejandro la posibilidad de que fuera a vivir con él y otro chico a su casa. Alejandro conocía bien las limitaciones de su casa familiar conviviendo con su padre. Pensaba que en la nueva casa al menos podría estudiar sin voces ni insultos. Fermín sabía que Alejandro era un chico despierto y que con poco esfuerzo y motivación podría llegar lejos, habló con German, su padre, y éste no puso ningún obstáculo, más bien parecía agradecer que le quitaran un problema de encima: "Una preocupación menos, yo no puedo con él", así se lo contaba en el bar a otro compañero de bebidas. En realidad era una mentira, porque German había renunciado a la educación de su hijo hace años; mostraba más preocupación por su perro que por su hijo.

Con Fermín se fue intensificando una buena convivencia, que Alejandro tanto añoraba. Cuando llegaron las vacaciones escolares, Fermín le propuso a Alejandro poder ayudar en los huertos, allí conoció experiencias de vidas rotas que le hacían poner más en valor lo que tenía. Gracias al trabajo en los huertos pudo disponer de algún dinerillo para sus gastos con el que comprarse algo de ropa a su gusto. Era otra forma de reafirmación importante que no quería dejar pasar. Durante el verano Fermín organizaba un campamento urbano con los niños del barrio, en el segundo verano Alejandro participó como monitor de apoyo, aunque aún no tenía el título oficial. La mayoría de los niños procedían de entornos familiares con carencias similares a las que él había vivido, lo que le ayudaba a sentirse aún más identificado e implicarse más. Fermín vio desde el principio que la presencia de Alejandro allí era muy útil; al mismo tiempo que por su forma de ser -un chico con grandes cualidades: alegre, buen compañero y amigo, trabajador, servicial y dispuesto a ayudar- era una persona muy querida por los niños.

Tras el verano, Alejandro manifestó a Fermín su agradecimiento y la decisión de continuar viviendo en su casa, que para él ahora era su familia. Fermín había pasado a ser su segundo padre y siempre que tenía ocasión, Alejandro se lo manifestaba, aunque Fermín se ruborizara. Durante el nuevo curso Alejandro estudió con ganas, era capaz de lo que se proponía, como Fermín se lo había repetido muchas veces. En los locales parroquiales 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.

hacía un aula de apoyo al estudio con niños y niñas de primaria de familias con dificultades económicas, que no podían pagarse unas clases particulares. Acudían como voluntarios un profesor jubilado y un chico que se había rehabilitado de las drogas en Proyecto Hombre, que también tenía estudios universitarios y cuya relación sería determinante para mentalizar a Alejandro sobre el peligro de las drogas. Dejó de beber y de fumar porros, sus amigos le decían: "Desde que te fuiste a vivir con ese cura es como si te hubieran hecho un exorcismo".

Cuando acabo la Secundaria, Alejandro se matriculó en Bachillerato y en ese periodo empezó a plantearse estudiar Educación Social. A Alejandro siempre le gusto la secuencia de la película *En busca de la felicidad*, desde que una noche la viera con Fermín, cuando el padre (Will Smith) le dice a su hijo en una pista de baloncesto: "Nunca dejes que nadie te diga que no puedes hacer algo, ni siquiera yo. Si tienes un sueño tienes que protegerlo. Si quieres algo ve a por ello". Y Alejandro que luchó por su sueño, llegaría a alcanzarlo. Hoy coordina la Asociación que tan activamente ha trabajado en el barrio y que conoce desde niño, luchando para que chicos y chicas con dificultades como las suyas, puedan salir adelante. Sigue con sus rastas y sus pulseras. "Es un chico excepcional", dicen algunos vecinos y amigos -uno llegó a tener serios problemas con la droga y otro llego a pasar por la cárcel por robos diversos y peleas-. Sin duda es un referente en su entorno. Su padre German, siguió bebiendo sin control y falleció por cirrosis hepática. La relación con él no había mejorado. Alejandro sintió dolor por la pérdida, que vivió como quien fuese testigo impotente de un suicidio. A Alejandro le quedaba su segundo padre, un cura, que en realidad era quien había ejercido como tal. ¿Quién lo iba a decir?, las vueltas que da la vida.

En su trabajo, Alejandro siempre fue una persona sencilla y servicial, sin grandes aspiraciones. Le encantaba la reflexión de Eduardo Galeano cuando afirmaba: "Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo". Él se reconocía como uno de tantos en esa transformación que hace poco ruido, creía firmemente y en ello volcaba, cada día, su empeño.

Un día un profesor de Literatura que tuvo en el instituto -que tiene publicados varios libros- y con el que Alejandro había conectado muy bien y que conocía sus progresos le pidió que contara su vida en clave de autoayuda, utilizando para ello microrrelatos fáciles de leer. Creía que el resultado final podría ser una herramienta muy útil para trabajar en Secundaria con otros chicos y chicas, motivando a la lectura y a la reflexión desde un testimonio de vida

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

cercano a sus vidas. Alejandro asumió el reto de mirarse al espejo y plasmar por escrito una vida tan intensa. Para no perjudicar a nadie mantuvo el anonimato de personas y omitió datos que pudieran facilitar identificaciones. Concluyo su libro con unos poemas. Desde niño le había gustado liberar sus emociones en versos libres. Conservaba cuadernos repletos de poemas y de ahí fue extrayendo algunos, que inserto en lo que sería su libro, algo en lo que nunca había pensado. Respecto a los poemas pensaba: "¡Ojala los chicos de hoy día aprendieran a liberar sus emociones con la escritura!". Cuando lo tuvo terminado, el profesor que le había animado a ello, se ofreció a corregir sus apuntes para que la edición fuera lo más satisfactoria y atractiva. Alejandro no podía estar más contento. En agradecimiento a lo que consideraba una ardua tarea, Alejandro le pidió al profesor que escribiera el epílogo, pues el prólogo fue para el cura que tanto le había ayudado. Prólogo y epílogo le emocionaron tanto, que le hicieron llorar, algo que hacía tiempo no le ocurría, salvo cuando era niño y su padre le pegaba sin motivos. Esta vez era un sentimiento puro y positivo. Le abrumaba sentirse tan valorado, pero tal vez sea cierto eso que dicen las religiones orientales respecto al karma de que "todo vuelve": Él había sido una persona sensible y entregada a los demás y ahora era correspondido. El libro se publicó bajo el título *LEVANTAR EL VUELO* y durante varios cursos fue el más leído en su instituto.

Octavo: Charcos

Se llamaba Andrés Felipe, aunque sus amigos comenzaron a llamarle Charcos desde el día que les contó como en una obra de teatro, en un colegio en Colombia, hizo el papel de una rana, que saltaba de un charco a otro mientras hablaba. A él le gusto este apelativo y lo recordaría siempre, porque tal vez así había sido su vida. Llego de Colombia, tras cruzar el gran charco con 13 años, mientras que su madre llevaba por España casi 10. En este tiempo su madre no había dejado de mandar dinero a sus padres, con los que dejo a su hijo. Tampoco se olvidaba de llamar cada poco por videollamadas. "Bendito WhatsApp, porque en otra época comunicarse hubiese sido una ruina", decía la madre.

A su llegada a España, empezaron a surgir problemas en la relación madre-hijo. "Era como si no me conociera", decía ella. Separada del marido colombiano por malos tratos, residía con su nueva pareja en la ciudad de este, que desde el primer momento la apoyaba para que no desfalleciera en el intento de que Andrés Felipe recuperara su afecto: ¡Ambos se necesitaban!. Y ese empeño iría dando fruto. Él sabía que no era su padre, pero eso no le impedía quererle y al final es el amor el que derriba todos los muros.

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

Andrés Felipe empezó a participar en un programa de adolescentes del Ayuntamiento de la ciudad, cuyo objetivo era ayudar a ocupar adecuadamente el tiempo libre y motivarse para desarrollar un proyecto de vida satisfactorio. Su madre tenía buenas referencias por otra familia cuyo hijo también había participado en el programa y eso era toda una garantía para ella. Entre las muchas actividades del programa se ofrecía a los chicos la posibilidad de participar en un taller de teatro, que concluiría poniendo en escena una obra, que irían ensayando, durante el curso escolar, y que se mostraría en uno de los teatros de la ciudad, al finalizar el mismo, ¡todo un reto!. A Andrés Felipe no fue difícil animarle a participar, pues también acudía al programa algún amigo. Y, especialmente, por lo que respecta al teatro: En su país, ya había vivido una experiencia similar de la que guardaba un grato recuerdo. Y sucede, a veces, que pequeñas semillas dan importantes frutos. Andrés Felipe se puso pronto al día en los ensayos y la puesta en escena de la obra, unos meses más tarde, fue un rotundo éxito. Andrés Felipe estuvo logrado. Entre el público estaban, emocionados por su trabajo, su madre y su pareja (a la que ya, desde hace un tiempo, llamaba padre), que esperaron a que saliera para felicitarle. A partir de ese día Andrés Felipe empezó a barajar la posibilidad, una vez concluido el Bachillerato, de ir a estudiar Arte Dramático a Madrid, allí vivía una tía, hermana de su madre, que podría ayudarle y minimizar así los gastos de estancia en la capital, le había dicho su madre, que trataba de animarle a no desfallecer en sus sueños.

Ya en la facultad aprendió que todos los grandes actores suelen empezar de cero y que detrás del éxito hay siempre mucho trabajo. Es muy extraño que alguien obtenga un reconocimiento de la noche a la mañana. “La mayoría de actores a los que tu admiras empezaron en peor situación que la tuya”, le comentó un día uno de sus profesores, algo que le hizo reflexionar. Trabajó duro, participando en varios proyectos. De todos ellos, el que más le entusiasmó fue el de un profesor, que lo realizaba en el poblado chabolista de la Cañada Real. Este profesor estaba. muy identificado con la metodología del Teatro del Oprimido, que se trata de una metodología teatral, que había nacido en Brasil, al otro lado del charco. En este caso, la técnica dramática pretende que el espectador se convierta en actor y se sienta impulsado a realizar acciones reales que le conduzcan a su liberación. Esta experiencia le ayudó a tomar conciencia de situaciones injustas de nuestra sociedad, tratando de que las personas pertenecientes a colectivos vulnerables se sientan protagonistas como opresores y como oprimidos. “Gracias al teatro he crecido como persona y ciudadano”, le comentó Andrés Felipe a su profesor. El objetivo se había cumplido una vez más, pensaba el profesor.

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

Pintura de Concha Sánchez.

Noveno: Ibra

Su nombre era Ibrahim. Salió de Ghana con 13 años. Aunque no sabe con seguridad en que año nació, ni en qué mes, no tiene la más mínima duda de que llegó al mundo un martes. En la tribu de la zona central de Ghana, donde nació, no se da importancia al año ni al mes en que se nace, pero sí al día de la semana. Cruzó andando el Sahara y vio morir deshidratado a algún compañeros. Sobrevivió a dos viajes en patera, en el primero de los cuales vio cómo se ahogaba su mejor amigo, Mohamed, al hundirse la patera, sin que cuando acudió Salvamento Marítimo, tras la petición de auxilio, pudieran hacer nada. A los 16 años llegó a España sin saber ni una palabra de castellano y terminó en un centro de niños, niñas, adolescentes y jóvenes inmigrantes no acompañados -MENAS dice la prensa- en Málaga. Allí permaneció unos meses, conoció a subsaharianos procedentes de Nigeria, Níger, Mali y a otros de Argelia o Marruecos. Recuerda el día que tras ver la película *14 kilómetros*,

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

hablaron y pusieron en común sus experiencias en una tertulia guiada por los educadores del centro. Compartieron lo que supuso cruzar el desierto, el haber sobrevivido a las mafias y a las milicias y el haber continuado, pese a haber sentido la muerte demasiado cerca tantas veces. Todos coincidieron en el sufrimiento de lo vivido y en que no querían volver a sus países, sólo de visita: ¡ Allí quedaba su familia!

A pesar de un origen tan diverso todos tenían en común que conocían a los grandes jugadores de fútbol de España. Compartían sueños, querían ser mecánicos, enfermeros, informáticos o futbolistas,…Igualmente comentaban que, mientras que en España había leyes, en sus países sólo había sobornos y corrupción con una ausencia de respeto por los Derechos Humanos. Eran conscientes de que su presencia en España no era acogida por igual en la sociedad: "Hay grupos que nos ponen bajo sospecha como si fuéramos delincuentes y reclaman que seamos devueltos a nuestros países de origen". Ibrahim había aprendido, desde que llego a España, que hay personas buenas y malas, igual que en su país, pero lo que si era cierto es que no se les podía juzgar a todos por igual -casi siempre mal- solo por tener un color de piel distinta. Tras unos meses de acogimiento en el centro pasó a vivir con una familia de acogida. “Hoy puedo decir que tengo un padre, una madre y tres hermanos adoptivos en Málaga”, comentaba un día a un periodista interesado por su itinerario de vida. Junto a ellos consiguió hacer estudios universitarios de Derecho y practicar el atletismo que tanto le gustaba a través de un club. A sus padres de acogida nunca les gustaba que dijeran MENAS, para referirse a chicos como él. Lo consideraban un término electoralista y despectivo, usado con frecuencia por la ultraderecha, tratando de calificar a esos niños -eso es lo que eran- como delincuentes. Su uso en el lenguaje es una forma de invisibilizar a niños que necesitan protección y que se les garantice su bienestar que nunca han tenido, con independencia de su nacionalidad o color de piel, tal como recoge la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada de manera unánime en la ONU en 1959. Tampoco a sus padres de acogida les gustaba el término ilegal, “no hay personas ilegales, en tal caso lo serán sus acciones”, decían. Y solían añadir:: “Son es de edad, son extranjeros y están solos, todo un elenco de cosas que los hace vulnerables y que debería comprometernos como sociedad”.

Actualmente Ibra dirige una ONG en la que comenzó trabajando como asesor y que se dedica a la acogida humanitaria de personas inmigrantes en situación de vulnerabilidad y exclusión social. La ONG tiene un código ético en el que se enmarca la actuación de la misma y ello es algo que Ibrahim siempre ha cuidado, pues sabe que en la acogida y apoyo 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.

migrantes, como pasa con otros grupos vulnerables, existe también todo un negocio encubierto en el que la dignidad de la persona, la acogida y apoyo no son muchas veces lo primero. La ONG ha sido reconocida con diversas distinciones, algo que a él le hace sentirse orgulloso con lo que hace. Desde hace un año es miembro del Comité de Ética de los Servicios Sociales de Andalucía: Se trata de un órgano de consulta y deliberación, de naturaleza interdisciplinar y funcionalmente independiente, que asesora en la toma decisiones ante las cuestiones éticas que puedan plantearse en la atención a las personas, en el ámbito de los Servicios Sociales en dicha comunidad.

Décimo: Soledad

Sus padres le pusieron de nombre Soledad en atención a su abuela materna que tenía gran devoción a la Virgen de la Soledad y sin saberlo entonces ese nombre iba a definir en buena medida lo que sería de su vida -para los judíos el nombre define la identidad de la persona e influye en su destino-. Soledad era hija única, pero sus padres parecían estar siempre muy ocupados entre tareas y relaciones ajenas a la familia. Por todo ello, Soledad tuvo desde muy niña a su abuela materna como referencia de afecto esencial. Desde muy temprano la convivencia entre sus padres llego a hacerse insostenible y como consecuencia terminaron separándose.

Pronto, cada uno de sus padres rehízo su vida con otra persona y Soledad llego a pensar si no sería un estorbo en sus vidas. Con la llegada de la adolescencia Soledad empezó a pasar más tiempo en la calle que en casa. Con sus amigos se sentía segura y alguna de sus amigas se convirtió en su principal confidente. En este contexto conocería el amor y comenzaría una relación de pareja que duro solo unos meses, pues junto a las mieles del amor apareció pronto la desconfianza, la mentira y hasta los malos tratos.

Soledad, después de lo vivido entre sus padres y el fracaso de su relación de pareja, tenía claro que no iba a apostar por una relación a cualquier precio. Fue una época difícil en la que experimento crisis de ansiedad, que le llevaron hasta casi intentar quitarse la vida y a caer en una anorexia. Como consecuencia de todo ello fue dejando de lado los estudios y comenzó a refugiarse en su cuarto, del que apenas salía, comunicándose con sus amigos sólo por redes sociales y dedicándose a ver series en las que siempre había algún personaje con el que sentirse identificada. Su madre, que era con quien se quedó a vivir tras la separación de sus padres, le decía una y otra vez: "Sal que te dé un poco el aire", pero ella veía que el centro de interés de su madre era su nueva pareja, con la que hacía planes, con Soledad parecía

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

conformarse con no discutir. "Déjala, ya cambiará", le decía la nueva pareja a su madre, como si esto fuera algo parecido a la maduración de los frutos.

En el centro escolar donde acudía a estudiar empezó a intimidar con otro chico, Iván, que le hacía sentir bien, algo que no había experimentado con su pareja anterior. Necesitaba sentirse atraída y encontrar afecto que le diera seguridad. Pasado un tiempo, un día descubrió que estaba embarazada. No se planteaba abortar y cuando tuvo clara su decisión se lo comunicó por separado a sus padres. Su padre la escucho sin más, la relación no era buena entre ambos. Su madre se aventuró a transmitirle sus miedos ya que sabía que el embarazo y la maternidad, sin duda, alteraría su vida. Y ello, aunque la veía feliz con Iván, algo que para Soledad era lo que más pesaba. Soledad temió en algún momento que Iván pudiera dejarla, influenciado por su familia u otras personas, pero Iván la manifestó que la quería y que no la abandonaría. Había sido un niño deseado, no un polvo de una noche. Esto a Soledad le daba seguridad para afrontar este tránsito. Fue un año difícil para Soledad mientras duro el embarazo. Tuvo que dejar los estudios, ver como su cuerpo se alteraba y los cambios emocionales que ello le provocaba. No estaba acostumbrada a que su vida se viera alterada de esa manera.

Cuando nació su hijo, al que llamaron Sergio, fue como una bendición. Esa fue la expresión que empleaba su abuela cada vez que cogía al niño en sus brazos. A todos les hacía brotar la sonrisa y se desvivían por estar a su lado.

A Soledad y a Iván el niño les agotaba, era un no parar entre baños, juegos y comidas, pero también les hizo replantearse su vida con una motivación que hasta entonces no se hubieran imaginado: La fuerza llegaba de manos de la debilidad. Soledad encontró junto a su hijo un nuevo significado para su nombre. Se sentía como una "soledad sonora" que, según le contó un día su abuela, era una expresión muy usada por el místico Juan de la Cruz. Su nombre adquiría nuevos matices, hasta entonces insospechados.

El niño fue como una brújula que hizo replantear todas las relaciones familiares, había hecho en torno a él una gran familia. Los abuelos maternos continuaron separados, pero incondicionales en torno a su hija. Este apoyo también lo compartían los padres de Iván. Este dejo los estudios -llevaba un tiempo sin motivación por ellos- y comenzó a trabajar. Al contrario, Soledad retomó los estudios, convencida que sin ellos el futuro sería peor, su madre la animó a ello: "Tu tranquila que mientras tu estés en clases yo me quedo con el niño".

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

Soledad e Iván sabían lo importante que era vivir sin dependencias, su abuela materna, con la que tanta complicidad siempre había tenido, le decía: "El casado casa quiere". Así que antes de que Sergio cumpliera un año terminaron alquilando un piso. Les apoyaron los padres de ambos y alguna ayuda de Servicios Sociales para mitigar durante unos meses el pago del alquiler, pues el sueldo de Iván daba justo para comer, los gastos de Sergio y pagar recibos de la casa.

Soledad pensaba muchas veces que, a pesar de lo gratificante que Sergio había sido para ella, ser madre tan joven no era una experiencia recomendable. Pero al tiempo sabía que gracias a ese hecho había vuelto a poner en valor muchas cosas que daba por perdidas. Empezó a cuidarse y a recuperar relaciones de amistad, que había ido dejando de lado. Ahora las necesitaba para no quedarse encerrada en su pareja, a la que durante la semana no veía, porque trabajaba fuera, aunque no dejaba de hablar con él todos los días. Ambos se contaban todo, fueron descubriendo la raíz del árbol de la confianza que crece y permanece en el tiempo si le cuida con mimo.

Mural del grupo Parsec.

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

Se permiten la reproducción, 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 manera de CONCLUSIONES

Las siguientes reflexiones son compartidas por los autores del presente artículo:

- Nunca podemos olvidarnos los profesionales de la educación que trabajamos con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en un proceso de crecimiento y maduración constante. Siendo importante los protocolos en la educación no formal y el currículum en la educación formal, todo tendrá que estar al servicio de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes y nunca a la inversa.
- Cada niño, niña, adolescente o joven es una página en blanco en la que el principal protagonista debería ser él mismo. Ello exige escucha y atención, creer en sus potencialidades y ayudarle en la proyección de sus sueños.
- Al mismo tiempo, los que trabajamos con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en desventaja deberíamos hacerlo con una capacidad de sorpresa, conscientes de que a menudo serán ellos los que nos den lecciones a nosotros. Para ello tendremos que superar estigmatizaciones y etiquetas a las que, a veces recurrimos, para simplificar nuestra actuación y que, tal como nos demuestra la experiencia, son más freno que estímulo en nuestro trabajo.
- Queremos subrayar lo importante que es establecer un buen vínculo en el trabajo educativo con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Sólo desde ahí será posible ir estimulando su crecimiento personal desde la motivación y no desde la exigencia.
- A menudo nos ha ocurrido que nos encontrarnos con otros profesionales de la educación que al recordar su infancia y adolescencia, ellos también recuerdan como en algún momento de su vida han tenido que superar problemas, que en algún momento les pudieron parecer sin solución. Mirar nuestra propia experiencia vital y ser conscientes de cómo no han faltado personas que han ido creyendo en nosotros, es lo que ha hecho que hoy estemos aquí.
- Es fundamental que los profesionales de la educación formal y no formal trabajen, cada vez más, desde una colaboración estrecha, sobre todo, en lo que se refiera al trabajo con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en desventaja o en riesgo. Incluso sería conveniente incorporar en los centros educativos figuras como las del educador social- en los casos en que esta no exista- para que intervenga con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en aspectos que van más allá del currículum académico: habilidades sociales, prevención 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.

conductas de riesgo, conexión con el entorno (familia, otras entidades…), convivencia e integración en el propio centro escolar, llevando a cabo actividades motivadoras que respondan a los intereses de los propios chicos, etc.

- En este camino de colaboración entre profesionales en pro de un futuro más saludable y motivador para los propios niños, niñas, adolescentes y jóvenes, hay ya muchas experiencias de buenas prácticas que podrían ser consideradas como referencia para su puesta en práctica en nuestros entornos más cercanos-con los ajustes que sean pertinentes-. No partimos de cero y ello es una realidad que estimula nuestro trabajo, aunque no se trata de trasplantar o repetir nada. Lo ideal es que desde una necesidad percibida se construyan planes o proyectos que hagan realidad este camino.

Referencias inspiradoras

Barauna. T.(2.010). *De Freire a Boal: Pedagogía del oprimido. Teatro del oprimido*. Ñaque Editora.

EFE (8 de abril de 2021). *Historiador, tenor y parlamentario precoz, el gitano que rompe estereotipos.*

Fresnadillo, M. (2013). *Lagrimas por ti. Vivir la discapacidad en familia.* San Pablo (Ed.).

Mayor, A. (2020). *Tránsitos. Comprender la transexualidad infantil y juvenil a través de los relatos de madres y padres.* Bellaterra (Ed.).

Muccino, G.(2006). *En busca de la felicidad. Will Smith.*

Olivares, G. (2007). *14 kilómetros.* Explora Films.

Refoyo, D. (2014). *El fondo del cubo*. Colección Visor de poesía.

Rubio Gómez, J. (2019). *El parque: La infancia entre cartones*. La Neurosis.

Salamanca, L. (2022). *Escalada al cielo*. Semuret (Ed.).

Usman, O. (2019). *Viaje al país de los blancos.* Plaza & Janes (Ed.).

Para contactar:

Lorenzo Salamanca García, email: **salorga13@yahoo.es**
Félix Alfonso Barrero, email: **felixalfonsoba@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.

Acompañar anclajes con la vida: acción socioeducativa en un servicio de salud mental de niñas, niños y adolescentes

Accompany anchors with life: Socio-educational action in a mental health service for children and adolescents

Lucía Quijano, *Estudiante de educación social (realizó prácticas en el Servicio de salud mental de niñas, niños y adolescentes del Centro Hospitalario Pereira Rosell, Montevideo, Uruguay)*

Diego Silva Balerio, *Educador social, docente e investigador del Departamento de pedagogía social, Instituto Académico de Educación Social, CFE, Uruguay*

Resumen

El artículo propone una reflexión desde el campo de la pedagogía social sobre las prácticas socioeducativas desarrolladas por estudiantes del último año de la formación de educadores sociales en el campo de la salud mental de niños, niñas y adolescentes. Se trata de recuperar una experiencia formativa de las prácticas para ponerlo a dialogar con conceptos pedagógicos que piensan lo específico de la educación social en un campo interdisciplinario.

Palabras clave: acompañamiento, salud mental, pedagogía social

Abstract

The article proposes a reflection from the field of social pedagogy on the socio-educational practices developed by students in their last year of training as social educators in the field of mental health of children and adolescents. It is about recovering a formative experience of the practices to put it in dialogue with pedagogical concepts that think about the specifics of social education in an interdisciplinary field.

Keywords: accompaniment, mental health, social pedagogy

Fecha de recepción: 09/03/2022 Fecha de aceptación: 02/05/2022

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

Presentación de la experiencia de práctica

El artículo propone una reflexión, desde la pedagogía social, sobre una experiencia formativa en el marco de la práctica de 4to. año de la carrera de educación social en 2021, que se desarrolló en el servicio de salud mental para niñas, niños y adolescentes del Centro Hospitalario Pereira Rosell (CHPR).

A fin de esclarecer el desarrollo de esta experiencia de práctica se inicia un recorrido que inscribe el pasaje de la educación social por el dispositivo de salud mental. El servicio de salud mental tiene una doble dependencia institucional, la Facultad de Medicina de la Universidad de la República, y Administración de Servicios de Salud del Estado, es un espacio asistencial y un ámbito de formación de los psiquiatras infantiles. Se trata de una experiencia novedosa para la práctica formativa en de educadores sociales que provoca la participación en unos espacios institucionales que nos interroga acerca de los lugares para la educación social en una institución sanitaria. El inicio fue exploratorio, con el ingreso al hospital se ubica el primer espacio donde tomar contacto con los niños, niñas, adolescentes y familias: la sala de espera al servicio de salud mental. Nos preguntamos cómo actuar, de qué forma hacerlo y cuándo era el mejor momento. El segundo espacio identificado fue en el hospital, en las habitaciones de niños, niñas y adolescentes que estaban hospitalizados, la internación, a veces prolongada, desafía la construcción de espacios de encuentro de esos niños, niñas y adolescentes con la acción de la educación social. Un tercer lugar fueron los espacios comunes entre habitaciones del hospital y la plaza, cabe destacar que un grupo importante de niños, niñas y adolescentes siguen hospitalizados por razones sociales, tienen el alta médica, pero no pueden volver a sus casas porque están expuestos a situaciones de violencia o abuso. Se quedan hospitalizados esperando que el sistema de protección le de ingreso a un centro de protección de 24 horas.

Es importante destacar la apertura y apuesta a la práctica socioeducativa por parte del equipo interdisciplinario: *"La interdisciplina nos interpela en nuestras supuestas verdades e introduce la posibilidad de reconocer el saber del otro que genera, al decir del mencionado autor, "grietas" en los saberes disciplinares y produce un entre"*. (UDELAR, 2017: 225).

Se trata de una apertura a desplegar desde el servicio de salud una práctica socioeducativa, lo que significa identificar qué, cómo y dónde actuar. La planificación comenzó junto con la acción, un tiempo compartido y un proceso complejo donde convivió la acción y la

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

identificación de las actividades y encuentros más pertinentes. Un gesto de extrañamiento (Ciligueta, Sole, 2014) guio las primeras etapas ante un dispositivo sanitario desconocido para la educación como ámbito de acción. Emerge la sala de espera, las habitaciones del hospital, los controles en policlínica junto al psiquiatra, como tiempos y lugares de encuentro con niñas, niños, adolescentes y familias, y los pases de guardia y las instancias de formación para entablar encuentro entre psiquiatría y educación social. Con relación al equipo interdisciplinario el uso de túnicas por parte de las estudiantes de educación social resultó una interesante duda ¿Por qué hacerlo? ¿Cuál es el sentido?, permitió cuestionar el modo de habitar espacios nuevos, campos anteriormente impensables para la profesión.

Continuando con los espacios el aula hospitalaria con las maestras resultó habilitador para ciertos encuentros, así como un espacio de evasión de dudas e intercambio, siendo la continuidad educativa una preocupación en el hospital y la vida de los niños, niñas y adolescentes hospitalizados/as.

Durante el transcurso de la práctica se finaliza la construcción del Hospital de Día, propuesto en 2016 por miembros de equipo multidisciplinario de la Facultad de Medicina, lo que establece un cambio relevante en el modelo de atención a la salud mental.

Asimismo, concurren a controles ambulatorios siendo esto parte del proceso de atención en Salud Mental, en este ámbito confluyen el trabajo entre disciplinas, promoviendo una perspectiva de la Salud Mental integradora de múltiples ámbitos y no netamente el sistema sanitario.

El trabajo en red sumamente presente habilitando nexo con el exterior del hospital, como fue la búsqueda de dispositivos ceibal para el transcurso de la hospitalización, cursos de forma virtual o presenciales dentro del hospital que amplíen la oferta de propuestas. Si bien puede visualizarse una conexión de los niños, niñas y adolescentes (NNA) con el “afuera” a partir de dispositivos móviles propios entendemos a la red íntegramente eficiente, la cual funciona a su vez luego de realizada la derivación del niño, niña o adolescente promoviendo una continuidad en el proceso realizado con cada uno/a.

La responsabilidad resuena en cada momento de la práctica, el dolor como agentes, la vida y la muerte tan latente en ciertos niños, niñas y adolescentes, la violencia vivenciada, los sentimientos y afectos interpela en la realización de actividades.

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

¿Infancias y adolescencias en sufrimiento?

Para la educación social es fundamental establecer con qué sujetos se encuentra en el accionar, en esta práctica los niños, niñas y adolescentes usuarios de este dispositivo de Salud Mental algunos y algunas concurren por controles ambulatorios y otros/as se encuentran en situación de hospitalización. Dentro del edificio de Psiquiatría Pediátrica en el Hospital atienden a los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en la emergencia del Hospital, así como quienes concurren por derivación.

El sistema sanitario cumple una función de protección, ya que persisten internados -aunque con el alta médica- niños y adolescentes que esperan durante meses el ingreso a un centro residencial del sistema de protección especial. Esa hospitalización interroga el lazo social de cada niña, niño y adolescentes. Interpela a cada sujeto y cuestiona desde donde accionar, conviviendo con el sistema sanitario, con un entorno hospitalario, concurriendo al aula hospitalaria recurso sumamente valioso, días de no querer participar de las propuestas, días donde hasta la extracción de una muela resulta emocionante y el acompañamiento por parte de las cuidadoras de INAU comprenden un accionar fundante en la rutina de cada niño, niña y adolescente.

La vida transcurre en el hospital, días, meses, donde los equipos del hospital intervienen con cada niño, niña y adolescente, muchos se encuentran en la espera de derivación a hogar perteneciente al Estado, por tanto se entiende fundamental abordar la noción de lo insoportable,

> […] desde esta perspectiva entendemos a lo insoportable en estas etapas, como la ausencia de un sostén, que evite la vivencia de caer para siempre, fuente de todo miedo al derrumbe, y raíz fundante de las más severas afectaciones del psiquismo. (Rodríguez, 2015: 175).

Desde esta perspectiva surge el sostén, cuestionando desde qué espacio se orienta el acompañamiento y las redes de sostén un recurso fundamental en el accionar.

Resulta habilitador contemplar a la Salud Mental presente en todos los recorridos sociales en los cuales los niños, niñas y adolescentes transitan, Garrido (2021) profesora y directora de la Cátedra de Psiquiatría Pediátrica expone *"Sin salud mental, no hay salud"* evidenciando la multiplicidad de aspectos afectados por esta, habilitando un hallazgo que interpela el accionar, orientando a un encuentro con el disfrute, placer en ausencia transitoria en cuanto a su situación actual, por lo cual se encuentran en el Hospital. Los niños, niñas y adolescentes que

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

han tenido intentos de autoeliminación pueden permanecen hospitalizados al ser decidido por el equipo interdisciplinario, es en este proceso en el cual desde la educación social planifica y acciona en base a líneas de acción denominada en la experiencia de práctica *"anclajes con la vida"* (Broide, Estivalet, 2018) desglosando esos ítems que nos permiten reconectar con las capacidades, preferencias y vínculos de cada uno con la cultura. Se apostó por construcciones colectivas realizadas por parte de cada uno, la sala de espera del hospital se convirtió en un espacio de participación activo del sujeto en su proceso. Con el equipo interdisciplinario se realizaron otras acciones: cine foro, fotografía reseñas de libros, relaciones con la cultura para que cada adolescente asuma una relación activa con la cultura.

La violencia hacia los niños, niñas y adolescentes atraviesa la práctica en Salud Mental, llegan al hospital ya sea por derivación o puerta de emergencia pediátrica para posteriormente derivar a Psiquiatría Pediátrica, conceptualiza la violencia hacia NNA como tema de Derechos Humanos siendo abordada en Psiquiatría Pediátrica desde el sentimiento de no existir, ser tratado como un objeto, en cuanto a la formación de educación social. *"Se hace un niño cuando se lo nombra, se lo identifica, se lo ama, se lo mira, se le habla, aunque aparentemente no nos entienda. Se hace un niño cuando ingresa en el deseo de Otro y se lo aloja"* . La vida resulta comprensible cuando como sujetos en un discurso y cómo continúa esta autora *"(...) nuestro cuerpo sigue el ritmo de sus agujas"* (Minnicelli, 2010:44).

Los hospitales devienen espacios en los cuales diversos elementos confluyen, el sentimiento de "perderse" en el hospital, la pregunta de dónde deben dirigirse, las especialidades, los distintos edificios, los funcionarios. Aunque deviene fundamental en la formación de educación social dialogar acerca del acceso al hospital y precisamente al hospital del área de Psiquiatría Pediátrica de forma valiosa, debido a el hecho mismo de acceder a la salud comprende ciertos mecanismos de circulación social. Los hospitales en reiteradas circunstancias culminan en un dispositivo orientado a la protección a la infancia en tanto los niños, niñas y adolescentes están a espera de resolución judicial o derivación a hogar de INAU posterior a la valoración por el equipo de psiquiatría pediátrica.

Creando un espacio de acción para la educación social en el dispositivo médico de salud mental

Una forma de pensar este espacio de acción es habitar un territorio de saber híbrido, una

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

frontera difusa entre la pedagogía y el psicoanálisis. Para explorar está relación es relevante el aporte de Aichhorn (2009) en su libro *Juventud desamparada*, originalmente publicado en 1925 con un prefacio de Freud que expresa:

El psicoanálisis capacita al educador para reconocer en las manifestaciones disociales el resultado de una interacción de fuerzas psíquicas, para descubrir los motivos inconscientes de tal comportamiento y para encontrar los medios de devolver la conformidad social al disocial. (Freud en Aichhorn, 2009: 33)

Como reseña la psicoanalista Hebe Tizó en el prólogo del libro de Aischhorn, el educador debe tener en cuenta el Ideal del Yo para organizar la acción educativa, su función es sostener y regular de acuerdo con la experiencia del adolescente:

Así, si el Ideal del Yo es excesivamente severo, deberá ser amable y reducir sus demandas sobre el sujeto. Si no ha aprendido a ajustarse a la realidad, el educador deberá comenzar con demandas crecientes. En todos los casos, el trabajo apunta al desarrollo del Ideal del Yo. En el proceso de formación del Ideal, Aichhorn, siguiendo a Freud, da gran importancia a la función del padre como regulador y al papel de la transferencia con el educador. (Tizio, en Aichhorn, 2009: 19)

La articulación entre ambas prácticas, pedagógicas y psicoanalíticas, es esbozada por Freud en el prólogo original al libro de Aichhorn, ya que sostiene que *"el psicoanálisis, dentro del marco de la educación, puede ser considerado como un medio auxiliar del tratamiento del niño, pero no es un sustituto adecuado de aquella"*. (Freud en Aichhorn, 2009:24)

También son relevante los aportes de Bernfeld, que en el libro *La ética del chocolate*, basado en la experiencia pedagógica de un internado fundado en 1919—la colonia infantil de Baumgarten—, establece lazos con el psicoanálisis para comprender las dinámicas de relacionamiento entre los niños y los educadores. Su propuesta de una relación entre el psicoanálisis y una pedagogía antiautoritaria establece bases para reflexionar acerca de la autoridad moralizante, y una propuesta que instale otro tipo de autoridad que legitime los fines e intereses de los sujetos de la educación. (Bernfeld, 2005)

Winnicott propone la noción de *holding*, sostén, acción corporal y simbólica que debemos ofrecer los adultos para apoyar a los niños tiene consecuencias significativas en la construcción subjetiva para superar el terror de la caída. Sostenerlo en la infancia es una

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

función clave para su filiación simbólica. Un punto clave refiere a la noción de la autonomía como la capacidad del individuo de tratar a otras personas como distintas de sí mismo, la experiencia de autonomía de otra persona es básica, ya que desempeña un papel positivo en la formación de un vínculo social *"Winnicott describe la autonomía como una fuerza de carácter que se basa en las percepciones de los demás; eso quiere decir que se trata de una diferencia que, antes de aislar, establece una relación entre las personas"* (Sennett, 2003:128)

Tal vez el punto más potente de la perspectiva de Winnicott con relación a la deprivación en la infancia es el carácter de llamado que implica la acción antisocial en la medida en que funciona como una esperanza (Winnicott, 1991: 147). El autor sugiere la articulación del psicoanálisis con la participación del adolescente en un «ambiente adecuado», *"la terapia es complementaria con una asistencia ambiental especializada"* (Winnicott, 1991: 145). Esto tiene mucho que ver con la organización del cotidiano, con la construcción de escenarios de aprendizaje y socialización, que la pedagogía social impulsa en las instituciones de protección.

Siguiendo a Violeta Núñez, adherimos a la posición de diálogo entre la pedagogía social y el psicoanálisis que ha permitido una nueva conceptualización de la categoría de sujeto de la educación. Entendiendo que sin la noción de sujeto el discurso pedagógico naufraga. O bien se transforma en una lectura crítica de las problemáticas educacionales de época (una suerte de sociología de la educación), o bien se traviste de psicología de la educación en su afán de comprender al otro. La interlocución entre la pedagogía social y el psicoanálisis ha contribuido a resituar el tema del sujeto de la educación, en clave de actualidad. (Núñez, 2002a: 215)

La educación pone en juego una relación con el tiempo, y en la adolescencia tiene que ver con el porvenir, allí encontramos otro parentesco con el psicoanálisis, como señala Marcelo Viñar, *"el adolescente despliega el futuro de sus anhelos y proyectos, en la desmesura de sus ilusiones y/o miedos al fracaso"* (Viñar, 2012: 3). Se trata de fortalecer la decisión, el consentimiento del sujeto a disponerse al trabajo educativo, lo que en el campo del psicoanálisis se nombró *el tema de la elección*, *"ya que ubicó el juicio de atribución y de existencia en la base del aparato psíquico"* (Tizio en Núñez, 2002b: 216)

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

ÁREAS DE TRABAJO[1]	
ÁREAS EDUCATIVAS	**ÁREAS DE SOPORTE**
Área de sujeto social y entorno: La práctica de Educación Social buscará que el sujeto hospitalizado o en control ambulatorio acceda a circuitos sociales amplios generando redes con el entorno del NNA, y nuevos escenarios en los que pueda participar promoviendo su participación como sujeto social.	**Área escolar:** Contemplaremos la situación actual del NNA hospitalizado o en control ambulatorio para realizar acciones de coordinación con el centro educativo entrega/renovación de dispositivos, talleres que pueda participar, tiempo y espacio de estudio que pueda concurrir.
Área de Lenguaje y comunicación: Al comprender al lenguaje como vínculo social se visualiza a la lectoescritura fundamental, así la expresión a través de las fichas de lectura resulta enriquecedora en nuestro accionar.	**Área médica:** Esta área puede identificarse como sumamente presente, visible, debido a que en muchas situaciones se utiliza el tiempo que el NNA permanece hospitalizado para realizar los controles médicos que no se han realizado, en caso de ser así.
Área de juegos y deportes: El juego entendido como un espacio para la simbolización, utilizado en esta estrategia educativa por ejemplo para trabajar la lectoescritura.	**Área familiar:** Resulta fundamental la coordinación con los profesionales y el entorno con respecto al estado de situación ya sea para coordinar acciones que posibiliten un encuentro con su entorno y participación, así como cuidados al momento de accionar.
Área de tecnología: A partir de la utilización de la computadora ceibal propia o dispositivo que cuente el NNA, se promoverá la tecnología como capacidad, habilidad en el sujeto social (creación de reseñas).	**Área de atención psicológica:** Área presente en gran medida en este trabajo educativo-social.
Área de arte y cultura: A raíz de actividades como la biblioteca ambulante, cine foros, posibilitara los contenidos culturales al sujeto social	

Hacer que el niño, niña o adolescente espere en la sala de espera su consulta médica, “sea paciente”, sepa esperar, el ruido, la circulación por la sala de espera, aquí abarca quien acompaña, en la enorme mayoría mujeres, madres, cuidadoras, tías, abuelas, hermanas, educadoras, cuestionar estos roles desempeñados por la mujer resulta una cuestión a remarcar. Importa destacar que no es tiempo vacío el tiempo de espera, suceden y confluyen sentires.

1 División basada en la propuesta de Norai, 2007. 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.

Niños, niñas y adolescentes esperando, acompañados, con sentimientos de incertidumbre, los cuales posteriormente en reiteradas instancias son manifestadas durante la consulta Paciente, palabra que resuena al dialogar sobre el sistema sanitario, paciente deriva del latín significando "el que padece", implica sufrimiento de la espera, así mismo en la sociedad actual la tecnología provoca un mundo de la inmediatez, por tanto esta espera se vuelve aún más padecida, evitamos la espera a cualquier costo. Morón (2018) propone un pensamiento del paciente sumamente interesante,

> No se nace paciente. Los bebés lloran cuando tienen hambre. No toleran la insatisfacción inmediata de una necesidad primaria: el alimento. Poco a poco van aprendiendo que, aunque tarde un poco más, finalmente les darán de comer. Se impacientan, pero con el tiempo aceptan, sin llorar, el sufrimiento del hambre, porque saben que llegará.

Habilita la reflexión en torno a lo esperado, valga la redundancia, de cada sujeto, de cada sujeto en el contexto en el cual se encuentra, el hacer silencio en un hospital, responder a lo que se pregunta en el control, la higiene, la vestimenta.

Este tiempo de espera deriva de la experiencia de la práctica, una situación típica en el proceso de atención sanitaria en el hospital. Ciertas nociones acompañan la situación a la cual deben amoldarse, el hecho de perder la noción de los días, querer irse, entusiasmo por ciertas actividades que en otras personas y circunstancias no serán visualizados de tal forma como es la extracción de una muela, los familiares que aparecen durante el transcurso de estos meses, las cuidadoras presentes. Resulta relevante traer la realización de talleres por parte de una pediatra para los niños, niñas y adolescentes en situación de hospitalización denotando en un interés profundo en las condiciones en las cuales transcurre el tiempo de espera de este sujeto. Asimismo, los lazos sociales visualizados en el hospital en tanto grupos de pares, parejas, habilitando conversaciones, discusiones, conflictos, actividades en conjunto, abrazos, por tanto, aun en el contexto de hospital inmersos en un sistema sanitario al acompañarlos y acompañarlas desde la formación de educación social vislumbra el anclaje con ciertos aspectos de lo social como son los lazos. Las trayectorias educativas son respetadas en el aula hospitalaria, siendo este un dispositivo en funcionamiento en el edificio de psiquiatría pediátrica. La incertidumbre y agobio denota el cansancio de cierto encierro en esta espera, si bien resulta un cuidado en el niño, niña o adolescente la permanencia en el hospital muchas veces denota en un cierto grado de sufrimiento en torno a lo inesperado en su trayectoria vital.

Identificamos en la educación social tiempos de espera en el vínculo del accionar, siguiendo

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

con lo descrito anteriormente requiere la práctica socioeducativa estar inscripta en un tiempo y lugar, este resulta el hospital con sus múltiples espacios y sujetos, el tiempo resulta resultado de la pandemia, visualizando de forma evidente los efectos en la Salud Mental. Continuando con este tiempo de espera resulta indispensable destacar el hecho del intercambio con los familiares presentes en la sala de espera, asimismo con los niños, niñas y adolescentes. El vínculo es un proceso ambivalente, cargado de afectividades y conflictos. La colaboración y las oposiciones lo impactan, aunque es pertinente evitar la inmediatez, orientando la práctica socioeducativa a los derechos del niño, niña y adolescente. Ello aportará a la inscripción del sujeto en lo social, en una narrativa donde cada uno es a la vez producto y productor de historias.

Partimos del supuesto que *"las políticas públicas deben ser capaces de instituirse como condición-soporte de singularización del sujeto"* (Broide, Estivalet, 2018:25) para que a partir del relato y la experimentación se construyan espacio de palabra y creación de escenarios. En esta perspectiva cobra peso el concepto de anclaje en tanto *"permite estructurar una metodología de trabajo basada en la escucha calificada y en la consideración de la relación trasferencial establecido entre el técnico y la persona que atiende…"*. (p.33) Para componer un proyecto de salida de la situación de institucionalización cuando no es posible el retorno a la familia, es relevante que se desarrolle una *"metodología basada en los anclajes del sujeto […] el contacto con un vecino, un amigo, novio, novia e incluso un animal que tenga para ese sujeto un rol afectivo."* (p.35) La metodología se organiza en torno a la escucha de los anclajes de cada sujeto ya que muchas veces *"ellos existen, pero están dispersos, y fragmentados en el territorio. Son necesarias muchas alianzas…"*. (p.37)

El acompañamiento educativo tiene algunos énfasis, ya que debe contribuir con la construcción de lazos sociales, institucionales, familiares y afectivos,

> […] los hilos que amarran al sujeto con la vida. Es la escucha que nos permite mapear estos hilos que se entrelazan por el territorio físico y psíquico. Vamos a tirar de ellos, amarrarlos, articularlos en la red del deseo a través de la atención en la comunidad, en la institución, en la familia…. (Broide, Estivalet, 2018:34)

Acompañar los anclajes con la vida deviene una propuesta ética y metodológica que conecta la singular situación de salud mental que experimentan niños y adolescentes con una propuesta educativa que amplía los vínculos de esos pacientes para devenir en sujetos de la educación.

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

Principios orientadores de la acción educativa

La práctica educativa en el campo de la salud mental de niñas, niños y adolescentes está iniciando un proceso de trabajo en el principal hospital infantil de la ciudad de Montevideo. Identificamos algunos principios que pueden guiar esta germinal construcción de un campo de trabajo para la educación social.

Placer

El placer del adolescente puede transformarse en un potente dinamizador que movilice a los niños y adolescentes en torno a su proceso educativo. Como plantea Jean Oury, *"estaría bueno colonizar la pulsión de muerte por Eros"* (p. 69). El placer allana el esfuerzo que el trabajo educativo exige. Cuando se hace algo con agrado se reduce la energía que requiere la actividad. El disfrute físico y emocional entretiene, reduce la percepción del paso del tiempo. Todo transcurre más rápido y es más fácil. En cambio, cuando se sufre para realizar algo, la vivencia del tiempo y del esfuerzo se amplifica. Se torna lenta y difícil. El placer activa sensaciones de goce, una alegría que incrementa la capacidad de acción. (Parodi, Pastore, Silva Balerio, 2021: 88)

Es un factor que opera contracorriente de la situación de sufrimiento que lleva a niñas, niños y adolescentes a la hospitalización. Por el contrario, incluso en instituciones escolares el imaginario social de *la letra con sangre entra* se encuentra arraigado en las representaciones sociales, permeando las prácticas de los profesionales. Por tanto, requiere de un plus de esfuerzo para desmontar estructuras culturales arraigadas en un paradigma del esfuerzo y el sufrimiento como valor social de logro.

Singularización como inscripción en lo colectivo

Es evidente que la estructuración de las rutinas del trabajo sanitario, los protocolos de actuación, los procesos de evaluación y diagnostico llevan a que muchas prácticas estén marcadas por una lógica homogénea que, supuestamente, simplifica el trabajo de los profesionales en las instituciones. En sistemas rígidos y jerárquicos se produce una presión *"que hace que no haya posibilidad de inscribir alguna cosa personal, singular"* (Oury, 2020: 132). Es clave poder dar respuesta a cada uno, negociar caso por caso los modos de organización de la vida diaria, y dar participación a cada niño o adolescentes.

Este principio pone de manifiesto el reconociéndolo de cada uno en su diferencia, con su personalidad, su historia y experiencias. Ese reconocimiento se efectiviza cuando cada

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

paciente [sujeto de la educación] puede expresarse, hablar, discutir y tomar parte de su tratamiento y de las acciones de mejora de su calidad de vida. Si tiene voz, podrá expresar sus opiniones y propuestas, podrá mejorar sus capacidades comunicativas y comenzar a tomar decisiones.

Red como modo de existencia

La función principal de cada educador/a es precipitar lazos que vayan conformando redes con lo común e inexpropiable, pero también con lo singular que se inscribe en la preferencia de cada niña, niño o adolescente. La red es un modo de ser (Deligny, 2015: 17) y ello significa que la acción educativa se pone en relación intrínseca con la vida y la cultura de cada uno, creando *"una suerte de fuera que permite a lo humano sobrevivir"* (p. 20). La red no es objeto, son trazos, relaciones que se activan y debilitan, y también se fortalecen para luego evaporarse. Como nos recuerda Deligny, *"la red no es una solución, sino un fenómeno constante, una necesidad vital"* (2015: 36).

Entendemos que la educación, como bien común, es inexpropiable para las nuevas generaciones. Por tanto, se tornan imprescindibles unas prácticas de reconocimiento de los saberes adquiridos por los adolescentes fuera de lo escolar, y aceptar aprendizajes a lo largo y ancho de la vida (Coll, 2013), y también a lo alto, en el espacio que habitamos, en las calles que circulamos. Con esto proponemos un desplazamiento, incorporar una nueva dimensión que da volumen para pensar los aprendizajes y los espacios, y a partir de allí imaginamos la idea de esfera de aprendizaje.

Dependencia, interdependencia

Siguiendo la línea de pensamiento de Asun Pié Balaguer, la actualidad demanda una pedagogía que se fundamenta en la relación entre la vulnerabilidad, los cuidados y la interdependencia. Su trabajo en los Disability Studies, centrado en la política de los cuidados para las personas con diversidad funcional, resulta inspirador para pensar nuestro campo de estudio, en tanto recupera la categoría dependencia como característica básica de la condición humana, y se aleja de su uso estigmatizante y discriminatorio. Cuando se asigna el adjetivo dependiente a alguien, nada bueno se quiere consignar. Por el contrario, se afirma una posición subordinada, una debilidad, que está sostenida en la ilusión del capitalismo contemporáneo de que el ser autónomo, que todo lo puede y que no necesita de nadie —fundamentalmente, porque tiene capacidad de pago—, es el paradigma del éxito. 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.

educadora social Luque nos enfrenta a la situación de que todos podemos caer en un sufrimiento psíquico que nos lleve a padecer una enfermedad mental

> […] estar de este lado, del lado de la cordura, nos hace muchas veces no ver la realidad de los otros: ¿Qué sucedería, si pasáramos esa barrera? ¿Estaríamos preparados para afrontar una enfermedad mental? ¿Estaríamos acompañados?¿Cuál sería nuestro futuro? ¿Seríamos fuertes si le tocara a un familiar querido? ¿Nos haríamos cargo? ¿Lo apoyaríamos? ¿Lucharíamos para que no lo discriminen? ¿Cómo le diríamos que no puede trabajar, ni hacer una vida normal? ¿Podríamos sobre llevar la situación de la mejor manera? ¿Pediríamos ayuda? ¿Qué haríamos si no nos podemos hacer más cargo de ellos? ¿Qué haríamos si estuviéramos del otro lado...? (Luque, 2021: 91)

Este enfoque recupera la idea de dependencia como condición humana, la que en el recién nacido y en los ancianos se observa con absoluta naturalidad, ya que necesitamos de otros para poder sobrevivir. Pero también sucede durante el resto de la vida, de forma invisibilizada en la edad adulta, ya que nuestros proyectos existenciales dependen de una cadena de otros que nos sostienen y hacen posible nuestra vida como la conocemos. Alteraciones trágicas, como accidentes automovilísticos, hacen estallar la situación de dependencia, se torna visible para nosotros y volvemos a comprender que solos no podemos prosperar. En cambio, debe pensarse la autonomía en una línea de continuidad con *"la dependencia (interdependencia) y situar la acción educativa en lo sensible, contingente y provisional, señalando el tacto, el cuerpo y la dimensión política de los cuidados como ejes de la materialidad de las relaciones pedagógicas"* (Pié Balaguer y Solé Blanch, 2015: 66).

La vida es en interdependencia con otros, con quienes coexistimos para colaborar mutuamente, para intercambiar y debatir, esas interacciones amables y conflictivas también contribuyen con la configuración de nuestros proyectos vitales. Esa dependencia de los otros es consustancial al desarrollo de la vida humana. En el plano pedagógico esta existencia interdependiente conlleva prácticas educativas centradas en entablar y fortalecer relaciones y los lazos sociales y culturales, lo que afecta los aprendizajes que se producen en un cuerpo marcado por las interacciones. (Planella, 2006)

Acompañar anclajes con la vida

En suma, la propuesta que sostenemos es una tentativa, para la educación social en el ámbito de la salud mental una clave metodológica es acompañar anclajes con la vida, que no es otra cosa que desarrollar y ampliar las relaciones (redes, nodos, vínculos) de cada paciente [sujeto

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 educación] con la cultural, la naturaleza, las instituciones y con los otros. El acompañamiento es una presencia material y simbólica en la vida del otro. Un tipo de existencia que crea un espacio de relación, una terceridad, que produce una *escultura vincular* (Silva Balerio, 2022) construida de relaciones y materialidades que conecte con las demandas, deseos y preferencias de los sujetos de la educación.

La noción de acompañamiento propone un cambio de perspectiva en la intervención social promoviendo la idea de proximidad, contigüidad, contacto y conexión. Se trata de modos de habilitar el encuentro con un otro que promueva un (auto)descubrimiento del sujeto, caminar junto con otro para que pueda crecer, proyectarse y pensarse en sociedad.

Acompañar la vida, en palabras de Planella (2016)

> Pues eso: el acompañamiento se posiciona a favor de prácticas que no sean anestesiantes, que no sean adormecedoras, que tengan la potencia de despertar en el sujeto determinadas pasiones, placeres y saberes que lo movilicen más allá de su posición estática (p.62).

El repensar la práctica desde un acompañamiento de los anclajes con la vida apela a la interdependencia, comprende un compromiso activo de hacer, afectar y ser afectado por el mundo, un ejercicio de reconocimiento y auto-reconocimiento de un sujeto en comunidad, *"…en definitiva, el acompañamiento pedagógico promueve una construcción compartida entre los sujetos"*. (Da Silva, 2021: 103)

Bibliografía

Broide, J., Estivalet, E. (2018). *El psicoanálisis en situaciones sociales críticas, Metodología clínica e intervenciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ciligueta, G., Sole, J. (2014). *Etnografía para educadores*. Barcelona: UOC.

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

Da Silva, T. (2021). Encrucijadas de la educación social en el área de la salud mental: entre la (re)habilitación y el acompañamiento pedagógico. *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay*, 6, 96-104.

Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus

Luque, K. (2021). Educación social y salud mental. *Revista De Educación Social Y Pedagogía Social Del Uruguay*, 6, 83-95. http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_respu/article/view/1087 .

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

Miniccelli, M. (2010). Ceremonias mínimas. ¿Y la función del Estado? Ponencia en las Jornadas: *Derecho a la educación y a la salud en Argentina y América Latina. Hacia la construcción de la ciudadanía.* 7 y 8 de mayo de 2010. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.

Morón, L. (13 de mayo de 2018). El arte de la paciencia. El País. https://elpais.com/elpais/2018/05/07/eps/1525709074_004502.html

Norai, Equipo, (2007). *La inquietud al servicio de la educación*. Barcelona: Gedisa.

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

Núñez, V. (2002a). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social.* Barcelona: Gedisa.

Núñez, V. (2002b). El vínculo educativo. En Tizio, Hebe. [coord.] *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (19-43). Barcelona: Gedisa.

Oury, J. (2020). *Lo colectivo, el seminario de Saint-Anne*. Barcelona: Xorio ediciones

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

Pié Balaguer, A., Solé Blanch, J. (2015). Pedagogía de la vulnerabilidad. Tacto, cuerpo y política de los cuidados en educación. *Revista Pasajes*, 1, 55-69.

Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

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

Rodríguez, C. (2015). *Que te fugás, te fugás. Las fugas: un analizador de las instituciones*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina). Doctorado en Educación. Recuperado de http://repositorioddp.mec.gub.uy/jspui/handle/repositiorioddp/156

Silva Balerio, D. (2021). Vagabundeo entre esferas de aprendizaje, habitar lo heterogéneo como modo de subjetivación cartográfica. *RES, Revista de Educación Social*, 30, 88-101.

Silva Balerio, D. (2022). *Huellas y laceración de la institucionalización, estudio cualitativo sobre los procesos de subjetivación de adolescentes en hogares del sistema de protección del INAU de la ciudad de Montevideo*. (Tesis doctoral) Inédito. Montevideo: Facultad de Psicología, Udelar.

UDELAR, Espacio interdisciplinario de la Universidad de la República. (2017). *Salud Mental, Comunidad y Derechos Humanos*. Montevideo: Psicolibros Universitario.

Para contactar,

Lucía Quijano, email: **luuquijano@gmail.com**
Diego Silva Balerio, email: **diegosilvabalerio@gmail.com ; repes@cfe.edu.uy**

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

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

Concreciones del enfoque a derechos para la mejora del modelo de intervención residencial del sistema de protección de la infancia y adolescencia

Concretions of the rights approach for the improvement of the residential intervention model of the child and adolescent protection system

Pablo Garrido López, *educador social, Colegiado COEESCV 1750*

Resumen

Se proponen mejoras en el modelo de intervención para los equipos profesionales de los recursos residenciales del ámbito de la protección a la infancia y adolescencia. El artículo se inicia con una valoración del modelo de intervención estructurado en "áreas y ámbitos" empleado en la actualidad. Esta valoración se realiza a través de la identificación de cuatro limitaciones. Frente a estas, se propone mejoras basados en el concepto de "itinerario". Esta nueva perspectiva permite trabajar la continuidad biográfica de la niña, niño o adolescente atendido, bajo un enfoque de derechos y comunitario.

Palabras clave: bienestar de la infancia, centro de acogimiento residencial, modelo educacional, identidad.

Abstract

Improvements are proposed in the intervention model for professional teams of residential resources in the field of protection of children and adolescents. The article begins with an assessment of the intervention model structured in "areas and spheres" currently used. This assessment is made through the identification of four limitations. Against these, improvements based on the concept of "itinerary" are proposed. This new perspective makes it possible to work on the biographical continuity of the girl, boy or adolescent cared for, under a rights and community approach.

Keywords: child welfare, residential child care, educational models, identity.

Fecha de recepción: 19/04/2022 Fecha de aceptación: 02/05/2022

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

Justificación

La atención a la infancia ha sido una constante a lo largo de la historia, aunque en diversos niveles de cantidad y calidad y por motivos muy diversos e incluso contrapuestos. La Convención de los Derechos de la Infancia (ONU, 1989) supuso un hito al enmarcar todas las actuaciones en este ámbito con un marcado enfoque a derechos. En este artículo se defiende la idea de que el actual modelo de acogimiento residencial puede evolucionar para dar una mejor respuesta al todavía reto planteado por la Convención de los Derechos de la Infancia.

El actual modelo de acogimiento residencial recibe el nombre de especializado y se dio paso tras los modelos institucional y familiar (Bravo, A. y Del Valle, J., F. 2009). La característica del modelo especializado radica en la construcción de recursos residenciales especializados por programas como: hogares de primera acogida y emergencia, para pequeños de hasta 3 años, de convivencia familiar, para adolescentes con problemas emocionales y conductuales, para la preparación para la independencia de adolescentes, para adolescentes en proyecto migratorio… Estos programas tratan de atender las necesidades individuales de las niñas, niños y adolescentes atendidos agrupándolos por colectivos de cierta homogeneidad con la idea de poder responder de forma más adecuada a su realidad. Pese a este esfuerzo Funes (2008) indica que:

> La protección es un intento de poner fin a sus sufrimientos. Cuando se hace bien, les ayudamos a entender lo que pasa en sus vidas, las razones y sinrazones de por qué quienes deberían quererles no pueden o no quieren hacerlo. Ante la nueva situación se instala en sus vidas el sentimiento, la necesidad de tener a alguien de quien fiarse, la construcción de nuevas confianzas. Pero, en esa nueva soledad, nuestra respuesta es una vida común, homogénea, en un centro en el que su vida depende ahora de su adaptación a la institución. A veces sienten que no tienen más futuro que la supervivencia (p. 149).

Esta especialización globaliza las necesidades y al tiempo con ello reduce las identidades de cada una de las personas que conforman el grupo al que se atiende.

¿Qué hacer para no limitar a la supervivencia a las niñas, niños y adolescentes que son atendidos por recursos residenciales del sistema de protección? ¿Qué hemos aprendido durante estas décadas con la atención basada en el modelo especializado?

La práctica en la que se concreta el modelo especializado de intervención residencial

El actual modelo especializado de intervención en los recursos residenciales del sistema de protección a la infancia y adolescencia de la Comunitat Valenciana, de la comunidad 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.

Cantabria o de la de Canarias entre otras, se concreta técnicamente en el Modelo Teórico de Evaluación Psicológica (de ahora en adelante "modelo de áreas y ámbitos") propuesto por Fernández-Ballesteros, R. y Staats, A., W. (1992), y adaptado posteriormente por Fernández, J. y Fuertes, J. (1996) y por Fernández, J. (1998).

Se trata de un modelo psicológico que *"da coherencia a la evaluación de las habilidades del/la menor y su adaptación a contextos significativos"* (Conselleria de Benestar Social, 2001, p. 21).

Esta modelo concreta objetivos para cada niña, niño y adolescente en función de áreas de desarrollo personal y ámbitos de adaptación (por eso el modelo es conocido como "modelo de áreas y ámbitos") según los resultados de una evaluación inicial. Así, tanto la evaluación inicial como los objetivos de intervención responden a las áreas de desarrollo personal: cognitivo-intelectual, afectivo-motivacional, habilidades sociales e instrumentales, de desarrollo físico y salud; y a los ámbitos de adaptación: escolar/laboral, residencial, familiar, y comunitario.

Desde su implantación en el sistema de protección residencial a la infancia y adolescencia han sido muchos los beneficios que ha permitido alcanzar, como el establecer una metodología de intervención compartida entre las y los diferentes profesionales implicados, e infinidad de casos de éxito entre las niñas, niños y adolescentes que han transitado por los hogares y residencias.

Limitaciones del actual modelo de intervención basado en áreas y ámbitos

Pese a los beneficios que se han conseguido con el "modelo de áreas y ámbitos", su aplicación durante más de 20 años ha puesto de manifiesto un conjunto de limitaciones a las que tanto la Administración Pública como las y los profesionales deben hacer frente (Martínez de Mandojana, 2017).

Estas limitaciones no se achacan a errores del modelo empleado, sino más bien son consecuencia de los cambios protagonizados por la sociedad y la mejora del conocimiento que se tiene para aplicar la CDN.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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, bajo cuatro ejes, se desarrollan las limitaciones del "modelo de áreas y ámbitos" que se han identificado durante la práctica profesional en la intervención residencial con niñas, niños y adolescentes:

- Intervención Individualizada incompleta, y fragmentada por áreas y ámbitos.
- Gran cantidad de objetivos a los que hacer frente.
- Desconexión entre el Plan de Caso y los objetivos del Programa de Intervención Individualizada.
- Excesiva responsabilidad sobre el niño, niña o adolescente.

Intervención Individualizada incompleta, y fragmentada por áreas y ámbitos

A la entrada al recurso residencial de protección, se produce una evaluación inicial focalizada en las áreas y ámbitos reseñados, cuyo resultado marca el Programa de Intervención Individualizada.[1] A través de este, el o la profesional de referencia de Educación Social, establece objetivos y diseña estrategias, para cada una de estas áreas y ámbitos. Con ello, ser atendido en un recurso residencial del sistema de protección convierte a la niña, niño o adolescente en una persona con diversas deudas pendientes en cada una de las áreas y ámbitos de los que se compone el modelo.

Esta actuación permite el análisis y evaluación de necesidades sobre ejes significativos, pero al tiempo también hace que se pierda la unicidad e integridad del propio niño, niña o adolescente y la responsabilidad de otras personas respecto a aspectos cruciales para el mismo o la misma (este último es otras de las limitaciones presentadas al modelo).

De este modo, se evidencia la necesidad de incorporar al análisis de la evaluación inicial (y consecuentemente a la intervención posterior) nuevos espacios de análisis de carácter transversal y participativo que sí permitan hacer realidad la globalidad con la que se caracteriza los Programas de Intervención Individualizada (Conselleria de Benestar Social, 2001).

[1] Con fecha 28 de marzo de 2022 se publica en el DOGV la información pública del proyecto de Decreto del Consell por el que se regulan la tipología y el funcionamiento de los centros, servicios y programas de servicios sociales y su ordenación dentro de la estructura funcional, territorial y competencial del Sistema Público Valenciano de Servicios Sociales. Este texto propone cambiar el nombre del "Programa de Intervención Individualizada" (PII) por "Plan de Atención Individual" (PAI), pero no entra a modificar su contenido o procedimiento.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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, el modelo actual de intervención basado en áreas y ámbitos hace plantear que tales áreas y ámbitos sean independientes entre sí y que, por tanto, el trabajo de adaptación a un ámbito particular, sea por ejemplo la adaptación al ámbito escolar, se deba trabajar con aspectos diferentes a los trabajados en las áreas (cognición, emoción, habilidades…). Al mismo tiempo, que el desarrollo de un objetivo vinculado a una de las áreas de intervención se pueda llevar a término sin hacer referencia a los ámbitos en que el niño, niña o adolescente vive. Esto es una realidad fuera de lugar, más si cabe cuando se sabe que, por ejemplo, los procesos de cambio de actitudes se llevan a término a través de intervenciones en cognición, emoción y conducta.

El avance del conocimiento ha puesto de manifiesto la necesidad de establecer ejes transversales que trasciendan, sin eliminarlos, los espacios de análisis de las áreas y los ámbitos. Uno de estos avances es el paradigma del buen trato que ha venido justificándose (Contreras-Ramírez, R., y Verga-Arce, M., 2016) tanto en el ámbito académico, profesional como político.

Gran cantidad de objetivos a los que hacer frente

Junto con los objetivos individuales establecidos por áreas y ámbitos (que son 8 en total), cada niña, niño y adolescente también participa de otros objetivos de carácter colectivo, como los objetivos de la Programación Grupal, o los objetivos de los programas de intervención específicos (promoción de la autonomía, habilidades sociales, uso de nuevas tecnologías, trato igualitario…).

Esto hace que los niños, niñas y adolescentes atendidos en el sistema de protección deban hacer frente a un mínimo de 11 objetivos y un máximo que puede alcanzar los 14 o 15. Este hecho es sencillamente abrumador. Desde el punto de vista del acompañamiento personal es insostenible, pero desde la vivencia de la propia persona atendida es abrumante. Tengamos en cuenta que esta se halla en proceso de desarrollo de sus capacidades y tiene que hacer frente a retos personales, procesos de duelo y resiliencia. Esta situación genera tensión añadida a las diversas situaciones individuales, familiares y de convivencia diaria.

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

Ilustración 1 Gran cantidad de objetivos a los que hacer frente. Elaboración propia

Desconexión entre el Plan de Caso y los objetivos del Programa de Intervención Individualizada

Cada niña, niño y adolescente atendido dispone de un Plan de Caso que se concreta en una de estas tres opciones: preparación para la vida autónoma e independiente, retorno a su familia de origen, o preparación para una vida en una familia diferente a la de origen.

Una de estas opciones se concreta de forma personal y diferenciada para cada persona atendida desde el sistema de protección a la infancia y adolescencia. Los diversos manuales de intervención en los recursos residenciales consultados ponen de manifiesto, al menos en el plano teórico, que *"las funciones de la atención residencial y las intervenciones que desde allí se realizan, deben estar al servicio del plan de caso"* (Conselleria de Benestar Social, 2001, p. 16) y que por ello *"La finalidad del plan del caso debe estar presente desde el inicio de la intervención con el/la menor y/o su familia"* (Conselleria de Benestar Social, 2001, p. 16). Así, *"En función de estos objetivos del plan del caso, los educadores del hogar establecen a su vez un Programa Educativo Individual, que contiene los objetivos inmediatos a conseguir en la convivencia en el hogar"* (Bravo, A. y Del Valle, J., F. 2009, p. 19).

No obstante, el Programa de Intervención Individualizada no contempla de forma explícita la finalidad del Plan de Caso, haciendo que las estrategias desarrolladas no estén alineadas hacia

Se permiten la reproducción, 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. Así, en innumerables ocasiones, las niñas, niños y adolescentes acompañados se frustran durante el tiempo de acogida porque sus esfuerzos por superar los objetivos del Programa de Intervención Individualizada no les acercan a la finalidad del Plan de Caso.

Más allá de los objetivos marcados en el Programa de Intervención Individualizada es precisamente esta realidad (su Plan del Caso, su futuro) sobre la que el niño, niña o adolescente demanda ser acompañado o acompañada.

El Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana ya puso de manifiesto esta desconexión entre Plan de Caso y Programa de Intervención Individualizada, a través del Observatorio del Menor en el Informe de 2017 al indicar que existe descoordinación entre el Plan de Protección del Menor y el Programa de Intervención Individualizada.

Ilustración 2 Modelo de "áreas y ámbitos". Elaboración propia

Excesiva responsabilidad sobre el niño, niña o adolescente acogido

El desamparo lo vive una niña, niño o adolescente a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección que le son propios por parte de las personas que ejercen su cuidado. En este proceso, el niña, niña o adolescente figura como actor o actriz pasivos. Sin embargo, los objetivos del Programa 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) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Individualizada, para todas las áreas y ámbitos, le señalan como responsable único de su propio desarrollo y de su salida del sistema de protección.

En esta situación la niña, niño o adolescente atendido percibe que actúa en solitario, y que los diversos profesionales implicados (independientemente del ámbito de referencia) o actúan en su contra o lo hacen sobre elementos que no le permiten atender su Plan de Caso y por tanto su futuro.

En este sentido, se da una discusión terminológica y metodológica respecto al nombre y contenido de estos Programas de Intervención Individualizada:

> Con respecto al concepto de "Intervención Individualizada", es necesario reconsiderar la terminología que se ha venido utilizando en los diferentes contextos que prestan cuidados y atención a menores. Se cita, a modo de ejemplo, el concepto de Programación Educativa Individualizada (PEI). Se considera que la utilización del término "educativo", en el contexto de atención residencial, lleva a una definición simplificada de sujeto. De forma de que lo que no funciona, sería consecuencia de una serie de conductas no aprendidas (…). Aunque muchas de las dificultades que presentan los menores efectivamente se deben a una carencia de aprendizajes adecuados, no siempre es así (…). Es por ello que se apuesta por la sustitución del término "educativo" por el de "intervención", en el sentido de ampliar lo que contiene desde la teoría y la práctica posterior. (Conselleria de Benestar Social, 2001, p. 19)

El hecho de que la responsabilidad única del éxito o fracaso de los objetivos de los Programas de Intervención Individualizada recaiga sobre las propias niñas, niños y adolescentes atendidos en los recursos de protección, es una práctica que se aleja de estar alineada con los artículos 3, 18 y 27[2] de la Convención de los Derechos de la Infancia (ONU, 1989). En estos se pone de manifiesto el protagonismo en su cuidado por parte sus madres, padres y otras personas tutoras en la atención de las niñas, niños y adolescentes; no siendo la situación de acogida por el sistema de protección motivo de discriminación para ello. En este sentido, el

2 Art. 3. Interés Superior del niño o niña: (…) Los Estados se comprometen a asegurar a todos los niños la protección y atención necesarias para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus madres, padres, tutores u otras personas responsables de ellos ante la ley.

Art. 18. Responsabilidad de los padres y madres en la atención diaria. Las niñas y los niños tienen derecho a que sus madres y padres les eduquen y se preocupen por su desarrollo. Los estados y autoridades han de ofrecer la ayuda y apoyo necesarios a las madres y los padres para que puedan educar a sus hijas e hijos.

Art. 27. Derecho a un nivel de vida adecuado. Todas las niñas y niños tienen derecho a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. Los padres y las madres, o las otras personas encargadas del chico o chica, tienen la responsabilidad de proporcionar las condiciones de vida necesarias para el desarrollo del niño. Los estados deben apoyar a los padres y madres para garantizar este derecho.

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

artículo 20 se centra en la protección especial por parte de las autoridades de las niñas y niños separados de sus madres y padres.

Propuestas basadas en el enfoque a derechos para la mejora del modelo de intervención residencial del sistema de protección de la infancia y adolescencia

Atendiendo al bagaje experimentado por el sistema de protección y los diversos progresos del conocimiento se propone un avance en el modelo de intervención. Esta propuesta de mejora parte de y da continuidad al modelo de áreas y ámbitos al tiempo que trata de acompañar de forma proactiva a la niña, niño o adolescente profundizando en el enfoque a derechos. Esta nueva perspectiva pone de manifiesto diferentes propósitos:

- el referido a la continuidad biográfica de las niñas, niños y adolescentes atendidos, que en la actualidad no se produce o no con el grado que se requiere.
- la puesta en valor de la capacidad de las niñas, niños y adolescentes para realizar decisiones sobre su propio proyecto de vida.
- visibilizar a la niña, niño y adolescente atendido las posibilidades y avances de sus familiares.

Frente a las limitaciones del actual modelo de intervención basado en áreas y ámbitos descritas en el apartado anterior, se concretan diversas propuestas recogidas en la tabla 1.

Tabla 1. *Relación entre limitaciones del modelo de áreas y ámbitos, y las propuestas de mejora.*

Limitaciones del actual modelo de intervención	Propuestas de mejora
Desconexión entre el Plan de Caso y los objetivos del Programa de Intervención Individualizada.	Acompañamiento dentro de un itinerario de protección
Excesiva responsabilidad sobre el niño, niña o adolescente.	Corresponsabilidad
Intervención Individualizada incompleta y fragmentada por áreas y ámbitos.	Evaluación integral
Gran cantidad de objetivos a los que hacer frente.	Intervención estratégica y planificada

Nota: Elaboración propia

Acompañamiento dentro de un "Itinerario de Protección"

El sistema de protección a la infancia y adolescencia tiene la misión de garantizar el desarrollo integral de la persona menor de edad sobre la que se ha declarado una situación 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.

riesgo o desamparo. Esto supone, además de atender las necesidades básicas (alimentación, abrigo, alojamiento…) y el desarrollo de sus capacidades, favorecer su continuidad biográfica (art. 90.9 de la LEY 26/2018, de 21 de diciembre, de la Generalitat, de derechos y garantías de la Infancia y la adolescencia).

El modelo de áreas y ámbitos no contempla de forma explícita la necesidad vital de trabajar la continuidad biográfica. Esto provoca sensación de abandono en las niñas, niños y adolescentes atendidos. Así, mientras el equipo educativo, atendiendo al actual modelo de intervención, plantea objetivos específicos vinculados con el desarrollo cognitivo-intelectual, efectivo-motivacional y el resto de las áreas y ámbitos… el principal interés de las niñas, niños o adolescentes es estar acompañadas para responder a interrogantes sobre su futuro (cuándo, dónde, con quién). En este sentido Funes (2008) apunta que:

> Cuando se elabora un proyecto educativo concreto para un niño, y se piensa en un espacio residencial como medida útil, se debe pensar inmediatamente en cómo se le pondrá fin (…). Al principio se han de superar las dificultades de adaptación, pero poco a poco aparece la tranquilidad, se nota la utilidad de la medida. Luego, transcurre el tiempo, todo parece estancarse y aparecen las dificultades. La estancia en el centro se convierte más bien en un conjunto de tensiones y efectos no previstos (p. 192).

Parte de las y los profesionales de los equipos de intervención conocen esta realidad y en la medida de sus posibilidades (pericia, visión, tiempo y recursos) trazan estas estrategias junto con las y los protagonistas, en paralelo al Programa de Intervención Individualizada (o en el mejor de los casos integradas posteriormente), en aras de visibilizar un camino y unas metas que den sentido a sus vidas.

Aun sin ser un argumento de justificación, la realidad anteriormente apuntada puede explicar la desafección de parte de las niñas, niños y adolescentes del sistema de protección respecto a los objetivos marcados en los Programas de Intervención Individualizado, y los equipos, instituciones y Administraciones Públicas que los llevan a término. Esta desafección se visibiliza bajo conductas en ocasiones alarmantes (abulia, apatía, agresiones, trasgresiones, fugas…) que no hacen sino poner de manifiesto que, para bastantes de ellas y ellos, algo en sus vidas no tiene sentido. Planella (2009), al desollar el intelecto como una de las dimensiones de la persona hace constar que la persona *"no se limita a vivir o sobrevivir sino que a través de la funciones intelectuales busca dar sentido a su vida"* (p. 154).

Pese a la existencia de esta desafección, sí se alcanzan éxitos, se superan objetivos… Situación que pone de manifiesto la imprescindible construcción de un *"vínculo que sostenga*

Se permiten la reproducción, 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 valide (…) construyendo objetivos y estrategias compartidas, partiendo del proceso colaborativo de 'evocar el futuro'" (Estalayo, 2021, p. 35), entre cada niña, niño o adolescente y su profesional de referencia. Este camino de vinculación se recorre entre otros al trabajo de permanencia, regulación y construcción de límites (Gonzalo, 2015).

Ilustración 3 Modelo de "itinerario de protección". Elaboración propia

Así, Plan de Protección, Plan de Caso, Programa de Intervención Individualizada deberían vincularse, retroalimentarse, actualizarse de forma mutua para que el sistema de protección, además de proporcionar comida, vestido, techo, educación y cuidados, permita proporcionar una continuidad biográfica y un sentido de vida. Es bajo esta nueva perspectiva basada en derechos cuando adquiere presencia y actualidad el término y concepto "itinerario". Frente al concepto de "programa" el "itinerario" plantea la intervención en una realidad dinámica, construida por y con personas y experiencias que permiten conectar el pasado, el presente y el futuro.

Mientras que el "programa" pone énfasis (al indicar que pone énfasis no se quiere decir que no contemple el pasado o el futuro) en el presente, el "itinerario" obliga a poner en valor el futuro para desde él atender el presente e integrar el pasado. Esto permite dar sentido a los acontecimientos (deseados o no) del presente y poder hacerles frente, con independencia 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.

recurso de la red de protección que acoja a la niña, niño o adolescente. Martínez (2020) al hablar sobre la habitabilidad de los recursos residenciales enfatiza esta cuestión al plantear *"¿Qué es lo que hace o va hacer que esa persona le merezca la pena vivir allí y le genere felicidad hacerlo?"* (p. 92).

Corresponsabilidad

Frente el modelo actual del Programa de Intervención que descarga excesiva responsabilidad sobre el niño, niña o adolescente, se propone construir corresponsabilidad. Es la familia o la comunidad quien atiende y educa a un niño, niña y adolescente.

Parte de esta propuesta es manifestada también por Silva (2016) al expresar que se requiere *"identificar aliados para la tarea educativa" y "establecer lazos con otros profesionales" y "consolidar un espacio de trabajo conjunto"* (p. 108).

Este enfoque comunitario se debería trasladar a los aspectos más técnicos del trabajo del sistema de protección. Así, se señala como mejora del modelo el concretar las responsabilidades o corresponsabilidades de las diversas personas (incluidas las mismas niñas, niños o adolescentes atendidos y sus familias), instituciones y Administraciones Públicas implicadas en el mismo. El art. 3 de la CND señala que *"los estados se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o protección de los niños y niñas cumplan las normas establecidas, especialmente en lo referente a seguridad, sanidad y número y competencia de su personal"*.

Esta corresponsabilidad facilita dos aspectos:

- Que las niñas, niños o adolescentes atendidos generen expectativas realistas respecto de las diversas personas, instituciones y Administraciones Públicas con las que se conectan, así como (dado que la perspectiva es de corresponsabilidad) poder atender las expectativas que el resto de las personas implicadas tienen sobre ellas y ellos.
- Que las diferentes personas, instituciones y Administraciones Públicas compartan la realidad planteada en el "Itinerario de Protección" y acepten en función de sus competencias y posibilidades aquellas responsabilidades que les son propias. Es lo que Estalayo (2021) denomina construcción de la "demanda compartida".

Evaluación integral

En la actualidad se producen dos momentos de evaluación del Programa de Intervención Individualizada (evaluación inicial y evaluación final) más un conjunto de valoraciones

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

intermedias para realizar el seguimiento de cada uno de los objetivos de las diversas áreas y ámbitos que lo componen. Esta evaluación inicial y final se realiza cada año atendiendo al calendario escolar.

Más allá de aportar un procedimiento concreto, se propone una nueva perspectiva para la evaluación. Esta perspectiva atiende tres realidades: 1) la evaluación es participada, 2) son dos los objetos de evaluación, 3) la evaluación es continua y lineal.

La evaluación es participada porque la realidad evaluada es compleja y requiere de perspectivas y conocimientos especializados. Así, la globalidad de la propuesta demanda que el análisis de la realidad previo esté participado de las diversas disciplinas profesionales implicadas en el sistema de protección (Educación Social, Trabajo Social, Psicología…) pero también de la comunidad según el caso (docentes, profesionales de sanidad…). Y junto a ello, también de la propia niña, niño o adolescente atendido, y su familia y otros referentes existentes si el caso así lo permite. Celigueta y Solé (2013) al hablar sobre la interpretación de la realidad señalan que:

> Las descripciones o construcciones que realizamos de la realidad no pueden desligarse de una determina línea de acción social. De una forma concreta de pensar el mundo se desprenden unas determinadas formas de intervención social, a la vez que se excluyen otras posibles (p. 52).

Se trata así de realizar un análisis de la realidad participado para que en un segundo momento se pueda realizar una evaluación completa y de ella se deriven los tres puntos de anclaje del itinerario: el pasado, el presente y el futuro (la meta del itinerario). La evaluación participada permite, anticipa, y facilita de este modo la corresponsabilidad que se ha señalado anteriormente.

Por su parte, indicamos que son dos los objetos de evaluación (ver TABLA 2 donde quedan descritos). Cada uno se lleva a término con una finalidad, en un tiempo, y con la implicación de unas personas diferenciadas.

Los objetos de evaluación son los siguientes:

- El primer objeto de evaluación es la propia realidad próxima de la niña, niño o adolescente atendido (él o ella, su familia y entorno atendiendo a su pasado, presente y prospectiva), y su finalidad es la de identificar y construir (y compartir con las personas implicadas) la meta del itinerario. Es la base sobre la que posteriormente se concreta el compromiso de cada una de las personas y equipos involucrados y sobre la 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.

establecen las estrategias de intervención. Es importante poner de manifiesto que esta evaluación difiere del propio proceso de evaluación y declaración de riesgo o desamparo. Mientras que la declaración de riesgo o desamparo sigue un procedimiento administrativo, esta primera evaluación que se propone como mejora tiene una intencionalidad explícita para la continuidad biográfica a través del correspondiente acompañamiento personal.

- El segundo objeto de evaluación es el propio "Itinerario de Protección". Existe una doble finalidad: por una parte, valorar la adecuación de las estrategias del itinerario previstas, y por otra valorar cada uno de los compromisos y objetivos planteados por las personas y equipos involucrados. Este segundo objeto de evaluación, particularmente aquello que hace referencia a las responsabilidades del niño, niña o adolescente atendido, es el que se contempla desde el actual modelo de áreas y ámbitos.

Finalmente, tras establecer que la evaluación debe ser participada, y que actúa bajo dos objetos evaluativos, hay que resaltar el carácter continuo y lineal de la evaluación. En la actualidad, el modelo de áreas y ámbitos, establece para cada curso una evaluación inicial, así como una evaluación final. Esto supone una visión cíclica del proceso de evaluación, donde para cada curso existe un Programa de Intervención Individualizada. La propuesta que se realiza establece que el "Itinerario de Protección" sea único y la niña, niño o adolescente perciba que este le lleva a avanzar y no a estar en un bucle entre evaluación inicial y final entre las que llevar a término objetivos.

Tabla 2. *Elementos de la evaluación de la propuesta de mejora realizada atendiendo a los dos objetos de evaluación.*

Objeto de evaluación	Finalidad	Temporalidad	Personas o equipos implicados en el análisis
Realidad próxima a la niña, niño o adolescente	Compartir e identificar la meta del itinerario de la niña, niño y adolescente (así como su pasado y presente)	Durante los primeros meses tras la resolución de guarda o tutela.	• Niña, niño o adolescente. • Referente en el recurso de protección actual. • Profesionales de Trabajo Social, Educación Social y Psicología del recurso de protección actual.. • Profesional del Equipo de Servicios Sociales de Base. • Familia (si procede) • Referentes próximos (si procede) • Otros profesionales si proceden (docentes, sanidad, justicia…) Coordina: Dirección del recurso de
		Cada vez que existen circunstancias sobrevenidas que hagan plantear un cambio en la meta del itinerario identificada.	

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

Objeto de evaluación	Finalidad	Temporalidad	Personas o equipos implicados en el análisis
			protección actual o persona técnica de la Administración Pública autonómica competente. Se puede realizar de forma asíncrona
Itinerario de protección	Valorar la adecuación del itinerario de protección	Anualmente o cuando alguno de los equipos involucrados lo promueva.	● Niña, niño o adolescente. ● Equipo Educativo del recurso de protección actual Coordina: profesional de referencia de la niña, niño o adolescente, o Dirección del recurso de protección actual.
	Valorar los objetivos y compromisos de cada una de las personas involucradas en el itinerario de protección, y actualizarlos, eliminarlos, incorporar nuevos si procede.	Según la temporalidad planificada para cada objetivo y compromiso de colaboración. Esta temporalidad es para valorar el seguimiento del objetivo, no tanto para confirmar que está logrado, aspectos que se podrá determinar o no durante su valoración. Importante ajustar la frecuencia de esta valoración para que se planteen objetivos abarcables (frecuencia aproximada entre 15 días y 3 meses).	● Niña, niño o adolescente. ● Equipo Educativo del recurso de protección actual ● Resto de profesionales y personas implicadas si procede según objetivos y compromisos marcados. Coordina y ejecuta: profesional de referencia de la niña, niño o adolescente atendido. Se puede realizar de forma asíncrona.

Elaboración propia

Intervención estratégica y planificada

El actual planteamiento de áreas y ámbitos, lleva aparejado la identificación de los objetivos que cada niña, niño o adolescente debe superar en función de las necesidades identificadas. Esto hace que un mismo niño, niña o adolescente, en un mismo periodo de tiempo lleve adelante un número de objetivos elevado. Frente a ello, la propuesta de mejora pone de relevancia la necesidad de contemplar tanto el ritmo del niño, niña o adolescente, así como el predominio de unos objetivos y compromisos sobre otros para establecer estrategias 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) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 "Planificación del Itinerario de Protección", focaliza la meta del itinerario y perfila estrategias sobre las que avanzar hacia la misma. De este modo la "Planificación del Itinerario de Protección" se convierte en una herramienta de trabajo donde se identifican las estrategias de intervención y los compromisos de las partes involucradas, y donde se concretan en objetivos (metas, criterios de evaluación, temporalidad, recursos…) y se lleva a término su valoración.

La propuesta de mejora plantea que los niños, niñas y adolescentes no sean los únicos sujetos responsables de llevar a término las acciones, sino de recibirlas o experimentarlas. Al fin y al cabo, existen necesidades, como el afecto, la seguridad… que pudiéndose evidenciar en las diversas áreas y ámbitos suponen que otros agentes son responsables activos de las mismas.

De este modo, la planificación no solo implica a la niña, niño o adolescente atendido, sino que contempla la corresponsabilidad del resto de personas, equipos e instituciones involucradas en la meta del itinerario más allá de las áreas de desarrollo personal y de los ámbitos de adaptación, pudiéndose además no contemplarse todos ellos si no existe una necesidad. Asimismo, la planificación permite secuenciar las diferentes estrategias y objetivos, planteando pausas y avances entre ellos atendiendo la capacidad de la niña, niño o adolescente; así como complementariedad y sinergias.

Conclusión y prospectiva

La intervención individual que se lleva a término en los recursos residenciales del sistema de protección a la infancia y adolescencia se basa en un modelo psicológico centrado en áreas de desarrollo y ámbitos de adaptación. Este modelo ha permitido alcanzar éxitos en la protección de muchas niñas, niños y adolescentes, así como hacer avanzar el trabajo de los diferentes profesionales implicados.

No obstante, tras los más de 20 años de experiencia se han identificado limitaciones que requieren ser afrontadas. Estas limitaciones se presentan en el artículo alrededor de cuatro ejes, que son la base sobre la que se propone una mejora del modelo atendiendo a una mejor aplicación de los derechos de las niñas, niños y adolescentes atendidos.

El futuro debe pasar por mejorar el modelo de intervención basado en hogares y residencias especializadas (que no eliminarlo) para crear uno nuevo que permita trabajar la continuidad

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

biográfica de la niña, niño o adolescente atendido, bajo un enfoque de derechos y comunitario.

La Administración Pública y gobiernos, pero también todas las profesiones implicadas (no solo la Psicología) deben ejercer la corresponsabilidad sobre ello para construir un nuevo modelo de intervención residencial. La idea de "Itinerario de Protección" perfilada en los puntos anteriores puede servir como punto de inicio de esta tarea.

Referencias bibliográficas

Conselleria de Benestar Social. Dirección de la Familia, Menor y Adopciones. (2001). *Manual de intervención individual con menores residentes. Volumen I: modelo teórico y metodología.* Generalitat Valenciana.

Bravo, A. y Del Valle, J., F. (2009). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial.* Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales. Consejería de Empleo y Bienestar Social. Gobierno de Cantabria.

Celigueta, C. y Sole, J. (2013). *Etnografía para educadores.* Barcelona: Editorial UOC.

Contreras-Ramírez, R., y Verga-Arce, M. (2016). *Buen trato a la infancia: deriva semántica en la producción científica publicada en Latinoamérica.* Entramado. 12(2), 140-152.

Estalayo, Hernández, A., Rodríguez. Ochoa, O., Gutiérrez, Sabastián, R. y Romero, León, J. C. (2021). *Psicoterapia de vinculación emocional validante (VEV). Intervención con jóvenes vulnerables, en riesgo y conflicto social.* Barcelona: Octaedro.

Funes, J. (2008). *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y las niñas hoy*. Barcelona: Editorial Graó.

Gonzalo, Marrodán, J. J. (2015). *Vincúlate. Relaciones reparadoras del vínculo en los niños adoptados y acogidos.* España: Editorial Descleé.

Martínez de Mandojana, Valle, Í. (2017). *Profesionales portadores de oxitocina. Los buenos tratos profesionales.* Madrid: el Hilo Ediciones.

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

ONU: Asamblea General, *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 noviembre 1989, Serie de Tratados de las Naciones Unidas, vol. 1577, p. 3.

Planella, J. (2009). *Ser Educador. Entre Pedagogía y Nomadismo*. Barcelona: Editorial UOC.

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

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

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

Ruíz, S. y Martín-Solves, V. M. (2022). *Educación Social, sociedad y acogimiento residencial.* Barcelona: Ediciones Octaedro.

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

Síndic de Greuges. (2017). *El ejercicio de la tutela de menores por las Administraciones Públicas Valencianas* Observatorio del Menor del Síndic de Greuges. Síndic de Greuges.

Para Contactar:

Pablo Garrido López, email: **p.garrido@zigzaguea.com**

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

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

La narración oral una vía para la asertividad en infantes desde la educación social

Oral storytelling a pathway to assertiveness in children from the perspective of social education

Mayra Araceli Nieves Chávez, *Universidad Autónoma de Querétaro*
Manuel Hermenes Conde Aldude, *Asociación Cultural Contarte Tanto*

Resumen
El presente artículo es la sistematización de la experiencia de cuentacuentos en un colegio de la ciudad de Lima, Perú. El trabajo educativo se realizó en un contexto de vulnerabilidad, caracterizado por la pobreza y violencia en los hogares de estos. Se parte del anhelo de humanización desde la escucha activa de un cuento, para pasar a la comunicación asertiva al narrar una historia, y de ahí nombrar el mundo desde la ternura en el encuentro humano. De manera que la generación de un espacio lúdico que permitiera el uso activo de la palabra como un medio de expresión libre y legítima de las y los infantes, favorecería la asertividad como un medio para la construcción y participación de un ambiente de comunidad, por medio de la narración de cuentos. Los resultados fueron que la cuentería es una herramienta integradora del grupo social, se aprende a comunicar y escuchar desde la convivencia pacífica cambiando los patrones de cultura.

Palabras clave: asertividad, narración oral, ternura, educación social

Summary
This article is the systematization of the experience of storytelling in a school in the city of Lima, Peru. The educational work was carried out in a context of vulnerability, characterized by poverty and violence in the homes of these children. It is based on the longing for emancipation through active listening to a story, to move on to assertive communication by telling a story, and from there to name the world from the joy and tenderness of human encounters. Therefore, the generation of a playful space that would allow the active use of the word as a means of free and legitimate expression of children, would favor assertiveness as a means for the construction and participation of a community environment, through storytelling. The results were that storytelling is an integrating tool for the social group, which learns to communicate and listen through peaceful coexistence and the change of cultural patterns.

Keywords: assertiveness, oral narration, tenderness, social education

Fecha de recepción: 24/03/2022 Fecha de aceptación: 02/05/2022

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

Introducción

Aquello que distingue al ser humano es su capacidad de comunicación, de ahí que la educación social tiene una tarea de educar en los grupos humanos habilidades sociales que propicien el encuentro social, la expresión individual y social de aquello que se considera importante de pronunciar para el fortalecimiento de la grupalidad, necesidad que debe atenderse desde la infancia. En la presente experiencia de educación social se analiza como las técnicas de narración oral pueden servir para mejorar la comunicación asertiva en estudiantes del nivel primaria en una barriada en Lima, Perú, donde la inseguridad ciudadana y la falta de servicios públicos son notorias, además catalogadas dentro de pobreza extrema. Las aulas de esta barriada se caracterizan por tener en ellas una infancia con habilidades poco desarrolladas por presentar modalidades de comportamiento agresivo o inhibido, como es interrumpir intervenciones, poca atención o interés a la opinión del otro, se marginan las opiniones de las niñas, así como niños y niñas que no expresan una opinión.

Las técnicas de narración oral permiten a través de los cuentos generar en las personas imaginación y creatividad, pero además estos relatos invitan a dialogar, opinar, cuestionar, hablar de múltiples realidades desde los personajes, Busatto (2005) resalta la importancia de los cuentos contados a las y los niños, dado que les permiten reflexionar y recrear el mundo que los rodea. La narración oral a partir de un cuento es una vía de mejora de la asertividad en la infancia y desarrollo de habilidades sociales para la comunicación, y por ende la convivencia armónica en los grupos sociales.

El taller de cuentacuentos permitió que las y los niños pudieran no solo oír cuentos, sino también narrarlos y esto permitió la interacción entre pares, lo que fue permitiendo, en un primer momento expresar aquello que habita en el mundo interno, para luego regular la palabra y entrenar la escucha atenta. Los resultados fueron la posibilidad de mejorar la comunicación asertiva y la mejora de la convivencia social.

El objetivo del presente artículo es presentar a la narración oral como una herramienta socioeducativa con un alto potencial para humanizar los procesos de comunicación, educar para la asertividad, reconociendo que la asertividad necesita de la ternura para cuidar de sí y de los demás el momento de comunicar aquello que habita en el interior de las infancias.

Contexto y problemática de la infancia en una barriada limeña

El trabajo socioeducativo se realizó con infantes de la ciudad de Lima, Perú, en una escuela primaria del distrito de San Juan de Lurigancho, perteneciente a una barriada, 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.

caracteriza por la inseguridad, falta de servicios urbanos y pobreza material y cultural. Según fichas socioeconómicas del colegio, un 75% son pobres, familias monoparentales, casas de material rustico y ubicadas en la periferia, además que el 45% de las y los alumnos del plantel padecen anemia. En un contexto de emergencia sanitaria las condiciones de marginación y pobreza se agudizan, de ahí la necesidad de intervención.

En cuanto a la vida familiar se reporta, en el mismo colegio, violencia domestica que va desde física, simbólica, verbal y económica, entendidas como conductas amenazadoras a cualquier evento que vulnere la vida de algún miembro del grupo familiar ya sea adultos o infantes, independiente al género son signos de violencia (Welldon, 2014). Los efectos de la violencia son estrés, ansiedad, tristeza en las y los niños, además de ver afectadas sus capacidades afectiva y de interacción social (Welldon, 2014, Carracedo, 2018 y López, 2012).

Las condiciones de pobreza y violencia vulneran y precarizan las condiciones de vida de las y los infantes, afectando su capacidad de expresión de lo que viven y sienten, esto se ve reflejado en algunas conductas que manifiestan en las aulas como la poca escucha, falta de empatía, niveles bajos de trabajo en grupo, poco respeto a las opiniones de los demás, quieren imponer sus ideas, falta de autodeterminación o de defender sus propias ideas con respeto y argumentos. Algunos autores, como Rodríguez y Serralde (1991), Bach y Forés (2017) Castanyer (2019) Castanyer y Ortega (2017) indican que la asertividad es entrenable o adaptable, por lo que se puede fortalecer sus habilidades socioemocionales que les permiten ser cada vez menos vulnerables a estas situaciones de ansiedad y les permita sobreponerse, logrando mayor autonomía personal.

Al interior de las aulas se encontró que se mantienen posturas tradicionales, y desfasadas como el magicentrismo (educación autoritaria donde el profesor tiene la última palabra), el verbalismo (tendencia a darle mayor importancia a las palabras que a las ideas) y la pasividad (poca reacción o no hacer nada para cambiar una situación), lo que los afecta el desarrollo integral de la infancia.

El contexto de violencia que mina el desarrollo integral de las infancias sumando el contexto escolar que presenta debilidades para el fortalecimiento del desarrollo de habilidades sociales se valoró como un problema las formas de comunicación poco asertivas en la infancia. Se pensó en una estrategia de intervención socioeducativa, que impulsara y sostuviera procesos áulicos de formación integral, así como garantizar algunos derechos de la infancia, tal como la libertad de expresión, de ahí que el uso del cuentacuentos para trabajar la asertividad se pensó como una forma de atender la dificultad para pronunciar la palabra creadora y como 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.

mediador para la sana convivencia. El objetivo de contar cuentos fue crear un espacio lúdico que permitió el uso activo de la palabra como un medio de expresión libre y legítima de las y los infantes; con el único fin educativo de favorecer procesos asertivos de comunicación para el reconocimiento de sí y del otro.

Educación social en la infancia: educar para humanizar

Cada grupo humano, desde su propia cultura y juicio, enseña formas idóneas de comunicación e interacción social a las infancias, porque es la forma de atender o responder a las diferentes situaciones sociales, es el cómo se irán apropiando el mundo y regulando la convivencia humana. Las infancias en situación vulnerable son proclives a tener problemas de integración o rechazo en lo escolar y social, porque existe una dificultad para comunicar ideas, sentimientos, conocimientos, necesidades generando conflictos con los maestro, compañeros, autoridades o con los mismos padres.

Desde la educación social es una necesidad atender el tema de la comunicación en las infancias, para educar para el encuentro social armonioso para la convivencia e implicación con sus grupos de referencia, y no solo como un discurso sino como una forma de vida (Moyano y Planella, 2012), es decir, que las relaciones sociales sean de apertura y cordialidad (Maya, 2003), en el trato amable que teje puentes para el diálogo, escucha, convivencia y respeto como fin trascendente de la educación social. Una tarea de la educación social es humanizar los procesos de comunicación social. Humanizar para la promoción del bienestar social, la autorrealización personal y colectiva, a partir del fomento de habilidades sociales para la creación de vínculos grupales y fomento de la ciudadanía (Moyano y Planella 2012), educar para la asertividad, pero una asertividad que tenga como base la ternura, es decir, la amabilidad y consideración por los demás, expresar de manera respetuosa para fortalecer los lazos sociales.

Una forma de humanizar la comunicación comienza con la valoración de la persona, quienes educan deben poner al centro a las y niños, escuchar lo que viven y sienten, mirarlos con interés, disponer el cuerpo y hacer uso de éste para la confianza, cercanía y reforzar las palabras. Es darles su justo lugar para que aprendan la capacidad de expresar verbal y gestual de forma apropiada a la cultura y a las situaciones, ordenar pensamientos, sentimientos y acciones que ayuden a las infancias a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable. Educar para la asertividad implica enseñar a ser, a sentir alegría de compartir 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.

espacio con otros, cuidar las formas de alcanzar una meta sin dañar a los demás, saber compartir y buscar el pleno desarrollo de sí y de la colectividad.

Castanyer (2020) reconoce a la asertividad como una habilidad social para comunicar y defender sus propios derechos e ideas de manera adecuada y respetando la otredad. La asertividad es posible educarla a partir de la narración oral, según Garzón (2008) es una respuesta llena de expresión para comunicar con una estética que seduce a la escucha y a la imaginación, es educar para vivir en la ternura en la comunicación amable. Los cuentos despiertan en el oyente imaginación y creatividad, Aranda (2021), indica que los cuentos contados a las infancias les permiten reflexionar y recrear el mundo que los rodea, mundo recreado desde la ternura.

La asertividad desde la ternura, es volver a sentir fascinación por la vida en el dar y recibir, cuidar la belleza de existir, ser amables y cuidadosos consigo mismo y los otros (Maya, 2003). La narración oral detona toques de ternura en quien los escucha, porque la palabra se hace imaginación activa que reencanta la vida, es una nueva forma de relacionar consigo mismo, el otro y el mundo, y esto hace posible que la asertividad sea una forma de existir humanizada.

Los cuentos narrados oralmente utilizan principalmente la palabra y el gesto, son un medio de comunicación e intercambio para expresar y provocar pensamientos, sentimientos, ideas a partir de la palabra creadora que crea todo lo imaginable. La educación social busca fomentar espacios para repensar la convivencia e implicarse en la construcción de lo nuevo, la narración, como ejercicio de la palabra, permite pronunciar el mundo dado y que puede darse, en nuevas formas de relación social. La narración oral es un medio de educar la asertividad, educar para la convivencia desde el respeto y para ello se necesita hacer de la ternura una praxis.

Humanizar la comunicación desde el gozo es posible desde la narración de los cuentos, porque provoca diversión, despierta la curiosidad, estimula la imaginación, fortalece el intelecto, y ayuda a nombrar las emociones, reflexionar los conflictos cotidianos, reconocer lo que inquieta, hablar de la vida con toda seriedad desde la fascinación de una historia irreal (Betelheim, 1977), aprender a cuidar y cuidarse, vivir de forma más tierna, la gran utopía de la educación social (Serrate y Hernando 2009). Aprender a ser plenamente humanos es degustar un amor genuino a la vida y tratar y ser tratados con ternura y poder comunicar de forma asertiva.

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

Metodología: el cuento como estrategia didáctica para fortalecer la asertividad

A continuación se presentan dos momentos claves del trabajo de intervención socioeducativa: 1) el taller de cuentos como un espacio y herramienta para potencializar la asertividad y humanizar las formas de relación social y, 2) el cómo es que se logra educar para la asertividad, a partir de la sistematización de la experiencia.

a) *Metodología del taller de cuentacuentos*

Se trabajó con un grupo de 5to año del colegio, con niñas y niños de 10 años aproximadamente, una hora y media a la semana, en modalidad taller. El tiempo de intervención duro el año escolar de marzo a diciembre 2021, con una sesión a la semana de manera virtual. El objetivo fue crear un espacio lúdico que permitió el uso activo de la palabra como un medio de expresión libre y legítima de las y los infantes. La intervención se apoyó en las estrategias de narración oral escénica, como una apuesta para fortalecer los procesos de comunicación para educar en la asertividad y mejorar las condiciones de interacción social.

Se organizó un temario de cuentos que abordaran el tema de la asertividad, además de las emociones, problemas de la comunicación, resolución de conflictos y amistad que fueran propios para la edad de las y los niños de 5to grado. Se comenzaba por una dinámica de romper el hielo.

Seguido se narraba un cuento, que podía ser con títeres, kamishibai, telas, objetos, en otros momentos cuentos motores, y se acompañó de instrumentos musicales o música instrumental que ambientara el cuento. Posterior a escuchar el cuento se emplearon diversos recursos para educar la palabra asertiva: a) orales: se pedía exponer el tema del cuento, describir los personajes, sus dilemas, esto daba para debate, exposiciones, lluvia de ideas que sirvió para fomentar la expresión, respetar turnos de palabra, hablar en público, además de enriquecer vocabulario así como comprensión lectora. b) Escritas: escribir un final alternativo del cuento, hacer un resumen del cuento y el trabajo de escritura se hacía grupal para fomentar la colaboración, el respeto, cooperación, integración, autonomía, imaginación, desarrollo de ideas propias, valía de sí mismo. c) Reflexivas: dialogar sobre el desarrollo del cuento, explicar los motivos de los personajes sobre sus decisiones y consecuencias, para fomentar el diálogo, comunicación, respeto a las ideas de los otros.

Una vez que se realizaba el diálogo sobre el cuento se pasó a actividades lúdico artísticas como representaciones teatrales de los cuentos, dibujos de los personajes, creación de títeres, elaboración de escenarios del cuento con material reciclado, caracterización de los personajes para trabajar la imaginación, cultura, creatividad, manipulación de objetos y el

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

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

trato cordial y amable entre ellos como una base para repensar las formas de relación social y las posibilidades de transformar lo conocido en un mundo más habitable. Con cada creación artística se proponía una actividad de recrear o crear el cuento según sus experiencias de vida y presentarlo a partir de técnicas de narración oral por ejemplo: contar a partir de emociones, de un personaje del cuento, aumentando o disminuyendo la velocidad al contar, contar finales alternativos, uso del gesto o disfraz, cambios de voz, incluir nuevos personajes, contar frente a sus compañeras y compañeros se favoreció un espacio de escucha e interacción comunitaria, de manera que se pudiera entrenar para la asertividad y escucha activa y desde la praxis de la ternura.

La evaluación del taller se realizó cada mes, durante el tiempo de la intervención, una lista de cotejo que incluía contar las interrupciones, las palabras usadas en las intervenciones, gestos más significativos, miradas (expresión corporal), por otro lado se usó el uso de completar frases que develaran como ellos se iban viviendo en la escucha, en la forma de expresar y dirigirse al otro, por ejemplo: Cuando el otro no me escucha yo, y ellos completaban lo que hacían o sentían, el control del diario de campo, las listas de cotejo y las frases que iban respondiendo las y los niños, permitió evaluar, no solo el final del proceso, sino el proceso mismo.

b) Proceso de sistematización del taller

Para el trabajo de sistematización fue necesario el uso de un diario de campo que permitió los registros de cada encuentro, en éste se anotaba las formas de participación de las y los niños, trascripción de las conversaciones, desarrollo de las actividades, descripción de los comportamientos durante la sesión, fotografías de los productos lúdico-artísticos. El diario de campo permitió recuperar la vivencia del taller que fue el centro del proceso de sistematización (Jara, 1994) A partir de los registros de un diario de campo, como una forma de explicarnos como se fue haciendo uso de la palabra, expresar ideas propias, explicar porque sentimos lo que sentimos, argumenta puntos de vista, compartir y escuchar lo que otros viven o sienten, atender este proceso creador es una forma de crear conocimientos sobre el proceso de volvernos comunidad. Esto significó mirar de forma reflexiva la participación del taller por parte de las y los infantes (Jara, 1994) y de los animadores del taller.

El objetivo central de la sistematización fue explicar cómo se construye la asertividad a partir de las técnicas de narración oral, de la escucha activa y del pronunciamiento de la palabra, como una apología a la narración oral como herramienta socioeducativa. 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.

aspectos centrales que se recogieron de la sistematización fueron los siguientes: 1) la palabra y ternura, 2) autonomía y asertividad, 3) comunicación y decisión de grupo.

Resultados de la contada

El objetivo del taller fue crear un espacio lúdico que permitió el uso activo de la palabra como un medio de expresión libre y legítima de las y los infantes, y el proceso de sistematización se realizó para dar razón de cómo se fue construyendo la comunicación asertiva. El proceso comenzó con el reconocimiento de poder pronunciar palabra creadora, posterior a la reflexión del mundo social y personal que implicó la escucha, fue posible pronunciar aquello que significativo para el grupo y la persona. Seguido se reconoció que ese pronunciamiento puede ser desde la asertividad, del cuidado de sí y del otro, para finalmente transformar prácticas culturales. La educación social busca la humanización de la persona y esto se puede lograr por el pronunciamiento de la palabra envuelta en ternura.

1. *La palabra y ternura: puedo hablar y escucharte*

   Las palabras nos hacen existir, y al existir tejemos historias que nacen de lo que guardamos en el interior, justo como las historias de los cuentos que son contadas y escuchadas. Las palabras reflejan sueños y miedos a partir de la voz y el cuerpo. La palabra es la manifestación de creación y existencia, porque coloca en el aquí y ahora, nombra aquello que experimentamos y anhelamos. Narrar un cuento es la posibilidad de acercarnos a mundos posibles, pero también de dar cuenta de aquello que nos permite la humanización plena. Pone sobre la mesa aquellas realidades que duelen y que apagan la voz. Cuando se escucha o se cuenta un cuento, es decir, una narración ficticia es posible sacar a la luz las historias personales, denunciar y anunciar lo nuevo porque podemos hacer uso de las capacidades creativas y por ello podemos pronunciar el mundo desde distintas posibilidades.

   La narración oral al ser expresión del mundo interno por la imaginación y creatividad permite el desarrollo de habilidades comunicativas, necesarias para la vida común y la creación de una memoria colectiva. Cuando hay algo que nos une la convivencia se transforma y se crean lazos afectivos y las formas de comunicación se hacen desde la asertividad y la ternura. Narrar un cuento hace posible expresar la palabra desde la ternura y ser asertiva.

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

De un cuento se obtuvieron personajes, objetos, situaciones, conflictos, imaginarios de vida y hablar de esto a partir de actividades lúdicas, que permitió reconstruir escenarios y personajes, a partir de dar la voz, actuar acciones, esto favoreció la dimensión crítica del cuento, que dio paso a recrear lo escuchado y emancipando realidades actuales, dando un significado a la palabra escuchada, permitiendo expresar aquello que se guarda o midiendo las palabras para no dañar al otro. Estos ejercicios dan significado a la palabra y escucha, pasar de la timidez o agresividad, a la asertividad.

La asertividad es una forma de dejar al descubierto lo que se siente y se piensa, pero también es saber escuchar y acoger al otro, no solo con la palabra adecuada sino desde la ternura. Cuando un personaje se le puede dar voz y se logra situarse en la piel del otro, se le puede comprender y darle un lugar, es decir, es un puente para la ternura, porque se logra maravillar de la existencia de realidades diversas que se comprenden y a partir de ahí dar el salto a la transformación de las realidades, de la palabra a las acciones de acercamiento con el otro. La palabra genera comunidad y complicidad.

3. *Comunicación y decisión grupal: transformación de la cultura*

Se partió de una realidad del silencio, de desconfianza, de agresión en la palabra, para dar un salto a la comunicación de lo que habita en el interior. Salto que fue posible, por la elaboración del dibujo, de la caracterización del personaje, de la mediación del títere para volver a contar finales de los cuentos, u otras maneras de contar esa misma historia desde los diversos personajes. Este ensayo de jugar a ser otro o estar en la piel del otro dio fluidez a la palabra y comenzar a tomar decisiones de hacia dónde queremos ir. No es solo jugar a ser un personaje, es también la exposición a la mirada del otro y ser acogido desde el aplauso, el reconocimiento, la retroalimentación, lo que genera un ambiente de grupo, de implicación y de asumir la pertenencia y corresponsabilidad.

La narración oral favorece la memoria personal y colectiva, es decir, no es solo contarnos las historias de dolor, de gozo u olvido que contiene un cuento es también reconocerlas en el aquí y ahora, y tener la creatividad para un final distinto, el pensamiento crítico para analizar la realidad y buscar formas diferentes que vivir a las historias o cuentos es lo que posibilita una nueva pauta cultural en las formas de comunicar y convivencia social. La educación social hace posible arropar a la infancia, desde la fascinación de un cuento, habilidades de comunicación social desde la ternura, porque acojo las diversas experiencias para abordarlas desde la aceptación y 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.

Consideraciones finales

Se propone el uso de los cuentos y de la narración oral como un recurso socioeducativo para la atención de las problemáticas de las infancias, porque es un ejercicio valioso de reflexión e imaginación, contribuye a ejercitar habilidades cognitivas, volitivas, emocionales, sociales, culturales, además despiertan la motivación y curiosidad de las y los niños, creando una sinergia para implicarse en los temas y de su participación activa en éstos. Los cuentos son un abordaje completo de la realidad, porque cubren una gran diversidad de temas. Finalmente el cuento es un mediador eficaz para la comunicación porque genera muchas interacciones entre los integrantes de un grupo e inspira a la creación lúdico-artístico como una forma de humanización de la vida cotidiana. En resumen, se considera que las diversas técnicas de narración oral apoyan de forma significa el desarrollo de la comunicación asertiva y de la promoción de una cultura libre de violencia para la libre expresión.

La narración oral promueve la comunicación humanizada entre sus pares al poner atención a las opiniones y expresiones de los demás, se adquiere la escucha activa y el ejercicio de la palabra responsable, además de otros aspectos de la formación integral como es la autoestima, mejora en la dicción, reconocimiento de emociones. El cuento y la educación social son una excelente mancuerna para lograr el bienestar social y la convivencia democrática para la promoción de los grupos humanos.

En suma la cuentería es una forma de mejorar las prácticas culturales en las relaciones sociales, de promover la participación y de anhelar formas distintas de habitar los grupos humanos. Es una invitación a la ternura, a la plena humanización de la persona.

Bibliografía

Aranda, J. (2021). *El arte de contar un cuento*. España: Edit. Berenice

Bach, E. y Forés, A. (2017). *La asertividad para gente extraordinaria*. Barcelona: Edit. plataforma

Bettelheim, M. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, edit. Grijalbo

Busatto, C (2005). *Contar y encantar. Pequeños secretos de la narración oral*. México: Edit Diana.

Carracedo, S. (2018). *Menores testigos de violencia entre sus progenitores: repercusiones a nivel psicoemocional.* Tesis doctoral. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/Tesis/pdfs/Tesis_5_Menores_Testigos_Violencia.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.

Castanyer, O. y Ortega (2017). *¿Por qué no logro ser asertivo?* Bilbao, España: Edit. Descleé de Brouwer

Castanyer, O. (2019). *Aplicaciones de la Asertividad*. Bilbao, España: Edit. Descleé de Brouwer

Castanyer, O. (2020). *La asertividad. Expresión de una sana autoestima*. Bilbao, España: Edit. Descleé de Brouwer

Garzón, C. (2008). *La Narración oral Colección "Gaviotas de azogue"*, Madrid, España. https://docs.google.com/document/d/1QDZwpNSneNrxoBax_toLYrAQarWDKP454JRcNhLuilQ/edit?hl=es

Jara, O. (1994). *Para sistematizas experiencias: una propuesta teórica y práctica.* México: Centros de Estudios y Publicaciones Alforja

López, (2013). *Asertividad, Estado Emocional y Adaptación en Adolescentes.* Universidad Fernando Pessoa. Porto, http://www.gacinvestigacion.com/wp-content/uploads/2014/03/Tesina-Asertividad-Estado-Emocional-y-Adaptaci%C3%B3n-en-Adolescentes.pdf

Maya, A. (2003). *Conceptos básicos para una pedagogía de la ternura.* Colombia: Ecoe Ediciones

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

Rodríguez, M. y Serralde, M. (1991). *Asertividad para negociar*. México: Edit. Mc Graw Hill.

Serrate, M.L. y Hernando, M.A. (2009). *Intervención Pedagógica Social. Espacios y Metodologías.* España: Narcea-UNED

Welldon E. (2014). *Niños testigos de la violencia doméstica*. Escuela sicoanalitica.com, encontrado en http://escuelapsicoanalitica.com/wp-content/uploads/2014/07/AECPNA_07_WelldonNi%C3%B1os-testigos-de-la-violencia-familiar.-Articulos.pdf

Para contactar:

Mayra Araceli Nieves Chávez, *Universidad Autónoma de Querétaro (México),* email: **mayra_marzo6@hotmail.com**

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

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

Cuidado en los AUTO: la importancia del autoconocimiento y autoestima en el trabajo con la infancia dentro de las aulas

Self-care: the importance of self-knowledge and self-esteem when working with adolescents in the classroom

Noelia Darriba García y **Raquel Veiga Teijeiro,** *Educadoras Sociales de AtalaiAs*

Resumen:

Este comunicado pretende mostrar una experiencia socioeducativa y reflexiva de aprendizaje en el aula cuando se trabaja con infancia y adolescencia. El punto central de los proyectos que promovemos es el buentrato en todas sus dimensiones: personal, relacional y comunitario. En concreto, esta experiencia resume el trabajo llevado a cabo en centros educativos y, concretamente, sobre la importancia de trabajar el autoconocimiento como forma de prevención. Se busca atender las diferentes individualidades y realidades compartidas en el aula, para que cada quien trate de (re)conocerse, cuidar(se) y al mismo tiempo valorarse como persona, tanto de forma individual como en el marco de un grupo y/o comunidad. En este sentido, las dinámicas y espacios generados en las intervenciones (coeducación afectivo-sexual; convivencia y prevención del acoso escolar; mediación y resolución de conflictos escolares; prevención de la ciberviolencia, etc.) presentan todos un nexo de unión: la transversalidad del autoconocimiento y la revisión de la propia autoestima, pretendiendo que estos ejes ayuden al alumnado a regular la forma de ver, vivir y sentir(se) consigo mismas/os y con las demás personas, así como acompañar las dificultades o inseguridades que puedan surgir.

Palabras clave: Educación social y escuela, género, autoconocimiento.

Abstract

This announcement presents a socio-educational and reflective learning experience in the classroom when working with childhood and adolescence. The main point of our projects is to foster respect in all its dimensions: personal, relational, and in community. Specifically this experience summarizes our work in schools and particularly the importance of working on self-knowledge as a form of preventive action. We seek to address the different individualities and realities shared in the classroom, so that everyone has the opportunity to selfdiscover and selfcare while putting value in the self as an individual and as part of a group and / or

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

community. In this sense, we consider all the dynamics and spaces offered with the interventions of our different workshops (affective-sexual coeducation; coexistence and prevention of school harassment; mediation and resolution of school conflicts; prevention of cyberviolence, etc.) have in common the intersectionality of the self-knowledge and the revision of one's self-esteem. This helps teenagers regulate the way they see, live and feel within themselves and in relation to other people, and allows for accompanying difficulties or insecurities that may arise.

Keywords: Social education and school, gender, self-knowledge

Fecha de recepción: 05/04/2022 Fecha de aceptación: 02/05/2022

Introducción

AtalaiAs nace en 2006 de la mano de tres educadoras sociales que acababan de salir de la universidad. Desde entonces viene trabajando en el desarrollo de proyectos socioeducativos dentro y fuera del sistema reglado, especialmente en los tiempos y espacios que acompañan las dinámicas escolares (ANPAS, docentes, alumnado), en las familias y en la relación entre ambos contextos.

Dentro de estos proyectos se abordan los pilares socioeducativos de la prevención universal, la intervención personal y grupal y las acciones formativas.

Figura 1: Logotipo de AtalaiA Social. 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.

1. Nuestro trabajo

AtalaiAs trabaja desde una perspectiva educativa transformadora al servicio de los intereses de las personas. La experiencia profesional del equipo, unida al constante reciclaje formativo, hace que los principios pedagógicos que sustentan nuestro trabajo tengan bases sólidas que respondan a un aprendizaje integral:

- Perspectiva de género:[1] Las relaciones de género y el empoderamiento como enfoque, contenido y metodología. En este sentido, se contempla la igualdad como un valor fundamental para lograr la dignidad de mujeres y hombres, así como marco referente para el cumplimiento de los derechos humanos.
- Concepción sistémica de la realidad. Dado que no somos sistemas aislados sino que nos inter comunicamos con otros sistemas, es necesario tener en cuenta la relación de interdependencia de la persona con otros sistemas sociales, como el educativo, familiar, sanitario, vecinal, judicial, laboral,.. a lo largo del proceso de intervención.
- Concepción humanista de los procesos. La intervención socioeducativa debe considerar todas las dimensiones de las personas y promover su desarrollo global -biológico, psicológico, social, cultural, educativo, afectivo-, más allá de tener en cuenta las necesidades básicas. Por eso es fundamental trabajar la parte emocional, abordando de forma individual y grupal los sentimientos y pensamientos que envuelven a cada persona.
- Trabajo en red y comunitario. El territorio se configura como el punto de partida y de llegada, el escenario donde se produce el desarrollo de las personas. Teniendo en cuenta este principio, el trabajo en equipo, la coordinación y el trabajo en red con profesionales y entidades asentadas en el contexto son otros de los ejes principales de nuestro trabajo.
- Co-construcción de la demanda: trabajamos con una metodología activa y participativa buscando un clima de participación horizontal en el que el papel de la educadora sirva de guía para introducir los diferentes contenidos.

Y con esta sólida base se abordan los proyectos de forma integral, en un intento de construir un mapa educativo en el que activar las potencialidades y recursos de las personas y las estructuras.

1.1. Proyectos de buentrato

Este comunicado se centra en la experiencia de los proyectos que se llevan a cabo dentro del sistema educativo en los que el alumnado es la población destinataria; son los denominados *Proyectos de Buentrato.*

1 La perspectiva de género es una categoría analítica que acoge todas las metodologías y mecanismos destinados al estudio de las construcciones culturales y sociales de las mujeres y hombres, lo que se identifica como femenino y masculino, con el trasfondo de la desigualdad entre los géneros en todas las clases 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.

Siguiendo a Sanz (2015) "el *buentrato* nace para oponer otros modelos de relación, otros valores sociales, otras relaciones humanas con otras personas y con una/o misma/o" (p. 29). Hay que ser conscientes de que buentrato, como verbo, no existe en nuestro vocabulario; y por tanto no existe el sustantivo consecuencia de esa acción. Curiosamente, su contrario, el maltrato, podemos identificarlo porque convivimos con él en nuestro día a día. Fina Sanz (2015) parte de la idea de que si algo no se nombra no existe y, por lo tanto, no es posible trasladar esta experiencia al cuerpo, porque no está emocionalmente integrado en nuestra cultura. Por eso es importante trabajar con otros modelos de relación, el buentrato, para crear la palabra, el verbo y darle contenido.

Para esta autora, el buentrato tiene tres dimensiones: individual, relacional y social.

Partiendo de esta idea transformadora, todos los proyectos se basan en trabajar bien en todas las dimensiones:

1. **YO (EU)**: es el primer paso, saber quién es nuestro alumnado, propiciando un espacio de autoconocimiento a través de diferentes dinámicas prácticas y vivenciales. Esta primera parte está íntimamente relacionada con la autoestima y el autoconcepto.
2. **CONTIGO**: es el otro paso, cómo nos relacionamos y qué impacto tiene esta relación en cada persona; aprendiendo a construir relaciones de igualdad y respeto, con atención a la diversidad, aprendiendo a establecer relaciones afectivo-sexuales sanas y satisfactorias.
3. **SOCIEDAD**: el impacto de nuestras acciones en la sociedad crea valores como la cooperación, la solidaridad, la igualdad de oportunidades respecto a la diversidad, que ayudan a construir una sociedad más justa, una sociedad humana donde lo individual y lo colectivo no sean un conflicto permanente.

Figura 2: Modelo de trabajo. *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.

Desde este enfoque, las tres dimensiones están relacionadas y cuanto más fuerte sea el YO, mejores relaciones estableceremos y mejor será mi papel en la sociedad.

1.2 .Pero... ¿dónde está el YO?

Tras una experiencia de 15 años trabajando con infancia y adolescencia, resulta triste comprobar la falta de autoconocimiento del alumnado. Por ejemplo, cuando se propone en aula "*escribe 10 cosas que te gustan de ti*", el alumnado no sabe qué poner o, directamente, dicen que no tienen nada bueno. Es triste. En muchas dinámicas es posible comprobar que las niñas y niños carecen, en numerosas ocasiones, de herramientas para describirse, es decir, una gran mayoría no sabe quién es ni cuáles son sus cualidades. Es muy común que pregunten a la persona que tienen al lado o, a veces incluso, que se dirijan a las educadoras con cuestiones como: *¿y a mí que me gusta?, ¿cómo dirías que soy?*

Lo cierto es que, en general, tenemos mayor habilidad para responder lo que nos disgusta sobre una misma o uno mismo. Incluso, es más sencillo contestar lo que odiamos, lo que no nos gusta. En otras ocasiones, nombrar aspectos que nos gustan de nuestra personalidad puede ser relativamente fácil, pues tendemos a responder con conceptos genéricos. Sin embargo, cuando se trata de partes del cuerpo, la cosa cambia. Muchas veces nos da vergüenza decir qué parte de nuestro cuerpo nos resulta bonita porque tenemos miedo al juicio, al qué dirán.

Todas las personas tenemos una imagen mental de lo que socialmente se estipula como "bello", un ideal detrás del cual hay una industria y por lo tanto, dinero: moda, publicidad, medios, porno… destacan una única idea sobre la belleza. Este mensaje nos acompaña desde la infancia puesto que dentro de este sistema social (capitalista y heteropatriarcal) sólo se visualiza un cuerpo "normal", una forma de ser "deseable" o "sexy", una orientación sexual "válida", etc. y todo eso construye pensamiento y se traduce en cómo vivimos nuestro cuerpo, en definitiva nuestra autoestima, queramos o no.

En la actualidad, dada la importancia que ha adquirido el uso de las redes sociales y las aplicaciones móviles entre la población joven, se multiplica el ideal de belleza, pues para a ser el foco de atención y análisis continuo (Estébanez y Vázquez, 2013). Gran parte de la comunicación en la vida online se realiza a través de la imagen, imagen que el sujeto muestra como carta de presentación en el entorno virtual y a la que se le puede suponer una intención antes de su exposición. Diversos estudios sobre autoestima y redes sociales confirman que 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.

menor autoestima, mayor magnitud de los problemas de imagen corporal en la pubertad y adolescencia (Peris, Maganto y Kortabarria, 2013). Es por ello que confunden su imagen corporal con su imagen virtual exhibida en Internet, y como consecuencia, su sentido de identidad puede verse alterado, lo que en ocasiones lleva a que experimenten confusión y odio. Odiar es una emoción muy fuerte, que puede generar aversión, sentimientos de rechazo y, en ocasiones, autodestrucción. Y sentir eso hacia el propio cuerpo es terrible porque no tenemos un cuerpo, somos un cuerpo.

Sin embargo, todas estas cuestiones suelen pasar bastante desapercibidas para un sistema educativo que se centra en saber cosas y, lo peor de todo, saber cosas ajenas: los números, las letras, las ciencias, la historia, los idiomas, pero *¿quién enseña a la infancia y adolescencia a conocerse y amarse más? ¿quién nos enseña a respirar conscientemente, a calmar nuestra mente meditando, a conocer sus talentos y dones, y a desatar el potencial único y diferente que cada una/o de nosotras/os tiene?*

2. La importancia de trabajar los "AUTOS"

Al trabajar con la infancia y la adolescencia, como profesionales, imaginamos escenarios futuros que pretendemos evitar o prevenir. Para ello, es fundamental abordar en el presente un sistema de acciones que estimulen hacia la sociedad que queremos; una sociedad diversa y segura de sí misma, donde prevalezca el respeto y el buentrato. Para ello, es necesario trabajar el autoconocimiento y así fortalecer la autoestima.

La autoestima es el conjunto de percepciones, pensamientos, sentimientos y comportamientos dirigidos hacia nuestra persona, hacia nuestra forma de ser y comportarnos, hacia los rasgos de nuestro cuerpo y nuestra personalidad. Se fundamenta en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que hemos estado almacenando durante nuestra vida (Callado, 2021). Sabemos que necesitamos autoestima para vivir y relacionarnos plenamente con nosotras/os mismas/os y con nuestro entorno. La autoestima no depende de lo que tengas, de lo que sepas o de lo que seas, sino de si te aceptas o no. Trabajando en este concepto también estamos incidiendo en los otros "AUTOS" que son básicos para el desarrollo personal de cada persona:

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

AUTOCONOCIMIENTO: es el conocimiento propio. Supone la madurez de conocer cualidades y defectos, comportamientos, emociones y motivaciones.
AUTOCONCEPTO: es la imagen que tiene cada persona, incluyendo todo lo que es relevante para ella, desde su apariencia hasta sus actitudes.
AUTOEVALUACIÓN: es la capacidad para evaluar todo lo anterior, lo que puede llevarse a cabo de forma positiva o negativa.
AUTOACEPTACIÓN: es aceptarse a una misma. Lo bueno y lo malo, lo que podemos cambiar y lo que no.
AUTORESPETO: es respetarse a un/a mismo/a, tratarse con cariño, atender las necesidades y los valores personales.

Hoy en día, gracias a las aportaciones de la Inteligencia Emocional (Goleman, 1997) y la Neurociencia (Mora, 2013), sabemos lo importante que es aprender sobre nosotras/os mismas/os, reconocer nuestros propios sentimientos y los de las demás personas, o motivar y gestionar adecuadamente las relaciones que mantenemos con el resto y con nosotras/os mismas/os; es decir, fortalecer nuestra autoestima.

La forma de llevar estos aportes a la educación es a través de la educación emocional, reconocida en el Informe Delors (UNESCO, 1996) como un complemento indispensable para el desarrollo cognitivo y social; así como una herramienta profiláctica inigualable en los conflictos interpersonales, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional, en nuestro cuerpo. Por tanto, una correcta instrucción emocional no sólo beneficiará a la propia persona, sino que repercutirá en una sociedad menos violenta y más justa. Es un tipo de educación que pretende desarrollar competencias emocionales, lo cual supone tomar conciencia del propio YO, de las propias emociones para regularlas de la forma más adecuada posible, desde la autonomía y la autoestima, con habilidades sociales que faciliten la convivencia y el bienestar conjunto. Este proceso ayuda a optimizar el desarrollo integral de la persona en los planos físico, intelectual, moral, social, afectivo, etc. Es por tanto una educación para la vida continua y permanente. (Bisquerra, 2011)

Para nosotras es más coherente hablar de coeducación emocional, teniendo en cuenta la perspectiva de género y siguiendo a autoras como Iratxe Suberviola quien propone pasar de la Educación Emocional a la Coeducación Emocional, ya que somos conscientes de que la socialización diferencial entre mujeres y hombres implica la consideración social de que 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.

niñas y los niños son esencialmente diferentes y están llamados a desempeñar papeles y roles emocionales también diferentes.

Con todo esto ya sabemos la necesidad de trabajar la autoestima así como las bases teóricas que lo sustentan pero las herramientas para lograrlo ya no están tan claras.

2.1 De la teoría a la práctica

Trabajar la autoestima no es solo hacerlo desde el punto de vista del "saber", pues *¿de qué vale enseñar un vocabulario de emociones si luego en el diálogo mental aparecen pensamientos y creencias como "no soy capaz", "soy tonto", "tengo miedo"? ¿De qué sirve hablar de emociones si nuestro cerebro se dedica a pensar todo el tiempo y son esos pensamientos los que generan emociones? ¿De qué sirve que el profesorado esté formado en inteligencia emocional si no tenemos idea de cuáles son nuestros patrones y creencias mentales que marcan todo lo que somos y sentimos?*

En este sentido, la respuesta que se propone en este comunicado, se centraría en trabajar desde el cuerpo, aprendiendo a escucharlo y aceptarlo. El trabajo corporal está relacionado y posibilita el desarrollo de otros aspectos: en lo cognitivo aporta información valiosa para ayudarnos en nuestras decisiones de vida; en el emocional es el que permite el reconocimiento de las emociones y la regulación de las mismas; y en lo social nos ayuda a establecer y reconocer límites para relacionarnos adecuadamente. Trabajar desde el cuerpo es trabajar con la experiencia, y lo más importante es fomentar espacios transversales para que el alumnado pueda aprender cosas sobre sí mismo a través de técnicas o herramientas como:

- Conciencia corporal en el aula a través de visualizaciones, ejercicios para llamar la atención sobre diferentes partes del cuerpo, escucharlo, cuidarlo, etc.
- Atención y concentración con ejercicios de gimnasia cerebral o técnicas de atención plena.
- Comunicación afectiva consciente facilitando que se expresen desde lo positivo o resaltando lo positivo de cada persona.
- Autoconocimiento a través de círculos de palabras donde se invita a reflexionar sobre aspectos personales e individuales fomentando un clima de escucha y respeto.
- ....

Se trata de dinámicas cortas y sencillas, pero cuando las iniciamos a diario podemos notar cambios significativos o al menos, ayudar a dar una respuesta sobre su persona y este autoconocimiento favorecerá el desarrollo de otras áreas de sus vidas.

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

Conclusiones

Después de muchas intervenciones en el aula a nuestras espaldas, creemos que para poder anticiparnos a los posibles retos que presenta nuestra infancia o adolescencia: adicciones, relaciones tóxicas, prácticas sexuales de riesgo, etc., la mejor prevención es enseñarles el camino del autoconocimiento, de valorarse tal y como son sin ser más ni menos que las demás. Enseñar quiénes son, no solo desde la teoría, sino principalmente desde la práctica, utilizando metodologías vivenciales que fomenten la experiencia y la cooperación entre el grupo.

Y para que esto sea posible, hemos concluido que es necesario incorporar más perfiles profesionales al sistema educativo, como es la Educación Social. Nuestra práctica profesional se fundamenta en un compendio de conocimientos y habilidades que la acción socioeducativa realiza para producir efectos educativos de cambio y promoción de personas, grupos y comunidades (Menacho, 2012).

Así, conseguiremos ser referentes y acompañar las diferentes individualidades que forman los grupos de alumnado, abordar con escucha y respeto sus realidades, dando espacio a las diversas opiniones, cuerpos y emociones, que en definitiva son las que conforman la infancia de hoy y la ciudadanía del mañana.

Referencias

Bisquerra, Rafael (Coord.) (2011): *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao,:Desclée de Brouwer.

Callado, Cristina (2021): *Encantada de conocerme*. Barcelona: Zenith Editorial Planeta.

Estebánez, Ianire y Vazquez, Norma (2013): *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Delors, Jaques (1996): *La educación encierra un tesoro*. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI). Barcelona: Santillana.

Goleman, Daniel (1997): *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Menacho, Sarai (2012): El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en las escuela. *RES, Revista de Educación Social*, *16*, 1-16.

Mora, Francisco (2013): *Neuroeducación.* Madrid: Alianza

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

Peris, Montserrat; Maganto, Carmen e Kortabarria, Lorena (2013). Autoestima corporal, publicaciones virtuales en las redes sociales y sexualidad en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, vol.3 (2)*, 171-180.

Sanz, Fina (2015): *El buentrato como proyecto de vida*. Barcelona: Kairós.

Suberviola, Iratxe (2020): Aspectos básicos sobre el concepto y puesta en práctica de la coeducación emocional. *Foro de Educación, 18 (1)*, 189-207.

Para contactar:

AtalaiAs, email: **as.coopgalega@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.

Acompañamiento a la infancia LGTBI desde la educación social

LGTBI childhood accompaniment from the social education perspective

Marina Dólera González *estudiante en prácticas de educación social en el proyecto "Está en tu mano" de la Asociación Columbares*
María Ibáñez Palazón *educadora social del proyecto "Está en tu mano" de la Asociación Columbares*
María Pina Castillo *educadora social y doctora en educación. Investigadora principal en el proyecto "Está en tu mano" de la Asociación Columbares.*

Resumen

El presente artículo pretende acercar la realidad de la infancia LGTBI en la actualidad, en la que hay un alto riesgo de rechazo social y acoso escolar. Para abordar esta temática se conceptualizan términos fundamentales como género, sexo, orientación sexual y expresión de género. A su vez, se pone el foco en la alta tasa de suicidio que existe en las personas de este colectivo, además de plantear el papel de los expertos y expertas de la educación social para hacer un acompañamiento socioeducativo y de calidad. Igualmente se facilitan herramientas y experiencias de éxito en cuanto a la sensibilización para prevenir los mensajes de odio y la lgtbifobia.

Palabras clave: LGTBIFOBIA, infancia, sensibilización, identidad de género, orientación sexual

Abstract

The following article aims to bring closer the LGTBI childhood's reality nowadays, in which there is a high risk of social rejection and scholar abuse. To approach this thematic it is necessary to conceptualize essential terms like gender, sex, sexual orientation and gender expression. At the same time, the focus is put on the high suicide rate that exists in people from this colective and also pointing the social education experts' role to do a high quality socio-educational accompaniment. There are also shared tools and successful experiences about hate speech and lgtbiphobia prevention.

Keywords: LGTBIphobia, childhood, sensitizing, gender identity, sexual orientation

Fecha de recepción: 24/03/2022 Fecha de aceptación: 02/05/2022

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

Introducción

Aunque son muchas las circunstancias que hacen de la infancia vulnerable, pertenecer al colectivo LGTBI se puede considerar una de ellas. Es importante poner de relieve que existe una carencia en cuanto a la investigación y a la intervención de este colectivo, lo que sin lugar a dudas refuerza el hecho del desconocimiento que existe en torno a él y las dificultades que existen para llevar a cabo una intervención socioeducativa de calidad. Además, hay que considerar que el contexto familiar, social, cultural y escolar puede potenciar o limitar su desarrollo personal y social (Pina Castillo, 2020). Actualmente, y desde diferentes ámbitos, en concreto desde el educativo, existe una laguna formativa en lo que se refiere a la diversidad afectivo sexual, lo que tiene consecuencias nefastas para el alumnado LGTBI (García Berbén, Álvarez Bernardo y Barozzi, 2018).

Al mismo tiempo, en los últimos años y, sobre todo, en los más recientes caracterizados por una etapa pandémica, la salud mental ha sido una premisa destacada y que ha despertado especial preocupación entre la población más joven. Hay diversos factores que afectan en esta etapa a la salud mental, pero concretamente, uno a destacar especialmente es el social. Los indicadores sociales que condicionan la infancia y la adolescencia son claves para entender por qué se ha de visibilizar y gestionar esta temática. Estudios sobre infancia y adolescencia realizados en los últimos años, coinciden en que existe un fenómeno social donde se ven implicadas diversas dimensiones como la familiar, la económica, la cultural y la sociológica, entre otras; destacando que las personas pertenecientes al colectivo LGTBI presentan una mayor asociación a factores y conductas de riesgo, muchas de ellas ligadas a la ocurrencia del suicidio (Vargas 2017; Garaigordobil y Larrain 2020a, 2020b; Rivera-Osorio y Arias-Gómez, 2020; Iparraguirre y Vásquez, 2021).

Es importante subrayar que aquello de lo que no se habla, no se conoce y se convierte en algo tabú o desconocido, además, en ocasiones no sólo existe el rechazo de personas ajenas, también es significativo el desconocimiento propio y el auto-rechazo (Pinos-Vélez, Guido Pinos y Palacios, 2011).

Conceptos básicos: identidad de género, sexo, orientación sexual y expresión de género.

Para hablar de infancia LGTBI y del colectivo en general, es necesario clarificar algunos conceptos que muchas veces y por la ausencia de formación se desconocen y confunden. Este desconocimiento y confusión se da, no solo entre los propios profesionales de la educación 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.

de la educación social, sino también en los mismos individuos que conforman el colectivo, especialmente en las etapas más tempranas, lo que les genera sensación de malestar y estrés. No podemos obviar que ante la falta de formación en esta temática de los profesionales y la dificultad que tiene la infancia LGTBI para recibir un acompañamiento, implica que tengan que recurrir a los recursos que tienen a su alcance como puede ser internet y las redes sociales, no pudiendo garantizar que la información a la que acceden corresponde a sus necesidades y que esta sea adecuada para ellos.

Es relevante mencionar que hace poco más de 20 años hablar de diversidad sexual y genero dentro del sistema de educación no formal no era para nada tarea fácil, pues existían bastantes reticencias (Generelo, 2016). Aunque se ha avanzado mucho en esta importante tarea, todavía existen muchas lagunas para que se lleve a cabo de manera competente y adaptada a las demandas de una sociedad en constante cambio.

A continuación, se abordan diferentes conceptos que son esenciales para la profesionalización del educador social en lo que se refiere a un acompañamiento de calidad a la infancia LGTBI. Es urgente comprender que cada uno de ellos funciona como un compartimento estanco y no necesariamente guardan relación entre sí, por ejemplo, el sexo con el género, o el sexo con la orientación sexual, con la expresión de género o con la identidad. Uno de los hándicaps más presentes, es el de asociarlos o confundirlos. Aunque definir y conceptualizar estos términos podría fácilmente ocupar el artículo entero, creemos pertinente realizar una primera aproximación a ellos, siendo totalmente conscientes de su complejidad y del debate latente existente en diferentes esferas de la sociedad. Debate que debe ser acometido en primer lugar desde el respeto, pero también considerando la evidencia científica y por supuesto los derechos humanos.

Género e identidad de género.

En primer lugar, es necesario conceptualizar qué es el género y la identidad de género. Desde los comienzos de las teorías feministas, se hizo hincapié en que el concepto de género y la diferenciación entre sexos, como indica Ramírez (2008), *"era cuestión cultural y no biológica"* (p.308), aunque fue en los años 70 cuando se comenzó a hacer una diferenciación entre sexo y género.

Esta misma autora, añade que se concebía el género como una categoría que sirve para descodificar aquellas características que se les atribuyen a las personas por cuestión de sexo. Otras autoras como Bourque et al., (2013) definen el género como *"un sistema de 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.

culturales entre los sexos, una construcción simbólica establecida sobre los datos biológicos de la diferencia sexual" (p.12) o en el caso de Abad, Ramírez y Fernández (2019) que defienden que *"hace referencia a la construcción social"* (p.11).

La identidad de género se compone de aquello que establece la manera de entendernos individualmente y cómo nos construimos a nosotros mismos (Jayme, 1999). A modo de conclusión, podemos decir que el género y la identidad son una construcción social y por tanto psicológica, es decir, que se "educa", educación que se lleva a cabo condicionada por el sexo de nacimiento.

La dificultad con la que se encuentran algunas personas del colectivo LGTBI en relación al género y la identidad de género, radica en que el género que le asigna la sociedad (en función de su sexo) en su desarrollo inicial como individuo no coincide con su identidad, que es lo que conocemos como personas trans. Durante muchos años, especialmente en el ámbito de la psicología se ha patologizado a las personas trans, sin embargo, cada vez más existen más políticas y prácticas que la despatologizan y que contribuyen a su no discriminación (Argyriou, 2022). Aunque habría que preguntarse: ¿son suficientes estos estas políticas y estas prácticas?

Orientación sexual y sexo

En cuanto a la orientación sexual, esta hace referencia a aquellas personas por las que sentimos atracción sexual o romántica. Dentro de esta categoría, están las personas lesbianas -aquellas mujeres que se sienten atraídas hacia otras mujeres-, gais -hombres que sienten atracción hacia otros hombres-, bisexuales -personas que se sienten atraídas por otras personas independientemente de su sexo/género- y asexuales -personas que no sienten atracción sexual- (Rodríguez Otero y Facal Fondo, 2019).

De otro lado, como indican Abad, Ramírez y Fernández (2019) el sexo *"abarca las características que están biológicamente determinadas, incluidas los rasgos cromosómicos, genéticos, anatómicos, reproductivos y fisiológicos, clasificando así a los seres vivos en macho/hombre y hembra/mujer"* (p.12).

Aunque la mayoría de las investigaciones, hacen referencia al sexo como algo dicotómico, es decir, por un lado, está el aparato reproductor masculino y por otro el femenino, es de especial relevancia hacer una aclaración pertinente. Y es que, hay un desconocimiento de una tercera opción que son las personas intersexuales, y que constituyen la "I" última de las siglas

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

LGTBI. Muchas veces, vemos que se hace mención al colectivo sin incluir esta letra (y otras veces se incluyen la Q y el +), pues la motivación de incluirla, deriva de la necesidad de visibilizar una realidad que está bastante presente. De hecho, conforman una parte muy importante de la población, nada más y nada menos que el 1,7% de la población mundial, que nace con caracteres sexuales masculinos y femeninos (Cassán, 2020).

Podemos decir entonces, que el sexo hace referencia al aparato reproductor genital masculino, femenino o intersexual, es decir, es algo estrictamente biológico, mientras que la orientación sexual implica atracción sexual o romántica hacia otra persona.

Expresión de género

Por último, en lo que se refiere a la clarificación conceptual de diferentes términos, la expresión de género, según autoras como Pérez-Enseñat y Moya-Mata (2020) es *"la referencia de género que una persona comunica al exterior y a los demás a través de comportamientos, apariencia física, vestimenta, patrones del discurso, interacciones sociales…"* (p.819).

Otras expertas lo definen como las múltiples maneras de presentarnos como personas, nuestros comportamientos, intereses y afinidades que pueden ser considerados socialmente como femeninos, masculinos o la combinación de ambos (Rodríguez y Bustos, 2020).

La expresión de género no es algo lineal, sino que a medida que una persona va evolucionando, va incorporando nuevas formas de expresarse como persona. Es por esto por lo que la expresión de género no tiene necesariamente relación con el propio género, sexo ni orientación.

Aunque se ha avanzado mucho en materia de igualdad de género, todavía existen diferencias sustanciales en prácticamente todos los contextos en la educación que se recibe en referencia al género/sexo. Reiteramos que el acoso escolar que sufren los infantes de este colectivo, así como también los adultos, está ligado a que la sociedad entiende unos roles y una expresión de género en función del sexo, y cuando se rompen estos esquemas empieza la discriminación. Aunque esto no es exclusivo de las personas del colectivo, pues a una niña puede encantarle jugar al futbol o llevar el pelo corto, o a un niño pintarse las uñas y bailar, independientemente de su sexo/género, orientación…, sí que se considera un agravante especialmente para la infancia LGTBI.

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

Vulnerabilidad de la infancia LGTBI

A lo largo de la historia, formar parte del colectivo LGTBI ha estado estigmatizado e incluso ha sido considerado como una enfermedad, y no fue hasta 1973 cuando la Asociación Norteamericana de Psiquiatría eliminó la homosexualidad de los trastornos mentales (Navarra y Herrera, 2016). Aun así, hasta 1990, la Organización Mundial de la Salud no había retirado la homosexualidad de la lista de enfermedades y no es hasta 2018, una fecha bastante reciente, que se elimina a las personas trans de la lista de "trastornos de la personalidad y el comportamiento".

Existen múltiples estudios que demuestran que aquellas personas que forman parte del colectivo LGTBI tienen una mayor probabilidad de ser víctimas de acoso escolar y discriminación, viéndose afectada en la mayoría de los casos su salud mental. En palabras de Garaigordobil y Larrain (2020a) las víctimas y ciber-víctimas de este colectivo han recibido una mayor cantidad significativa de acoso y ciberacoso a lo largo de su vida, teniendo esto en un gran impacto en la salud mental, aumentando así los casos de depresión en las personas LGTBI. En relación a lo anterior, COGAM publicó en 2015 un estudio realizado en centros educativos de la ciudad de Madrid en el que se afirmaba que el 60% del alumnado es testimonio de agresiones LGTBI-fóbicas y, por otro lado, el 52% del alumnado encuestado afirma que había sido testimonio de ciberacoso LGTBI-fóbico (COGAM, 2016b).

Son diversas las investigaciones y estudios que apuntan una mayor discriminación y acoso escolar en infancia y adolescencia LGTBI, como el de las autoras Garaigordobil y Larrain (2020b) en personas del colectivo LGTBI, que apunta que hay un mayor porcentaje de víctimas de bullying en personas no heterosexuales, habiendo incluso más casos en gais y personas bisexuales. Otro ejemplo es el de Maluenda y Mateos (2018) concluyendo con que se excluye a las personas del colectivo LGTBI, siendo testigo de esto un 30.1% del resto de personas y habiendo escuchado un 78.2% palabras como "maricón" o "bollera" a modo de insulto.

Rivera-Osorio y Arias-Gómez (2020) señalan que *"según un estudio realizado en el Reino Unido a 119 personas LGBTI, aproximadamente el 26% de los participantes indicó que han estado o continúan estando psicológicamente afectados por recuerdos del acoso escolar"* (p.150). Esto se debe a que, a largo plazo, el acoso puede llegar a provocar trastorno de estrés postraumático.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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, en los últimos años se ha hecho visible la problemática del suicidio entre la población joven, muchas veces precedido por conductas de autolesión cuyo origen, según algunas investigaciones, está relacionado con la invalidación de las emociones, la intolerancia, la depresión, la ansiedad, la autocrítica y las relaciones inestables en el contexto socio-familiar (Tánori, Noriega y Borrego, 2021); también hay evidencias de que en algunos casos, está directamente relacionado con el abuso y el acoso escolar, siendo estos predictores de tal conducta auto-lesiva (Garisch y Wilson, 2015).

La opresión, el rechazo y el odio hacia las personas de este colectivo viene dado por los estigmas que abundan en los círculos de iguales y en el entorno familiar, y no sólo son externos a la persona que los sufre, sino que se ha constatado que en muchos casos se da una fobia interiorizada, procedente de la culpabilidad y el autoconcepto que pueden tener estas personas sobre sí mismas (Iparraguirre y Vásquez, 2021).

Autores como Cano y Blanco (2020) afirman que el suicidio es *"la primera causa de muerte violenta (no natural) por delante de los accidentes de tráfico desde 2008 y un problema de salud pública"* (p.5). A nivel mundial es una de las principales causas de fallecimiento con cifras que alcanzan las 800 000 personas (Iparraguirre y Vásquez, 2021), mientras que, en España, los últimos datos del INE (2022) del año 2020, recogen que 14 menores de 15 años se quitaron la vida, y 300 personas jóvenes de 15 a 29 años.

Numerosos estudios demuestran que el colectivo LGTBI es uno de los colectivos más vulnerables ante esta problemática. Una investigación realizada por Generelo (2016) con el nombre "Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes lesbianas, gays y bisexuales", concluye con la relación entre el acoso homofóbico, la desesperanza y el riesgo de suicidio. Concretamente y en lo que a los datos se refiere, el 43% de los entrevistados había pensado en el suicidio, el 35% lo había planeado y el 17% lo había intentado. Además, otros autores como Salado y Simonelli (2021) afirman que las minorías sexuales presentan mayores factores de riesgo, principalmente los jóvenes transgéneros en lo que el riesgo de suicidio es cinco veces mayor que en los jóvenes homosexuales. Según un estudio realizado por la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans, Bisexuales, Intersexuales y más (FELGTB, 2021):

> Un 88,37% de las personas que han sufrido transfobia asocian directamente esta situación con las emociones intensas experimentadas que van desde la tristeza, miedo, etc., hasta el intento de suicidio. En general, la emoción más presente es el aumento del rechazo de su identidad de género (94,4%), la ideación suicida que aparece en un 61,11% y los intentos autolíticos que alcanzan el 16,67% de los casos. (p.27).

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

Otros autores como Cortés, Román, Suárez y Alonso (2021) afirman que,

> […] la OMS plantea que el estado depresivo se presenta fundamentalmente entre los 15 años a 24 años, en la comunidad LGTB convirtiéndola hoy en día en un problema de salud pública, tanto en países industrializados como en vías de desarrollo (p.3).

Además, se puede aplicar también la Teoría del Estrés de las Minorías, que defiende la idea de que los problemas de salud de los colectivos minoritarios (como las personas con una orientación sexual o una identidad de género minoritarias), como es el suicidio, se debe en gran parte a la violencia y discriminación, tanto social como institucional, que vienen sufriendo a lo largo de la historia (Radi y Pagani, 2020). Explican además que la sociedad está permitiendo perpetuar estas formas de violencia hacia dichos colectivos. Por ello, se explica el suicidio a través de éstos sentimientos de discriminación, inadaptación y rechazo por parte de la sociedad en varias esferas como la interpersonal, institucional, laboral o la académica que fomentan, además, el sentimiento de auto rechazo y desesperanza (Martin-Storey y Fromme, 2017 y Eisenberg et. al., 2017).

Todos estos datos procedentes de diversos estudios nos indican que, entre los más jóvenes, el colectivo LGBTI es un grupo de riesgo importante debido a numerosos factores y condiciones. Entre ellos se encuentra la homofobia internalizada, la culpa por su orientación sexual o identidad, depresión, baja autoestima, aislamiento, desesperanza, problemas en las relaciones familiares, discriminación, opresión, rechazo social, acoso y estigmatización social (Iparraguirre y Vásquez, 2021).

El papel del educador o educadora social en el acompañamiento y sensibilización a la infancia LGTBI

Aunque el concepto de educación social y sus implicaciones son muchas, en consonancia con Gijón, Martín y Puig (2021) esta *implica* el empoderamiento de la persona y la garantía de acceso a sus derechos. Por su parte, Vilar (2018) afirma que la educación social es una profesión de acción pedagógica llevada a cabo en entornos cambiantes con el fin de desarrollar la personalidad humana a través del compromiso con el respeto de los derechos humanos, libertades y la construcción de sociedades acogedoras e inclusivas, favoreciendo la prevención, la asistencia, la inclusión y la reinserción social. A colación de lo anteriormente mencionado, la educación social es una rama profesional muy relacionada con el movimiento LGTBI, el acoso que sufren y la alta tasa de suicidio en este colectivo.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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, tal y como se indica en el código deontológico de los educadores y educadoras sociales, estas tienen un compromiso con la sociedad que implica colaborar con servicios de la comunidad para una mayor calidad de los servicios socioeducativos. Concienciando también sobre los distintos problemas sociales, fomentando el pensamiento crítico de cara a gestionar informaciones desacertadas en medios de comunicación que aumentan la estigmatización de colectivos.

Igualmente, no hay que olvidar que esta figura profesional tiene múltiples funciones, siendo una de ellas la generación de contextos y recursos para el desarrollo de procesos individuales y grupales relacionados con las posibilidades de una mejora social y la inclusión de las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

En lo que respecta a la infancia LGTBI es vital que este acompañamiento se tenga en cuenta conociendo a las personas y respetando los procesos y la evolución individual. Asimismo, hay que ofrecer y facilitar herramientas, no solo a título individual, sino también con las familias, pues ante la presencia del estigma y el desconocimiento que existe, muchas veces viven el proceso de forma traumática o negativa.

No podemos obviar tampoco que, la mayor parte del sufrimiento del colectivo LGTBI no se debe a su identidad, sino a la forma en que el mundo reacciona (Smith, Reidy y Norris 2020), por lo que la intervención del educador/a social también debe ir en la línea de prevención y sensibilización a la sociedad en su conjunto.

Propuestas socioeducativas para trabajar la LGTBIFOBIA

Si queremos garantizar en la medida de lo posible el éxito de la intervención, hay que llevarla a cabo implicando a todos los actores que se encuentran en escena y que contribuyen de forma sustancial tanto a oprimir más al colectivo, como a empoderarlo. En primer lugar, hay que poner el foco en el individuo que está sufriendo de forma directa la lgtbifobia, haciendo un acompañamiento personalizado y poniéndose en contacto con entidades del propio colectivo. Y es que este acompañamiento es básico, pues la experiencia y el bagaje que tienen son una garantía de éxito, además de que pueden poner en contacto a los/las menores y a las familias con otras personas que estén pasando por lo mismo, generando al mismo tiempo redes 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) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 otro lado, es urgente que exista una formación dirigida a los profesionales educativos de los centros de educación formal, que la mayoría de las veces viene de la mano de educadores y educadoras sociales. También hay que implicar a todo el tejido social, en centros educativos de primaria, de secundaria y en asociaciones, sensibilizando sobre el colectivo LGTBI y mostrando las consecuencias tan perniciosas que tienen su discriminación y rechazo.

Aunque desde una perspectiva de intervención social nuestras estrategias están más limitadas en cuanto redes sociales y medios de comunicación, tenemos un papel relevante a la hora de ofrecer herramientas, para la gestión de la información y para un buen uso de las redes sociales. Actualmente nos encontramos con dos grandes problemáticas, los bulos que promueven la desinformación y retroalimentan el discurso de odio, y los mensajes de odio que a través de redes sociales son más agresivos y más virales (Pina Castillo y Ruiz Alegría, 2021).

Es precisamente esta tarea la que el proyecto "Está en tu mano" viene realizando desde 2020 en diferentes contextos, llevando a cabo no solo labores de sensibilización y capacitación, sino también de investigación y divulgación científica en relación a este tipo de fenómenos sociales. Por un lado, se ha puesto el foco en este tema, no sólo por la constancia de que existe una problemática palpable, sino por la detección de necesidades que hemos hecho en los centros educativos a los que asistimos día a día: necesidades respecto a los profesionales de la docencia que ellos mismos plantean y nos transmiten debido a la ausente formación del profesorado en materia LGTBI. Por otro lado, demandas que convergen en las relaciones y círculos sociales que se dan en el contexto escolar y que derivan en problemas de convivencia y en el peor de los casos en acoso escolar y/o discriminación.

De un lado, los centros educativos no están totalmente preparados para prevenir el acoso escolar hacia las personas del colectivo LGTBI por causas como el desconocimiento y la escasez de formación de esta índole. De otro, se percibe una ausencia de focalización, concretamente, en los casos de personas trans y en los procesos que deben llevar a cabo a nivel emocional, psicosocial y familiar. Por último, de forma general no existen protocolos de intervención específicos y adaptados cuando se detecta el acoso lgtbifóbico.

Es por ello que, tenemos que tener muy presente y valorar el trabajo que realizan las organizaciones y entidades que se encuentran especializadas en este ámbito y que cuentan con un equipo de profesionales formados, como es el caso de la más importante de ellas, la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans, Bisexuales, Intersexuales y más (FELGTBI+).

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

FELGTBI cuenta con más de 30 años de historia y con 57 entidades miembros a lo largo y ancho de España.

Con respecto a buenas prácticas de programas escolares, queremos hacer especial referencia a un centro educativo ubicado en la Comunidad de Madrid, el IES Antonio Domínguez Ortiz, que incluye en su Plan de Convivencia diferentes procedimientos y protocolos de actuación dirigidos a hacer frente al acoso escolar, a la atención educativa, a la identidad de género, así como a la prevención, detección y actuación ante la discriminación y los delitos de odio del colectivo de menores transexuales. Este centro es uno de los pocos ejemplos de centros educativos, referentes en materia LGTBI+, que considera la consecución de una convivencia segura y positiva.

Es esencial que los centros educativos generen un espacio de seguridad para las personas en edad infantil y adolescente, con el fin de que puedan encontrar la confianza y una vía orientativa para apoyar, acompañar y guiar su salud y su bienestar desde una perspectiva global. Es vital también resaltar los determinantes de salud y sociales que rodean a las personas del colectivo LGTBI, teniendo en cuenta la categorización que existe en torno a ellas y la posición de deterioro y exclusión a la que se ven expuestas en una etapa vital en la que se materializa el acoso y partiendo, en muchas ocasiones, de un rechazo en el contexto familiar.

En este sentido, el profesional de la educación social juega un papel fundamental para acompañar a este colectivo que se encuentra en una posición de vulnerabilidad social y en muchos casos de exclusión, con todas las consecuencias perniciosas que implica para su desarrollo personal y social.

Bibliografía

Abad, F., Ramírez, R. y Fernández, S. (2019). Importancia del sexo/género y su distinción en la investigación biomédica. *Revista Hacia la Promoción de la Salud, 24*(2), 11-13. https://doi.org/10.17151/hpsal.2019.24.2.2.

Argyriou, K. (2022). Aportaciones críticas y despatologizantes en la evaluación psicológica de la diversidad de género. RECERCA. *Revista de Pensament i Anàlisi. 27*(1), 1-24. https://doi.org/10.6035/recerca.5798

Bourque, S. C., Butler, J., Conway, J.K., Cucchiari, S., Lamas., Ortner, S.B., Rubin, G., Scott, J., y Whitehead, H (2013). El concepto género. En Lamas, M (Comp). *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM - Miguel Ángel Porrúa.

Cano, J. y Blanco, E. (2020). *Evolución del suicidio y su tratamiento informativo en España. Entre los efectos werther y papageno.* Conferencia de la Universidad de Málaga, Málaga, España.

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

https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/20538/Ponencia%20Congreso%20%28Inclusiones%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Cassán, B. (2020). Ensayo sobre la intersexualidad y las operetas para mutilar su existencia. *Revista CRONÍA Número Especial*, 34-40 http://200.7.136.16/ojs/index.php/cronia/article/view/1133/1220

COGAM (2016a). Benítez, E. (Coord.). *LGBT-fobia en las aulas 2015 ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual?* Madrid: Grupo de Educación de COGAM. https://cogameduca.files.wordpress.com/2016/03/1-lgbt-fobia-en-las-aulas-2015-informe-completo-web.pdf

COGAM (2016b). Benítez, E. (Coord.). *Ciberbullying LGBT-fóbico. Nuevas formas de intolerancia.* Madrid: Grupo de Educación de COGAM https://cogameduca.files.wordpress.com/2016/03/4-ciberbullying-lgbt-fc3b3bico-informe-completo-web.pdf

Cortés, A., Román, M., Suárez, R. y Alonso, R. (2021). Conducta suicida, adolescencia y riesgo. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba. 11*(2), 1-6. http://scielo.sld.cu/pdf/aacc/v11n2/2304-0106-aacc-11-02-e939.pdf.

FELGTBI+. (2021). *Personas trans y educación no formal.* https://felgtb.org/wp-content/uploads/2021/09/investigacion_educacionnoformal_FELGTB.pdf

Garaigordobil, M. y Larrain, E. (2020a). Acoso y ciberacoso en adolescentes LGTB: Prevalencia y efectos en la salud mental. *Revista Científica de Educomunicación, 28*(62), 79-90. https://doi.org/10.3916/C62-2020-07.

Garaigordobil, M. y Larrain, E. (2020b). El Bullying en el País Vasco: Prevalencia y Diferencias en Función del Sexo y la Orientación-Sexual. *Revista Clínica y Salud, 31*(3), 147-153. https://dx.doi.org/10.5093/clysa2020a19

García Berbén, A. B., Álvarez Bernardo, G., y Barozzi, S. (2018). *Formación del profesorado universitario para la diversidad afectivo sexual.* En *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación*: Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación. (RILME). https://repositorio.uam.es/handle/10486/682703

Garisch, J. A., & Wilson, M. S. (2015). Prevalence, correlates, and prospective predictors of non-suicidal self-injury among New Zealand adolescents: Cross-sectional and longitudinal survey data. *Child and adolescent psychiatry and mental health, 9*(1), 1-11. https://doi.org/10.1186/s13034-015-0055-6

Generelo, J. (2016). La Diversidad Sexual y de Género en el Sistema Educativo. *Revista de Estadística y Sociedad, (66)*, 29-32. http://www.revistaindice.com/numero66/p29.pdf.

Gijón, M., Martín, X., y Puig, J. M. (2021). ¿Es suficiente cuidar y acompañar en Educación Social? *RES: Revista de Educación Social*, (33), 11-25. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/202111/res-33-monica.pdf

Instituto Nacional de Estadística. (2022). *Suicidios por edad y sexo.* INE. https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?tpx=49948&L=0

Iparraguirre Moreno, D., y Vásquez Espinoza, F.M. (2021). *Indicadores que predisponen el suicidio en adolescentes y jóvenes LGBT: Una revisión sistemática.* https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/74646

Jayme, M. (1999). La identidad de género. *Revista de Psicoterapia*, (40), 5 - 22. https://revistadepsicoterapia.com/index.php/rdp/article/view/791/702.

Mateos, D. y Maluenda, C. (2018). *Estudio sobre bullying hacia la población LGTB+ en Zaragoza.* https://zaguan.unizar.es/record/86086/files/TAZ-TFG-2018-1659.pdf

Molina, C. y Herrera, J. (2016). *Dejémonos de Vainas: Justicia LGBT.* https://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/5946/1/129049.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.

Pérez-Enseñat, A. y Moya-Mata, E. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura. *Retos*, (38), 818 - 823. https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.54076

Pina Castillo, M. (2020). *Competencias Personales y Sociales en Familias en Situación de Pobreza y/o Exclusión Social*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.

Pina Castillo, M. y Ruiz Alegría, R. (2021) Mensajes de odio y desinformación en tiempos de pandemia. En *Educando en tiempos de pandemia*, coordinado por Mª Ángeles Hernández Prados y Mª Luisa Belmonte». 112-129. Madrid: Dykinson, 2021. https://www.dykinson.com/libros/la-nueva-normalidad-educativa/9788413779645/

Pinos-Vélez, V., Guido Pinos, G., y Palacios, M. (2011). Percepciones sobre la diversidad sexual en adolescentes escolarizados de la ciudad de Cuenca. *Maskana*, *2*(2), 39-55. https://doi.org/10.18537/mskn.02.02.04

Radi, B., y Pagani, C. (2021). ¿Qué perspectiva?, ¿cuál género? De la educación sexual integral al estrés de minorías. *Praxis educativa*, *25*(1). 1-12 https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250116

Ramírez, C. (2008). Concepto de género: reflexiones. *Ensayos*, (8), 307-314. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/218944/document%28285%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Rivera-Osorio, F. y Arias-Gómez, M. (2020). Acoso escolar contra jóvenes LGBT e implicaciones desde una perspectiva de salud. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, *52*(2), 147-151. http://www.scielo.org.co/pdf/suis/v52n2/2145-8464-suis-52-02-147.pdf.

Rodríguez, L. M. y Facal, T. (2019) Diversidad sexual: imaginarios y actitudes en estudiantes de enseñanzas medias y superiores mexicanos. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(1): 183-205. 10.14198/OBETS2019.14.1.06

Rodríguez, N. y Bustos, L. (2020). Notas para problematizar la ética de sí en la educación del cuerpo: la clase de educación física como territorio de las disputas de género. *Educaçao y formaçao*, *5* (14), 3-16. https://doi.org/10.25053/redufor.v5i14mai/ago.2336.

Salado Noriega, M. D. R. (2021). *Factores de riesgo de suicidio en los adolescentes: Una revisión sistemática*. http://hdl.handle.net/10835/13371

Smith, A., Reidy, D., & Norris, A. (2020). Teen dating violence and suicide risk among bisexual adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 67(5), 685-691. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.04.014

Tánori, K. G. D., Noriega, J. Á. V., y Borrego, D. F. (2021). Factores contextuales relacionados a las conductas de autolesión no suicidas: una revisión sistemática. *Psicología y Salud*, *31*(1), 51-59. https://doi.org/10.25009/pys.v31i1.2675

Vargas, P. (2017). Determinantes sociales de la salud de las personas LGBT. *Pediátr. Panamá*, *46*(2): 145-147. https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-848349?lang=es

Vilar, J. (2018). Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (70), 17-38. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/179263/Art.%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Para contactar

Marina Dólera González, email: **maarinadg@gmail.com**
María Ibáñez Palazón, email: **m.ibanez@columbares.org**
María Pina Castillo, email: **maria.pina@columbares.org**

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

Se permiten la reproducción, 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 ES: otras comunicaciones

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

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

"Piélagos por el deporte igualitario": una experiencia de integración de perspectiva de género

"Piélagos for equal sport": a gendered experience

Paloma Mata Codesal, *educadora social*

Resumen

"Piélagos por el deporte igualitario" es un programa llevado a cabo en el municipio de Piélagos (Cantabria) que introducen de forma transversal la perspectiva de género en uno de los programas que se lleva realizando en este Ayuntamiento desde hace más de diez años: las escuelas deportivas. De esta manera se avanza en la necesidad de medidas de coordinación entre distintos departamentos del consistorio para incorporar de manera transversal el género en programas que ya se venían realizando, como son las escuelas deportivas. Se busca romper con los estereotipos y los datos deportivos actuales que demuestran que ciertos deportes siguen vinculados mayoritariamente a hombres (fútbol y fútbol sala) o a mujeres (gimnasia y patinaje). De esa realidad nace la propuesta de crear una campaña de sensibilización y captación dentro de este municipio para aumentar las matrículas en las cuatro disciplinas deportivas municipales seleccionadas por el género menos representado: fútbol, fútbol sala, patinaje y gimnasia rítmica. Esta campaña se complementa con una jornada de sensibilización homónima, que visibilizó la existencia y experiencias de mujeres vinculadas al mundo del fútbol y el fútbol sala, así como de hombres vinculados al patinaje artístico y a la gimnasia. En la jornada, estas personas han relatado sus experiencias dentro de sus disciplinas deportivas. Además, han enviado un mensaje para animar a chicos y chicas a que realicen el deporte al que ellos y ellas se vinculan.

Las acciones, no solo las visibles sino todo el trabajo previo de concienciación interna con las personas responsables del Ayuntamiento que permitió la coordinación e incorporación de una perspectiva de género en programas ya en marcha, pone de manifiesto como desde una pequeña acción se pueden conseguir resultados que ayudan a contribuir a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres sin necesidad de hacer grandes inversiones, ni de personal ni de material, simplemente utilizando de forma eficiente y eficaz los propios recursos con los que el Ayuntamiento ya cuenta.

Palabras clave: Deporte, Igualdad, Piélagos, Perspectiva de género

Abstract

"Piélagos for equality in Sport" is a program carried out in the municipality of Piélagos (Cantabria) in order to gender a ten-year old program: sport schools. It aims to break away gender stereotypes and to redress current sports stats that show that specific sports still

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

remain mostly linked to men (soccer and futsal) and women (gymnastics and skating). Stemming from that situation, the project aimed to gender-balance enrolment in four sports: football, futsal, skating and rhythmic gymnastics. In addition, this campaign is complemented by one-day workshop under the same name aiming to make visible and give voice to women related to the world of football and futsal, as well as men linked to figure skating and gymnastics. On that awareness session, selected people shared their sport experiences, encouraging girls and boys to enroll in the different sports.

This experience shows how, from a small action, results can be achieved to help to contribute to equal opportunities between men and women without the need to make large investments, neither of personnel nor of material, but rather by using own means in an efficient and effective way.

Keywords: Sport, Gender equality, Piélagos, Mainstreaming

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

Introducción – Fundamentación contextual o práctica

La desigualdad entre hombres y mujeres aparece a lo largo de todo el espectro social, incluyendo el ámbito deportivo. Existe un consenso social cada vez más amplio (aunque con la reciente irrupción de partidos políticos y otras organizaciones abiertamente machistas los discursos discordantes parecen estar creciendo) de que la realidad anterior necesita ser cambiada y que los poderes públicos tienen un papel importante que jugar en la lucha contra las discriminaciones de género. En el caso concreto de la Comunidad Autónoma de Cantabria, por ser el ámbito territorial en el que se circunscribe la experiencia presentada, un breve análisis enfocado a conocer no solo la línea de trabajo actual que se sigue para erradicar este tipo de discriminaciones sino los contenidos de dicha línea, revela que el foco de trabajo tanto de recursos, iniciativas o programas se sitúa en su gran mayoría en la mujer como persona destinataria. Además, la escasa o nula impartición de contenidos relacionados con el papel de los hombres en la lucha feminista y su situación de privilegio relativo es otra de las conclusiones que se desprenden de este breve análisis. Se sigue haciendo necesario romper la idea que enfrenta feminismo con hombres, ya que como bien recoge hooks, entiende 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.

feminismo como "un movimiento para acabar con el sexismo, la explotación sexista y la opresión" (hooks, 2017, p.21). Por lo tanto, esta definición de feminismo pone el foco del problema en el sexismo y no en los hombres y se hace necesario trabajar para conseguir implicar a éstos en la erradicación de la violencia machista trabajando por romper los estereotipos que se siguen atribuyendo a los hombres y en este programa concreto a la escasa o nula vinculación de los hombres con algunos deportes.

En el caso concreto de las medidas de fomento de la igualdad en el ámbito deportivo aún es destacable la poca o escasa vinculación existente entre mujer y deporte, tal como siguen reflejando los datos estadísticos actuales: del total de 3.866.867 licencias federadas a nivel estatal en el año 2018, el 77% fueron de hombres, frente al 23% de las mujeres (División de Estadística y Estudios del Ministerio de Cultura y Deporte, 2019).

En el caso de la Comunidad Autónoma de Cantabria y como se puede observar en la siguiente gráfica, el porcentaje de licencias de mujeres es ligeramente superior a la media nacional:

Gráfico 1: Porcentaje de licencias existentes en Cantabria por sexo

Fuente: Elaboración propia basada en datos de la División de Estadística y Estudios del Ministerio de Cultura y Deporte (2019)

La desigualdad se hace aún más evidente si nos centramos en aquellos deportes con concentraciones superiores de género (es decir deportes mayoritariamente considerados masculinos o femeninos). Así, a nivel estatal encontramos mayores licencias federativas en 2018 en mujeres en deportes como gimnasia con 45.759 licencias (92% del total de licencias),

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

baile deportivo con 3.680 licencias (74.6%), voleibol con 61.906 licencias (73.1%), hípica con 35.302 licencias (69.5%) o patinaje con 40.232 licencias (62.1%). Por el contrario los porcentajes de licencias de hombres están muy por encima de la media en disciplinas como la caza con 314.611 licencias (99.2% del total de licencias son a hombres), la aeronáutica con 9.238 licencias (96.7%), el motociclismo con 14.028 licencias (95.9%) o el fútbol y el ciclismo (ambos representan el 93.9%) con 997.999 y 71.015 licencias respectivamente. Las siguientes tablas hacen una comparativa visual de los porcentajes que se acaban de mencionar, en azul correspondiente a las mujeres y en naranja a los hombres, teniendo en cuenta que el total de licencias de mujeres es de 888.617 y de hombres 2.978.250:

Gráfico 2: Selección de deportes en los que hay presencia mayoritaria de mujeres (en azul) y de hombres (en naranja). Datos estatales

Fuente: Elaboración propia basada en datos de la División de Estadística y Estudios del Ministerio de Cultura y Deporte (2019)

La situación es muy similar si nos centramos en la Comunidad Autónoma de Cantabria, como muestra el gráfico siguiente y donde queda patente la diferencia en la elección entre hombres y mujeres a la hora de realizar algún deporte:

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 3: Selección de deportes en los que hay presencia mayoritaria de mujeres (en azul) y de hombres (en naranja). Datos para la Comunidad Autónoma de Cantabria

Fuente: Elaboración propia basada en datos de la División de Estadística y Estudios del Ministerio de Cultura y Deporte (2019)

Podemos mencionar que, del total de licencias de hombres (54.342), el corte para realizar el porcentaje se ha hecho a partir de los deportes que tienen más de 2.700 licencias, así se observa como la caza (99.7%), el fútbol (95%) o el ciclismo (94.1%) son deportes mayoritariamente realizados por hombres con 5.956, 14.176 y 2.679 licencias respectivamente, seguidos de golf con 5.354 licencias (72.1%), montaña y escalada con 3.805 licencias (67.6%), baloncesto con 2.782 licencias (65.7%) y por último surf con 2.872 licencias (59.8%). En el caso de los deportes realizados mayoritariamente por mujeres observamos como existe en general un menor número de licencias (18.148) por lo que el corte para realizar los porcentajes se ha hecho a partir de 1.000 licencias. Así, encontramos que las mujeres eligen deportes como el patinaje con 1.299 licencias (83.4%), surf con 1.875 licencias (40.2%), balonmano con 1.165 licencias (39.8%), baloncesto con 1.451 licencias (34.3%), montaña y escalada con 1.823 licencias (32.4%) y golf con 2.068 licencias (27.9%).

Centrándonos exclusivamente en los cuatro deportes sobre los que incide este programa, los datos a nivel estatal y según datos de la Real Federación Española de Fútbol (2019), con relación al fútbol en la temporada 2018/2019 muestran un total de 844.284 licencias de jugadores/as. Al desglosar esta cifra nos encontramos que las mujeres representan tan solo 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.

5.6% del total. En el caso del fútbol sala, las licencias de mujeres son solo ligeramente superiores, situándose en un 12.3% frente al 87.7% que representan los hombres, tal como se puede visualizar en las siguientes gráficas:

Gráfico 4: Número total de licencias a nivel estatal para fútbol (izquierda) y fútbol sala (derecha) desglosadas por sexo

Fuente: Elaboración propia basada en datos de la Real Federación Española de Fútbol (2019)

En el caso del patinaje y la gimnasia los porcentajes se invierten, pasando a ser disciplinas deportivas realizadas en su mayoría por mujeres:

Gráfico 5: Número total de licencias a nivel estatal para patinaje (izquierda) y gimnasia (derecha) desglosadas por sexo

Fuente: Elaboración propia basada en datos de División de Estadística y Estudios del Ministerio de Cultura y Deporte (2019)

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

Por lo que respecta a la Comunidad Autónoma de Cantabria los porcentajes en estas cuatro disciplinas siguen la estela de los estatales. Así encontramos como las mujeres representan tan solo el 4.6% del total en el fútbol y el 12.5% en el fútbol sala (Real Federación Española de Fútbol, 2019), porcentajes que se invierten en patinaje y gimnasia, siendo el porcentaje de mujeres que realizan estos deportes del 83.4% y del 100% respectivamente (División de Estadística y Estudios del Ministerio de Cultura y Deporte, 2019). Hecho aún más preocupante este segundo porcentaje, ya que viene a poner de manifiesto como en Cantabria no existe ningún hombre que realice gimnasia.

Gráfico 6: Número total de licencias en Cantabria en fútbol (izquierda) y fútbol sala (derecha) desglosadas por sexo

Fuente: Elaboración propia basada en datos de la Real Federación Española de Fútbol (2019)

Gráfico 7: Número total de licencias en Cantabria en patinaje (izquierda) y gimnasia desglosadas por sexo

Fuente: Elaboración propia basada en datos de División de Estadística y Estudios del Ministerio de Cultura y Deportes (2019)

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

Deteniéndonos a analizar el arbitraje de fútbol y fútbol sala es necesario mencionar a nivel estatal en relación al fútbol la denominada "Liga femenina Iberdrola" creada bajo este nombre en la temporada 2016/2017 (El País, 2016).

La creación de esta liga hace que, una temporada más tarde (2017/2018), se cree la plantilla para árbitras y árbitras asistentes de fútbol femenino (Comité Técnico de Árbitros de Fútbol, 2017). Cuestionable el hecho de diferenciar de nuevo en hombres y mujeres en esta disciplina ya que, por ejemplo, las árbitras no gozan ni de los mismos recursos ni de la misma visibilidad ni estatus social que los árbitros.

Por lo tanto, existe una plantilla de árbitras de fútbol femenino que, siguiendo la circular cinco de la temporada 2017/2018, se compone:

> […] por igual número de colegiadas que de equipos que integran la correspondiente categoría más cuatro, ampliándose a dos más para la temporada 2018/2019 (…) la plantilla de árbitras asistentes de Primera División Femenina estará compuesta por igual número de colegiadas de las que integran las árbitras principales. La plantilla de árbitras de la Segunda División Femenina estará compuesta en función del número de colegiadas de cada Comité Territorial. (Comité Técnico de Árbitros de Fútbol, 2017, pág. 1).

Concretamente en la temporada 2019/2020 arbitran en la primera división femenina 22 mujeres y 28 ostentan el cargo de asistentes, frente a 20 árbitros que dirigen los encuentros de la Liga de fútbol y 40 asistentes de los cuales una es mujer recién ascendida en esa temporada (Comité Técnico de Árbitros, 2019).

En cuanto a los/as árbitros/as de fútbol sala en la temporada 2019/2020, la plantilla se compone por un total de 42 personas en primera división, no existiendo entre sus filas ninguna mujer. (Comisión Técnica Nacional de Árbitros de Fútbol Sala, 2019).

En relación a los datos de arbitraje en Cantabria, según el Comité Territorial de Árbitros de Fútbol de Cantabria, en la temporada 2018-2019, se puede observar como los hombres representan una amplia mayoría tanto en fútbol como en fútbol sala (92.9%), ostentando un 94.7% en el caso del fútbol campo y un 82.4% en el fútbol sala.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 8: Porcentaje total de árbitros y árbitras de fútbol campo y sala en Cantabria

Fuente: Elaboración propia basada en datos del Comité Territorial de Árbitros de Fútbol de Cantabria (2019)

Gráfico 9: Porcentaje de árbitros y árbitras de fútbol campo en Cantabria (izquierda) y de fútbol sala (derecha)

Fuente: Elaboración propia basada en datos del Comité Territorial de Árbitros de Fútbol de Cantabria (2019)

Las Administraciones Públicas tienen la obligación y responsabilidad de trabajar para erradicar este tipo de violencia y para contribuir a una sociedad más igualitaria entre hombres y mujeres (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad, 2019). En este contexto de iniciativa pública se enmarca la experiencia "Piélagos por el deporte igualitario" resultado de la colaboración entre la Consejería de Deportes y Educación y la de Servicios Sociales, Igualdad y Sanidad. Las acciones llevadas a cabo en esta experiencia tenían como intención central incorporar la perspectiva de género de forma transversal a través del trabajo coordinado y planificado de dos departamentos diferentes, pero que, como se demuestra 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.

este programa, pueden (y deben) ir de la mano para lograr un beneficio común: en este caso el de contribuir a crear una sociedad más igualitaria entre mujeres y hombres.

Temática que aborda

La experiencia "Piélagos por el deporte igualitario" aborda la temática de la igualdad de género tratando de eliminar los estereotipos asignados al género en el ámbito deportivo desde un trabajo transversal, incluyendo la perspectiva de género dentro de un programa municipal ya existente y muy arraigado en el Ayuntamiento de Piélagos.

Contexto de aplicación donde surge la necesidad

El municipio de Piélagos

Piélagos es un municipio ubicado en la Comunidad Autónoma de Cantabria, a solo 19 kilómetros de Santander, con una extensión de 83.87 km2 y una densidad de población de 300.73 habitantes/km2 (Instituto Cántabro de Estadística, 2018). En 2018 Piélagos tenía una población de 25.223 habitantes (Instituto Cántabro de Estadística, 2018) que se repartía entre doce núcleos de población: Arce, Barcenilla, Boo, Carandía, Liencres, Mortera, Oruña, Parbayón, Quijano, Renedo, Vioño y Zurita. La capital del municipio se sitúa en el pueblo de mayor población, Renedo, con 5.160 habitantes que representan el 20.5% del total de la población total del municipio de Piélagos.

A lo largo de los últimos veinte años la población en Piélagos ha ido aumentado progresivamente pasando en el año 2000 de tener 11.862 habitantes a los 25.223 de 2018 (Instituto Cántabro de Estadística, 2018). Según datos oficiales no existe gran diferencia a la hora de analizar dicha población basándonos en la variable sexo, ya que en 2018 los hombres representaban un 49.5% de la población frente al 50.5% de las mujeres.

Es importante detenernos en analizar más profundamente los rangos de edad que conforman este municipio. Piélagos es un municipio joven ya que su tasa de juventud en 2018 se sitúa casi en el 20% frente al 13,5% correspondiente a la tasa de juventud de Cantabria (Instituto Cántabro de Estadística, 2018). Es decir, por cada 100 habitantes de Piélagos, 20 se encuentran por debajo de los 15 años. Desglosando por sexo la población de menos de 15 años en este municipio podemos comprobar que los hombres representan casi la mitad de la población (50.3%) y las mujeres el 49.7% restante. La alta tasa de juventud es una de las variables que se ha tenido en cuenta para crear el programa que se presenta en este texto.

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

Desde la Concejalía de Deportes dependiente del Ayuntamiento de Piélagos se llevan a cabo desde hace años las "Escuelas Deportivas Municipales". Siguiendo el certificado del acuerdo de pleno ordinario, por el que se acuerda la creación de las escuelas deportivas municipales, podemos afirmar que se trata de un proyecto "para ordenar y promover la actividad físico deportivo y el deporte en edad escolar (…) dotando de herramientas que promuevan los estilos de vida saludables y promover la participación, colaboración y coordinación con las familias y asociaciones" (Ayuntamiento de Piélagos, 2017, pág. 6). Entre los objetivos que persigue este proyecto caben destacar los siguientes:

> […] impulsar la práctica de la actividad física y deportiva en el propio municipio, velar porque la práctica tenga un carácter de actividad educativa no formal, inculcar a los alumnos los valores de juego limpio, respeto y consideración y concienciar de las buenas prácticas y valores en las competiciones y eventos deportivos. (Ayuntamiento de Piélagos, 2017, pág. 7)

Siguiendo la misma referencia y relacionado con la temática de esta comunicación se hace obligatorio mencionar el objetivo de "trasmitir los valores que influyan en la convivencia, a la no discriminación y a la igualdad".

Este programa cuenta con un amplio abanico de disciplinas entre las que se puede elegir, dando cobertura a edades comprendidas entre los cuatro y los dieciocho años. Además, las diferentes disciplinas deportivas ofertadas se desarrollan en los diferentes municipios que conforman Piélagos dando lugar así a una descentralización y fomentando la participación de los/as habitantes de Piélagos independientemente del municipio en el que residan.

Durante el curso 2018-2019 se han llevado a cabo 26 disciplinas deportivas diferentes que, en función del periodo en el que se realizan, se dividen en invernal, durante el periodo lectivo escolar, o estival, durante parte del periodo lectivo y no lectivo. Dichas disciplinas son (Ayuntamiento de Piélagos, 2019):

1. Funky House y Hip Hop
2. Ajedrez
3. Atletismo
4. Baloncesto
5. Balonmano
6. Bolos
7. Ciclismo
8. Gimnasia rítmica
9. Kárate
10. Natación
11. Patinaje

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

12. Surf
13. Tenis
14. Multijuegos y psicomotricidad
15. Pádel
16. Piragüismo
17. Bodyboard
18. Fútbol Campo
19. Escalada y rocódromo
20. Fútbol sala
21. Fútbol de mesa
22. Petanca
23. Tenis de mesa
24. Esgrima
25. Skater
26. Bádminton

➔ *Destacar que, en el curso actual (2019-2020) se ha añadido una disciplina deportiva más: tiro con arco.*

Siguiendo la justificación estadística que se ha analizado en el apartado de fundamentación teórica, cabe ahora detenerse en analizar las disciplinas deportivas que conforman las escuelas deportivas municipales de Piélagos. En el curso 2018/2019, se han realizado un total de 2.091 matrículas de las que no se pueden desglosar por sexo. A pesar de ser necesario que la persona que realiza la inscripción especifique "sexo" masculino o femenino, no se puede trabajar con esta variable.

Desgraciadamente dentro de las escuelas deportivas municipales se sigue observando cómo ciertas disciplinas son realizadas en su mayoría por hombres (fútbol o fútbol sala, por ejemplo) o mujeres como es el caso de patinaje y gimnasia rítmica. Datos que siguen la línea de las estadísticas nacionales y autonómicas a las que hemos hecho referencia con anterioridad. Ante este hecho, se han analizado más en profundidad estas cuatro disciplinas deportivas municipales, tal como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 1: Número de matrículas en Piélagos de las cuatro disciplinas seleccionadas desagregadas por sexo

Disciplina	Total	Mujeres	Hombres
Fútbol	**276**	1	275
Fútbol sala	**60**	3	57
Patinaje	**122**	120	2
Gimnasia rítmica	**120**	119	1

Fuente: Elaboración Propia basada en datos del Ayuntamiento de Piélagos

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

Desagregando estos datos, se puede afirmar que las cuatro disciplinas elegidas, representan el 27.6% del total de matrículas del curso 2018/2019. Siendo el fútbol quien ostenta el porcentaje más alto (13.2%), seguido de patinaje (5.8%) gimnasia rítmica (5.7%) y, por último, fútbol sala (2.9%).

Analizando los datos con perspectiva de género, éstos muestran resultados muy preocupantes ya que ponen de manifiesto cómo se siguen asociando ciertos deportes a ciertos géneros concretos. Así pues, en el fútbol y el fútbol sala existe un porcentaje muy pequeño de mujeres que participan en estas disciplinas: en el caso del fútbol las mujeres representan tan solo el 0.4% (la única matricula que existe está en la categoría de alevín) y en fútbol sala el 5%, porcentajes que se invierten en el caso del patinaje y la gimnasia rítmica donde son los hombres los que aparecen infrarrepresentados: 1.6% en el caso de patinaje y un 0.8% en gimnasia rítmica.

Gráfico 10: Porcentajes de matrículas en Piélagos de fútbol campo (arriba izquierda), fútbol sala (arriba derecha), patinaje (abajo izquierda) y gimnasia rítmica (abajo derecha) desglosadas por sexo

Fuente: Elaboración propia basada en datos del Ayuntamiento de Piélagos

Se permiten la reproducción, 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 datos que se acaban de exponer, la alta tasa de juventud que existe en Piélagos (que se ha mencionado anteriormente y que nos revela una alta población diana sobre la que es necesario trabajar) así como el propio objetivo que se recoge en el programa de las escuelas deportivas municipales (igualdad) ponen de manifiesto la necesidad de crear un programa que incida directamente en romper con estos estereotipos existentes en el deporte, fomentado la participación en aquellas disciplinas deportivas menos representadas por el género correspondiente. Además, debemos remarcar que las personas destinatarias de las escuelas deportivas municipales del Ayuntamiento de Piélagos se encuentran en edades comprendidas entre los cuatro y los dieciocho años, edades en las que es vital trabajar por romper los estereotipos de género para contribuir a educar a niños y niñas más igualitarios/as, que contribuirán a fomentar el cambio de la sociedad en esta materia.

Objetivos

Objetivo general

- Fomentar una presencia más equilibrada de hombres y mujeres en los distintos deportes ofrecidos en las escuelas deportivas municipales de Piélagos (Cantabria) y más concretamente en los cuatro deportes que muestran una mayor disparidad en el número total de matrículas entre hombres y mujeres.

Objetivos específicos

- Sensibilizar a la población del municipio de la presencia desequilibrada entre hombres y mujeres en el deporte a nivel municipal.
- Mostrar referentes deportivos significativos que muestren la presencia de mujeres en los deportes tradicionalmente masculinizados de fútbol y fútbol sala y de deportes tradicionalmente femininizados como son gimnasia y patinaje.
- Fomentar el aumento de participantes en los cuatro deportes seleccionados del género menos representado ofreciendo facilidades e incentivos a los y las jóvenes.

Metodología, desarrollo e implementación

La metodología de esta experiencia ha consistido en la puesta en marcha de dos actividades complementarias entre ellas:

A. Campaña de captación. Se ha llevado a cabo la distribución de folletos y carteles que forman parte de la campaña de sensibilización y captación en todo el municipio de Piélagos en el mes de septiembre de 2019. Esta distribución se ha realizado en todos

Se permiten la reproducción, 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 centros educativos pertenecientes a Piélagos (C.E.I.P. Las Dunas, C.E.I.P. Bajo Pas, C.E.I.P. Nº 2 Renedo, C.E.I.P. Virgen de Valencia, C.E.I.P. Estela de Zurita, C.E.I.P. Eutiquio Ramos, C.E.I.P. María Torner, C.C. Antonio Robinet y el I.E.S. Valle de Piélagos) así como en las dos sedes del espacio joven, el taller de empleo que se realiza en Parbayón, el Centro de Educación de Personas Adultas (C.E.P.A.), las tres bibliotecas del municipio (Mortera, Renedo y Liencres), pabellones deportivos (Parbayón, Vioño y Liencres), telecentros (Mortera, Liencres y Renedo), las dos sedes de las guarderías municipales (Boo y Renedo), el centro de día de atención a la infancia y adolescencia ubicado en Zurita así como en las dos sedes con las que cuenta el Ayuntamiento en Renedo y Liencres. Esta campaña de captación y sensibilización se ha dirigido de forma directa a niños, niñas y adolescentes entre 5 y 18 años (se calcula haber llegado solo teniendo en cuenta el reparto en los centros educativos a unos/as 2.500 alumnos/as del municipio). De forma indirecta también se enfoca en el profesorado de los centros educativos, familias y entorno más cercano del alumnado. En total se han repartido medio centenar de carteles y más de 3.500 folletos.

B. Jornada. El viernes 20 de septiembre de 2019 por la tarde se llevó a cabo en el Centro Cultural de Quijano la jornada “Piélagos por el deporte igualitario” en la que ocho personas (cuatro mujeres relacionadas con el fútbol y el fútbol sala y cuatro hombres relacionados con la gimnasia y el patinaje artístico) han expuesto sus vivencias de forma voluntaria en estos deportes. Estas personas han sido:
   a. Anto Verdugo Carrasco, Vicepresidenta y responsable del área de fútbol femenino de la Federación Cántabra de Fútbol (F.C.F.) desde hace ocho años. Integrante de la Comisión Nacional de Fútbol Femenino de la Real Federación Española de Fútbol (R.F.E.F.) desde hace cuatro años. Jefa de expedición de la Selección Española de Fútbol Femenino desde hace tres años. Presidenta del Racing féminas desde hace 8 años.
   b. Silvia Martínez Ruiz, jugadora de fútbol en el Racing féminas desde hace 19 años. Primera federada de fútbol en Cantabria en el año 1994.
   c. Rocío Puente Pino, árbitra de fútbol desde hace 22 temporadas, internacional desde el año 2008 y asistente de 2º B durante 14 temporadas. Integrante por lo tanto del Comité Cántabro de Árbitros de Fútbol de Cantabria, Real Federación Española de Futbol (R.F.E.F.), Union of European Football Associations (U.E.F.A) y Fédération Internationale de Football Association (F.I.F.A.).
   d. Raquel González Fernández exjugadora de fútbol sala durante diez temporadas y actual árbitra de futbol sala desde hace tres temporadas en el Comité Cántabro de Árbitros de Fútbol de Cantabria.
   e. Nicolás Jeremías Lastra Dudagoitia, gimnasia rítmica en las escuelas deportivas municipales de Piélagos desde enero de 2019.
   f. David Fernández Gumiel, entrenador de gimnasia acrobática desde 2005. Vinculado al Club Deportivo Elemental de acrobacias Biribó.

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

g. Mario Gandarillas Coz, patinaje artístico en la A.D. Patín de Bezana desde hace dos años. Previamente en las escuelas deportivas municipales de Liencres y Cartes.
h. Pedro Fernández Losada, patinaje artístico en la Escuela de Patinaje Alexmar (Bezana) desde hace unos siete años. Actual subcampeón de España. Forma parte de la selección española de patinaje artístico desde hace tres años. Segundo año consecutivo que acude al campeonato de Europa convocado por la selección española y ha quedado en quinta posición los dos años. En 2017-2018-2019 ha hecho pódium en el campeonato de España.

Las personas destinatarias de estas jornadas han sido aquellas interesadas en el deporte y/o la igualdad de género. En total asistieron a esta jornada una treintena de personas que pudieron, además de conocer la experiencia de estas personas, conocer de primera mano la justificación de realizar este programa.

Resultados

Herramientas de evaluación

Para medir el impacto de la experiencia "Piélagos por el deporte igualitario" se han utilizado diferentes herramientas:

- El mismo día de la jornada se explicó la existencia de un buzón de sugerencias en el que las personas asistentes podían hacer uso de él para hacernos llegar sus sugerencias de mejora, aportaciones, valoraciones, ideas… que tuvieran que ver con la jornada. A través de esta forma de evaluación se recogieron las siguientes aportaciones que pasamos a copiar de manera literal:

Ilustración 1: Buzón de Sugerencias. Fuente 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 primer lugar os felicito por la iniciativa, y os comino a continuar apoyando a las personas sin importar su sexo en su vida.
- ¡Felicidades por el acto!
- Mayores iniciativas como estas, producirían que se viese más estos deportes que no son de chicos o de chicas. Es un placer estar aquí. Contar conmigo para lo que necesitéis. Gracias.
- Una gran iniciativa esta jornada. Experiencias muy reveladoras e interesantes. Se debería de dar más difusión porque esta información merece llegar al mayor número de gente posible. Enhorabuena por el gran trabajo.

- En cuanto al indicador de evaluación correspondiente al número de participantes desglosados por actividad fueron los/as siguientes:
  - Jornada: una treintena de participantes.
  - Difusión/captación a través del reparto de carteles y folletos: de forma directa más de 3.500, de forma indirecta se calcula que esta cifra se triplica.

- En relación al aumento de matrículas en las escuelas deportivas municipales de Piélagos en las cuatro disciplinas diana de este programa, comparando los datos del curso 2018/2019 con los del 2019/2020 no se puede actualmente evaluar ya que las matrículas del curso 2019/2020 a fecha de realización de esta comunicación siguen abiertas, pero si vamos a detenernos en hacer una comparativa con los datos actualizados a fecha 13 de septiembre de 2019:

Tabla 2: Comparación licencias temporada 2018/2019 y 2019/2000 escuelas deportivas municipales de Piélagos

Disciplina	Total		Mujeres		Hombres	
	18-19	19-20	18-19	19-20	18-19	19-20
Fútbol	**276**	**295**	1	4	275	291
Fútbol sala	**60**	**39**	3	3	57	36
Patinaje	**122**	**96**	120	94	2	2
Gimnasia rítmica	**120**	**119**	119	117	1	2

Fuente: Elaboración propia basada en datos del Ayuntamiento de Piélagos

Se permiten la reproducción, 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, observamos un leve aumento en dos de las cuatro disciplinas sobre las que se ha incidido: fútbol aumenta en dos niñas la cifra y gimnasia rítmica presenta un niño más.

Conclusiones

Con base en los resultados presentados en el apartado anterior podemos concluir que el programa ha cumplido en gran medida sus objetivos planteados, así podemos destacar como aspectos positivos los siguientes:

- El aumento del número de matrículas en fútbol y gimnasia rítmica, ya que en el caso del fútbol las mujeres pasan de representar un 0.4% en el curso 2018/2019 a un 1.4% en el curso siguiente, al igual que gimnasia rítmica, que el porcentaje de hombres se situaba en 2018/2019 en un 0.8% y actualmente en un 1.7%.
- La originalidad e innovación por introducir la perspectiva de género de forma transversal dentro de un programa ya existente desde hace tiempo en el Ayuntamiento de Piélagos como son las escuelas deportivas municipales, analizando sus puntos débiles con perspectiva de género y creando un programa cuyo objetivo sea precisamente incidir en esos puntos débiles detectados, además de incluir otros objetivos complementarios en la misma línea de trabajo.
- La propia experiencia de haber realizado un trabajo coordinado entre dos departamentos totalmente diferentes del Ayuntamiento que puede abrir camino para realizar más experiencias coordinadas.
- La adaptabilidad de esta experiencia a cualquier otra entidad, además de por la relativa facilidad de implementación, por su bajo coste económico.
- La experiencia y las conclusiones de la jornada fueron muy enriquecedoras para todas las personas asistentes, destacando entre ellas la necesidad que se ha verbalizado de visibilizar más todos los deportes, que tengan el mismo peso mediático para contribuir a integrar la perspectiva de género en el mundo del deporte y así modificar los datos estadísticos actuales que reflejan un claro desequilibrio sobre todo en algunos deportes. También es importante tener en cuenta como llegan estas personas a vincularse con el deporte que realizan, ya que como destacaron todas las mujeres en su mesa de experiencias, lo hacen porque de forma directa o indirecta tienen vinculación con ese deporte, algo que también destacaron varios de los hombres. Algo en lo que coinciden todos/as es que no pueden vivir de realizar este deporte y tienen otras profesiones laborales, además acuden a eventos como este programa de forma totalmente altruista, porque son conscientes de la necesidad de visibilizar y contribuir con su granito de arena. El punto común de las ocho personas que relataron sus experiencias es que todas han sufrido discriminación en el deporte que realizan por su género. Parece que una forma de contrarrestar los aspectos negativos con los que se encuentran es mediante los apoyos que tienen: de su familia, de sus amistades, de los equipos directivos de su deporte, de su centro educativo…. Precisamente de este

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

último entorno se especificó la importancia de potenciar el deporte igualitario desde estas instituciones, algo que precisamente se ha hecho dentro de este programa.

Como puntos débiles del programa se hacen necesarios mencionar:

- No se ha realizado la bonificación del 50% en la matrícula de estos cuatro deportes del género menos representado, tal como estaba prevista realizar inicialmente, por casusas ajenas al programa.
- Escasa participación de personas asistentes a la jornada. Analizándolo consideramos que es debido a un fallo en la difusión de la jornada, ya que la enorme dificultad de encontrar a algunos/as ponentes ha hecho que no se pudiera difundir información más detallada de la jornada, lo que consideramos que ha influido en los resultados de asistencia a la misma.
- Otra de las mejoras que hay que destacar es la necesidad de poder trabajar con los datos de las escuelas deportivas municipales desagregados por género, algo que en principio parece fácil de modificar.

Ilustración 2: Mesa de la Jornada por el deporte igualitario. *Fuente 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.

Bibliografía

Ayuntamiento de Piélagos (2017). *Certificado del acuerdo de pleno ordinario, de fecha 10 de noviembre de 2016, por el que se acuerda la creación de las escuelas deportivas municipales del Ayto. de Piélagos*. Renedo de Piélagos: Ayuntamiento de Piélagos.

Ayuntamiento de Piélagos (2019). *Actividades escuelas deportivas municipales.* Disponible en https://actividades.pielagos.es/deporte/actividades [accedido 29-10-2019].

Comisión Técnica Nacional de Árbitros de Fútbol Sala (2019). *Informe arbitral por categoría – Temporada 2018/19.* Madrid: Real Federación Española de Fútbol. Disponible en http://www.golsala.com/modules/My_egallery/File/2018-19/InformeArbitralporCategorias18-19.pdf [accedido 16-10-2019].

Comité Técnico de Árbitros de Fútbol (2017). *Temporada 2017/2018 CIRCULAR Nº 5 Árbitras y árbitras asistentes de fútbol Femenino*. Madrid: Real Federación Española de Fútbol. Disponible en http://www.rfef-cta.com/Futbol/Circulares/Docs/2017-2018/CIRCULAR%20N%C2%BA%205%20-%20%C3%81rbitras%20y%20%C3%A1rbitras%20asistentes%20de%20f%C3%BAtbol%20femenino.pdf [accedido 16-10-2019].

Comité Técnico de Árbitros de Fútbol (2019). *Listado de Árbitros de Primera División – Temporada 2019/20*. Madrid: Real Federación Española de Fútbol. Disponible en https://cdn1.sefutbol.com/sites/default/files/pdf/plantillas_arbitrales_2019-2020.pdf [accedido 16-10-2019].

División de Estadística y Estudios del Ministerio de Cultura y Deporte (2019). *Estadística del deporte federado 2018*. Madrid: Ministerio de Cultura y Deporte.

El País (2016). Iberdrola, nuevo patrocinador de la Liga femenina. Publicado en *El País* el 23 de agosto. Disponible en https://elpais.com/deportes/2016/08/22/actualidad/1471893255_598080.html [accedido 16-10-2019].

Hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Instituto Cántabro de Estadística (2018). *Explotación Estadística Padrón Municipal de Habitantes Cantabria 2018.* Santander: Instituto Cántabro de Estadística.

Real Federación Española de Fútbol (2019). *Memoria de actividades 2018-2019.* Madrid: Real Federación Española de Fútbol.

Secretaria de Estado de Igualdad, Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2019). *Documento refundido de medidas del pacto de estado en materia de violencia de género, Congreso + Senado*. Madrid: Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad.

Para contactar:

Paloma Mata Codesal, email: **m_paloma1983@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.

El método de incidentes críticos y la formación para la práctica socioeducativa noviolenta

The method of critical incidents and training for nonviolent socio-educational practice

Santiago Ruiz-Galacho y **Víctor Manuel Martín-Solbes,** *Universidad de Málaga*

Resumen
Pretendemos en este texto reflexionar sobre la necesidad de implementar nuevas metodologías en la docencia en el Grado de Educación Social, vinculándola con el método de incidentes críticos, combinando la acción teórica-reflexiva con la puesta en práctica de acciones concretas, al amparo de la perspectiva deontológica. Asimismo, reflexionamos sobre la necesidad de imbricar la práctica socioeducativa con prácticas noviolentas, que nos aproximen a la cultura de paz y nos alejen de las acciones relacionadas con el tecnopoder y sus consecuencias a la hora de abordar las relaciones educativas, todo ello, en entornos seguros, como son las aulas universitarias, anticipándonos al momento profesional, a la vez que, de este modo, nos vinculamos con la reflexión ética y la perspectiva deontológica de la profesión.

Palabras clave: educación social, incidentes críticos, noviolencia, cultura de paz

Abstract
We intend in this text to reflect on the need to implement new teaching methodologies in the Degree of Social Education, linking it with the method of critical incidents, combining theoretical-reflective action with the implementation of concrete actions, under the perspective deontological Likewise, we reflect on the need to imbricate socio-educational practice with nonviolent practices that bring us closer to the peace culture and move us away from actions related to technopower and its consequences when it comes to addressing educational relationships, all in environments safe, as are the university classrooms, anticipating the professional moment, while, in this way, we are linked to the ethical reflection and the deontological perspective of the profession.

Keywords: social education, critical incidents, nonviolence, peace culture

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.

Introducción

La educación social, como profesión y ciencia reflexiva, está vinculada necesariamente a unos procesos formativos de los que se dota en los espacios universitarios, concretamente en las facultades de educación. Creemos que estos procesos formativos deben estar basados en la imbricación de los saberes teóricos y las experiencias prácticas; en el seno de estos aprendizajes prácticos, creemos que es necesario vincularse con espacios seguros en los que el alumnado se aproxime al conflicto profesional.

Además, creemos firmemente que la educación social, como práctica reflexiva y acción socioeducativa, debe buscar sus fundamentos en la práctica noviolenta. Y es que la educación social, por propia definición, es una profesión mediadora y, en este caso, proponemos que sea mediadora entre las violencias estructural, cultural y directa y las personas con las que trabaja.

Aprovechamos la docencia en la asignatura `Pedagogía Social y Deontología Profesional´ del primer curso del Grado en Educación Social, para aproximar al alumnado al conocimiento y al uso de una metodología noviolenta en la acción socioeducativa. Asimismo, aprovechamos estos espacios formativos seguros para la aproximación reflexiva y práctica a través de incidentes críticos relacionados con las prácticas profesionales.

Entendemos, y así nos lo señala el alumnado que trabaja en estas sesiones que, aproximarnos a las prácticas socioeducativas noviolentas a través de los denominados incidentes críticos, supone enfrentar, en un entorno seguro, situaciones de conflicto, que posteriormente son visualizadas y reflexionadas conjuntamente, vinculando y confrontando las acciones propuestas por el alumnado con la perspectiva deontológica, para llegar a proponer formas de solución a las situaciones de conflicto.

1. La práctica socioeducativa noviolenta. Una propuesta para alejarnos del tecnopoder y aproximarnos a la cultura de paz

El funcionamiento de nuestras sociedades neoliberales, establecen unas dinámicas de funcionamiento basadas en una serie de principios, como los individualismos, las competitividades, la desconfianza, la insolidaridad y el no reconocimiento del otro, sobre todo, si es minoritario. Estos parámetros, sin lugar a dudas, producen violencias en las relaciones ciudadanas y, también, en las acciones socioeducativas que suelen aceptar 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.

violencias y convertir, las acciones socioeducativas en acciones vinculadas al control social, la separación y a la estigmatización, lo que, sin duda, tiene consecuencias en los actos profesionales. Y es que la educación social acostumbramos a ser muy activos y proactivos, pensando casi exclusivamente en la acción, aunque aquí planteamos la necesidad de pensarnos como un sistema antes de la toma decisiones. Esto significa que es necesario potenciar una reflexión metacognitiva de la profesión, en la que pensemos las formas, procesos de discusión y estructuras que deben construir con anterioridad a la toma de decisiones; esto supone pasar de pensar exclusivamente en la acción a pensarse como un sistema, que está en permanente evolución, que tiene conciencia, tanto de las estrategias como del conocimiento que ha ido construyendo en cada una de las situaciones y contextos (Vilar, 2013). Desde estos planteamientos, creemos en la necesidad de pensar lo que hacemos desde la profesión, cómo actuamos y para qué lo hacemos.

Creemos que la educación social se construye en comunidad y para la comunidad aunque, a menudo, existen métodos, estrategias, protocolos y formas de estar en la profesión que pueden llevarnos a la tecnocratización de la profesión, lo que nos hace perder de vista la atención responsable y el acompañamiento a las personas con la que trabajamos. Esto lleva a posicionar a los profesionales alejados de reflexiones críticas, lo que los convierte en personas acríticas, en operadores sociales al servicio del tecnopoder, a través de instrumentos de control social, que transgiversan las acciones socioeducativas no reflexionadas. Ante estos planteamientos que instrumentalizan la acción socioeducativa, creemos que los profesionales de la educación social no deben permanecer acríticos, sino tomar conciencia de estos procesos, someterlos a reflexión, contribuyendo así al desarrollo de las personas y las comunidades con la que trabajamos. Para esto, es fundamental conocer en qué consiste la acción profesional, qué valores defiende la profesión, cuál es nuestra responsabilidad como educadoras y educadores sociales, qué límites debemos asumir con nuestro rol profesional y qué rol profesional asumimos, que puede variar en diferentes posicionamientos como son, el técnico, voluntarioso, caritativo, entregado y abnegado, frente al que basa sus acciones en el tacto pedagógico, el conocimiento, el compromiso, el rigor, la sensibilidad, la estrategia y la reflexión. Estos dos grupos de atributos representan dos modos de estar en la profesión, el primero, creemos que fundamenta al profesional en un ser poco cualificado y vinculado con lo tecnocrático, mientras que el segundo, se aproxima más a lo que consideramos un profesional de 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.

En los parámetros antes descritos, se desarrollan las acciones socioeducativas realizadas desde la profesión de la educación social, que cumple una función social bidireccional; por un lado, contribuir a la construcción de modelos de convivencia ciudadana con proyección sociocomunitaria y, por otro, velar para que las estructuras y agentes sociales, velen para que se dé un trato justo a la ciudadanía a través del reconocimiento de la justicia social y sus derechos fundamentales.

Consideramos que la educación social, como acción profesional, debe generar espacios en los que las comunidades encuentren cubiertas sus necesidades de buentrato, seguridad y estructura, por lo que precisa poner en el centro de los procesos socioeducativos a las personas con las que trabaja, siendo éste el primer paso de en el reconocimiento de sus derechos fundamentales. Al mismo tiempo, es necesario ofrecer vínculos basados en el buentrato, desde el respeto a la libertad dejando claros los límites de la convivencia y el respeto a la autonomía.

En línea con el buentrato y el reconocimiento del otro, planteamos la necesidad de reflexionar en la naturaleza noviolenta de la práctica profesional de la educación social, entendiendo la noviolencia como el único medio coherente para llevar a cabo las funciones asignadas a la profesión. Creemos necesario realizar un proceso de deconstrucción de la lógica de la violencia que atraviesan las relaciones humanas para pensar en la práctica de la noviolencia, como acción profesional. En este sentido, la educación noviolenta requiere el trabajo de ciertas actitudes como la empatía, la autonomía o el deseo de cooperación, ya que la noviolencia es el único modo real de romper con el ciclo de la violencia, frente a la tendencia tradicional que ha pretendido reducir o mitigar sus efectos (Etxeberría, 2000).

Tratamos ahora de introducir un elemento nuevo en nuestro discurso, como es el de `paz imperfecta´ (Jiménez y Muñoz, 2012),

> […] asumiendo el adjetivo `imperfecta´ para denominar los significados de la paz, no entendiéndolos como negación, sino como proceso inacabado, en permanente búsqueda humana, que intenta construirse día a día todos los escenarios, facilitando el análisis de ideas, valores, actitudes y conductas relacionadas con la paz, a la vez que nos permite su puesta en valor, a través de la praxis pacifista (Martín-Solbes, 2015: 243)

Así pues, entendemos la `paz imperfecta´ como la que se construye en espacios concretos, en los que construimos acciones concretas que crean paz, a pesar de encontrarse estos espacios, subsumidos en contextos violentos. Esto nos lleva a alejarnos de miradas utópicas,

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

aproximándonos a las raíces de los contextos, a lo próximo, a los lugares en los que la educación social se desarrolla y con las personas concretas con las que trabaja, ya que no se trata de minimizar las acciones violentas, sino de romper el ciclo de la violencia en los entornos socioeducativos.

Así pues, entendemos que la educación social, como profesión y disciplina de conocimiento, tiene el reto de elaborar una narrativa propia desde la perspectiva de la cultura de paz, que propicie la transformación de las comunidades y las estructuras sociales, abordando la conflictividad, no desde la reproducción de las violencias, sino visualizándola como una oportunidad para la construcción de vínculos ciudadanos que fortalezcan la justicia social y los derechos fundamentales, todo ello, a partir de una reflexión ética que rompa el ciclo de la violencia.

2. El método de incidentes críticos. Poniendo la profesión en reflexión activa

En el seno de la asignatura `Pedagogía Social y Deontología Profesional´ del Primer Curso del Grado en Educación Social, enmarcamos una propuesta práctica reflexiva sobre el papel que juegan las violencias en los procesos de acción social, para lo que analizamos, junto al alumnado, los elementos estructurales de la violencia y cómo se proyectan en situaciones concretas de la práctica socioeducativa.

Realizamos un análisis de las prácticas profesionales, a partir de nuestra propia práctica profesional y del análisis de diferentes realidades, que nos ha llevado a descubrir cierto déficit en la formación universitaria en torno a las estrategias y modos para afrontar las violencias y su gestión en la acción profesional. Solemos resolver las situaciones que se dan en los entornos profesionales a través del método de ensayo y error, una vez accedemos a estos entornos profesionales. No cabe duda que el ensayo y error supone una metodología que desgasta al profesional, produciendo gran malestar y frustración.

Intentando aproximarnos a unas buenas prácticas profesionales que dignifiquen al profesional y a las personas con las que trabajamos y sin perder de vista el Código Deontológico de la profesión, introducimos en la docencia universitaria la metodología de `incidentes críticos´, sirviéndonos de diversos rol playing que nos permiten recrear situaciones reales a las que se han enfrentado profesionales en su quehacer profesional. Introducimos un caso concreto,

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

asignando a diferentes alumnas y alumnos diversos roles; de este modo, algunos toman el rol de educadoras, otros de jóvenes internados en un centro destinado a la acción socioeducativa, otro simula ser el administrador-director del centro, etc. Se pide a los alumnos y alumnas que interpretan el rol de educador o educadora social, una respuesta educativa improvisada, ante la situación a la que se enfrenta, sin recibir ningún tipo de pista. En el desarrollo del rol playing, el resto de alumnado actúa como observadores junto al equipo docente, realizando anotaciones sobre las decisiones, actitudes y verbalizaciones que se observan. Todo la actividad es grabada en vídeo para, en posteriores sesiones, poder ser analizado por el propio alumnado.

Una vez se ha desarrollado la actividad, se analizan una a una las decisiones, actitudes y actuaciones que se han llevado a cabo, confrontándolas con las perspectivas propuestas en el Código Deontológico de la profesión, con los principios de la intervención socioeducativa y con la práctica noviolenta, analizando el papel del contexto y ofreciendo posibles alternativas en el desempeño de la acción profesional, todas emanadas y conectadas con la Deontología Profesional y la reflexión ética.

¿Y por qué apelamos a la reflexión ética profesional? Fundamentalmente porque creemos necesario separar esta reflexión de la moralidad individual. Es decir, consideramos con Vilar (2013), la ética como la capacidad que tenemos de reflexionar en valores o a partir de ellos mientras que la moral es el modo que conducimos nuestras vidas a partir de unos valores asumidos. Por último, el Código Deontológico de una profesión es el modo en que una profesión se conduce, basándose en unos valores que proceden de una reflexión ética individual y colectivizada, compartida con otros profesionales. Evidentemente, cuanto más próxima esté nuestra moralidad como individuos a las normas deontológicas de nuestra profesión, más cómodos estaremos en el acto profesional, ya que no tendremos contradicciones en el quehacer profesional. Sin embargo, no son pocas las ocasiones en que sufrimos dilemas morales producidos a partir de dilemas profesionales, originados por un choque moral personal frente al valor de defendido por la profesión. Asimismo, como nos recuerda Vilar (2013), es necesario ser conscientes de la necesidad de no convertir los dilemas profesionales en dilemas personales, que deben ser gestionados a partir de nuestros valores personales, sino que deben serlo desde los valores profesionales.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 es que en educación social, como en casi todas las cosas, no todo vale y, por lo tanto debemos colocar el acto profesional en el contexto de una relación educativa en la que se nos presenta una disyuntiva:

- O creamos una relación educativa paternalista, asistencia, apropiadora, opresora, en busca del control social y reproductora de violencias.
- O procuramos una relación educativa que proporcione libertad, busque el desarrollo de las personas y los grupos, que ponga el foco en las personas y las comunidades, que permanezca a una respetuosa distancia de las personas con las que trabajamos, que vengan dadas desde las acciones noviolentas.

Indudablemente, optamos por el segundo grupo de características emanadas de la relación educativa, que son coincidentes con las que la profesión de la educación social defiende. Sea como sea, creemos necesario que los actos profesionales pasen de la lógica de la caridad, del asistencialismo y del control social, a la lógica del reconocimiento de las personas y a la defensa de sus derechos fundamentales.

A partir de estas consideraciones, vamos a ejemplificar una sesión, de las denominadas `incidentes críticos´, que tiene lugar en el aula. Esta práctica concreta desarrolla un dilema relacionado con el desempeño de la relación de autoridad y el establecimiento de los límites, introduciendo además elementos de observación de conductas disruptivas en forma de *acting out* del malestar personal

Antes de iniciar la sesión de rol playing, nos reunimos con el alumnado que va a asumir diferentes papeles en la dramatización y les explicamos las pautas que cada alumno o alumna debe asumir, asegurándonos de que cada persona implicada comprende los matices de la situación. En este caso se ofrecen indicaciones en torno a una misma situación, cada persona o grupo de personas que tienen asignado un rol desconocen el contenido del rol de los demás. El grupo de espectadores desconoce este contenido igualmente. Los roles presentados son los siguientes:

- **Educador Social 1 | 1 persona**

  Estás en el espacio común previo a la realización de talleres educativos. El grupo está viendo la TV y deben apagarla, para comenzar la actividad. Previamente, uno de los adolescentes te ha pedido el mando de la misma y habéis negociado que se lo dejabas con la condición de que después participase en los talleres con el resto del grupo ya que, ha

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

tenido una mala semana y no se ha mostrado muy implicado en la dinámica del centro. Uno de tus compañeros no ha visto bien que llegases a ese acuerdo. Ha llegado la hora de empezar los talleres y te corresponde a ti llevar al grupo al taller y conseguir que se inicie la actividad.

- **Educador Social 2 | 1 persona**

Estás en el espacio común previo a la realización de talleres educativos. El grupo está viendo la TV y deben apagarla, para comenzar la actividad. Previamente, uno de los adolescentes ha negociado con tu compañera que le dejase el mando para elegir los canales. A ti no te parece bien que haya tenido esa concesión con el chico porque lleva toda la semana sin participar, y se lo has avisado previamente. Además, crees que no debería ponerse la televisión en ese momento, porque luego cuesta mucho que el grupo se incorpore a la dinámica. Ha llegado la hora de los talleres y tu compañero debe encargarse de llevarte al grupo con el que vas a trabajar durante la siguiente hora. Tienes prisa para que los chicos lleguen porque se te va a retrasar todo lo que tenías preparado. Observas cómo tu compañero se encuentra con ese conflicto y te parece una oportunidad de que descubra que ha cometido un error, tal y como le habías advertido.

Pautas específicas: No intervendrás con el grupo pero presionarás puntualmente (no de manera continuada y repetitiva) a tu compañero para que te lleve a los chicos y podáis empezar el taller.

- **Adolescente 1 | 1 persona**

Llevas una semana muy sobrecargado por tu situación familiar. El fin de semana tuviste una visita muy dura con tu familia y estás en un momento de desmotivación. No le ves sentido a estar en ese centro y piensas que las actividades que realizas no te sirven para nada ni dan respuesta a tus necesidades. Eres una persona que disfruta provocando y retando, ya que has pasado toda tu vida moviéndote en el conflicto con unos padres muy autoritarios y sabes bien dónde darle a cada persona para hacer que salte. Has conseguido convencer a un profesional del centro para que te deje el mando de la TV antes de los talleres educativos que hacéis por la tarde. No piensas hacer los talleres, no los has hecho en toda la semana y no vas a empezar ahora… prefieres quedarte toda la tarde viendo la TV y vas a intentar por todos los medios hacerlo. Tienes el mando de la TV así que de alguna forma tienes el control… Vas a llevar hasta el final la situación, a no ser que el educador o educadora consiga conectar emocionalmente con lo que estás viviendo y logre negociar contigo una opción que creas que te va a ayudar (y esa opción no pasa por hacer los talleres).

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

Pautas específicas: Debes intentar provocar al compañero que realiza el rol de profesional. No te muestres agresivo pero intenta apelar a aspectos personales que creas que pueden sacar de quicio a esa persona. Puedes tratar de ser cómplice de un grupo de compañeros que veas receptivo para lograr que el profesional no acceda al mando.

- **Grupo 1 | 3 personas**

Sois un grupo de adolescentes de un centro residencial. Estáis viendo la TV y os obligan a apagarla para hacer unos talleres que no os gustan por diferentes motivos. Un compañero se resiste a empezar los talleres y pensáis que es un buen momento para seguirle. No vais a mostraros agresivos, pero podéis ayudarle a conseguir que os dejen ver la TV. Vais a dejar que la iniciativa la lleve en todo momento el compañero que tiene el mando de la TV. En caso de que éste acceda a apagar la TV, vais a ceder porque no os interesa exponeros demasiado.

- **Grupo 2 | 3 personas**

Sois un grupo de adolescentes de un centro residencial. Estáis viendo la TV y es el momento de apagarla para comenzar la rutina diaria de talleres. Un compañero se niega a apagar la TV y, aunque no tenéis especial interés en sumaros, os parece divertida la situación que se está dando. Hacéis comentarios entre vosotros y os reís de las contestaciones que vuestro compañero hace al profesional con el que discute y con las respuestas que el profesional da.

Una vez comprendido el rol a desempeñar, se anima al alumnado a desarrollarlo. En este punto no existe intervención alguna por parte del resto de espectadores, ni por parte del equipo docente que va tomando anotaciones de las diversas estrategias de respuesta socioeducativa. En momentos de bloqueo en el desempeño de rol, ofrecemos que un compañero o compañera haga el relevo a la persona que desarrolla el papel de profesional de la educación social. Una vez concluida la dinámica de rol playing tiene lugar uno de los momentos más interesantes de la sesión: la devolución de las sensaciones generadas y el autoanálisis de la respuesta. En este punto el alumnado expone las dificultades que ha encontrado (estrategias de intervención, regulación emocional, gestión de la frustración, etc.) y el equipo docente recoge ejemplos de respuesta que han tenido lugar e intenta rescatar el sentido pedagógico profundo que subyace a estas respuestas. Además, se ofrecen otras alternativas de afrontamiento y se analiza con todo el grupo clase otros elementos que se podrían haber desarrollado. En otra sesión posterior, se visualiza la grabación de la sesión,

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

valorando las acciones realizadas intentando reconducir aquellas que se han alejado de la acción profesional recogida en los valores planteados en el Código Deontológico.

Cada una de las situaciones trabajadas permite enfrentar diversos dilemas profesionales y conectar situaciones reales con los contenidos aprendidos en la materia. Así, se realiza un trabajo de formación en torno a competencias de resolución de conflictos desde la respuesta noviolenta, profundizando en la pedagogía de la mentalización como facilitadora de los procesos de acompañamiento, analizando las implicaciones pedagógicas que se extraen de las acciones profesionales, como una suerte de meta-análisis pedagógico de las prácticas profesionales.

El método de incidentes críticos permite una reflexión ontopraxeológica de la educación social, esto es, la elaboración de ideas complejas en torno a los efectos implicados en la acción socioeducativa que construyen el modelo de ser educador que cada persona construye en su desempeño de rol.

Debemos expresar que la valoración que el alumnado realiza de esas sesiones es muy positiva ya que los expone a una situación profesional en un contexto de seguridad, tras haber tenido acceso a una serie de conocimientos teóricos que pueden orientar sus acciones. Consideramos que estas acciones contribuyen a la reflexión desde la práctica y pueden ser un elemento clave en la dignificación de la profesión, los y las profesionales y las personas con las que trabajamos.

3. Para seguir pensando

En las líneas anteriores, hemos tratado de señalar algunas cuestiones que creemos importantes tener en cuenta en las acciones profesionales de la educación social y en sus procesos formativos; vamos a concluir intentando repensar sobre algunas cuestiones que creemos que merecen ser reflexionadas:

- Percibimos que en los procesos formativos realizados en nuestras universidades, existe un vacío importante en temas relacionados con las violencias sufridas por los profesionales de la educación y por la ciudadanía con la que trabaja. Además, creemos necesario ampliar esta reflexión a las violencias que, a veces, los actos profesionales también realizan con la ciudadanía con la que trabaja. Todo ello, porque la profesión está privada de una reflexión y de un marco de referencia que vincule los actos profesionales con la noviolencia, como forma de estar en la profesión.

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

- Creemos que la formación de los futuros profesionales de la educación social, también está necesitada de una reflexión ética, que cuestione el mantenimiento de un estatus quo y la reproducción de procesos que violentan los derechos de las personas con las que trabajamos, tornando estos derechos en artefactos de control social. En este sentido, proponemos conectar la acción socioeducativa con las propuestas deontológicas. En educación social, como en cualquier otra actividad profesional, `no todo vale´, por lo que debemos vincular las acciones socioeducativas con la realización de buenas prácticas sustentadas en la reflexión ética que emerge del conocimiento y estudio del código deontológico de la profesión.
- La educación social puede ser implementada a través de acciones irreflexivas vinculadas al tecnopoder que violenten a las personas con las que trabajamos a través de procesos de control social y acciones sancionadoras, por lo que consideramos esencial pensar en la producción de posibilidades reflexionadas que proporcionen libertad y desarrollo en las personas y no en procesos que produzcan dependencias.
- Consideramos la educación social como una profesión mediadora entre las violencias estructurales y culturales que inciden sobre la ciudadanía y las personas con las que trabajamos. Consideramos que la tarea profesional debe transformar las violencias en acciones pacificadoras y noviolentas que serán devueltas a la sociedad, rompiendo el ciclo de la violencia.
- Es necesario que el futuro profesional de la educación social, reflexione sobre el nulo acervo educativo que conlleva la `entrada en bucle´; es decir, creemos que vale de muy poco, educativamente hablando, que ante acciones poco razonadas por parte de las personas con las que trabajamos, nuestra respuesta sea también poco razonada y sin sentido, produciendo una escalada violenta que, sin duda, terminará en un acto de poder mal entendido, por parte del profesional. Para ello proponemos conectar la práctica socioeducativa con la práctica noviolenta. Toda acción socioeducativa es, por definición, noviolenta, ya que no podemos concebir procesos educativos que violenten a las personas destinatarias de estos procesos. Así pues, creemos que las acciones socioeducativas emanadas de la educación social deben ser propuestas y realizadas a partir de una relación educativa basada en acciones noviolentas, vinculadas a la puesta en valor de la dignidad y la defensa de los derechos fundamentales de todas las personas.
- Creemos necesario explorar nuevas formas de relación, basadas en las capacidades humanas deseables (Muñoz y Molina, 2010; Muñoz, Martínez y Jiménez, 2012), que generen nuevas perspectivas de abordaje en la formación de educadoras y educadores sociales, así como en los discursos académicos en relación al modelo de profesional que deseamos.

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

Etxeberria, X. (2000). La noviolencia en el ámbito educativo. *Cuadernos Bakeaz, 37.*

Jiménez, J.M. y Muñoz, F.A. (2012). Complejidad, conflictividad y paz imperfecta. En Mª.T. Castilla; V.M. Martín-Solbes y E.S. Vila. *Cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos* (pp. 9-35). Granada: GEU.

Martín-Solbes, V.M. (2015). Derechos humanos, ciudadanía crítica y cultura de paz. Encuentros ontológicos desde la educación social. En C. Coca; E. García; V.M. Martín-Solbes y C. Ramírez (coords.). *Estudios en cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos* (pp. 241-256). Madrid: Síntesis.

Muñoz, F. A. y Molina, B. (2010). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista paz y conflictos, 3,* 44-61.

Muñoz, F. A., Martínez, C, y Jiménez, J. M. (2012). Phrónesis, prudentia y praxis. Teorías y prácticas de la paz. En: VV. AA. *La praxis de la paz y los Derechos Humanos* (pp. 31-58). Granada: Universidad de Granada.

Vilar, J. (2013). *Cuestiones éticas en educación social. Del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional.* Barcelona: UOC.

Para contactar:

Santiago Ruiz-Galacho, email: **santirg87@gmail.com**
Víctor Manuel Martín-Solbes, email: **victmmsolbes@uma.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.

Situación actual de la educación social en los centros escolares valencianos. Tres estudios de caso

Current situation of social education in valencian schools. Three case studies

Ester Alventosa-Bleda, *Universidad de Valencia*

Mª José Navarro-Vercher, *Coordinadora de la Sección Profesional Sistema Educativo del Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana-COEESCV*

Resumen

El presente trabajo parte del planteamiento de numerosos estudios (Bretones y Castillo, 2014; Castillo, 2012; Galán, et al., 2008; Laorden, et al., 2006; López, 2013; Menacho, 2013; Ortega, 2014; Petrus, 2004; Quintanal, 2019 y Serrate, 2014), respecto a la idoneidad de la formación de los profesionales de la Educación Social, para cubrir las necesidades emergentes en los centros escolares. Sabiendo que dicha figura profesional está incluida en la escuela, en algunas comunidades autónomas y que la experiencia se valora positivamente su labor en ella, se investiga cuál es la situación actual de la Educación Social en los centros escolares valencianos y cuáles son sus perspectivas de futuro. Para realizar esta investigación se ha utilizado el método deductivo, ya que se parte de que se deberían atender dichas necesidades a nivel global y se analiza cuál es la realidad en la Comunidad Valenciana. Para la recogida de información, se investigó la literatura recientemente publicada respecto de la Educación Social en la escuela, se analizaron los tres estudios de caso realizados por las autoras del presente artículo y se entrevistó a la asesora de la Secretaría Autonómica de Educación de la Comunidad Valenciana. La intención era conseguir información, lo más fiable posible, sobre si las educadoras y educadores sociales formaban parte del equipo multidisciplinar de los centros escolares en la Comunidad Valenciana, o si se pensaban incluir y en qué condiciones. Seguidamente se realizó un estudio y seguimiento de la legislación en materia de educación de dicha comunidad. Para conocer la opinión al respecto de los equipos multidisciplinarios de los centros escolares, se realizaron entrevistas a miembros de estos en diversos centros. Finalmente, y de manera reciente, se ha entrevistado a la presidenta del Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana, quien detalla los esfuerzos que se llevan a cabo desde el citado colegio, para conseguir dicha inclusión y cuál es la situación actual. Los resultados obtenidos indican que solo unos pocos centros cuentan con dicha figura profesional, en experiencias piloto o proyectos de algún municipio que desarrolla algún programa específico.

Palabras clave: Comunidad educativa, educación integral, regulación profesional, Educación Social, Comunidad Valenciana.

Abstract

The present work is based on the approach of numerous studies (Bretones y Castillo, 2014; Castillo, 2012; Galán, et al., 2008; Laorden, et al., 2006; López, 2013; Menacho, 2013;

Se permiten la reproducción, 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, 2014; Petrus, 2004; Quintanal, 2019 y Serrate, 2014), regarding the suitability of the training of Social Education professionals, to cover the emerging needs in schools. Knowing that this professional figure is included in the school in some autonomous communities and that the experience is valued positively, the current situation of Social Education in the Valencian schools and their future perspectives is investigated. To carry out this research, the deductive method has been used, since it is based on the fact that these needs should be met globally and the reality in the Valencian Community is analyzed.

In order to gather information, the recently published literature regarding Social Education at school was investigated, the three case studies carried out by the authors of this article were analyzed and the adviser of the Autonomous Secretariat of Education of the Valencian Community was interviewed. The intention was to obtain information, as reliable as possible, about whether social educators were part of the multidisciplinary team of schools in the Valencian Community, or if they planned to include them and under what conditions. Then, a study and follow-up of the education legislation of such community was carried out. In order to know the opinion on this matter of the multidisciplinary teams of the schools, interviews were conducted with them, in some centers. Finallyand most recently, the president of the Official College of Social Educators of the Valencian Community has been interviewed, who details the efforts carried out from the aforementioned institution, to achieve such inclusion and what is the current situation. The results obtained indicate that only a few schools have such professional figure, in pilot experiences or projects of a municipality which develops a specific program.

Key words: Educational community, integral education, professional regulation, Social Education, Valencian Community.

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

Introducción

Según estudios recientemente publicados (Bretones y Castillo, 2014; Castillo, 2012; Galán et al., 2008; Laorden et al., 2006; López, 2013; Menacho, 2013; Ortega, 2014; Petrus, 2004; Quintanal, J. 2019 y Serrate, 2014), la actual situación política, social y económica, entre otras, plantea unas necesidades emergentes en los centros escolares que el equipo multidisciplinario vigente no está preparado para cubrir. Tanto la literatura analizada, como los estudios de campo realizados por las autoras del presente estudio, coinciden en que los y las profesionales de la Educación Social (ES en adelante), adquieren en su formación capacidades y herramientas para cubrir las necesidades emergentes en la escuela, respecto de la parte social de la educación. Se evidencia que dichos y dichas profesionales realizan la función de nexo entre la Comunidad Educativa y que su labor contribuye a la educación integral, a la mejora de la convivencia, al fomento de corresponsabilidad educativa y a la

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

transformación de la escuela. Así pues, es tiempo de reconocer que, si los centros escolares son un ámbito de actuación de educadores y educadoras sociales (Senent 2018), todos los centros educativos públicos españoles, deberían contar con esta figura profesional.

Todo lo expresado anteriormente, queda reflejado en las funciones específicas que pueden desarrollar dichos y dichas profesionales en los centros escolares, contenidas en el documento de elaborado por el Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana (COEESCVen adelante). Estas se adecuaron partiendo de las competencias y funciones que se encuentran en los documentos profesionalizadores del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES en adelante) (ASEDES, 2007).En el mismo documento, se hace referencia a la ES como derecho, a lo que se suma bastante literatura coincidente en manifestar que la ES es fundamental para trabajar en el cumplimiento de los Derechos Humanos (DDHH en adelante), ya que forman parte de la praxis de la misma, así como de su Código Deontológico.

Se considera importante reflejar que, en la investigación de campo realizada por las autoras del presente estudio, se constata que el hecho de no estar regulada ni legislada la figura profesional de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos, dificulta el desarrollo de su trabajo y puede provocar la existencia de desigualdades educativas entre los centros. A menudo, las educadoras y educadores sociales, además de no realizar algunas de las tareas que son de su competencia, o desempeñar otras que no lo son, tienen una situación laboral que suele ser precaria y les sitúa en una posición jerárquica por debajo del resto del equipo multidisciplinario del centro.

Dicho esto, y partiendo de la base que la escuela debe cubrir todas las necesidades y ofrecer una educación integral, que además va acorde con la educación con perspectiva en Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS en adelante) de la Agenda 2030 y en DDHH, la presente investigación pretende poner de manifiesto cuál es la situación actual, respecto a la inclusión de los y las profesionales de la ES en los centros escolares valencianos y cuáles son las perspectivas de futuro de la *Conselleria d'Educació*, en cuanto a dicha inclusión en la Comunidad Valenciana (CV en adelante). La temporalidad del estudio comprende del 2017 hasta principios del 2022, ya que se quiso dejar un margen suficiente para permitir valorar los posibles cambios dentro de administración valenciana, respecto a la inclusión de las y los profesionales de la ES en el sistema educativo.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 remarcar que, en la legislación de la CV estudiada en 2017, no se contemplaba en ningún apartado, dicha inclusión en la escuela de manera específica, como se verá en el punto correspondiente. Así pues, se entrevistó a la técnica de la Secretaría Autonómica de Educación (2017), para conseguir información sobre si se planteaba su futura inclusión y en qué condiciones. Además, se pidió información de si se tenía conocimiento de centros escolares que, de alguna manera, contaran con esta figura profesional en el mismo. Se intentó buscar información al respecto llamando al Ayuntamiento de Valencia, sin ningún resultado (2018). Finalmente se realizaron entrevistas a diversos profesionales de la educación (2018) y a la presidenta del COEESCV (2019), quien nos expuso las acciones que se estaban y que se continúan realizando desde el mismo para conseguir dicha inclusión. La misma presidenta nos aportó los resultados de un proyecto piloto llevado a cabo por el COEESCV (2019).

En el apartado de resultados se refleja, cómo gran parte de los y las profesionales que colaboraron en el estudio, al igual que los datos de la literatura analizada, coinciden en que el equipo docente no está preparado, ni tiene los medios necesarios, para cubrir dichas necesidades emergentes en los centros escolares. Aun contando con profesionales comprometidos, hay una carencia de formación, herramientas y recursos para poder desarrollar, entre otros, proyectos dirigidos a mejorar la convivencia, trabajar la igualdad de género o trabajar con las familias, esencial para involucrarlas en la corresponsabilidad educativa. En el mismo apartado se expone la valoración positiva de los y las docentes entrevistados, respecto de la labor realizada por las educadoras y educadores sociales que trabajan en los centros escolares del estudio de caso y la necesidad de ampliar su jornada en los mismos (Alventosa-Bleda, 2017). También en la literatura se muestran algunos estudios sobre la valoración de los y las docentes de los centros escolares de Andalucía, donde esta figura profesional lleva 15 años trabajando en la escuela, y evidencian la misma positividad. Aun así, actualmente no se conocen indicios de una reforma de la ley educativa que contemple dicha inclusión, de manera generalizada, a nivel autonómico. Este hecho lleva a confirmar que mientras no se legisle una inclusión de educadoras y educadores sociales en la escuela, bien estructurada, con las funciones determinadas y a nivel estatal, continuará habiendo un déficit educativo en los centros que no cuenten con esta figura profesional, se continuará sobrecargando a los y las docentes y, como consecuencia, seguirá habiendo una desigualdad educativa y una posible vulneración del derecho a la educación, según el ODS 4 de la Agenda 2030.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 última actualización, se incluye el comunicado realizado por la Directora General de Inclusión, Raquel Andrés Gimeno, en el VIII Congreso de Educación Social (2022). La misma, anunció la implantación de una prueba piloto para el curso 2022-23 para incluir a las educadoras y educadores sociales en los centros escolares.

Objetivos

Generales

- Analizar si en los centros escolares valencianos está incluida la figura profesional de educador/educadora social, como parte del equipo multidisciplinar o si hay perspectivas de incluirla, y en qué condiciones.

Específicos

- Estudiar si la Ley de Educación en la CV regula o contempla la inclusión de la educadora/educador social en los centros escolares de la misma y qué se está haciendo al respecto.
- Averiguar si hay centros en la CV que incluyan la y el profesional de la ES y de qué manera lo hacen.
- Estudiar cómo afecta profesionalmente que la figura de la educadora o educador social en los centros escolares no esté reglamentada, ni legislada.
- Analizar el conocimiento y la valoración de la tarea profesional del educador/ educadora social en el centro escolar donde cuentan con dicha figura profesional.

Metodología

Esta investigación es básicamente cualitativa, destacando que en ella se utilizan los datos de tres estudios realizados anteriormente por las autoras del presente artículo, y que se encuentran especificados en su correspondiente apartado. En dichos estudios se pretendía dar a conocer qué labor podía desarrollar una educadora social en un centro escolar, ya que era bastante desconocida. La información, se ha obtenido de fuentes primarias en el trabajo de campo realizado, utilizando la técnica de entrevista semiestructurada y la observación participante. Así mismo se estudió la legislación en materia de educación de la Comunidad Valenciana. También se han utilizado fuentes secundarias, en la realización de la revisión de la literatura actualizada sobre el estado del arte.

- ***Estudio 1, Trabajo Final de Grado (TFG) Alventosa-Bleda (2016)***

En el estudio de Alventosa-Bleda, se recopila la información obtenida de las entrevistas y la observación participante durante tres períodos de prácticas, realizadas en un CEIP de primaria y en servicios sociales, en un pueblo de 14000 habitantes. En el CEIP, 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.

desarrolló una escuela de familias, junto con la psicopedagoga municipal que trabajaba en el colegio. Se trataron temáticas diversas basadas en los mismos valores que se estaban trabajando con el alumnado, como: respeto a la diversidad e inclusión en toda su amplitud, educación afectivo-sexual, el uso responsable de las redes sociales y las TIC en general y la gestión positiva de conflictos. La intención era experimentar si la educadora social podía desarrollar el papel de nexo de unión entre la Comunidad Educativa. En servicios sociales se acompañó al educador social municipal en su labor diaria, la cual abarcaba seguimiento de familias, centros educativos y taller para personas con diversidad funcional intelectual. En este caso se pretendía comprobar la coordinación y el margen de acción del mismo para realizar su labor en los centros escolares.

- ***Estudio 2 TFG Navarro-Vercher (2017)***

El proyecto desarrollado por Navarro-Vercher, es un ejemplo de intervención realizada por una educadora social ante una necesidad detectada. Es un ApS (Aprendizaje Servicio) desarrollado en un IES de Valencia, con el objetivo de mejorar la transición de Primaria a Secundaria, realizado con el alumnado de Formación Profesional Básica, con la intención de fortalecer su autoestima y evitar con ello su salida prematura del sistema educativo.

- ***Estudio 3 Trabajo Final de Máster (TFM) Alventosa-Bleda (2017)***

En este caso se realizó un estudio de campo en tres IES donde trabajaban un educador y dos educadoras sociales. En el mismo se vivió la experiencia del día a día de las y el profesional en los centros y la consideración que el equipo multidisciplinar tenía respecto a su labor. Las funciones que deben desarrollar las educadoras y educador social según el programa, resumidas en la tabla 1, se realizan en coordinación con diferentes instituciones de la localidad, lo que corrobora la función de la educadora/educador social como nexo de unión entre el centro y su entorno.

Tabla 1. Funciones de las educadoras y educador sociales los IES estudiados.

Funciones de las educadoras y educador sociales los IES estudiados
En relación a la consejería de juventud
Promocionar actividades municipales en centros públicos de secundaria. Colaborar con la publicación de revista y web del municipio. Coordinación semanal con Centro Joven y organización en época de vacaciones de verano.
En relación a los centros escolares
Gestionar información relacionada con el servicio a desarrollar. Coordinar prestación del servicio con diferentes agentes educativos en los centros. Atender casos de absentismo. Intervención individual con alumnado, según requiera el caso. Formar parte de la comisión de convivencia del centro, cuando se estime oportuno. Mediar en conflictos. Colaboración con la orientadora en asesoramiento alumnado. Asesoramiento e implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

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

Funciones de las educadoras y educador sociales los IES estudiados
Trabajo con diferentes instituciones y potenciación de redes sociales en el municipio
Coordinación de la intervención con el departamento de Bienestar Social.
Coordinación con los centros de acogida de menores.
Colaboración con la Policía Local y Nacional.
Promover actividades facilitadoras de la integración del alumnado.
Miembros Comisión Municipal de Absentismo Escolar.
Elaborar recursos y materiales para desarrollo del programa.
Investigar respecto a la integración socioeducativa del alumnado.
Coordinación y colaboración con agentes no municipales.
Tercera Edad: actividades intergeneracionales.

Datos extraídos del proyecto que se desarrollaba en los centros del estudio de caso de Alventosa-Bleda 2017).

Entrevistas

Se han realizado un total de 8 entrevistas a profesionales de diferentes instituciones, para obtener información con diferentes perspectivas. Una realizada a la asesora de la Secretaría Autonómica de la *Conselleria d'Educació* (2017), con la finalidad de obtener de primera mano si se había incluido o se pensaba incluir a las educadoras y educadores sociales en los centros escolares de la Comunidad Valenciana. Otra a la presidenta del COEESCV (2019), para saber qué acciones se están realizando desde dicho organismo, sobre el asunto en cuestión. El resto, a personas de equipos multidisciplinarios de centros escolares, en contextos muy variados: dos miembros del equipo docente de dos IES rurales, un profesor y dos profesoras de dos IES de la ciudad de València, una profesional del SPE de un CEIP de un barrio de Valencia.

Marco teórico

En este apartado se exponen los argumentos, tanto de la literatura analizada como del estudio de campo realizado, para fundamentar el por qué y cómo hay que incluir la ES en los centros escolares. No se pretende realizar un análisis exhaustivo de toda la literatura existente al respecto, ya que no es la finalidad del estudio, pero sí argumentar por qué se considera necesaria la reglamentación de la inclusión de las educadoras y educadores sociales en la escuela. En caso contrario el presente estudio no tendría sentido.

Concepto de Educación Social y su interrelación con la educación integral y la escuela.

Muchas son las definiciones realizadas sobre ES, ya que como dijo Petrus (1997), es un concepto en construcción. En esta ocasión, por cuestión de espacio y de coherencia con 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.

Colegio de Educadoras y Educadores Sociales, se expondrá la realizada por el mismo, que la define 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, 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 amplían las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social* (ASEDES, 2007, p. 12).

Según esta definición, la formación en ES dota de herramientas para cubrir aquellas necesidades educativas emergentes en los centros escolares, y que tienen que ver con las dimensiones humana, social y cultural de la educación. Por tanto, la ES aporta a la escuela su carácter esencialmente educativo y competencias específicas centradas en aspectos como *"el seguimiento, la proximidad, la comunicación o la mediación"* (Castillo, 2013, p. 2). Según Gradaïlle y Caride (2018), la cultura académica vigente es incapaz de dar respuesta a los actuales problemas sociales y ambientales, por su complejidad. No se les puede pedir a los y las docentes, que cubran aquellas necesidades para las que no han recibido formación, hay que complementar su labor, no sustituirla ni infravalorarla. Se trata de incluir la praxis profesional de la ES en los centros escolares para trabajar en la mejora de la convivencia entre el alumnado, y la de éste y los centros con el entorno, para hacer efectiva la formación integral del ser humano (Ortega, 2014).

Esta misma concepción de la escuela conectada al entorno es la que Petrus (2004) defiende cuando dice, que la Educación Social y la Educación Escolar deben estar unidas para conseguir la educación integral. Afirma que la escuela es un microcosmos al que le afectan los problemas y conflictos sociales, por lo que debe interrelacionarse con su entorno. El alumnado se lleva a la escuela sus problemas, ya que no puede separarse de ellos. También Morin (2007), con su teoría de la complejidad, ofrece una base argumentativa del por qué es necesaria una educación integral en el ser humano y la necesidad de interrelacionar los diferentes contextos para favorecer el desarrollo personal y aprendizaje de los niños y niñas. Según el mismo, el conocimiento se adquiere mediante un proceso biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico, no meramente cognitivo.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 Teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), explica que en el desarrollo del individuo influyen los diferentes sistemas que lo rodean, favoreciendo su adaptación o desadaptación social. Para que el contexto escolar, contenido en nuestro microsistema, fuera coherente con lo que afirman las dos teorías anteriormente citadas, debería estar capacitado para contribuir al desarrollo integral de las personas, ya que la escuela es uno de los contextos donde pasamos una gran parte del tiempo en el período temprano de nuestro crecimiento, donde más se socializan los niños y las niñas. Esta debería ser cooperativa y participativa, e involucrara toda la CE en la corresponsabilidad educativa.

Las autoras Laorden et al. (2006), proponen la figura del educador/educadora social para facilitar la tarea de educar y favorecer la transformación de la escuela, atendiendo a la formación recibida en esta disciplina y en sus ámbitos de actuación tradicionales. Las mismas, coincidiendo con otros autores y autoras (Castillo, 2012; López, 2013; Menacho, 2013; Merino, 2013; Serrate, 2014; Vila et al., 2020, entre otros), consideran necesaria su inclusión en la escuela, desde infantil hasta bachillerato, ofreciendo así una perspectiva preventiva, no solamente paliativa. Así pues, se coincide en afirmar que las funciones y competencias profesionales de educadoras y educadores sociales, permiten cubrir las necesidades generadas por los cambios sociales, políticos, culturales y económicos actuales. De la misma manera se asevera que la labor de dicha figura profesional en los centros escolares, debe desarrollarse desde la prevención, si lo que se plantea es la transformación de la escuela como contribución a la transformación social. Se necesitan proyectos que perduren en el tiempo y no solamente para actuar en problemas puntuales en la intervención urgente.

En las CCAA donde se encuentra legislada la inclusión de educadoras y educadores sociales en la escuela, realizan un balance positivo de su labor en los centros educativos. Un ejemplo de ello es el reciente estudio de Vila et al. (2020), en el que se analiza el impacto de la implementación y la evolución de las educadoras y educadores sociales en la escuela en la Comunidad de Andalucía, habla de la necesidad de su presencia en la misma. También expone la urgencia de fortalecer dicha figura profesional en la escuela y de identificar las dificultades con las que se encuentra para desarrollar su labor. La valoración es que aportan una óptica más inclusiva y comunitaria a la escuela, complementando aquella visión instructiva existente en ella. Es necesario añadir el más reciente estudio sobre la Comunidad Andaluza, que afirma “que los y las educadoras sociales se han consolidado como referentes profesionales en aquellas comunidades educativas donde desarrollan su labor, propiciando

Se permiten la reproducción, 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 serie de sinergias entre distintos perfiles laborales y entre las diversas Administraciones" (Ruíz et al. 2021, p. 481) Es evidente que el alumnado de las comunidades que no cuentan con esta figura en la escuela, como el caso de la Comunidad Valenciana, pueden ver mermada la calidad de su educación, por lo que podría considerarse una vulnerabilidad del derecho a esta (Alventosa et al., 2020).

Educación Social como derecho

Diversos estudios (Pérez, 2005; Rillo, 2015; Castelles, 2015; Buedo, 2015; Marín, 2015) coinciden en que el papel de la ES es fundamental para trabajar en el cumplimiento de los DDHH, ya que se comprenden en la praxis de la misma y en su Código Deontológico. Así que la Educación escolar, la ES y los DDHH, como se ha podido constatar, están estrechamente vinculados. No hay que olvidar que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS en adelante), de la Agenda 2030, ofrecen una visión holística de la sostenibilidad, lo que implica la necesidad de una educación integral. De acuerdo con Pérez (2005) y Sánchez-Valverde (2016), los DDHH se aprenden practicándolos diariamente en todos los contextos donde se desarrolla el ser humano, por lo que la educación y la formación en DDHH, no pueden ser una asignatura más en el currículum escolar, sino una dimensión transversal del mismo. El mismo autor asevera, que el modelo de educación tiene que unir los intereses individuales y la participación en la comunidad.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) afirma que los derechos no pueden limitarse a contenidos teóricos, sino que son valores que cada ser humano tiene que hacer propios. Se tiene que tener muy en cuenta cuando se está educando, que el aprendizaje vicario es uno de los que se practica desde muy temprana edad, por lo que la escuela debe impregnar su currículum de estos valores y las personas dedicadas a la educación tienen que asumirlos y practicarlos (Alventosa-Bleda et al. 2019).

Funciones de la ES en los centros escolares

Entre las funciones generales de la escuela, se incluyen: la socialización, la mediación, la inserción del sujeto en la sociedad y la transmisión de valores, en corresponsabilidad con la familia. Todas ellas se encuentran reflejadas en el apartado de funciones y competencias 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.

educadora y el educador social, de los documentos profesionalizadores, elaborados por el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (ASEDES-CGOCEES pp. 38-42).

Es importante que las funciones del educador/educadora social en la escuela, se reflejen en la legislación educativa como las del resto de profesionales, no especificarlas puede ir en detrimento de su labor en el centro escolar. Como afirman diversos estudios (Castillo 2013; Galán y Castillo, 2008; González, Olmos y Serrate 2015; López, 2013), es necesario definir y reglamentar la figura profesional de la ES, como la de cualquier otra del equipo multidisciplinar del centro. La falta de concreción y coherencia de las funciones de educadoras y educadores sociales puede causar que su acción sea poco eficaz o que existan diferentes modelos de acción, entre otros inconvenientes.

La Administración pública debe definir las competencias de cada una de las y los profesionales que componen el equipo multidisciplinar de los centros escolares, para que no haya solapamientos y cada profesional tenga claras sus posibilidades y limitaciones. En la tabla 2, se presentan las funciones que las educadoras y los educadores sociales deberían desarrollar en los centros, según el estudio descriptivo-correlacional de Castilla la Mancha y Extremadura, de las autoras González et al. (2015). Se ha elegido este porque realiza una recopilación de muchos otros [Beltrán, 2007; Bernete, 2010; De León, 2011; Estrada, 2012; Gobernado, 2007; González y Serrate, 2013; Martínez y De Andrés, 2011; Matamales, 2007; Moreno y Suárez, 2010 (todos y todas citadas en González et al., 2015)].

Tabla 2. Funciones ES en las Comunidades Autónomas de Extremadura y Castilla La Mancha

Funciones ES en las Comunidades Autónomas de Extremadura y Castilla La Mancha
INTERVENCIÓN CON FAMILIAS
Intervención con las familias con diferentes problemáticas. Colaboración con las asociaciones de madres y padres de alumnado.
INTERVENCIÓN CON ALUMNADO
Prevención del absentismo escolar. Detección y prevención de factores de riesgo. Mediación en conflictos de convivencia y su resolución. Realización de talleres y campañas sobre salud sexual y educación afectivo-sexual. Seguimiento socioeducativo de alumnado en riesgo o con problemas.
COLABORACIÓN CON PROFESIONALES
Colaboración con la acción de tutoría. Colaboración en la realización de evaluaciones psicopedagógicas. Asesoramiento respecto a la intervención con alumnado de manera individualizada.
COORDINACIÓN CON EL ENTORNO
Coordinación con Servicios Sociales sobre familias y alumnado más desfavorecido para su seguimiento.

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

Funciones ES en las Comunidades Autónomas de Extremadura y Castilla La Mancha
Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales y coordinación de las aulas de convivencia y desarrollo de programas de mejora de la convivencia en los centros.
COORDINACIÓN CON EL CENTRO
Diseño y desarrollo de programas de habilidades sociales, comunicación interpersonal, educación en valores, prevención de drogodependencias… Responsable de ludotecas, programas de animación a la lectura y dinamización de recreos. Realización de actividades de acogida. Información y asesoramiento en la información sobre becas y ayudas para el estudio.

Datos del estudio de González et al. (2015)

Aunque los datos se centran en secundaria, tanto González et al. (2015), como el resto de estudios citados dentro del mismo, destacan que algunos de los problemas que es preciso abordar, se dan también en primaria, como: el fenómeno de la interculturalidad, el fracaso escolar, la violencia, la nueva configuración y funciones familiares, la convivencia pacífica en el centro, entre otros. Los mismos estudios citados coinciden, en que la actividad educativa debe realizarse con el contexto, integrada en el entorno. De acuerdo con Méndez (2007), dichas funciones refuerzan el argumentario, siempre teniendo en cuenta que es necesario que sean evaluadas y adaptadas a las necesidades de cada centro.

Legislación Comunidad Valenciana

En la Ley 12/2008, en el Capítulo VIII dedicado al aspecto *"De la atención especial de menores con conductas inadaptadas"* todas las acciones necesarias para aplicar los principios de actuación recogidos en el Artículo 58, entran dentro de las competencias de la ES. De hecho, en el apartado g (destacado en negrilla), se especifica el fomentar la figura del educador/a de atención social (sin especificar de forma explícita ninguna disciplina), tanto en los servicios como en los centros escolares. Se podría pensar que, debería de ser suficiente para incluir la figura profesional correspondiente, pero aun especificando la disciplina, no es suficiente *fomentar* o *favorecer*. Para que una ley sea de obligado cumplimiento, debe ser muy explícita en su vocabulario y llevar una partida presupuestaria que la sustente, en caso contrario, todo se reduce a papel mojado.

> *Artículo 57. Menores con conductas inadaptadas*
> *A efectos de la presente Ley, se consideran menores con conductas inadaptadas aquellos que, sin prevalecer una enfermedad mental o una discapacidad psíquica, presentan una conducta*

Se permiten la reproducción, 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 altera de forma grave las pautas de convivencia y comportamiento generalmente aceptadas o que provocan un riesgo evidente para sí o para terceras personas.
Artículo 58. Principios de actuación
La atención de los menores con conductas inadaptadas debe adecuarse, a los siguientes principios de actuación:
a) Incidir en la acción preventiva sobre los factores de riesgo que originan la marginación y la delincuencia.
b) Atender prioritariamente al menor en su propio entorno, a través de la utilización de los recursos comunitarios y medidas de apoyo familiar y aquellas otras de atención especializada de ayuda profesional de las redes públicas de educación, sanidad y servicios sociales.
c) Fomentar programas de carácter educativo, con el fin de responsabilizar a los menores de sus actos.
d) Promover programas de educación cívica, tolerancia, y de prevención contra el consumo de drogas.
e) Fomentar programas de intervención familiar, haciendo partícipe a la familia en la solución de los problemas.
f) Fomentar actividades que favorezcan los procesos de integración social.
g) ***Fomentar la figura del educador de atención social, psicopedagógica y asistencial, en los servicios y centros escolares****.*
h) Promover programas de educación de calle con menores en barrios y en municipios, creando modelos de referencia positivos para estos (DOGV núm. 5803, p. 70.612).

Como se puede observar, no aparece ninguna referencia a dicha reglamentación, tampoco en la Resolución de 1 de julio de 2016, de las direcciones generales de Política Educativa y de Centros y Personal Docente, por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento, en las escuelas de Educación Infantil de segundo ciclo y colegios de Educación Primaria, durante el curso 2016-2017. [2016/5286], ni siquiera en el apartado de personal no docente.

Análisis y resultados

Este estudio contiene una parte de investigación de análisis bibliográfico y legislación, y otra de trabajo de campo, por lo que se analizan de manera separada**.**

Apartado de Investigación bibliográfica

Las investigaciones realizadas por autores y autoras, ponen de manifiesto la estrecha relación entre las necesidades emergentes en los centros escolares y las herramientas que las educadoras y educadores sociales adquieren en su formación para cubrirlas (Castillo, 2012; Laorden et al., 2006; López, 2013; Menacho, 2013; Merino, 2013; Serrate, 2014; Vila et al., 2020, entre otros). Las funciones y capacidades que les competen, son las adecuadas para cubrir la parte social de la educación, para poder alcanzar la educación integral que mencionan los diferentes autores, necesaria para cumplir los ODS. También se considera que el y la profesional de la ES, puede actuar como nexo de unión de la Comunidad Educativa,

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

favoreciendo la mejora de la convivencia del centro, la apertura del mismo al entorno y potenciando la corresponsabilidad educativa (Alventosa-Bleda 2016 y 2017 y Navarro-Vercher 2017). Como aseveran los estudios, la escuela no está aislada de los problemas sociales que la rodean, por lo que necesita una conexión con el entorno. Para establecer dicha conexión hace falta una formación integral efectiva, hay que trabajar la convivencia entre el alumnado y la de este y los centros con el entorno.

Así mismo, se pone de manifiesto que los proyectos desarrollados en los centros escolares para tratar la diversidad, la inclusión y otros diseñados para favorecer la mejora de la convivencia, no pueden aplicarse de manera puntual, sino que deben prolongarse en el tiempo. El objetivo principal de la educación debe ser la prevención, ya que es más efectiva y, a largo plazo, más eficiente. Por lo que respecta a cómo afecta la falta de reglamentación de dicha figura profesional en la Ley educativa, se ha podido comprobar que provoca:

- Desigualdad entre las comunidades autónomas y entre centros dentro de la misma comunidad, lo que podría estar violando el derecho a la educación, o como mínimo creando una desigualdad educativa territorial.
- Funciones poco definidas, posible dificultad para desempeñar las funciones que le pertenecen.

Investigaciones previas de las autoras del presente estudio

La experiencia y la observación participante en los estudios de Alventosa-Bleda (2016 y 2017) y Navarro-Vercher (2017), siempre sobre la ES en la escuela, indica que trabajar desde el centro escolar, formando parte del equipo multidisciplinario, crea un clima de confianza y complicidad. Esto permite una comunicación más fluida con el equipo multidisciplinario del mismo, y facilita la comunicación entre la educadora y la Comunidad Educativa en general. La interacción con los diferentes agentes educativos favorece la detección de necesidades y actuar planificando proyectos de intervención para cubrirlas. Por lo que se ha observado en los IES estudiados en Alventosa-Bleda (2017), la coordinación de la tarea del educador y educadora social del centro con diferentes instituciones externas, posibilita la obtención de una información más completa y la intervención de manera integral.

De las entrevistas realizadas a las educadoras y el educador sociales del estudio de caso de Alventosa-Bleda (2017), se observa una satisfacción por el trabajo que desarrollan, pero una insatisfacción por su situación laboral. El hecho de estar subcontratadas para desarrollar 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.

programa municipal, sujeto a la renovación anual por concurso, aunque lleva realizándose desde hace aproximadamente diecisiete años, hace que las condiciones de trabajo no sean satisfactorias. A pesar que, desde el Consejo Escolar de los centros, se pide la ampliación de horario (sólo trabajan 5 horas al día), no se atiende la petición. Tan sólo se consiguió la ampliación a seis horas en uno de ellos, porque la educadora iba a asumir otras responsabilidades dentro de un nuevo proyecto.

En cuanto al desarrollo de su tarea, el hecho de estar jerárquicamente por debajo del resto de profesionales del equipo multidisciplinario, podía provocar que se les exigieran labores fuera de su competencia o que no pudieran realizar aquellas pertinentes, dependiendo de que la persona del departamento de orientación o el equipo directivo, conociera las funciones propias de un educador o una educadora social. Es cierto que, en la observación participante, se pudo comprobar la consideración y el respeto con que se les trataba por el resto del equipo (aunque siempre hay excepciones), y tanto el profesorado, como el alumnado y las familias, valoraron muy positivamente la tarea del educador y las educadoras sociales, sobre todo el alumnado con más dificultades, que había desarrollado una estrecha relación de confianza hacia él y ellas (Alventosa, 2017).

Siguiendo con el mismo estudio, la falta de regulación de la que se habla en los estudios realizados provocaba, además de lo expuesto en el párrafo anterior, precariedad laboral. Las condiciones laborales de las educadoras y educadores sociales no tenían nada que ver con las del resto del equipo multidisciplinario que trabajaba en los mismos centros. Esto hacía cuestionarse, en algún caso, buscar otro trabajo para complementar el sueldo y así poder mantener a la familia.

Análisis de la entrevista asesora de la Secretaría Autonómica con legislación nacional. Actualización de la información al respecto.

Si se analiza la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de Protección Integral a la Infancia y a la Adolescencia frente a la Violencia, también llamada Ley Rhodes, se observa que en ella se habla reiteradamente de la necesidad de la inclusión de nuevas figuras profesionales, pero sin precisar cuáles deberían atender las demandas de niñas, niños y adolescentes, en el campo de la intervención socioeducativa. Según el estudio de Díez-Gutiérrez y Muñiz-Cortijo (2022), dicha ley ofrece una oportunidad que el Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES) ha puesto sobre la mesa para la incorporación 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.

educadores y educadoras a la escuela. El mismo se basa en que en el capítulo IV, artículo 33, se propone crear la figura del coordinador/coordinadora en todos los centros educativos y cada una de las funciones reflejadas a desempeñar se corresponden con aquellas que llevan desempeñando los y las educadoras sociales desde que se creó la titulación de esta figura profesional en el año 1991.

La legislación autonómica de educación de la CV, en el apartado correspondiente, ya se ha visto que no se especifica en ningún artículo la inclusión de la figura profesional de la ES en los centros escolares. Aunque se podría pensar que algunos de sus artículos así lo indican, si se pone atención a las palabras utilizadas como fomentar, favorecer, incidir, ninguna de ellas compromete a nada, ya que no va dotada de ningún presupuesto que acompañe la propuesta. Por parte de la asesora de la Secretaría Autonómica, también se habla de una voluntad y predisposición a incluir la figura profesional de la ES en la escuela, entre otras, pero realmente no parecía que se fuera a realizar, principalmente por cuestiones económicas. Finalmente, de la entrevista realizada a la misma (en 2017) se muestra la información obtenida y su actualización:

- No había educadores ni educadoras contratadas de manera reglada y sigue sin haber.
- Los y las que había y hay, en algún centro educativo, están contratados y contratadas por empresas privadas que optan a las licitaciones del ayuntamiento del municipio al que pertenecen.
- Ni la LOE, ni la LOMCE, en aquel momento, ni la actual LOMLOE, contemplan la inclusión de dicha figura profesional en la escuela. Explica la asesora de la Secretaría Autonómica que en aquel momento se intentaba compensar con el programa PAM (Programa de Actuaciones para la Mejora Educativa de los centros), y los SPE, además del apoyo de los ayuntamientos. Posteriormente se han introducido otros programas como el Programa de Aula Compartida (PAC), especialmente diseñado para combatir el absentismo.

Así pues, actualmente en la CV solo se encuentra algún centro que incluya un educador/a social en su equipo multidisciplinar, generalmente con subcontratas y precariedad laboral. No obstante, como presentó el COEESCV en 2021 a la *Conselleria d'Educació*, mediante un documento elaborado desde la Sección Profesional del Sistema Educativo, se han desarrollado numerosas experiencias con gran aceptación por parte de la comunidad educativa perteneciente a los centros donde se han realizado: Programas de refuerzo educativo, programas de absentismo e incluso, algunos en los que los profesionales de la educación social tienen un espacio en centros de secundaria, también se realizan programas 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.

convivencia escolar, talleres afectivo-sexuales, programas de prevención de violencia de género, prevención de dependencias y un largo etcétera de experiencias de éxito, algunas de las cuales han sido galardonadas como ejemplo de buenas prácticas.

Entrevista a la presidenta del COEESCV (2019)

La presidenta del COEESCV informa que desde el Colegio Oficial se está trabajando en dos direcciones. Por un lado, a nivel político, con reuniones institucionales, tanto autonómicas como municipales, para que se reconozca la necesidad de la implementación de la figura profesional en el sistema educativo valenciano. Por otro lado, se han realizado experiencias piloto en algunos centros, financiadas con subvenciones (hasta ahora municipales) para desarrollar programas de mejora de la convivencia, con resultados muy satisfactorios. Un proyecto llevado a cabo denominado "Proyecto de convivencia escolar" se realizó en el curso 2017/2018, en dos centros de Educación Primaria situados en un barrio periférico de València. La evaluación realizada a su término obtuvo buenos resultados en cuanto a los objetivos planteados, logrando una mejora en las relaciones interpersonales, así como con una excelente valoración, por parte de los equipos directivos de los centros en los que se implementó dicho proyecto.

Entrevistas a profesionales de la educación

De las entrevistas realizadas a los y las profesionales de la educación, se extrae, que se considera necesario incluir profesionales con formación para trabajar la convivencia, mediación, perspectiva de género y todo aquello relacionado con la parte social de la educación. La mayoría coincide en que se desarrollan programas realizados por profesorado comprometido, que se forma fuera de su jornada laboral. Están de acuerdo en que hacer lo que pueden no es suficiente. Las palabras textuales de una de las profesoras entrevistadas son: "al menos debería haber una persona en cada centro, preparada y dedicada exclusivamente y a tiempo completo, a trabajar la mediación y la convivencia". "El profesorado no recibe la formación para afrontar y cubrir las necesidades sociales actuales." (Profesora IES Valencia ciudad). Así pues, se coincide en que:

- El profesorado no tiene la formación para cubrir todas las necesidades emergentes de los centros escolares, ni es su competencia;
- Que se necesitan profesionales cualificados para cubrirlas;
- Que quien ha trabajado con educadoras/educadores sociales en un centro escolar, valora de manera muy positiva su labor y la considera necesaria a tiempo completo.

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

Conclusiones

La literatura estudiada asevera que, para llevar a cabo la transformación de la escuela y cubrir sus necesidades emergentes para el desarrollo de una educación integral, así como para educar con perspectiva ODS, es necesario incluir en el equipo multidisciplinario una figura profesional que trabaje la parte social de la educación. Según la misma, la educadora o educador social cuentan con la formación necesaria para hacerlo y entra dentro de sus funciones y competencias profesionales. En los estudios de caso analizados, se ha podido observar que el educador y educadora social actúan como nexo de unión entre la Comunidad Educativa, conecta el centro con las instituciones o asociaciones externas, trabaja con menores y familias favoreciendo la inclusión social y desarrolla proyectos coordinados con el centro para diversas finalidades.

En el más reciente estudio realizado en Andalucía, donde trabajan educadoras/educadores sociales en los centros escolares, se detecta una disminución del absentismo y la mejora de la convivencia. Se tiene constancia de que, además de Andalucía, otras CCAA tienen integrada dicha figura profesional en la escuela desde hace años, aunque en cada una se legisla con diferentes matices. A pesar de la evidencia científica del beneficio de la labor que desempeñan las educadoras y educadores sociales en el funcionamiento general de la CE y el centro, la legislación de la Comunidad Valenciana no contempla ni reglamenta la Educación Social en los centros escolares, ni parece que lo vaya a hacer en un futuro próximo, argumentando que el presupuesto no alcanza para hacerlo. Como se ha podido observar, es difícil encontrar un centro donde trabaje alguna educadora o educador social. En aquellos donde las educadoras y educadores sociales han podido desarrollar su labor, ha sido bien por voluntad municipal, donde los ayuntamientos han decidido apostar por ello, o bien por proyectos experimentales a través de subvenciones, lo que provoca una inestabilidad laboral entre los y las profesionales, además de dificultar la continuidad de dichos proyectos.

Solamente unos pocos centros pueden beneficiarse de esta parte de la educación, lo que conlleva una desigualdad de oportunidades y una posible violación del derecho a la educación de calidad promulgada por la UNESCO, pues el hecho de que no exista esta figura profesional en el resto de los centros, no quiere decir que no necesiten de su labor profesional. Por tanto, queda patente que la inclusión de la educadora/educador social en los centros escolares, siempre está supeditada a la partida presupuestaria, la voluntad política o a una necesidad imperante, en casos de alta conflictividad en el centro.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 por todos los motivos expuestos que, la inclusión de las educadoras y educadores sociales en la escuela tiene que ser generalizada, para que la educación integral de la que se habla en la literatura investigada y en los ODS pueda ser efectiva y real en todos los centros escolares del territorio nacional. Para que esto ocurra, dicha inclusión debe estar legislada y presupuestada a nivel estatal, desde el Ministerio de Educación, y en todos los niveles de enseñanza, con las funciones y la categoría profesional definidas, como las del resto de miembros del equipo multidisciplinario de un centro escolar y con las mismas condiciones profesionales que las del resto de docentes. Solamente de esta manera se conseguirá la equidad entre los centros y entre las CCAA y, como se ha explicado en el estudio de Díez-Gutiérrez y Muñiz-Cortijo (2022), la nueva Ley Rodhes facilita dicha inclusión.

Visto lo deseable y el tiempo de actuación ralentizado, pues son ya más de 20 años los que han pasado desde que en algunas CCAA se empezó a incluir en la escuela a las educadoras y educadores sociales, desde el COEESCV, desde la Sección Profesional del Sistema Educativo del mismo, se continuará trabajando para que en la Comunidad Valenciana llegue a ser una realidad. Como se ha adelantado al final de la introducción, parece ser que se ha dado ya el primer paso, con el anuncio de implantarla como prueba piloto el próximo curso 2022-23.

➔ ***Agradecimientos***

Una parte de la investigación de Alventosa-Bleda, ha sido subvencionada con la beca de iniciación a la investigación del SEDI de la Universidad de Valencia, y otra con una beca FPU del Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Referencias bibliográficas

Alventosa-Bleda, E. (2016). *La Educación Social como nexo entre los agentes educativos.* Trabajo Final de Grado de Educación Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, Valencia.

Alventosa-Bleda, E. (2017). *La educación Social en los centros escolares: análisis de la situación en los IES de Mislata. Estudio de caso.* Trabajo Final de Máster. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, Valencia.

Alventosa-Bleda, M.E., Oliveira-Dri, W.I. y Senent, J.M. (2019). La educación Social y su desarrollo formativo y profesional en España y Brasil: Derechos Humanos y el derecho a la educación. *RIDH, Bauru*, v.7, nº 1, 147-172.

Alventosa-Bleda, E., Pulido-Montes, C. y Oliveira-Dry, W. (2020) La Inclusión se consigue con 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.

Equidad: la desigualdad educativa en las diferentes Comunidades Autónomas respecto de la Educación Social. En Enrique Javier Díez Gutiérrez y Juan Ramón Rodríguez Fernández. *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*, 187-200.Octaedro. Barcelona.

Arana, M.F. (2014). El educador social como agente de cambio desde la educación primaria. (Versión en línea). Disponible en: https://mariafernandaarana.wordpress.com/2014/04/29/el-educador-social-como-agente-de-cambio-desde-la-educacion-primaria/

ASEDES (Asociación Estatal de Educación Social) (2007). *Documentos profesionalizadores* (en línea). Disponible en: http://www.eduso.net/archivo/index.php?c=27

Bretones, E. y Castillo, M. (2014). *Acción social y educativa en contextos escolares*. Editorial UOC. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=ca&lr=&id=Qa1hCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&ots=DQvd4FJV_R&sig=EQD0HRc2FBP16zyh35kmk2sBgnU#v=onepage&q&f=false

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.

Buedo, S. (2015). Globalización de los Derechos Humanos: reflexión y revisión de los derechos esenciales para la coexistencia en una sociedad global desde la Educación Social. *RES, Revista de Educación Social*, nº 20, (Ejemplar dedicado a: Derechos Humanos y Educación Social), 154-167.

Castellés, J.F. (2015). La Educación Social contra la vulneración de los Derechos Humanos a causa de la contaminación electromagnética: el derecho a la Salud y a la Vida. *RES, Revista de Educación Social*, nº 20, (Ejemplar dedicado a: Derechos Humanos y Educación Social), 132-153. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=5593

Castillo, D. y Galán, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate. *Edcuación Social, Revista de Intervención Educativa*, nº 38, 121-133.

Castillo, M. (2012). *La intervenció de l'educador social en el marc educatiu formal*. Barcelona: FUOC. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/55885/2/Acci%C3%B3%20socioeducativa%20a%20l%27escola_M%C3%B2dul1_La%20intervenci%C3%B3%20de%20l%27educador%20social%20en%20el%20marc%20educatiu%20formal.pdf

CGOCEES (Consejo General Oficial de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales) (2015). La Educación Social en el Estado Español: La profesión educativa emergente dentro y fuera del ámbito académico (en línea). Disponible en: http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=366

Díez-Gutiérrez, E. J. y Muñiz-Cortijo, L. M. (2022). Educación Social en el Ámbito Escolar y la Ley Rhodes. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, nº 20*(1), 21-39.. https://doi.org/10.15366/reice2022.20.1.002

Galán, D., Castillo, M., Pellissa, B. (2012). La incorporació dels educadors socials a l'escola en l'àmbit autonòmic: Fonamentació i experiències. Material docente de la Univesitat Oberta de Catalunya. Disponible en: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/55885/3/Acci%C3%B3%20socioedu

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

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

cativa%20a%20l%27escola_M%C3%B2dul2_La%20incorporaci%C3%B3%20dels%20educadors%20socials%20a%20l%27escola%20en%20l%27%C3%A0mbit%20auton%C3%B2mic%3B%20fonamentaci%C3%B3%20i%20experi%C3%A8ncies.pdf

González, M; Olmos, S. y Serrate, S. (2015). Pensamiento y acción socioeducativa en contextos de enseñanza secundaria.: Un estudio descriptivo-correlacional. *Revista interuniversitaria*. Evsal revistas, vol.27 (2), 91-114.

Gradaïlle, R.; Caride, J. A. (2018). La educación social como un derecho al servicio de los pueblos y la vida. Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, nº 68, 11-26.

Laorden, C., Prado, C. y Royo, P. (2006). *Hacia una educación inclusiva: El papel del educador social en los centros educativos*. Madrid, E.U. Cardenal Cisneros-Universidad de Alcalá. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2200894.pdf

Ley 12/2008, de, de 3 de julio de 2008. De la Generalitat, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunitat Valenciana. [DOCV, nº 5803 de 10/07/2008]

López, R. (2013). Las educadores y educadores sociales en centros escolares en el estado español. *RES , Revista de Edcuación Social*, nº 16, 1-6.

Marín, D. (2015). Trabajando los derechos humanos con jóvenes. *RES, Revista de Educación Social*, nº 20, (Ejemplar dedicado a: Derechos Humanos y Educación Social), 192-197.

Menacho, S. (2013). El educador social y la escuela: Justificación de la necesidad de la Educación Social en la escuela. *RES, Revista de educación social*, nº 16. Disponible en: http://www.eduso.net/res/pdf/16/eduesc_res_16.pdf

Méndez, M. (2007). *La universidad ante el reto de simular la educación social en la escuela.* V Congreso estatal de las educadoras y educadores sociales. Toledo, 27-29 de septiembre.

Merino, R. (2013). La educación social en la escuela/la escuela en la educación social. *RES, Revista de Educación Social*, nº 16. Disponible en: http://www.eduso.net/res/pdf/16/edues_res_16.pdf

Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta: Bases para una reforma educativa.* Buenos Aires (Argentina), Editorial Nueva Visión.

Navarro-Vercher, M.J. (2017). *Propuesta desde la Educación Social para la mejora de la transición de Primaria a Secundaria y el aumento de la autoestima del alumnado de Formación Profesional Básica.* Trabajo Final de Grado de Educación Social, Facultad de Ciencia de la Educación, Universidad de Valencia, Valencia.

Ortega, J. (2014). Educación social y enseñanza: Los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *EDETANIA*, nº 45, 11-31.

Pérez, G. (2005). Derechos Humanos y Educación Social. *Revista de Educación.* nº 336, 19-39. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re336/re336_02.pdf

Petrus, A. (1997). Concepto de Educación Social. En Antonio Petrus, *Pedagogía Social* (pp. 9-39). España: Ariel https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2016/05/Educaci%C3%B3n-social.pdf

Petrus, A. (2004). Educación social y educación escolar. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, nº 11, 87-109.

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

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

Quintanal, J. (2019). *La educación social en la escuela: Un futuro por construir*. Madrid: CCS.

Rillo, A. (2015). Solidaridad práxica: vínculo entre derechos humanos y educación social. *RES, Revista de Educación Social,* nº 20, (Ejemplar dedicado a: Derechos Humanos y Educación Social), 11-39.

Rios, Manuel; Ríos, Miriam y Yusta, R.F. (2021). 15 años de Educación Social en la escuela pública de Andalucía. *RES, Revista de Educación Social*, nº 32, 476-492.

Sánchez-Valverde, C. (2016). La educación social como educación para los derechos humanos. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativ*a, nº 64, 89-105.

Senent. J.M. (2021). Investigación sobre los ámbitos de intervención del educador/a social en España. *Interacçôes.* nº. 56, 31-49

Serrate, S. (2014). La acción profesional del educador social en el sistema educativo. (Disertación doctoral) Universidad de Salamanca. Disponible en: https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/126542

Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, nº 11, 183-209.

Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela- ámbitos no formales y educación social.* Barcelona, Ariel.

Vila, S., Cortés, P. y Martín, V. (2020). Los Educadores y Educadoras Sociales en los Centros Educativos de Andalucía: Perfil y Desarrollo Profesional. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, vol. 18, nº 1, 47-64.

Para contactar:

Ester Alventosa-Bleda, email: **maria.e.alventosa@uv.es**
Mª José Navarro-Vercher, email: **mj.navarro@coeescv.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.

Las violencias estructural, cultural y directa en los escenarios socioeducativos

Structural, cultural and direct violence in socio-educational settings

Santiago Ruiz-Galacho y **Víctor Manuel Martín-Solbes,** *Universidad de Málaga*

Resumen

Proponemos un acercamiento a la profesión de la educación social a través de un análisis de nuestras sociedades, en el que no perdamos de vista las influencias globalizadoras de nuestras sociedades capitalistas y las connotaciones que se derivan de la mirada neoliberal que, sin lugar a dudas, tienen consecuencias para la profesión, las y los profesionales y las personas con las que trabajamos. Hacemos especial hincapié en los aspectos relacionados con las violencias, ya sean, estructurales, culturales o directas, que emanan de nuestro desarrollo social e influyen en nuestro quehacer profesional, apreciando la necesidad de reconocer estas violencias, asumirlas y, desde el acto profesional, actuar de acuerdo a la cultura de paz y desde la acción noviolenta.

Palabras clave: violencias, educación social, cultura de paz, noviolencia.

Abstract

We propose an approach to the profession of social education through an analysis of our societies, in which we do not lose sight of the globalizing influences of our capitalist societies and the connotations that derive from the neo-liberal view that, without a doubt, they have consequences for the profession, the professionals and the people we work with. We place special emphasis on aspects related to violence, whether structural, cultural or direct, that emanate from our social development and influence our professional practice, appreciating the need to recognize these violence, assume them and, from the profession act according to the culture of peace and from nonviolent action.

Keywords: violence, social education, peace culture, nonviolence.

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.

Introducción

Vivimos en sociedades globalizadas en las que lo individualista e insolidario se tornan como valores fundamentales en las relaciones y formas de convivencia, olvidando la necesaria redistribución de bienes y las relaciones basadas en la equidad. Este desarrollo social, normalizado por los fundamentos neoliberales y por el relativismo moral, que nos subyugan al reconocimiento de unos poderes económicos, a unas relaciones injustas y a unas desigualdades que se legitiman con impunidad (Martín-Solbes y Vila, 2007), nos conducen hacia modelos sociales en los que la participación queda inhibida por procesos de despolitización permanente que nos guían hacia un "todo vale", en donde las ideologías son sometidas a desprestigios, abandonando cualquier reflexión ética que nos conduzca hacia la preocupación por el otro y el compromiso social (McLaren y Farahmandpur, 2006) y donde el denominado pensamiento único es traducido a criterios de productividad, eficacia y rentabilidad, alejándose cada vez más de posicionamientos democráticos y participativos, que buscan de la equidad y el reconocimiento de las diferencias. Así pues, creemos evidente que, los postulados capitalistas, reconvertidos en neoliberales y globalizadores a partir de una idea de representatividad democrática, se han ido imponiendo, sustentados por una idea de libertad que se aleja de la solidaridad y la equidad y que, más bien se compromete con una mirada individualista y con la supresión de proyectos sociales, como consecuencia de un estado mínimo (Fukuyama, 1992), que legitima los ataques al pensamiento crítico, desprestigiando posicionamientos ideológicos que cuestionen lo comúnmente establecido. Estas estructuras de desarrollo social en el marco de la racionalidad mercantilista han producido importantes dinámicas de exclusión, lo que Valencia (2010) ha denominado capitalismo gore, y han dado lugar a situaciones en las que la connivencia política ha generado lógicas globales y locales de privación absoluta del acceso a la cobertura de necesidades básicas, lo que Mbembe (2011) vino a denominar necropolítica.

De este modo, la globalización y el neoliberalismo se vislumbran a través de procesos inseparables que son sostenidos por un conjunto de leyes no escritas, como son, no resistirse a la mundialización, no retrasarse en la carrera de las innovaciones tecnológicas, liberalizar totalmente los mercados, desregularizar el funcionamiento de las economías y de la sociedad, privatizar todo lo que pueda ser privatizado, despolitizar la vida social y asumir, a nivel

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

individual, que lo importante es ganar, lo que implica ser altamente competitivo, ser siempre el mejor (Valderrama y Martín-Solbes, 2011). Estos principios constituyen una forma de estar en el mundo y de relacionarse, que se sustentan en procesos de violencia estructural.

Desconectar de la violencia estructural. Una necesidad de la acción socioeducativa para la dignidad de las personas

La cuestión está en saber qué podemos hacer desde la acción socioeducativa, desde la profesión de la educación social, para no constituirnos en transmisores y perpetuadores de los elementos y objetivos característicos del neoliberalismo y de las sociedades capitalistas que ponen el foco, además de en lo expuesto anteriormente, en la promoción de las injusticias sociales y en un bucle constante de desarrollo de las violencias estructurales. Queremos conectar aquí con la necesidad de imbricar la educación social con la defensa de los Derechos Humanos, los derechos de todas las personas. En este sentido, Pisarello (2007), nos recuerda la necesidad de acabar con una serie de mitos que ensombrecen la estructura de los derechos sociales, incluidos los derechos educativos, como son:

- La falta de justiciabilidad de los derechos. Lo que nos indica que la justiciabilidad de los derechos tiene que ver con su ejercicio y con la voluntad política relacionada con la exigibilidad de los mismos. Así, desde el derecho a la educación, entendemos desde la educación social, debemos recordar el hecho de que, para que éste se pueda realizar, no es suficiente con el hecho de que constituya un derecho legalmente establecido, sino que, además, deben existir mecanismos para su ejecución.
- La propia indeterminación y vaguedad de los derechos sociales, lo que los convierte en quimeras de difícil concreción y determinación. No podemos olvidar que los derechos sociales y, la educación es uno de ellos, son derechos históricos en la medida en que su definición y desarrollo están vinculados a decisiones relacionadas con asuntos como el reparto de los recursos o las prioridades sociales que la sociedad asume. Pero esta indeterminación, sujeta a las contingencias impuestas por condicionantes externos, políticos, sociales, económicos, relacionados con lo financiero, etc., también se dan con los derechos civiles que, por otra parte, no son cuestionados, siendo una cuestión clave en nuestro ámbito, la justificación social para la creación de guetos y estructuras segregacionistas amparadas en un constructo relacionado con la calidad que se encuentra descontextualizado social, económica y culturalmente.
- La elaboración de un `mito´ en el debate público, que convierte el derecho social en una prestación con un coste, convirtiéndolo en un derecho inviable en sociedades neoliberales. Sin embargo, pensamos que los derechos deben ofrecer un espacio para visibilizar y dignificar al otro, minimizando las asimetrías vinculadas a posiciones de poder. Y es que es necesario recordar que los derechos nacen para dar soluciones a 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.

vulnerabilidad y de escasez y, no al contrario, como se suele plantear, defendiendo que la escasez de recursos públicos impide o, al menos mediatizan, la defensa y las posibilidades de los derechos sociales.

- Por último, la ausencia de mecanismos idóneos para que sean protegidos, es decir, la ausencia de una tradición legislativa sobre la implantación de los derechos sociales, es utilizada como argumento contra su propio fundamento, lo que requiere, sin duda, una decidida voluntad política para la protección de los derechos vinculados a los procesos socioeducativos y comunitarios.

De este modo, debemos recordar que la violencia estructural se constituye como aquélla que emana de las formas de organización social, antes mencionadas, que tienen un efecto directo sobre los procesos de dignificación de las personas con las que trabajamos, relacionadas con determinadas políticas que ponen en valor el denominado `mito de la igualdad de oportunidades´, que aprovechan las estructuras sociales, para violentar a las personas más vulnerables a través de una falsa narrativa de la cuestión social que los agentes socioeducativos hemos encontrado en nuestros contextos profesionales, cuya sistematización, está aquejada de déficits respecto a propuestas fundamentadas y vinculadas con dilemas deontológicos, lo que hace que, en demasiadas ocasiones, las acciones socioeducativas se imbriquen en acciones irreflexivas y, nos atrevemos a decir, poco éticas; aquí proponemos la necesidad de reconectar a la ciudadanía con la que trabajamos con las sociedades que la ha expulsado y, creemos que esta reconexión no puede estar basada en la reproducción de dinámicas exclusógenas, violentas y violentadoras, para pasar de ser excluido a exclusor bajo el paraguas neoliberal, sino que optamos por acciones que se vehiculen a través de un discurso y unas acciones diferentes.

Además, estas violencias estructurales acompañan una propuesta ciudadana alejada de derechos y prácticas que pueden permitir a las personas incidir en la comunidad y en las decisiones compartidas que, con el fin de establecer dinámicas de cooperación, reconozcan a cada persona su dignidad. A partir de este reconocimiento, es posible plantear construcciones ciudadanas centradas en lo procomún y en un modelo de desarrollo humano.

Las violencias cultural y directa. Sus influencias en la acción socioeducativa

Siguiendo a Galtung (2016), podemos considerar la violencia cultural, la que se refiere a aquellos aspectos de la cultura, relacionados con rasgos simbólicos, como la religión, el arte, la ideología o el lenguaje, que pueden ser utilizados para justificar o legitimar la violencia

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

directa o la violencia estructural. De este modo, la violencia cultural se refiere a cualquier aspecto de una cultura que puede ser utilizado para legitimar la violencia directa o la incorporación de ciertas violencias a la estructura social.

El propio Galtung (2016) escenificó la presencia de las violencias estructural, cultural y directa, como un iceberg, donde las violencias estructural y cultural permanecían en su base, imperceptibles, pero sustentadoras de las violencias directas, que se sitúan en la cúspide de esta pirámide y que se muestran en el devenir social. En esta imagen, las violencias estructural y cultural, alimentan una y otra vez las violencias directas y, éstas, a su vez, retroalimentan las anteriores.

Fisas (1998), nos orienta sobre la cultura de la violencia, entendiéndola como "cultura", en la medida en que a través de la historia y del tiempo, ha sido interiorizada por sectores importantes de diferentes sociedades, a través de mitos, políticas, comportamientos e instituciones que, a pesar de saber que producen malestares, siguen estando presente en nuestras sociedades; la realidad es que parece difícil realizar propuestas de cambios culturales de manera más o menos inmediata, por lo que parece inexcusable plantear estrategias que produzcan cambios culturales, al menos, en nuestras pequeñas parcelas de acción profesional. Algunas de estas violencias culturales vienen constituidas por el patriarcado y la denominada mística de la masculinidad, el economicismo en el que se basa nuestras relaciones sociales y las exclusiones que genera, la competitividad e individualismo como causas de la desintegración social y atomización de las estructuras sociales, el etnocentrismo que impide el reconocimiento del otro, del ajeno, del minoritario, deshumanizando las culturas diferentes para así deshumanizar a los diferentes. Nuestras sociedades, a través de su desarrollo y en infinidad de declaraciones públicas, hacen referencia al no reconocimiento y deshumanización del minoritario, como pueden demostrar declaraciones de grupos políticos que vulneran, una vez tras otra, el reconocimiento y los derechos fundamentales de las minorías, pero lo que nos llama más la atención es que la acción socioeducativa, al menos en algunos casos, no descarta estos procesos, como prueban algunas acciones desarrolladas en entornos socioeducativos y publicadas por la prensa recientemente; así, el Diario el País publicaba un artículo el 24 de agosto de 2019, con dos titulares impactantes para el desarrollo de la profesión. Éstos eran:

- *"Detenidas tres trabajadoras en un centro de Jerez por abandono de menores extranjeros"*

Se permiten la reproducción, 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 monitor de [una entidad social de la que mantenemos el anonimato] denunciado por dar un puñetazo en el ojo a un menor extranjero no acompañado"*.

Estas acciones encarnan una violencia directa, basada en una violencia estructural y cultural que generan ansiedad, malestar y desesperación en la ciudadanía a partir de un orden social injusto.

Reflexiones en torno a una Educación Social noviolenta para la construcción de una cultura de paz

La educación social se construye como una profesión mediadora entre la ciudadanía con la que trabaja y las influencias estructurales, culturales y simbólicas que recibe de la sociedad. Esta acción mediadora supone devolver a la sociedad una ciudadanía no reproductora de violencias, sino que tras la acción socioeducativa, planteamos que la ciudadanía vuelve a la comunidad como miembros capaces de reflexionar y actuar desde parámetros alejados de las violencias y, por lo tanto, estamos contribuyendo, desde la educación social, al cambio en nuestras sociedades, una de las finalidades de la profesión.

En cualquier caso, debemos diferenciar entre las tres formas de violencia ya señaladas. Así, la violencia directa puede ser considerada un suceso; la violencia estructural es un proceso que se construye con altibajos y, la violencia cultural es un constructo inalterable, persistente, dada la lentitud con que se producen las transformaciones culturales (Galtung, 2016). Consideramos que estas violencias generan violencias, que se traducen en la privación de los derechos de las personas y, en el ámbito profesional de la educación social, en acciones pretendidamente socioeducativas pero que, al estar vinculadas a estas violencias, sólo producen malestar social, privación de derechos, reproducción social y procesos vinculados con el asistencialismo, respecto a las personas con las que trabajamos y, con una suerte de abnegación profesional que impide el desarrollo de la educación social para el cambio social.

En este contexto, proponemos la necesidad de vincular la educación social con la práctica noviolenta y la cultura de paz.

- *La práctica noviolenta*, porque la profesión se construye a través de dos dinámicas, una basada en la construcción de modelos de convivencia de la ciudadanía con una clara proyección sociocomunitaria y otra, dirigida a la transformación de las estructuras sociales y de las instituciones que de ella emergen, siendo vigilantes para que éstas otorguen un trato justo a la ciudadanía, poniendo el objetivo en la consecución de los derechos

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

fundamentales y la justicia social a través del buen trato y el reconocimiento. Todo ello, a través de unas relaciones educativas focalizadas en la conexión de la persona con su realidad social a través de procesos reflexivos de mentalización basados en la toma de conciencia de los sentimientos y de los pensamientos localizados en el aquí y ahora (Bateman y Fonagy, 2016). Creemos que una pedagogía de la mentalización contribuye a vehicular las dinámicas de los entornos de acción socioeducativa con procesos de cultura de paz. Asimismo, creemos necesario profundizar en una práctica profesional noviolenta como única posible que, partiendo de la deconstrucción de la lógica de la violencia instalada en los procesos de socialización que atraviesan las relaciones humanas y que en numerosos casos finalizan con la consecución de los objetivos planteados, lo que la constituye en una opción válida en la resolución de los conflictos sociales. Sin embargo, la perspectiva noviolenta reconoce otras formas de aproximarse a la relación social, no renunciando a la reivindicación social pero alejándose de la opción de infligir daños en la dignidad individual de las personas que participan de la estructura social, lo que requiere aproximarse a ciertas actitudes como la defensa de la autonomía, la empatía o el deseo de cooperación. En este sentido, Etxeberría (2000), propone que la noviolencia es el único modo real de romper el ciclo de la violencia, frente a tendencias tradicionales que han pretendido reducir o mitigar sus efectos ya que, no se trata de minimizar nuestra respuesta violenta sino de renunciar a su ejercicio, convencidos de que este acto, contribuye a romper el denominado ciclo de la violencia. En nuestro ámbito profesional, que trabaja en entornos violentos y violentados, donde el sufrimiento y la exclusión tienen efectos estructurales inimaginables, el reto se encuentra en generar vínculos y espacios de empoderamiento pacifista que opten por nuevos paradigmas en la forma de ser y estar en el mundo.

- *La cultura de paz*, porque nos parece un referente teórico y procedimental fundamental para una educación social que ponga el foco en la dignidad de las personas, entendiendo la cultura de paz de la manera que planteó Jares (2003), al caracterizar dicho concepto:

  1. Una cultura de paz tiene que renunciar al dominio en todos los ámbitos de la actividad humana, tanto en los círculos próximos de convivencia como en el nivel macroestructural.
  2. Una cultura de paz se asienta en el respeto a la diferencia, a la diversidad, al cultivo de las diferentes creaciones culturales de los individuos y de los pueblos, en tanto en cuanto son todas ellas patrimonios de la humanidad.
  3. Una cultura de paz tiene que desenmascarar la fabricación de la noción de enemigo, habitualmente unido a procesos de manipulación de la información.
  4. Una cultura de paz tiene que replantearse radicalmente el carácter sexista de nueva cultura, eliminando el dominio de los valores asociados al género masculino sobre los femeninos.
  5. Una cultura de paz exige e implica una cultura democrática, y la defensa de los valores públicos frente a los privados.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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. Una cultura de paz es incompatible con el adoctrinamiento, los dogmatismos y fundamentalismos de cualquier tipo, bien sean religiosos, ideológicos, tecnológicos, políticos, etc., tan frecuentes como devastadores en la evolución histórica de la cultura occidental.
7. Una cultura de paz tiene que recuperar para muchos ciudadanos, desarrollar para otros y cultivar para todas y todos, el valor del compromiso y la solidaridad.
8. Una cultura de paz exige y se fundamenta en la plena coherencia entre los medios a emplear y los fines a conseguir.

Y es que la paz es un derecho humano reconocido y jurídicamente sostenido por las democracias. En este sentido, el artículo 28 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce el derecho a la paz como un derecho de toda persona, por lo que coincidimos con Muñoz y Molina (2009), cuando afirman que la paz es una responsabilidad directa de los gobernantes pero muy especialmente de los educadores, que deben ser promotores de una cultura de paz para la consecución de una sociedad más justa y equitativa, considerándola *"un signo de bienestar y armonía que nos une a los demás, a la naturaleza y al cosmos"* (Muñoz y Molina, 2009; 15).

En este sentido, Caride (2013), insiste en que toda educación debe inscribir sus acciones, dando sentido a una formación integral e integradora, en valores que, comienzan a modificar la estructura de la propia personalidad para abrirse a espacios y tiempos sociales, en los que el intercambio, la cooperación, la creatividad, la ayuda mutua, se constituyen en fines y métodos, éticos y socialmente deseables en la búsqueda de una ciudadanía compartida que pongan la cultura de paz al servicio de la emancipación humana.

Así pues, proponemos que la educación social debe tener, como profesión y como disciplina de conocimiento, el reto de elaborar una narrativa propia que favorezca, desde la perspectiva de la cultura de paz, la transformación de las comunidades y las estructuras sociales haciendo frente a la conflictividad, tomándola como una oportunidad de construcción de los vínculos ciudadanos fundamentados en la justicia social y los derechos fundamentales, como expresión de un acuerdo ético que genere dinámicas de convivencia que rompan con el ciclo de la violencia.

Por su parte, Harris (2003), establece algunos propósitos de la educación para una cultura de paz, que podemos vincular con la educación social y resumir en los siguientes aspectos:

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

- Proveer a la mente de las personas con las que trabajamos, una visión dinámica de paz que contrarreste las imágenes violentas que dominan las culturas.
- Abordar los temores de las personas, que se sienten mal con las imágenes de violencia y experimenta emociones extrañas con su visión.
- Proveer información sobre la mejor manera de lograr seguridad.
- Analizar las principales causas de las violencias.
- Promover el respeto por las culturas diferentes ayudando a apreciar la diversidad de la comunidad humana.
- Contribuir al descubrimiento por parte de las personas con las que trabajamos de una orientación de `futuros´ que ayuden a recrear otra sociedad posible.
- Transmitir conocimientos, actitudes y destrezas que capaciten que ayuden a capacitar a las personas para su cambio personal y social.
- Plantear y analizar los problemas y ausencia, en muchos casos, de derechos fundamentales y de justicia social.
- Transmitir el respeto y el reconocimiento a todas las formas de vida.
- Gestionar los conflictos y desacuerdos a través de posicionamientos noviolentos.

Además, consideramos que la cultura de paz debe construirse en procesos educativos abiertos, basados en métodos democráticos, no sólo como transferencia de conocimientos, sino también, para la participación activa de las personas con las que trabajamos. Consideramos necesario establecer el debate (dialógico), ya que *`no podemos enseñar participación mediante la pasividad´* (Walker y White, 2003; 30); se trata, no sólo de una transferencia cognitiva, sino de una de una transformación cognitiva que contribuya a crear paz y debe centrarse en las personas, en la vida y en la naturaleza.

En definitiva, la cultura de paz está influida por la estructura social que nos oprime a través de sus violencias, por lo que consideramos que la paz perfecta es difícil de alcanzar, sin embargo, retomamos aquí la necesidad de trabajar en el desarrollo de la ya nombrada `paz imperfecta´ en nuestros entornos de desarrollo profesional, transformando las violencias recibidas, a través de la cultura de paz, en acciones noviolentas y pacificadoras que proponemos imbricar con acciones desde la denominada pedagogía crítica, para la transformación de los entornos socioeducativos y para la consecución del bien común.

Y es que creemos que los procesos socioeducativos deben conectar de manera reflexiva a la ciudadanía con las estructuras que construyen y habitan. Estas estructuras no son neutrales, sino que, por ser construcciones humanas, se construyen a partir de una serie de elementos que configuran o no, oportunidades de desarrollo y de convivencia. Y todo ello, dependiendo de la forma en que visualizamos y comprendemos el bienestar, el procomún, la equidad, 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.

acceso a los medios de vida, las posibilidades de relación y reconocimiento o el papel de las instituciones en el seno de estas estructuras. De este modo, los escenarios socioeducativos en los que desarrollemos nuestras acciones suponen un reto al que debemos enfrentarnos, ya que, como estructuras sociales del sistema, forman parte y son productoras y reproductoras de diversas formas de violencia, que entran en conflicto o, creemos que al menos, deberían entrar en conflicto, con las propuestas socioeducativas; en cualquier caso, estas estructuras violentadoras de las personas mediatizan la acción socioeducativa y, a veces, instrumentalizan los procesos socioeducativos, convirtiéndolos en artefactos al servicio del tecnopoder y del control social.

Por todo lo anterior, creemos fundamental la práctica reflexiva en la acción socioeducativa, al menos en dos sentidos:

- El primero, centrado en la propia praxis, que está atravesada por la denominada violencia estructural.
- El segundo, centrado en la pretensión de generar espacios de reflexión que permitan a la ciudadanía comprender la realidad que les rodea y transformarla para hacerla más humana, básicamente reconociendo al otro y defendiendo sus derechos fundamentales, constituyéndose como realidades más abiertas a las formas de convivencia en contextos de bienestar social, aun siendo conscientes del marco estructural en el que se desarrolla.

De este modo, planteamos una práctica socioeducativa reflexiva que se sitúe en el dilema de apoyar una educación que reproduce las violencias del sistema social, junto a sus prácticas exclusógenas, y una educación que se plantea como acogedora, que genera espacios de pensamiento crítico en los que la ciudadanía puede encontrarse y desarrollarse en comunidad, reconociendo la dignidad del otro, la protección y la participación (Fornet-Betancour, 2002), construyendo así, una cultura de paz basada en una práctica dialéctica entre miembros de un sistema relacional, que requiere del análisis de diferentes formas de acción política, económica, mediática y social; además de la incorporación de una perspectiva pedagógica que contemple los procesos educativos como una herramienta de desarrollo de las comunidades de práctica (Wenger, 2001), en los que las acciones educativas ayudan a la construcción de las estructuras sociales y a su desarrollo.

La apuesta por una práctica socioeducativa supone reforzar la función eminentemente política del hecho educativo como generador de espacios democráticos capaces de facilitar el bienestar poniendo el procomún en el centro de su acción. En palabras de Giroux:

> La educación es algo fundamental para una democracia y ninguna sociedad democrática puede sobrevivir sin una cultura formativa conformada por prácticas pedagógicas capaces de crear

Se permiten la reproducción, 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 condiciones de una ciudadanía crítica, autorreflexiva, informada, dispuesta a emitir juicios morales y a actuar de una manera socialmente responsable. Si lo entendemos de este modo, la educación en tanto práctica política y moral hace mucho más que enfatizar la importancia del análisis crítico y de los juicios morales. También proporciona herramientas para teorizar acerca de las facetas de nuestra capacidad de intervención personal y social, y sobre las exigencias y las expectativas, en cambio continuo, de una política democrática. La educación, en resumen, se vincula de manera inextricable con el arco de la esperanza, ese arco que imagina y batalla a la vez por la expansión de las instituciones democráticas. Más aún, una educación crítica es la que adopta como uno de sus proyectos centrales el tratar de detectar y prestar atención a esos lugares y prácticas donde se le ha negado la capacidad de intervención social y donde, en ocasiones, se ve sometida a una forma de violencia intelectual (2019, p. 9).

La educación social, en su labor mediadora, desarrollada como una práctica transformadora en base a parámetros éticos, supone, a través de su acción, una práctica sensibilizadora que permite desentrañar los entresijos de las violencias estructural, cultural y directa, haciendo visibles sus dinámicas y situándonos en el horizonte de posibilidades de una vida más justa para la comunidad que habitamos.

Conclusiones

Recogemos ahora algunas reflexiones que, a partir de lo expuesto, pueden resultar interesantes para seguir avanzando en las prácticas noviolentas como fundamentos de la educación social y que concretamos en posibilidades y necesidades:

- *Posibilidad de reproducir violencias desde la educación social.* La educación social, puede ser implementada a través de acciones irreflexivas y vinculadas con un tecnopoder, en el que prima el control social y los aspectos sancionadores, más que en la producción de posibilidades reflexionadas que proporcionen libertad y desarrollo en las personas con las que trabajamos; del mismo modo, creemos que, si la profesión se vincula a una relación basada en aspectos dependientes del educador hacia el educando o desde el educando hacia el educador, estamos dañando y violentando a las personas con las que trabajamos.
- *Necesidad de concebir la educación social como acción mediadora*. Consideramos la educación social como una profesión mediadora entre las violencias estructurales, institucionales, culturales y las personas con las que trabaja. Así pues, las educadoras y educadores sociales se constituyen en una posición privilegiada para el cambio social, ya que, si a través de las acciones socioeducativas, logran transformar las violencias recibidas, en acciones noviolentas, las personas con las que trabajan, al volver a la sociedad mayoritaria, tendrán opciones de poder producir acciones desde la noviolencia. Esto, no es más que establecer una meditada y adecuada relación educativa con las personas con las que trabajamos.
- *Necesidad de conectar la acción socioeducativa con las propuestas deontológicas.* En educación social, como en cualquier otra actividad profesional, `no todo vale´, por lo que debemos vincular las acciones socioeducativas con la realización de buenas prácticas

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

sustentadas en la reflexión ética que emerge del conocimiento y estudio del código deontológico de la profesión, siendo conscientes de que estas prácticas socioeducativas no pueden dañar ni al profesional ni a las personas con las que trabajamos.

- *Necesidad de realizar una reflexión ética en la educación social.* Creemos necesario vincular la educación social con una reflexión ética, personal y profesional. Personal, porque creemos necesario que todos la realicemos, ya que, a partir de ella, vamos a reflexionar sobre valores; profesional, ya que esta reflexión, nos conduce al reconocimiento de un código deontológico. Pensamos que, cuanto más próxima esté nuestra reflexión ética personal de la reflexión ética profesional, más fácil será estar en la profesión y menos contradicciones tendremos en la ejecución de nuestros actos profesionales.
- *Necesidad de vincular la práctica socioeducativa con la práctica noviolenta.* Toda acción socioeducativa es, por definición, noviolenta, ya que no podemos concebir procesos educativos que violenten a las personas destinatarias de estos procesos. Así pues, creemos que las acciones socioeducativas emanadas de la educación social deben ser propuestas y realizadas a partir de una relación educativa basada en acciones noviolentas, vinculadas a la puesta en valor de la dignidad y la defensa de los derechos fundamentales de todas las personas.

Referencias

Bateman, A. y Fonagy, P. (2016). *Tratamiento basado en la mentalización para trastornos de la personalidad. Una guía práctica.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Caride, J.A. (2013). Educar en la convivencia: la cultura de paz como construcción pedagógica y social. En Mª.T. Castilla; E.S. Vila; V.M. Martín-Solbes y A.Mª. Sánchez: *Cultura de Paz para la educación* (pp.17-31). Granada: GEU.

Diario El País. 24/08/2019.

Etxeberria, X. (2000). La noviolencia en el ámbito educativo. *Cuadernos Bakeaz, 37.*

Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos.* Barcelona: Icaria.

Fornet-Betancourt, R. (2002). La educación intercultural. El problema de su definición. En: Y. Onghena (coord). *Intercultural. Balance y perspectivas* (pp.157-160) Barcelona: Fundació CIDOB.

Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre.* Barcelona: Planeta.

Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia, 183* (147-168).

Giroux, H. (2019). ¿Cómo educamos para concienciar sobre la violencia? En B. Evans y S.M. Wilson. *Retratos de la violencia. Una historia ilustrada del pensamiento radical* (pp. 7-13). Madrid: AKAL.

Jares, X. (2003): La educación para la paz y el aprendizaje de la convivencia. En Santos Guerra, M.A. (coord.). *Aprender a convivir en la escuela* (pp.87-106). Madrid: UNIA/AKAL.

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

Harris, I. (2003). Conceptual underpinnings of peace education. En G. Salomon y B. Nevo (eds). *Peace education: the concept, principles and practices around the world* (pp. 15-26) New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Martín-Solbes, V.M. y Vila, E.S. (2007). Mapas de exclusión, animación sociocultural y espacios interculturales en la globalización. En M. Cid y A. Péres (ed.). *Educación social, animación sociocultural y desarrollo comunitario* (pp.189-196). Vigo: Universidade de Vigo y Universidad de Tras-os-Montes e Alto Douro.

McLaren, P. y Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo.* Madrid: Popular.

Mbembe, A. (2011). *Necropolítica.* Barcelona: Melusina.

Muñoz, F.A. y Molina, B. (ed.) (2009): *Pax Orbis. Complejidad y conflictividad de la paz.* Granada. Eirene: Instituto de la Paz y los Conflictos.

Pisarello, G. (2007). *Los derechos sociales y sus garantías. Elementos para una reconstrucción*. Madrid: Trotta.

Valderrama, P. y Martín-Solbes, V.M. (2011). Educación y ciudadanía. La exigencia de un compromiso ético en tiempos de globalización. En R. Buxarrais y otros. *Autonomía y responsabilidad. Contextos de aprendizaje y educación* (pp. 1-17). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Valencia, S. (2010). *Capitalismo gore.* Barcelona: Melusina.

Walker, T. y White, C. (2003). The struggle for voice. Critical democratic education for social efficacy. En C. White (ed). *True confessions: Social efficacy, popular culture and the struggle in schools* (pp. 21-39) Creskill, New Jersey: Hampston Press (21-39).

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad.* Barcelona: Paidós.

Para contactar:

Santiago Ruiz-Galacho, email: **santirg87@gmail.com**
Víctor Manuel Martín-Solbes, email: **victmmsolbes@uma.es**

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

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

Miscelánea

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

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

Recuperación de las causas materiales en la Educación Social: ontología de sujeto ante el ejercicio transformador en las sociedades neoliberales

Recovery of material causes in Social Education: conception of the subject in the transformation of neoliberal societies

Llosa, José Antonio, *Dr. en Educación y Psicología. PDI Grado Educación Social, Universidad de Oviedo (Fac. P. Ossó)*

Menéndez-Espina, Sara, *Dra. en Educación y Psicología. PDI Universidad Isabel I (Fac. Cienc. Soc. y Humanidades)*

Agulló-Tomás, Esteban, *Dr. en Sociología y Ciencias Políticas. PDI Dpto. Psicología. Universidad de Oviedo (Fac. Psi.)*

Rivero-Díaz, María Luz, *Graduada en Psicología, Doctoranda en el programa de doctorado Educación y Psicología. Universidad de Oviedo*

Resumen

Este artículo pretende un ejercicio ontológico desde el interaccionismo simbólico en el marco de la Educación Social, que permita una noción de sujeto necesaria para analizar el papel académico, interventivo y político de la disciplina. Con este objetivo, se presenta un análisis de la interpretación de desigualdades desde dos corrientes filosóficas pujantes: el análisis de las causas simbólicas y la política de reconocimiento, y el análisis de las causas materiales y la política redistributiva. Se considera que la educación social tiene la necesidad de abrir debate entre redistribución y reconocimiento en el seno de la disciplina, ya que determina, primero, la finalidad de su ejercicio profesional; segundo, porque la naturaleza pragmática de la Educación Social como disciplina académica puede generar una aportación importante al dilema presentado. A modo de conclusión, se expone la influencia de la globalización en el desarrollo teórico, político y técnico de la intervención social, y es por ello que desterrar nociones de sujeto de carácter esencialista es imprescindible para mantener el carácter transformador de la Educación Social.

Palabras clave: causas materiales, política de reconocimiento, interaccionismo simbólico, globalización, neoliberalismo, educación social.

Abstract

This article intends an ontological exercise from symbolic interactionism in the framework of Social Education, which allows a notion of subject necessary to analyze the academic, interventionist and political role of the discipline. With this objective, an analysis 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.

interpretation of inequalities is presented from two thriving philosophical currents: the analysis of the symbolic causes and the politics of recognition, and the analysis of the material causes and the redistributive politics. It is considered that social education needs to open a debate between redistribution and recognition within the discipline, since it determines, first of all, the purpose of its professional practice; second, because the pragmatic nature of Social Education as an academic discipline can generate an important contribution to the dilemma presented. In conclusion, the influence of globalization on the theoretical, political and technical development of social intervention is exposed. For this reason, banishing essentialist notions of the subject is necessary to maintain the transforming character of Social Education.

Keywords: material causes, politics of recognition, symbolic interactionism, globalization, neoliberalism, social education.

Fecha de recepción: 07/03/2022 Fecha de aceptación: 02/05/2022

Introducción

En las últimas décadas la expansión de las políticas sociales, de los derechos, por lo tanto, han corrido del lado de las políticas de reconocimiento. Los derechos más notables en España, como los avances legislativos en cuestiones como la libertad de matrimonio entre personas del mismo género, el aborto, o igualdad de género, son muestra indudable de avances en derechos sociales. La obra de Axel Honneth (2011) crece en relevancia por inspirar un modelo que permite traducir la reivindicación social de reconocimiento a política pública, con un sentido en el que se le presupone la erradicación de la exclusión social. Estas conquistas no pueden más que continuar, ya que los movimientos sociales en pleno se colectivizan con más frecuencia y éxito en torno a las causas identitarias y la noción de libertad individual liberal, que ante cualquier otro modelo.

Al reflexionar sobre el papel que la Educación Social juega en estas conquistas. A priori, no queda más remedio que asumir que resulta nuclear. Freire elevó la Educación Social al estatus de herramienta de transformación (Freire, 1974, 2012), con el objetivo principal de dotar a los sujetos de una responsabilidad colectiva sobre sus entornos. Esta filosofía, que recorre la línea comunitaria -la más fuerte y asentada- de la Educación Social, se descubre como absoluta referencia en la progresión a las democracias participativas que della Porta (2017), y quien escribe este artículo, asumen como inevitables.

Se permiten la reproducción, 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 relación que la Educación Social mantiene con la política social de reconocimiento se presenta doble: como pragmática política, ante la capacidad de generar dialéctica que cataliza las reivindicaciones sociales traducidas en derecho; como praxis, en este caso profesional, ya que la legislación social delimita el campo de desarrollo técnico o profesionalizado de la disciplina.

Esta imperfecta pero saludable relación que la Educación Social mantiene con las políticas de reconocimiento, no se materializa en las políticas sociales redistributivas -derechos laborales o económicos, principalmente- (Fraser, 2003, 2009). Cuestiones como la fiscalidad o las conquistas laborales le son en buena medida ajenas a la Educación Social, y poco relevantes en los movimientos sociales posmodernos. Por ello, la problemática que se presenta parece evidente, y la necesidad de desarrollo de la Educación Social en este campo obvia. Este artículo pretende establecer una reflexión ontológica en la Educación Social, con el objetivo de analizar la relación entre Educación Social y la reivindicación de derechos vinculados a causas materiales.

Causas materiales y causas identitarias

La biopolítica foucaultiana (Foucault, 1988, 2013) encuentra una revisión en la psicopolítica de Han (2017). Mientras Foucault señala a las instituciones como herramienta de control de los cuerpos, control bio-, Han sostiene que la pérdida de relevancia del estado y sus instituciones como elemento social simbólico lleva a que la identidad y la hiperreflexión sea la nueva herramienta de control. El contraste entre ambos autores supone un recorrido a la evolución del modelo social. Con la caída del Muro de Berlín, el periodo de crisis del petróleo del 73', y el desarrollo de las tecnologías de la información, la noción de estado se transforma en el marco globalizado. Las certezas institucionales del estado nación se traducen en la fluidez (Bauman, 2007) de la era globalizada, donde las fronteras materiales, pero sobre todo las simbólicas, desaparecen. El desarrollo vital pierde estructura y linealidad, generando un marco de constante riesgo para la población, que autores como Heinz (2017) exponen que se articula en torno al miedo. El miedo como causa, desarrollo, y psicología de las personas.

En este contexto de posmodernidad, lo performativo supera a lo material, dando lugar a una marcada dualidad entre lo material y lo simbólico (Lyotard, 2006). El ejercicio filosófico materialista de las últimas décadas ha tratado de empastar estos dos polos desde diferentes

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

aproximaciones, mientras que el interaccionismo simbólico es una de las posturas más coherentes, si bien no perfecta para ello.

No obstante, más allá de la complejidad filosófica que impone este paradigma, sin duda, obliga la reevaluación de los modos de vida, muestra univoca de que nos hallamos ante un modelo monolítico cualitativamente diferente al anterior. Las posturas nihilistas populares en los años 90' (Motato, 2020) reflejan una ausencia de alternativa ya señalada por Polanyi (2018) en sus análisis sobre la aceptación social del mercado como nuevo poder. Polanyi adelanta lo más relevante de la psicología posmoderna: en el centro de la racionalidad se ha naturalizado la lógica del mercado, en lugar de la del género humano; con lo cual, la racionalidad está más regida por el bienestar económico materializado en los sujetos que logran una acumulación capital mayor, que por el bienestar de las personas que habitan territorios. La psicología humana, en principios funcionales, se habría vuelto, por primera vez, en contra de los intereses adaptativos de la especie. Elster, en su cátedra dictada en el Collège de France (2009), sostiene la relevancia de delimitar razón de racionalidad, asumiendo que la racionalidad responde a la efectividad en un razonamiento para lograr la opción más ventajosa. La razón, sin embargo, responde a los principios, los valores, y en último término, a la justicia social. Elster y Polanyi se encuentran aquí, ya que la confusión que Elster trata de delimitar entre racionalidad y razón evidencia el común solapamiento que existe entre ambos puntos. Si la racionalidad, siguiendo a Polanyi, responde a la lógica del mercado por encima de la de la adaptación al entorno -y esta se encuentra comúnmente equiparada a la razón-, resulta sencillo comprender cómo progresivamente la competitividad y el individualismo se fraguan como hecho cultural definitorio. Como la razón en la era posmoderna.

Obviamente esta situación no se puede comprender sin la globalización. Las instituciones del estado nación, recordemos, tenían la función de control social, con lo que determinaban los componentes de la razón aglutinando unos valores de justicia que en las democracias estaban consensuados. En su ausencia, se genera una nueva dinámica en la tensión de poderes que deliberadamente se arrastra por lo inespecífico del capitalismo financiero. En los gloriosos 30' era fácil determinar y delimitar las estructuras de poder en el control social (Fraser, 2003; Ovejero Bernal & Pastor Martín, 2001); en el nuevo milenio sólo podemos observar una maraña financiera inteligible, a la que autores como Beck (2002) señalan como estructuras

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

transnacionales. Estas condicionan, no sólo los límites del estado como institución de poder, sino también el marco social relacional.

La inespecificidad del poder figura la antesala de la denominada modernidad líquida, que genera las relaciones de gestión social psicopolíticas, indirectas pero férreas, como marco de las relaciones personales.

La psicopolítica explica que el control social se presenta discursivo y autorreflexivo, ya no institucional. Ante esta evidencia, Ovejero (2017) plantea una pregunta cruel respecto a las ciencias de intervención social: ¿a qué poderes responden? ¿tienen la misión del control, o del empoderamiento? Sobre esas preguntas necesariamente debe girar este artículo.

En esta dirección, y desde la óptica de la Educación Social, el desarrollo de la disciplina ha sido epistemológico, como disciplina pragmática, sin una reflexión entre el objeto de esta acción y la acción propia. Ha asimilado, con poca crítica, la dualidad entre causas materiales y causas culturales o simbólicas, en un posicionamiento tácito del lado las políticas de reconocimiento. Siguiendo la tesis de Honneth sobre la política de reconocimiento, y pese a los intentos del autor por evitarlo (Honneth, 2002), hay una tendencia a asumir una postura relativista en la cual lo real es exclusivamente lo performativo (Claassen, 2014); la construcción social de la diferencia resulta la propia diferencia. Se formula a priori en las relaciones de desigualdad, de tal modo que a través de la lucha cultural por el reconocimiento de esas diferencias generan un necesario marco de convivencia. En el polo opuesto, la visión materialista observa que las causas materiales son a priori necesario del plano simbólico, con lo que la diversidad no se debe comprender de otro modo que no sea la redistribución material (Garrett, 2010). Así, la desigualdad encuentra origen en las causas materiales, y, lo más importante, la política redistributiva igualitaria homogeneizaría a los sujetos dando lugar a que tales diferencias culturales no precisen de una política de reconocimiento. Los intentos de Fraser (Fraser, 2000; Fraser & Honneth, 2006) por encontrar estas dos posturas responden una contraposición filosófica extendida en las últimas décadas, sobre la que se impone la necesidad de establecer una postura desde la Educación Social. Fraser plantea dos puntos de partida que han de ser tomados en cuenta a tal empeño: el primero, las diferencias culturales no se pueden explicar sin un a priori de desigualdad material entre las personas. En segundo lugar, no cabe negar la relevancia de las diferencias simbólicas que asimilan y retroalimentan las desigualdades redistributivas.

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

Para observar el modo en el que se ha llegado a esta discusión filosófica resulta necesario atender a la noción de sujeto posmoderno, y, en su caso, tratar de comprenderlo. Lipovetsky y Serroy plantean su concepto de la hipermodernidad (2010), definida en *"una constelación plantearía en la que se cruzan cultura tecnocientífica, cultura del mercado, cultura del individuo, mediática, de las redes, ecologistas: polos que articulan las estructuras elementales de la cultura-mundo"* (Lipovetsky & Serroy, 2010:33). En términos antropológicos, los autores dirían que se presenta una fragmentación cultural creciente, frente a la homogeneización del mundo. Es decir, a través de la desestabilización de estructuras en el neoliberalismo (Beck, 2002) se abre un abanico cultural múltiple, en ocasiones contrapuesto o irreconciliable entre sus partes, pero sin un correlato material, ya que la ciudadanía global se está homogeneizando en lo relativo a sus condiciones de vida cada vez más comprometidas.

El sujeto posmoderno articula su identidad en el contraste con otros, en lugar de en los puntos comunes; y en elementos performativos, en lugar de materiales (Dubet, 2020). Ha habido incansables intentos por recuperar la noción de clase como elemento de reivindicación de condiciones materiales, sin embargo, poco fructuosos (Standing, 2014). El individualismo *thatcheriano* aparece como la herramienta de poder más inteligente y determinante para comprender la globalización, ya que el sujeto posmoderno se define prioritariamente en la hiperreflexión (Beck, 2000; Jones, 2012; Llosa et al., 2019). Construye su identidad en hechos performativos, de tal modo que la militancia responde más a la génesis de la identidad individual, que al objetivo de transformación en torno al bien común. El psiquiatra Rendueles (2004) explica cómo sus pacientes se sentían más aliviados con el diagnóstico de una situación que con la posible intervención. Desde el momento en el que una persona era etiquetada lograba un marco de referencia para comprender y construir su identidad, de lo que previamente carecía. La identidad radicada en causas simbólicas en el posmodernismo esconde este carácter individual referencial (Agulló-Tomás, 1997), que, por tanto, no halla en el progreso común la referencia o fin. Así, no supone la necesidad de un reconocimiento mutuo con pares en favor del bien común, ya que la función autorreferencial identitaria emerge como lo relevante ante un mundo incierto (Agulló-Tomás, 1998). Esto explica fácilmente cómo las luchas culturales descritas por Lipovesty y Serroy (2010) tienen un carácter más estético que dialéctico; más simbólico que material, y más individual que colectivo.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 tanto, el único elemento descriptivo de la posmodernidad que nos resulta útil para comprender al sujeto posmoderno pasa por la desconexión entre causas materiales y causas simbólicas. Las causas materiales, poco autorreferenciales, pierden relevancia. Con ello, las ciencias sociales han focalizado su interés reciente en las causas simbólicas, sin lograr empastar con mucho éxito las causas materiales, ya que, como se mencionó antes, asumir esta dualidad tiende a suponer negar uno de los dos elementos que la componen.

La libertad y las causas materiales

Con ánimo de tratar de resolver este dilema desde la Educación Social, una vía de posible desarrollo consiste en reformular la noción de sujeto. Hacerlo en términos del interaccionismo simbólico (Mead, 1973). Es decir: el sujeto como mundo, y el mundo como sujeto. Mead parte del conductismo social para tratar de formular una noción de sujeto, de enorme influencia en el análisis de las ciencias sociales (Álvaro Estramiana & Torregrosa, 2018). El sujeto como acción, y su acción únicamente a través de la interacción con el objeto. Lo que aleja a Mead de los conductistas de su momento, consiste en asumir que el sujeto ejerce la capacidad de anticipación sobre el mundo, y que esa capacidad anticipatoria supone la guía su acción. Por tanto, la acción interactiva bidireccional que establece sujeto y mundo, impone la evidente ausencia de esta dualidad entre sujeto y mundo. El concepto de sujeto de Mead es la interacción en sí misma. De nuevo, el sujeto es el mundo.

Obviamente esta propuesta tiene una influencia clave en el construccionismo social, pero con una distancia muy importante respecto a las tesis de Honneth (Honneth, 2002): la construcción social de la realidad jamás puede negar la realidad material; ya que el simbolismo de Mead (1973) es fruto de la interacción de elementos materiales y simbólicos.

Así, el análisis de la desigualdad necesita entender como un todo causas materiales y simbólicas, pero debe observar, necesariamente, que las causas materiales son origen y retroalimentación de la interacción que representa la persona. Por eso, la capacidad de anticipación es clave para comprender el sujeto de Mead.

Con esta noción de sujeto, no queda otra alternativa que asumir una noción de libertad republicana aristotélica, que niega cualquier posibilidad de libertad que no parta la cobertura de necesidades materiales (Casassas, 2018). Al mismo tiempo, niega cualquier noción de libertad que no asuma los elementos simbólicos que, en última instancia definen la identidad de sujeto. Dicho de otro modo, toda lucha cultural que no parta de una aproximación material

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 bien común (C. Rendueles & Subirats, 2016) únicamente puede ser comprendida como pragmática de gestión social neoliberal. Mientras que toda lucha emancipadora necesita un fundamento material.

Emerge aquí la paradoja que da inicio a este artículo: si la educación social se entiende como una disciplina pragmática, aun partiendo filosóficamente de una idea de justicia social, cuando esta idea no cuenta con el componente material se convierte en un instrumento de poder que perpetúa las desigualdades neoliberales fragmentarias. Da en consecuencia lo que Dubet (2020) formula como resentimiento y frustración, la antesala a la desarticulación de cualquier mundo común.

Políticas sociales y causas materiales

Como se expuso, la reivindicación social ha sido profundamente guiada por la reivindicación cultural en el desarrollo posmoderno del estado. El reconocimiento ha articulado las políticas sociales de las últimas décadas, desatendiendo las cuestiones materiales, y, en conclusión, la desigualdad ha crecido intensamente. El marco de convivencia de las sociedades neoliberales ha ganado progresivamente en inestabilidad (Beck, 2000), a pesar de que el incremento en el reconocimiento ha crecido no a menor ritmo. Pudiera parecer que la reivindicación de reconocimiento es lo que se propone la sociedad posmoderna -lo que ansía-. Sin embargo, más bien parece que este ejercicio resulta de la ausencia de cualquier otra posibilidad de acción distinta.

El proyecto de la globalización responde a una tautología: se formula y explica en los mismos elementos, y sólo se comprende su posibilidad por su ejercicio. La globalización es, sobre todo, un proceso de desarticulación de las estructuras propias del estado nación que dé posibilidad de desarrollo económico desregulado; para que la desarticulación del estado keynesiano sea posible, resulta necesario que no existan resistencias sociales. La eliminación de estas resistencias sociales se comprende a través de un proceso de individualización progresiva, que, a su vez, se posibilita por la desaparición y desregulación de estructuras. El proyecto posmoderno globalizado se define, formula y comprende como un ciclo de retroalimentación, que en el momento que se escriben estas líneas continúa.

Sennet (2001) en La corrosión del carácter recorre el cambio generacional que marca la bisagra al nuevo milenio. La conquista del estado del bienestar se fraguaba en la posibilidad de estructuras, prioritariamente para la ordenación laboral, que permitía la creación 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.

proyectos de vida estables. La desregulación progresiva de las relaciones laborales genera tres efectos: un conflicto, que en España se materializa en las protestas vinculadas a la reconversión industrial (Imaz Montes, 2018), concluyendo con fuerte represión y escaso éxito; las trayectorias vitales dejan de ser estables, para pasar a móviles o líquidas, lo que desarrolla Bauman (2001, 2007) a lo largo de su fructífera carrera, y un marco de competitividad que desarticula cualquier posibilidad para que germine una razón del bien común. Esto es, aparece el individualismo como elemento definitorio.

A medida que este marco de incertidumbre se asienta, la posibilidad de desregulación de instituciones se vuelve más viable, y en ello se explica el contexto neoliberal.

La política social, que cuenta con su desarrollo más profuso en el nuevo milenio, está lejos de cambiar esta tendencia, en buena medida porque forma parte intrínseca de ella (Dalton, 2017). Las políticas sociales tienen un carácter individualista y simbólico, pero no observan las causas materiales. Se asientan en nociones esencialistas liberales, que asumen la libertad como potencial en cada sujeto para lograr aquello que se proponga (Casassas, 2018). Llamamos comúnmente al resultado de esta idea meritocracia (C. Rendueles, 2020), pero lo que nos debe ocupar ahora mismo es que la meritocracia esconde una noción de sujeto esencial o intrínseca (Han, 2017). Siendo este principio que ordena la política social neoliberal, todo su desarrollo se fragua en dotar al marco social de las condiciones adecuadas para que cada persona desarrolle esta potencialidad intrínseca en su totalidad. Al mismo tiempo, queda fuera de toda posibilidad en la ordenación de la política social la posibilidad de generar un modelo material alternativo. Ello implica que aquellas formulaciones políticas que tienen un componente material únicamente suponen una asistencia económica mínima, que nunca debe igualar las condiciones sociales de la ciudadanía, sino posibilitar el desarrollo esencial de cada sujeto.

Rodríguez Fernández (2016) propone un análisis pormenorizado de las dinámicas de las políticas sociales formuladas en esta lógica, y llega a una conclusión clara: la política social responde más a la necesidad de paliar la incomodidad moral para un sistema social que necesariamente crea desigualdades, que al cometido de erradicar estas desigualdades propiamente. De este modo, la política social -y la precariedad vital que genera- se materializa en herramienta de disciplina (Crespo et al., 2009). En un sentido práctico, ordena el discurso de que las personas en los estratos más desfavorecidos o vulnerables lo son bajo su responsabilidad. Discurso asumido, cabe decir, por todos los estratos (Llosa et al., 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.

Ante ello, las políticas de reconocimiento se han desarrollado -en contraposición a las políticas que responden a causas materiales-, por una motivación ideológica; y con la finalidad de sostener esa ideología. Por eso, el resultado de las políticas sociales no se debe medir en términos de capacidad de reducir la desigualdad; sino en términos de interiorizar la pobreza. Este hecho explica la controvertida situación por la cual no existen movilizaciones planetarias masivas en un contexto de pobreza planetaria masiva.

Entre el empoderamiento y las causas materiales. La educación social como agente de cambio

Tal situación nos enfrenta a un dilema importante -el presentado por Ovejero (2017) y que viene sirviendo de hilo conductor a esta exposición-, ¿qué papel juega la Educación Social, y otras disciplinas de intervención social, ante esta relación? Este artículo mantiene la tesis de que se trata una reflexión en buena medida pendiente.

El desarrollo pragmático de la Educación Social, como disciplina, requiere volver a reflexionar sobre su ontología, para identificar la noción de sujeto objeto de análisis. Sin esta reflexión, existe el riesgo obvio de delimitar la disciplina al marco de la política social establecido, y resulta complejo que así se alcance la transformación social que se presupone.

Freire (2012) instala una lógica emancipatoria en el papel de la educación, que responde a la contraposición entre opresores – oprimidos. Revisando esta postura en un contexto de globalización neoliberal, sin atender a la relación tratada entre política de causas materiales y de reconocimiento, supone una enorme dificultad asimilar el contexto actual en el eje opresores-oprimidos. El riesgo en este empeño se encuentra el esencialismo en el que buena parte de las ciencias sociales -en especial las educativas y la psicología- han caído. Así, cabe reflexionar sobre las implicaciones de lo expuesto.

Una Educación Social que no atiende a las causas materiales es una Educación Social asistencialista en términos directos, o indirectos (Llosa et al., 2021). Asistencialista en términos directos cuando presta servicios, y en términos indirectos cuando tiene una noción de sujeto esencial: uno que en su *interior* esconde la potencialidad de desarrollo. La Educación Social que tiene un ánimo transformador no tiene más remedio que estar centrada en el contexto. No basta con ello, sino que necesita una noción de sujeto que permita comprender la imbricada relación entre las causas materiales y simbólicas, como se puede desarrollar desde el interaccionismo simbólico.

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

Además, una transformación social no dirigida se topa con el nihilismo, con la destrucción. Por ende, si la Educación Social se presenta como agente de cambio social transformador, debe responder a la justicia social material y simbólica (Bauman, 2000). En un sentido práctico, ello supone que la Educación Social se desarrolle como disciplina de intencionalidad política a través de las herramientas que están a su alcance.

Cabe preguntarse, a modo de conclusión, ¿qué es la política social? La Educación Social comprende la política como como acción (Arendt, 1997), como una praxis. Inevitablemente, la Educación Social es agente político activo. La política social entendida en el marco institucional europeo, la hemos descrito como una herramienta con fines difícilmente armonizables a los de la disciplina, con lo que la única visión posible para la Educación Social responde a la máxima de que toda política es política social. Así, la Educación Social no debe ser ajena a la acción en torno a cuestiones laborales, fiscales o económicas. Esto es, centrar el foco en la política redistributiva.

Conclusiones

En última instancia, este artículo únicamente pretende exponer e identificar una ontología para la Educación Social, en base a la noción de sujeto del interaccionismo simbólico. La pregunta que emergía como punto de partida a este trabajo era, ¿qué sentido tiene una causa de reconocimiento si no va necesariamente vinculada a una desigualdad material? (Fraser, 2000). La respuesta nos parecía obvia, ningún sentido posible. Sin embargo, hemos relatado una dualidad filosófica, con un correlato en la política institucional. Lo que llamamos comúnmente política social está prácticamente focalizado sobre políticas de reconocimiento, y las causas materiales le son ajenas (Rodríguez Fernández, 2016). La noción de sujeto interaccionista nos permite armonizar la relación entre causas materiales y simbólicas como un todo (Álvaro Estramiana & Torregrosa, 2018). No hay ninguna construcción social que no sea resultado de una interacción con elementos materiales, con lo que cualquier reivindicación de reconocimiento simbólica sin un correlato de desigualdad material previa es artificiosa.

El educador y la educadora social que trabaje y reflexione con esta lógica de sujeto -la lógica interaccionista-, está en disposición de lograr la transformación social dirigida a la justicia social. Parece claro: no hay libertad posible sin las necesidades materiales cubiertas (Raventós, 2005). En caso opuesto surge una problemática importante, ya que la acción

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

socioeducativa, lejos de estar dotada un carácter transformador en términos sociales, corre el riesgo de ser herramienta de sostén para las desigualdades existentes.

Todo ello abre el debate que enfrenta asistencialismo y transformación, al que recurrentemente se enfrenta la Educación Social como disciplina práctica y académica (Llosa et al., 2021). Este artículo llega a una conclusión esperamos que obvia: la transformación social no es tal si no atiende al hecho de que las desigualdades materiales son un a priori de cualquier desigualdad que se pueda observar. El asistencialismo, necesariamente deudor de perspectivas esencialistas de sujeto, tiende a oponerse a la transformación. No son, la vía asistencialista y transformadora, dos perspectivas que corran en paralelo, sino que necesariamente establecen una relación dialéctica que resulta necesario abordar.

Referencias

Agulló-Tomás, E. (1997). *Jóvenes, trabajo e identidad*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Agulló-Tomás, E. (1998). La centralidad del trabajo en el proceso de construcción de la identidad de los jóvenes: Una aproximación psicosocial. *Psicothema*, *10*(1), 153-165.

Álvaro Estramiana, J. L., & Torregrosa, J. R. (2018). *La interacción social: Escritos en homenaje a José Ramón Torregrosa*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Planeta de libros.

Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.

Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos: Vivir en una época de incertidumbre*. México DF: Tusquets Editores.

Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz: La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.

Beck, U. (2002). The cosmopolitan society and its enemies. *Theory Culture & Society*, *19*(1-2), 17-44. https://doi.org/10.1177/026327602128931206

Casassas, D. (2018). *Libertad incondicional: La renta básica en la revolución democrática*. Barcelona: Paidós.

Claassen, R. (2014). Social Freedom and the Demands of Justice: A Study of Honneth's Recht Der Freiheit. *Constellations*, *21*(1), 67-82. https://doi.org/10.1111/1467-8675.12068

Crespo, E., Prieto Rodríguez, C., & Serrano Pascual, A. (Eds.). (2009). *Trabajo, subjetividad y ciudadanía: Paradojas del empleo en una sociedad en transformación*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Dalton, R. J. (2017). The Participation Gap: Social Status and Political Inequality. En *The Participation Gap*. Oxford: Oxford University Press.

della Porta, D. (2017). *Democracias: Participación, deliberación y movimientos sociales*. Buenos

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

Aires: Prometeo libros.

Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes*. Siglo XXI.

Elster, J. (2009). *Reason and Rationality*. New Jersey: Princeton University Press.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, *50*(3), 3-20. https://doi.org/10.2307/3540551

Foucault, M. (2013). *Vigilar Y Castigar. Nacimiento De La Prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista». *New left review*, *0*, 126-155. Recuperado de: https://newleftreview.es/issues/0/articles/nancy-fraser-de-la-redistribution-al-reconocimiento-dilemas-de-la-justicia-en-la-era-postsocialista.pdf

Fraser, N. (2003). ¿De la disciplina hacia la flexibilización? Releyendo a Foucault bajo la sombra de la globalización. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, *7*(187), 15-33. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/421/42118702.pdf

Fraser, N. (2009). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo Nueva Época*, *4*, 83-102. Recuperado de: https://trabajo.gob.ar/downloads/igualdad/08ago-dic_fraser.pdf

Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.

Freire, P. (1974). *Education for Critical Consciousness*. Bloomsbury Academic.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Garrett, P. M. (2010). Recognizing the Limitations of the Political Theory of Recognition: Axel Honneth, Nancy Fraser and Social Work. *British Journal of Social Work*, *40*(5), 1517-1533. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcp044

Han, B.-C. (2017). *Psychopolitics: Neoliberalism and New Technologies of Power*. New York: Verso Books.

Heinz, B. (2017). *Society of Fear*. Cambridge: Polity Press.

Honneth, A. (2002). Grounding Recognition: A Rejoinder to Critical Questions. *Inquiry*, *45*(4), 499-519. https://doi.org/10.1080/002017402320947577

Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.

Imaz Montes, M. del M. (2018). *La reconversión industrial española: Desarrollo e impacto. El caso de Asturias* [Trabajo fin de estudios]. Universidad Complutense de Madrid.

Jones, O. (2012). *Chavs. La demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitán Swing Libros.

Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2010). *La cultura-mundo: Respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona: Anagrama.

Llosa, J. A., Agulló-Tomás, E., Menéndez-Espina, S., Rivero-Díaz, M. L., & Iglesias-Martínez, E. (2022). Self-Criticism in In-Work Poverty: The Mediating Role of Social Support in the Era of Flexibility. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(1), 609. https://doi.org/10.3390/ijerph19010609

Llosa, J. A., Agulló-Tomás, E., Ventosa Verona, L., & Colunga Cabaleiro, H. (2021). Respuesta multinivel a la emergencia social COVID-19: Experiencia de la articulación en la respuesta de Tercer Sector y Administración Pública. *Revista Prisma Social*, *33*, 19-47. Recuperado de: https://revistaprismasocial.es/article/view/4256

Llosa, J. A., Menéndez-Espina, S., Agulló-Tomás, E., Rodríguez-Suárez, J., Lasheras-Díez, H., & Saiz-Villar, R. (2019). La psicopatologización del trabajo: El estado de malestar del sujeto responsable. *Aposta, revista de ciencias sociales*, *80*, 82-97. Recuperado de: http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/jallosa.pdf

Lyotard, J.-F. (2006). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.

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

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

Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.

Motato, M. F. (2020). Nihilism: A logic of the decadence that affects human live. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, *11*, 121-134. https://doi.org/10.37135/chk.002.11.09

Ovejero Bernal, A. (2017). *Autogestión para tiempos de crisis: Utilidad de las colectividades libertarias*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ovejero Bernal, A., & Pastor Martín, J. (2001). La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: Un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. *Aula abierta*, *77*, 99-110. Recuperado de: http://hdl.handle.net/11162/67768

Polanyi, K. (2018). *Nuestra obsoleta mentalidad de mercado*. Barcelona: Virus Editorial.

Raventós, D. (2005). Propiedad, libertad republicana y Renta Básica de Ciudadanía. *Polis. Revista Latinoamericana*, *10*.

Rendueles, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades: Un panfleto igualitarista*. Seix Barral.

Rendueles, C., & Subirats, J. (2016). *Los (bienes) comunes: ¿oportunidad o espejismo?* Barcelona: Icaria Editorial.

Rendueles, G. (2004). *Egolatría*. Oviedo: KRK Ediciones.

Rodríguez Fernández, J. R. (2016). *Entreteniendo a los pobres: Una crítica político ideológica de las medidas de lucha contra la exclusión social*. Albacete: Bomarzo.

Sennett, R. (2001). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.

Standing, G. (2014). *The Precariat: The New Dangerous Class*. London: Bloomsbury Academic.

Para contactar:

Llosa, José Antonio, email: **joseallosa@facultadpadreosso.es ; llosajose@uniovi.es** Tlf: 985 21 65 53 (ext. 52). Dirección: Prado Picón, S/N, 33008 Oviedo, Asturias.

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

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

Análisis de la inmigración en el sistema educativo español. Una propuesta intercultural para facilitar el duelo migratorio y la inclusión

Analysis of immigration in the Spanish education system. An intercultural proposal to facilitate migration grief and inclusion

Sonia García García y **Teresa González Barbero,** *Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid*

Resumen

El duelo migratorio es un proceso que todos los migrantes sufren al decidir emigrar y que tiene graves consecuencias a nivel personal, social y escolar, pudiendo incluso derivar en problemas de salud mental (Achotegui, 2019). Cada vez son más las dificultades que sufren los migrantes al marchar de su país y cada vez es mayor el número de personas que sufren un duelo complejo.

El presente artículo pretende conocer y analizar la situación educativa del inmigrante, examinando una posible causa de la desigualdad educativa, como es el duelo migratorio, y relacionando esta con la educación intercultural. De este modo, la investigación se plantea con la finalidad de dar respuesta a una situación problemática a través del diseño de una intervención educativa basada en la educación intercultural.

Para ello, se parte de un análisis documental, que nos permite conocer los aspectos básicos a tratar, para luego diseñar una propuesta educativa, llevada a cabo por el Departamento de Orientación (DO) y fundamentada en el análisis de las necesidades. Estos datos se han recogido a través de un sociograma, de observaciones, de historias de vida y de la participación en clases y tutorías.

El desarrollo y los resultados del trabajo muestran la urgencia de atender el duelo migratorio desde la escuela así como el papel fundamental de los profesionales del DO en este proceso, ofreciendo la educación intercultural como una estrategia eficaz para prevenir el duelo migratorio y conseguir una educación inclusiva y de calidad.

Palabras clave: Duelo migratorio, Educación Intercultural, Departamento de Orientación, Inmigración, Diversidad, Inclusión.

Abstract

The migratory grief is a process that all migrants suffer when they decide to emigrate. It has importnat personal, social and learning consecuences, which can lead to mental health problems (Achotegui, 2019). The difficulties that migrants face have increased, as well as the number of people suffering a complex grief.

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

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

This work attemps to show and analyze the situation of the inmigrant education, looking at a possible cause of educational inequality, like the migratory duel, and relating it with the intercultural education. Our intention is to respond to this problematic situation through the design of a educational project based on intercultural education.

In order to accomplish this goal, we undertake a bibliographic analysis that will allow us to identify the basic aspects that must be addressed on the design of the educational project that will be carried out by the guidance department and will be based on the analysis of the found necesities. Thes data have been colllected from a sociogram, observations, life stories and with the participation in the classroom and mentorships.

The development and results of the work show the urgency of attending the migratory grief withing the school and the fundamental role of the guidance department professionals in this process, offering the intercultural education as a successful strategy to prevent the migration grief and to achieve an inclusive and high quality education.

Keywords: Migration grief, intercultural education, guidance department, inmigration, diversity, inclusion.

Fecha de recepción: 10/02/2022 Fecha de aceptación: 02/05/2022

1. Introducción

En el Sistema Educativo existe una gran diferencia entre el alumnado inmigrante y español en lo que se refiere a resultados académicos, abandono escolar, bienestar, etc. El alumnado extranjero duplica la tasa de repetición de los nativos. Es así, que más de la mitad de los inmigrantes de primera generación repite al menos un curso antes de los 15 años. Algo similar ocurre con los inmigrantes de segunda generación, de los cuales un 41,6% ha repetido algún curso antes de esa edad (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). Asimismo, un 27,9% del alumnado inmigrante abandona los estudios sin acabar la Educación Secundaria Obligatoria, a diferencia de un 6,3% de los nativos. España presenta el nivel más alto de fracaso escolar de toda la Unión Europea (Consejo Económico y Social, 2019).

Los estudios revelan que la multitud de cambios que sufre un inmigrante provoca un duelo en él, que dificulta su bienestar y su proceso de aprendizaje, pudiendo llegar a problemas de salud mental graves (Achotegui, 2009). A pesar de que estas consecuencias son visibles en la escuela, el duelo migratorio sigue siendo un proceso totalmente desconocido por la mayor

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

parte de la comunidad educativa, incluso para los propios inmigrantes.

Además, el alumnado extranjero presenta los niveles más altos de insatisfacción con su vida y de autoeficacia, viéndose incapaz de realizar tareas o de participar en actividades (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), y los niveles más bajos de pertenencia a la escuela. En este aspecto, el alumno/a extranjero es la principal víctima de acoso escolar, incrementando el bullying un 13% a un 20% en los últimos años (Suso, Torres, Olmos y Mamán, 2020).

Si a pesar de que se incorporen medidas educativas para la atención a la diversidad, los resultados siguen sin ser satisfactorios, está claro que no se está atendiendo a todos los aspectos importantes para conseguir una educación de calidad para todos y todas.

Por este motivo, se considera la atención del duelo como un elemento clave para mejorar el bienestar escolar, social y psicológico del alumnado. Para ello, se plantea la educación intercultural como la mejor estrategia para prevenir el duelo, donde se promuevan relaciones entre culturas, la disminución de los prejuicios y la autonomía personal (Martínez-Otero, 2019).

La labor del DO será fundamental. Su capacidad de análisis y su relación con el alumnado y familias, permitirá conocer de primera mano sus experiencias socioemocionales, a la vez que, su relación con los tutores, familias y docentes permitirá llevar a cabo actuaciones formativas que posibiliten la disminución de los prejuicios culturales. De esta forma, se podrá atender el duelo y promover la educación intercultural de forma transversal, lo que convierte a los profesionales de Orientación en agentes imprescindibles para la prevención del duelo migratorio.

2. El duelo migratorio

2.1 Concepto y características

El duelo se puede definir como: *"el conjunto de representaciones mentales y conductas vinculadas con una pérdida afectiva, cuyo objetivo es aceptar la realidad de la pérdida y adaptarse al nuevo entorno"* (De Hoyos, 2015, p.28).

Todas las personas migrantes sufren un duelo migratorio al decidir que van a emigrar y al comenzar el proceso migratorio (Luces, 2019). Debido a la complejidad del proceso

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

migratorio, el duelo migratorio tiene unas características específicas que le diferencian del resto de duelos (Achotegui 2009, p.164-166):

- **Parcial**: a diferencia del resto, el duelo no es completo, ya que puede seguir manteniendo contacto con su familia y amigos/as así como volver a su país.
- **Recurrente**: el contacto con las personas que están en su país de origen provoca que resurjan emociones y recuerdos.
- **Múltiple**: se considera que hay 7 duelos (Donoso, 2014):
    - *Familia y amigos*: este tipo de duelo supone la pérdida de la seguridad, apoyo y comprensión que le ofrece su red de apoyo.
    - *Lengua*: implica aceptar la reducción del uso de la lengua materna y el aprendizaje de otro idioma.
    - *Cultura:* como las costumbres, los valores, etc. Cuanto más diferente sea la cultura del país de acogida de la de origen, más complicada será la adaptación y el duelo. En este sentido, el respeto, la igualdad y la interacción entre culturas son aspectos que facilitarán la superación del duelo, tal y como promueve la educación intercultural.
    - *Tierra:* nostalgia al clima del país de origen, a sus paisajes, ciudades, etc.
    - *Estatus social*: la inmigración supone un cambio de estructura social. Habitualmente la persona inmigrante pasa de ser alguien en su país a no ser conocido, a no pertenecer a ningún sitio e incluso a ser tratado como una persona de "segunda". Es común que la persona no se sienta de ningún país. En este sentido, será muy importante la presencia de la documentación, tener trabajo, la posibilidad de ascender, etc.
    - *Riesgos para la integridad física*: entre los riesgos que supone la migración pueden encontrarse la posibilidad de expulsión, la inmigración irregular y los trayectos peligrosos, entre otros. Una parte de ello se ve reflejado en los datos, donde solo en los cuatro primeros meses de 2021 ya se han muerto o han desaparecido 300 personas en el Mediterráneo (Organización Internacional para las Migraciones, 2021).
    - *Contacto con el grupo étnico*: al emigrar es común que ya no se sienta parte de su grupo de pertenencia. Además, establecer nuevas relaciones puede generar un aumento del nivel de estrés, especialmente, en contextos donde las personas sean racistas.
- **Fases.** Este duelo tiene varias fases:
    1. *Negación*: no se acepta ni se quiere aceptar el cambio y las diferencias existentes
    2. *Resistencia*: queja ante el esfuerzo que supone adaptarse

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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. *Aceptación*
4. *Restitución:* Es la reconciliación con el país de acogida y el de origen. Esto permite identificar los aspectos buenos y malos de ambos lugares.

A estas fases se les puede denominar de otra forma y se pueden aplicar las etapas propias de otros duelos como el del fallecimiento: la negación, la rabia, la negociación, depresión y aceptación (González, 2005). En cualquier caso, las fases no son lineales, por lo que se puede volver a las iniciales y pueden resurgir sentimientos y/o pensamientos negativos, aparentemente ya superados (González, 2005).

- **Cambios de identidad:** la migración supone cambios en la personalidad.
- **Transgeneracional:** El proceso de duelo que viven los padres y su adaptación afecta a los hijos (González, 2005).
- **Sentimientos de ambivalencia:** el inmigrante es normal que, a la vez que sienta amor y nostalgia por su país, sienta impotencia y rabia hacia él por verse obligado a emigrar. Esto mismo sucede con el país de destino, puede sentir amor por la oportunidad de una nueva vida y las nuevas relaciones sociales que ha generado en él, pero a su vez, tener sentimientos de rechazo generados por conductas de discriminación y por la dificultad que supone la adaptación en un nuevo país.
- **Mecanismos de defensa:** debido al nivel de estrés las personas ponen ciertos mecanismos de defensa para "enfrentarse" a ello como puede ser la negación; la proyección, la idealización del país de destino, etc. (Donoso, 2014, p.16).
- **Vinculación con la infancia:** la construcción de la personalidad está influida por la infancia. De esta manera, cambiar en la edad adulta es más complicado que cuando eres pequeño. Por estos motivos, la adaptación completa al nuevo país es más compleja cuanto mayor es la edad. Además, las personas adultas y adolescentes han vivido más experiencias en su país que los pequeños, por lo que es más probable que se sientan identificados con él y que les cueste más separarse.
- **Regresión psicológica:** ante la situación de estrés que sufre el inmigrante muchas veces se siente inseguro y realiza conductas menos autónomas y más infantiles. Entre ellas puede estar la dependencia, la sumisión, la queja ante la frustración y la idealización de los líderes.

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

- **Fenómeno social:** el duelo es vivido por aquellas personas del país de origen y por las del país de destino. Las personas nativas por acoger a gente diferente a su cultura y las personas inmigrantes por dejar su entorno habitual y empezar una nueva experiencia en otro lugar.

Volver al país de origen supone sufrir un doble duelo. Por una parte, la persona migrante ha cambiado en estos años que ha estado fuera, al igual que su país, por lo que de nuevo deberá adaptarse a otras circunstancias no planteadas. Además, la familia probablemente tenga unas expectativas de la persona que no corresponda con la realidad, lo que supondrá un proceso de duelo para ambos. Por otro parte, marchar del país que te ha acogido durante unos años, supondrá de nuevo decir adiós y revivir el miedo y la tensión que conlleva iniciar un cambio de vida.

2.2 Tipos de duelo

El duelo es vivido por cada persona de una manera distinta. De esta manera, en este proceso influirá la personalidad, el estilo de afrontamiento, el vínculo creado con el país, etc. No obstante, según como se elabore el duelo, se puede distinguir los siguientes (Achotegui, 2012):

- **Duelo simple:** la emigración es voluntaria, la llegada y su adaptación suele ser adecuada y los recursos psicológicos de la persona son estables (Donoso, 2014, p.11). Por tanto, los estresores suelen ser bajos y cortos (Luces, 2019). En este sentido, los beneficios de la emigración supera a todas las pérdidas.
- **Duelo complicado:** Este duelo suele ser el más habitual y puede derivar en duelo extremo. La migración no suele ser voluntaria, el país de acogida les rechaza y los recursos psicológicos de la persona no son suficientes para esta situación (Donoso, 2014). Al final las pérdidas superan los beneficios, lo que genera malestar, sentimientos de soledad y estresores como pensamientos intrusivos (Luces, 2019).
- **Duelo extremo:** La dificultad y el estrés es tan intenso que supera a la propia capacidad del cuerpo de aguantar esos niveles de estrés y, por ende, adaptarse al entorno. A este duelo se le ha denominado como síndrome de Ulises.

2.3 El síndrome de Ulises

El *síndrome de Ulises* o síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple es 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.

manifestación específica de un nivel de estrés muy elevado, crónico y múltiple (Achotegui, 2009). Por lo tanto, no es un trastorno mental sino una respuesta fisiológica ante las dificultades que supone el proceso migratorio y la adaptación al país de acogida (Bendito, 2020). Este síndrome se suele producir en aquellos casos irregulares e involuntarios, en los que existen tantas dificultades que es imposible elaborar el duelo y, por tanto, la persona entra en crisis permanente (Achotegui, 2019).

Los síntomas del síndrome de Ulises se pueden agrupar en las principales áreas que son afectadas (Fernández, Domínguez y Miralles, 2020, p.107):

- Depresiva: tristeza, llanto, baja autoestima, sentimientos de culpa, ideas suicidas.
- Ansiosa: ansiedad, pensamientos intrusivos, insomnio, irritabilidad, tensión.
- Somatomorfa: cefaleas, fatiga, sudores
- Disociativa: confusión, despersonalización, desorientación, déficit de atención y memoria, desrealización, etc.

Además de estos síntomas, es adecuado que se tenga en cuenta la edad del inmigrante, ya que en función de la misma reflejarán su estrés de una forma distinta. En la edad escolar es probable que expresen su dolor a través de las relaciones familiares y sociales y, en la edad adolescente es probable que presenten conductas impulsivas y agresivas (Fernández et al, 2020).

El síndrome de Ulises se ve propiciado por ciertos estresores que favorecen su aparición. Los más importantes son (Achotegui, 2009, p.168):

- *Separación forzosa de los seres queridos*: Este estresor se suele ver potenciado en los Menores Extranjeros No Acompañados.
- *Desesperanza y ausencia de oportunidades*: muchas de las personas inmigrantes ven fracasadas sus expectativas migratorias. Vienen con el objetivo de mejorar su vida y ser aceptado, sin embargo, muchas veces se dan cuenta de que la realidad es muy distinta. No encuentran trabajo, no pueden ayudar a sus familias, no tienen una vivienda digna y no son bien acogidos por el país de destino (Consejo Económico y Social, 2019). Todas estos factores provocan un gran desesperanza en las personas y un sentimiento de fracaso ante el incumplimiento de su proyecto migratorio.
- *Lucha por la supervivencia*: por encontrar un trabajo que le permita alimentarse, cuidar a su familia, tener una vivienda, etc. La discriminación en el acceso a la vivienda ha incrementado en estos últimos años, llegando a una tasa del 31%. Además cuanto menor tiempo se lleve en España mayor probabilidad de estar en situación de desempleo, 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.

así que el 53% de la población inmigrante que lleva menos de 1 año en España se encuentra desempleada (Suso et. al, 2020).

- *Miedo*: la peligrosidad que supone en muchas ocasiones el viaje migratorio debido a la travesía en pateras, debajo de un camión, las mafias, etc. No obstante, también existen otros como puede ser la detención y expulsión, la ausencia de derechos o el sufrimiento de delitos de odio, los cuales incrementaron un 6,8% en 2019 (Ministerio del Interior, 2020).

Asimismo, estos estresores pueden ser potenciados por otros factores que agravan la situación (Achotegui, 2009, p.168):

- *Multiplicidad*: cuántos más estresores haya, más riesgo habrá de padecer un duelo extremo.
- *Cronicidad*: esta situación puede durar meses e incluso años.
- *Déficit de apoyo*: la ausencia de una red de apoyo social e institucional provoca una mayor probabilidad de que se complique el duelo.
- *Sensación de falta de control*: Es común que ante estas situaciones de dificultad la persona considere que es incapaz de hacer nada y que sus actuaciones no van a variar sus circunstancias.
- *Los propios estresores del duelo migratorio*: como el estrés aculturativo. Este tipo de estrés es aquel que sufren los migrantes por la necesidad de aprender y "cambiar" algunos aspectos para poder adaptarse al país de destino (Minaya y Arce, 2021).
- *Los propios síntomas del síndrome*. La salud psicológica y física influye en el proceso de duelo. Por ello, los síntomas del síndrome de duelo dificultarán aún más la superación del duelo.

Además, el sistema sanitario no suele atender de forma adecuada estos problemas. Por un lado, suele infravalorarlos a causa del desconocimiento, poca empatía, racismo, etc. y, por otro lado, suele ser mal diagnosticado (Achotegui, 2009), confundiéndolo con trastornos depresivos o adaptativos.

Este síndrome no debe ser tratado solo desde el área psicopatológica, sino que debe ser abordado, especialmente, por el ámbito psicoeducativo. De este modo, se muestra la necesidad de que los centros educativos lleven a cabo actuaciones de prevención y formación, para atender y reducir los efectos del duelo migratorio, a través del DO y con la ayuda de profesionales como educadores sociales (Achotegui, 2009).

2.4 Factores de riesgo y de protección

Tanto el duelo como la adaptación de las personas inmigrantes no solo depende 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.

capacidades que tenga la propia persona, sino también de otros factores como la dificultad del duelo y del proceso migratorio o las actitudes que tenga la sociedad de acogida (Reig, Clemente, Sangiao, 2018).

En los últimos años la dificultad de los procesos migratorios ha incrementado (Achotegui et al., 2017). Cada vez son más las personas que se ven obligadas a emigrar y las políticas de cierre de fronteras, y menos las vías legales para conseguir protección internacional. En España las solicitudes de asilo se duplicaron en 2019, llegando a registrar 118.264 solicitudes. Sin embargo, la mitad de ellas no fueron resueltas y solo se ofreció protección al 5%, lo cual contrasta con la media europea que es de un 31% (CEAR, 2020).

Ante esta situación, se considera necesario conocer los estresores, ya mencionados, y los principales factores de riesgo que se encuentran en la inmigración y en el proceso de duelo para realizar una adecuada intervención socioeducativa. A continuación, se recopilan algunos de ellos (Achotegui, 2009; García y Guallar, 2012; Bendito, 2020; Fernández et al, 2020):

- La ausencia de referentes y/o familia.
- Conductas discriminatorias, delitos de odio, etc. por parte del país de acogida.
- Escaso nivel socioeconómico: ausencia de vivienda o falta de vivienda fija, explotación laboral, falta de trabajo, etc.
- Migración forzosa.
- Falta de planificación del proceso migratorio.
- Altas expectativas migratorias y fracaso de ellas.
- Miedo a contar a su familia la realidad que están viviendo o, incluso a sufrir rechazo por parte de ellos, por no cumplir las expectativas planteadas.
- Ausencia de participación en el país de acogida, tanto a nivel institucional, legal como a nivel social.
- Cambio brusco del clima y de la alimentación.
- Estrés premigratorio causado por la situación sociopolítica del país de origen, dificultades en la infancia, en el trayecto migratorio, etc.
- Exclusión social: ausencia de redes de apoyo, falta de acceso a la sanidad, educación, etc. e incumplimiento de los derechos básicos.

No obstante, para una adecuada intervención no solo es importante conocer los aspectos de riesgo, sino también saber cuáles son aquellos que pueden protegerles. A continuación se muestra alguno de ellos:

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

- A nivel intrínseco (García y Guallar, 2012): Tolerancia a la frustración, autocontrol, asertividad, habilidades sociales, alta autoestima, etc.
- A nivel extrínseco (Villaverde, 2015): Construcción de una red de apoyo, buena acogida por parte del país de acogida, agrupación familiar, conocimiento de la lengua y semejanza con la cultura, participación en ONGs o asociaciones locales; actividades interculturales, acceso a un trabajo digno, vivienda, salud y educación, etc.

2.5. Consecuencias del duelo migratorio

Además de los efectos ya explicados en líneas anteriores, sufren otras consecuencias, como por ejemplo (Sayed-Ahmad Beiruti, 2013, p.99):

- Fatiga cognitiva y emocional: a causa del esfuerzo que supone adaptarse a una cultura diferente. Todo ello, se ve reflejado en estrés, impotencia, dificultad para atender, frustración, irritabilidad, bloqueo afectivo, etc.
- Reacciones psicosomáticas como enfermedades gastrointenstinales, dolor abdominal, cambios del sueño, alteración de la sexualidad, etc.
- Miedo continuo al futuro y al fracaso así como miedo a ser expulsado y a sufrir delitos de odio (Izquierdo-Montero y Aguado-Odina, 2020).
- Sentimiento de culpa al haber dejado a su familia y no poder cumplir con lo planteado. En caso de que haya emigrado toda la familia, suelen sentir culpabilidad por haberles traído y que la realidad sea muy diferente a lo imaginado.
- Frustración al no conseguir sus expectativas y por no poder compartir sus sentimientos con sus seres queridos.
- Alteraciones de conducta y de personalidad.
- Consumo de drogas.
- Creencias negativas sobre uno mismo e inseguridad (Villaverde, 2015).

Además, es común que ante el duelo migratorio las personas adolescentes tengan cambios de comportamiento como conductas de aislamiento, de pérdida de interés y de riesgo, como autolesiones (Andonegui, Ormazábal, Pascual, Rosas, Ugalde, 2016).

Todo ello, se puede observar en el centro educativo, donde habitualmente el alumno/a tiene comportamientos de indiferencia en relación a todo lo académico y a las responsabilidades. Suele presentar un bajo rendimiento escolar, una escasa participación en el aula y su asistencia al instituto suele ser poco frecuente, especialmente, en los mayores de 14 años (Fernández, Valbuena y Caro, 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.

La mayoría rechazan la ayuda que se les ofrece, ya que no quieren mostrar sus sentimientos y consideran que no van a ser comprendidos. En sus relaciones sociales también se pueden apreciar los efectos del proceso migratorio y del duelo. Es común que se aíslen, especialmente, al inicio del proceso, que sufran conductas de rechazo por parte de la sociedad, que consuman sustancias con sus iguales y, sobre todo, que se relacionen con personas de su mismo país de origen o de culturas similares (Grau y Fernandez-Hawrylak, 2016).

En conclusión, el duelo afecta a todas las áreas de la vida de una persona, afectando tanto al ámbito psicológico, como al social y educativo. Por este motivo, es fundamental que desde el centro escolar se implementen actuaciones socioeducativas relacionadas con el duelo migratorio. Por un lado, posibilitará una mejora en el bienestar de las personas inmigrantes, en su integración y en el proceso de aprendizaje. Y, por otro lado, nos acercaremos al Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), consiguiendo una educación más inclusiva y de mayor calidad para todas y todos.

3. El papel de la escuela en el duelo y la educación intercultural como método para superar el duelo.

Una buena acogida y la integración social son aspectos clave para la adaptación y superación del duelo (Páez, 2015). Por este motivo, la escuela, al ser uno de los principales agentes socializadores, puede realizar una tarea fundamental en la elaboración y superación del duelo. Además, las consecuencias del duelo afectan directamente a otros aspectos relacionados con la escuela, como por ejemplo, el rendimiento académico o la indiferencia ante las responsabilidades (Bastidas y Zambrano, 2020). Por lo que, desde los centros educativos, es necesario abordar esta problemática.

Para ello es adecuado fomentar el respeto, valorar las distintas culturas de forma equitativa y motivar la interacción entre las personas de procedencias diferentes. Esto, por un lado, posibilitará el conocimiento entre culturas así como la disminución de prejuicios, y, por otro lado, permitirá la reducción de los niveles de estrés y el aumento de las redes de apoyo (Fernández et al, 2019).

La educación intercultural es uno de los factores de protección para prevenir y superar el duelo. Esto se debe a que facilita la integración, la valoración equitativa de las culturas y la reducción de las conductas discriminatorias. Por este motivo, optar por una 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.

intercultural puede ser una de las principales estrategias para conseguir todo lo planteado.

En este sentido, la participación de toda la comunidad educativa y la realización de actividades de concienciación, donde se demuestre que la diversidad es algo positivo, son tareas fundamentales. El fomento de la autonomía y del pensamiento crítico, así como el trabajo en equipo son aspectos esenciales para trabajar la interculturalidad de forma transversal en todas las asignaturas y para incrementar las redes de apoyo (Villaverde, 2015).

Asimismo, el conocimiento del idioma es otro elemento clave para la integración y superación del duelo. En este aspecto, la educación intercultural posibilita enseñarle el nuevo idioma y mantener el suyo propio, lo que facilita la conservación de su identidad así como su integración, y disminuye su rechazo al nuevo país (Fernández et al, 2019).

Del mismo modo, la colaboración con las familias es muy importante. Saber sus opiniones, concienciar de valores como el respeto a la diversidad y trabajar coordinadamente es una de las estrategias clave en la educación intercultural y en la ayuda a la superación del duelo.

El trabajo con el profesorado es otro aspecto esencial. Por un lado, es necesaria su formación tanto en educación intercultural como en el duelo migratorio, ya que muy pocos docentes conocen lo que es este proceso y sus consecuencias. Por otro lado, se debe concienciar de los beneficios de una educación intercultural, del enriquecimiento al aprendizaje que supone la diversidad y, sobre todo, de la importancia del tratamiento de las emociones en la escuela (Consejo Económico y Social, 2019).

Asimismo, para tratar este proceso es adecuado que se lleven a cabo actividades innovadoras, dinámicas y de trabajo en equipo, para captar la atención y motivar al alumnado, así como para generar oportunidades de interacción entre personas (Villaverde, 2015). La expresión de emociones y el contar cómo son sus culturas, son actividades que potenciarán experiencias positivas, consolidando su identidad y su autoestima (Bastidas y Zambrano, 2020).

Desde el DO y Jefatura, el planteamiento de actividades relacionadas con la sensibilización de sus culturas, con la coordinación de asociaciones comunitarias y con la convivencia entre el alumnado son aspectos determinantes en el duelo y en la educación intercultural (Villaverde, 2015). Todo ello, permitirá aumentar la red de apoyo y el sentimiento de pertenencia. Además, el DO, en coordinación con los tutores, puede conocer las expectativas que tenía el alumno/a inmigrante respecto a España y ayudarle a reajustarlas con la realidad. Esto es un factor

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

fundamental para la superación del duelo y la disminución de los niveles de fracaso, estrés y ansiedad (Pinillos, 2012).

No obstante, también es esencial que se normalice el duelo. No se debe estigmatizar a las personas, ni caer en paternalismos, ya que sino no cumpliremos los principios de la educación intercultural y retrasaremos la superación del duelo (Alfonso, 2010).

Por último, respetar el tiempo que ellos necesiten para expresarse y mostrarles los aspectos positivos que les ha supuesto el viaje a través de la reflexión es otra de las estrategias básicas (González-Monteagudo y León-Sánchez, 2020). En este sentido, la comprensión por parte de toda la comunidad educativa, especialmente por parte de los docentes, y la reducción de prejuicios debe ser la base de toda intervención intercultural (Fernández et al, 2019).

En definitiva, la educación emocional, la construcción de redes de apoyo y la valoración de su cultura son aspectos básicos en la educación intercultural y esenciales para la superación del duelo (Bastidas y Zambrano, 2020). Por ello, se considera la educación intercultural como la estrategia más completa y cercana para superar el duelo y se plantea una actuación educativa innovadora, que facilite el bienestar y la inclusión de miles de adolescentes.

4. Metodología

La investigación es un estudio descriptivo basado en la metodología cualitativa, que utiliza historias de vida, un sociograma y una escala de observación.

El principal instrumento utilizado es el sociograma. El sociograma empleado es el propuesto por el DO, que es validado por el instituto. La fuente del instrumento es *Socioescuela*, del Programa de Lucha contra el Acoso escolar, de la Comunidad de Madrid (Consejería de Educación y Juventud, 2021). A partir del sociograma se podrá apreciar la cohesión del aula, la existencia de posibles casos de bullying, quiénes son las personas líderes, etc. Para comprobar y confirmar que estos acontecimientos están relacionados con las diferencias culturales se van a emplear otros instrumentos.

Como complemento del sociograma se ha utilizado una escala de observación. La escala de observación se aplica tanto dentro como fuera del aula, siendo el descanso uno de los principales momentos de observación. A partir de la observación directa constataremos la cohesión, conflictividad o ausencia de vínculos por aspectos culturales.

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

Asimismo, se ha complementado con métodos biográficos como las historias de vida, con el objetivo de conocer de primera mano experiencias de duelo migratorio. En este sentido, a través de las clases, entrevistas y del currículum oculto conoceremos, por un lado, experiencias migratorias y, por otro lado, la percepción que tiene el orientador y los docentes de la inmigración.

En resumen, se ha optado por escoger varios instrumentos cualitativos y cuantitativos con la finalidad de obtener más información desde distintas fuentes y poder proporcionar unos datos más fiables.

5. Propuesta socioeducativa

Se realiza un proyecto piloto relacionado con la educación intercultural para superar el duelo. Se escoge el Instituto Gregorio Marañón del Barrio del Pilar, debido a la realización de las prácticas y a que reúne los requisitos para trabajar el tema, como es el gran número de alumnado inmigrante.

6. Resultados

El plan no se ha podido aplicar por falta de tiempo, disponibilidad del centro y por la situación derivada de la pandemia por la Covid19.

A nivel general se ha apreciado una escasa interculturalidad, un malestar en muchos de los alumnos/as por la marcha de su país y la lejanía de sus familias, y un gran desconocimiento sobre la interculturalidad y el duelo migratorio. En relación con ello, abundan los estereotipos y prejuicios acerca de las minorías culturales, especialmente de la cultura marroquí.

A través del diagnóstico de necesidades se ha observado que solo 1 de las 4 personas que son de España se relacionan con personas de otros países. Algo similar ocurre con el resto de los alumnos/as, ya que se juntan principalmente con personas de su mismo lugar de origen o de países cercanos al suyo. Este aspecto se ve potenciado en los casos de inmigrantes de primera generación, siendo los que menos se relacionan con españoles.

No obstante, se ha detectado un mayor acercamiento por parte de las personas extranjeras a los españoles que de estos a los inmigrantes. La mayoría de los españoles de la clase solo se relacionan con españoles, sin embargo, cuatro de los inmigrantes de 1ºD se relacionan tanto

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

con inmigrantes como con españoles.

Asimismo, a través del espacio ocupado en el descanso se ha observado como las personas autóctonas ocupan las pistas de fútbol centrales, a diferencia de las personas más pequeñas y de otras nacionalidades que se encuentran en la pista más apartada y menos visible. De igual modo, las pistas de baloncesto más alejadas son utilizadas por personas dominicanas.

En el sociograma se demuestra cómo, de las personas que asisten a clase, los inmigrantes son los que más rechazos reciben. No obstante, se resaltan cuatro personas prosociales, de las que tres son extranjeros. Además, en el sociograma se puede observar como aquellos que denomina con baja autoestima son solo inmigrantes.

A través de las historias de vida, se ha podido detectar como todos veían a España como una forma de mejorar su vida. Consideraban que iba a ser sencillo y que la cultura iba a ser similar a la de su país, especialmente los dominicanos. Sin embargo, al llegar a España se dieron cuenta de que era muy diferente.

Varios, a pesar de que admiten que ha mejorado su vida, piensan que España iba a ser mejor. Uno de ellos, incluso, cree que le engañaron:

> *"Creía que iba a ser igual que mi país y cuando empecé el colegio no me entendían y no conocía ninguna palabra. El principio no fue fácil… Allí veía España como otro mundo… y ahora… no se explicarlo… Mi vida ha mejorado pero…"*

La mayor parte confiesa que quieren volver a su país y que no se consideran de España, incluso aquellos que han nacido aquí.

En este sentido, la identidad con un país provoca que, en ocasiones, los alumnos esperen las mismas conductas de aquellos que son de su misma nacionalidad:

> *"Pero, mira que moro va a ser, si no se defiende. Me avergüenza compartir mi bandera con alguien así".*

Como último aspecto a destacar, las dos personas marroquíes existentes en clase comentan que existe mucho racismo en España. En este aspecto, es curioso resaltar lo que comentó una alumna:

> *"Soy española, por lo que no me han rechazado nunca".*

Todos los alumnos/as del aula manifiestan no haberse sentido discriminados por su cultura en el centro educativo. Esto es un aspecto muy positivo y una ventaja para poder implementar

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

A partir de la detección de las necesidades se plantea la elaboración del plan expuesto anteriormente.

Entre las limitaciones que se pueden encontrar son: la falta de asistencia de algunos alumnos, la presencia de estudiantes que habitualmente no asisten y, por tanto, no tienen grupo de trabajo, los estereotipos culturales o el confinamiento propio y/o de la clase por el COVID. No obstante, la principal dificultad serán los prejuicios que tenga el alumnado y, especialmente los docentes y el orientador, ya que complicarán la interacción positiva con personas de otras culturas.

7. Discusión

A partir de los resultados expuestos se puede comprobar la necesidad de llevar a cabo una intervención intercultural con el objetivo de fomentar las relaciones sociales así como la integración de las personas inmigrantes y, por tanto, facilitar la prevención del duelo complejo.

En este sentido, se ha comprobado como las personas se relacionan más con las de su propia cultura que con otras ajenas, siendo las personas autóctonas las que menos se relacionan con inmigrantes (Grau y Fernández-Hawrylak, 2016). Se ha demostrado la necesidad de promover medidas interculturales y actividades relacionadas con la concienciación de los prejuicios y el conocimiento de otras culturas para conseguir una actuación intercultural e inclusiva (Martínez-Otero, 2019).

La falta de relación con otras personas nos alerta de los prejuicios que poseemos sobre otras culturas, interpretando todavía las experiencias ajenas como extrañas y peores que las nuestras (González-Monteagudo y León-Sánchez, 2020). Esto se observa especialmente en el profesorado y en el orientador, donde se ha confirmado la falta de formación y conocimiento relacionado con la interculturalidad y el duelo migratorio. Como ya se ha explicado en apartados anteriores, es casi imposible llevar a cabo medidas interculturales sin la concienciación de los prejuicios y la formación intercultural (Fernández et al, 2019).

Todo esto demuestra la ausencia de medidas interculturales en los centros educativos y, por el contrario, la presencia excesiva de medidas asimilacionistas y multiculturales, que se llevan realizando desde muchos años pasados (Beniscelli, Riedemann y Stang, 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.

En relación con lo anterior, a través del mayor número de rechazos que reciben los inmigrantes, del espacio que ocupan, de los prejuicios existentes y de la escasa relación que existe con las personas autóctonas se demuestra una violencia simbólica difícil de darse cuenta (Izquierdo-Montero y Aguado-Odina, 2020). Todo ello refleja modelos alejados de la interculturalidad, donde indirectamente los inmigrantes continúan teniéndose que adaptar a la cultura mayoritaria y no siendo totalmente incluidos.

En este sentido, la dificultad de integración y adaptación al país de destino dificulta el duelo migratorio y provoca que la mayor parte de los inmigrantes no se sientan de este país, queriendo muchos de ellos volver a su lugar de origen (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

Asimismo, se ha podido demostrar lo que ya decía Achotegui (2009), la emigración es uno de los mayores cambios que se pueden realizar en la vida. Dejar atrás a su familia, su país, sus amigos/as, etc. supone un duelo que habitualmente es complicado.

La complejidad del duelo se incrementa si hay un desconocimiento del idioma, una ausencia de redes de apoyo en el país de destino, si no hay un planificación del viaje o si las expectativas son demasiado altas (Sayed-Ahmad Beiruti, 2013). Como algún alumno ha comentado, muchos/as inmigrantes se sienten engañados/as, ya que consideran que el proceso va a ser más sencillo y habitualmente la idea que se tiene del país de destino no corresponde con la realidad.

Se ha verificado que estos factores tienen unos efectos a nivel escolar y personal. Por un lado, la autoestima se ve dañada, siendo los inmigrantes, especialmente de primera generación, los que menos autoestima poseen (Fernández et al, 2020). Por otro lado, el rendimiento escolar es muy escaso y habitualmente aparecen conductas de indiferencia (Bastidas y Zambrano, 2020). Estas consecuencias se ven incrementadas si el duelo es complejo y el alumno/a no se encuentra bien anímicamente.

De este modo, a través de los resultados hemos podido verificar todo lo referido en apartados anteriores. La existencia predominante de medidas asimilacionistas y culturales en los centros educativos, la falta de relación entre culturas que supone una dificultad en la integración y adaptación, así como los efectos negativos del duelo en el rendimiento académico y en la autoestima. No obstante, la principal conclusión extraída es la necesidad de realizar un cambio en los centros educativos. Se debe empezar a promover actividades interculturales que faciliten la disminución de los prejuicios culturales, el acercamiento a las personas

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

inmigrantes, la superación del duelo migratorio y, en especial, la inclusión de todas las personas.

Para ello, el **DO** se convierte en un agente clave. La elaboración del Plan de Acción Tutorial y la formulación de propuestas del Proyecto Educativo de Centro permite la transmisión de valores interculturales, que faciliten la integración social de las personas inmigrantes y su adaptación. Asimismo, su coordinación con los tutores facilita la detección de necesidades y el establecimiento de directrices que ayuden al alumno/a. Las entrevistas con el alumnado y su cercanía posibilitan la creación de un espacio cómodo, donde puedan expresar sus emociones. La relación del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) con las familias, sus conocimientos sobre derechos humanos, inclusión, prevención y diagnóstico de problemas sociales y situaciones en riesgo de exclusión permite mostrar al resto de profesionales las situaciones de alarma y posibilita llevar a cabo una actuación integral. De este modo, los miembros de dicho departamento no pueden desaprovechar las competencias y funciones que poseen. Conocer el duelo migratorio, así como la educación intercultural posibilitará el aumento del rendimiento académico y del bienestar del alumnado, así como la disminución de los conflictos en el centro educativo.

Para conseguir lo planteado y mejorar la actividad docente y orientadora es necesario que desde el DO se conozca la importancia del duelo migratorio y de la educación intercultural; se promueva la formación de la comunidad educativa en dicha temática: se diseñen programas para la prevención e intervención del duelo migratorio, y se realicen actividades interculturales que promuevan la convivencia entre todo el alumnado.

Como en todos los estudios se han encontrado una serie de **limitaciones**. Por un lado, no haber aplicado las sesiones ha impedido la obtención de unos resultados que comprobaran la eficacia de nuestro plan diseñado y de la educación intercultural como método para la prevención del duelo migratorio. En relación con ello, la falta de tiempo y de disposición del centro, así como los prejuicios del orientador han sido un impedimento en su diseño y aplicación.

Por otro lado, la escasa literatura científica existente sobre el duelo migratorio y su relación con la educación intercultural ha sido otra de las dificultades encontradas. Existe una gran insuficiencia de investigadores que analicen y amplíen la información del duelo migratorio, reduciéndose, en la mayor parte de las ocasiones, a las afirmaciones ya realizadas por Achotegui en sus investigaciones. Ante la falta de estudios, se propone la concienciación de la

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

problemática y de sus consecuencias, dando a conocer, tanto a los investigadores como a la población, la importancia que tiene el duelo en la persona y la necesidad de que sea bien atendido.

De igual modo, se observa como ciertas instituciones confunden las medidas multiculturales con las interculturales, atribuyendo este significado a medidas que se reducen a la mera aceptación y, por tanto, que no promueven las relaciones entre culturas. Esto ha supuesto un obstáculo en la elección de propuestas que fueran verdaderamente interculturales y que fomentaran dichos valores. Es así, que se considera necesario hacer una clara diferenciación entre ambos modelos de atención a la diversidad y concienciar a los investigadores así como a la comunidad educativa, de las diferencias y ventajas de la educación intercultural.

Además, en la elaboración de la propuesta se ha observado la ausencia de proyectos y actividades educativas que atendiesen el duelo migratorio en la escuela. Esto demuestra la ignorancia y la escasa importancia que se da en los centros educativos a este fenómeno, así como a sus consecuencias. Por ello, se considera necesario promover su conocimiento y concienciar del importante papel que tiene la escuela en la prevención y superación del duelo.

Por último, como **futuras líneas de trabajo**, sería adecuado analizar de forma más profunda cómo afecta el duelo migratorio en el rendimiento y la integración escolar; relacionar el fracaso y abandono escolar con el duelo migratorio, así como estudiar la conexión existente entre el duelo y la pobreza socioeconómica en los efectos educativos. Asimismo, se observa oportuna y necesaria la elaboración de una guía de sensibilización y formación en duelo migratorio para docentes y orientadores.

8. Conclusiones

Este trabajo permite descubrir una realidad existente y cada vez más preocupante. Parece que las instituciones y autoridades no quieren mirar a la clara desigualdad educativa que sufren inmigrantes día a día y que se ve reflejada en su rendimiento académico y fracaso escolar. Nosotros, como futuros miembros del DO, debemos comprometernos con la consecución de una educación de calidad para todos y todas.

Está claro que esto no es sencillo, junto a esta amenaza se encuentran muchas otras, como los prejuicios de las personas, la falta de interés por parte de los centros educativos y la cantidad

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 información negativa, en muchas ocasiones falsa, que se proporciona de los menores inmigrantes (Fernández et al, 2019).

El largo recorrido de prácticas asimilacionistas y tradicionales en el sistema educativo, que no dan importancia a la educación emocional, son otros factores externos que dificultan la intervención. En este sentido, todavía hoy no se distingue bien la multiculturalidad de la interculturalidad, confundiendo habitualmente ambas o ni siquiera sabiendo en qué consiste esta última.

Algo similar ocurre con el duelo migratorio. Un proceso totalmente desconocido por la mayor parte de la sociedad, incluida la comunidad educativa. Esto es verdaderamente preocupante, ya que, por un lado, las consecuencias como ansiedad, bajo rendimiento, tristeza, aislamiento, etc. son conductas totalmente visibles en el aula y, por otro lado, la escuela tiene una labor esencial en la prevención y superación del duelo, de la cual no debería desentenderse.

No obstante, ante estas amenazas se pueden encontrar algunas oportunidades que ayuden a disminuir las dificultades encontradas. La mayor visibilidad que se está dando a la orientación educativa es el eje central para superar los obstáculos mencionados. El acercamiento al alumnado, familias, tutores y docentes; la visión global que tiene del centro educativo y sus actuaciones transversales, donde debe transmitir valores que promuevan la igualdad y los derechos humanos, son factores que convierten al DO en uno de los mejores agentes para dirigir una actuación intercultural relacionada con la prevención del duelo migratorio.

De la misma manera, el desconocimiento del duelo migratorio y de la educación intercultural se puede paliar con formación a docentes y familias. En lo que respecta a los prejuicios, estos también pueden ser reducidos a través de charlas de concienciación, donde se demuestre la riqueza que supone la diversidad cultural para el aprendizaje. Desde luego, que todos estos factores son posibles por el aumento del interés, de la comunidad educativa, por el bienestar psicológico y emocional del alumnado, factor que antes era completamente olvidado.

Naturalmente en todo el proceso se han observado unas limitaciones como, por ejemplo, el espacio y tiempo limitado, la falta de aplicación de las sesiones e incluso la excesiva indecisión de elección del tema, al apreciar muchas necesidades en el centro que no estaban cubiertas. Sin embargo, se ha intentado suplir todas estas carencias con un diagnóstico de necesidades amplio; con la elaboración de un proyecto piloto realista y ajustado a 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.

características presentes, así como con la elección de un tema evidente y urgente a tratar, que es totalmente olvidado por la educación formal.

De acuerdo con los objetivos planteados se ha comprobado que en el Instituto Gregorio Marañón predominan las acciones multiculturales, habiendo una escasa relación entre culturas, y los comportamientos del alumnado coinciden con las consecuencias del duelo.

Con esta investigación no solo se ha profundizado en el duelo migratorio sino que también se ha descubierto la gran desigualdad educativa que sufren los inmigrantes, siendo el duelo uno de las posibles causas, y la escasa preocupación que hay por parte de las autoridades para poner fin a esta situación.

Por estos motivos, se demuestra que los profesionales de la educación tienen una labor crucial y no se puede continuar mirando hacia otro lado. Por ello, desde este trabajo se ha arriesgado a dar respuesta a estas problemáticas, descubriendo que la educación intercultural es la mejor estrategia para disminuir los prejuicios, favorecer las relaciones igualitarias entre culturas y, por tanto, reducir los efectos del duelo.

Ante esta situación, se anima a todos los agentes de la educación y, en especial a Orientadores y PTSCs a que se involucren en esta lucha y a que sigan investigando, ya que como se ha comprobado, estos profesionales son necesarios para poner fin a esta situación y hacer posible otra realidad.

Bibliografía

Achotegui, J. (2009). Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises). *Revista de servicios sociales*, (46). 163- 171. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3119470

Achotegui, J. (2012) "La crisis como factor agravante del Síndrome de Ulises". *Temas de psicoanálisis*, 3, 1-16.

Achotegui, J., Solanas, A. Fajardo, Y., Espinosa, M., Bonilla, I., y Espeso, D., (2017) Concordancia entre evaluadores en la detección de factores de riesgo en la salud mental de la inmigración: Escala Ulises. *Norte de Salud Mental*, 15, (57), 13-23. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6381257

Achotegui, J. (2019). Emigrar en situación emocional extrema: el síndrome de Ulises. *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.

Conversation. Disponible en: http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/148525 [2021, 20 abril]

Alfonso, B. (2010). Medidas educativas para atender al alumnado inmigrante. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (7), 1-17. Disponible en: https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7043.pdf

Andonegui, I., Ormazábal, T., Pascual, A.M, y Ugalde, A. (2016). Orientaciones para una Actuación Educativa en Procesos de Duelo. Guía páctica para centros educativos. Disponible en: https://bideginduelo.org/wp-content/uploads/2018/03/guia-duelo-y-escuela-Bidegin.pdf

Bastidas, C.J. y Zambrano, R.O. (2020). El duelo familiar y el desarrollo emocional en los estudiantes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, *5*, (9), 125-143.

Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la educación*, (50), 393-423. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S0718-45652019000100393

Bendito, C. (2020). *El trabajador social y el Síndrome de Ulises*. Trabajo de fin de grado, Trabajo Social, Universidad de Valladolid, Valladolid.

CEAR (2020). *Informe 2020: Las personas refugiadas en España y Europa*. Disponible de: https://www.cear.es/wp-content/uploads/2020/06/Resumen-ejecutivo-Informe-Anual-2020.pdf

Consejo económico y social España (2019). *Informe la inmigración en España: efectos y oportunidades*. Madrid: Consejo Económico y Social. Disponible en: http://www.ces.es/documents/10180/5209150/Inf0219.pdf

Consejería de Educación y Juventud (2021). Mejora de la Convivencia y Clima Social de los Centros Docentes: Programa de Lucha contra el Acoso escolar. Comunidad de Madrid. Disponible en: https://www.educa2.madrid.org/web/convivencia/sociescuela

De Hoyos, M. C. (2015). ¿Entendemos los adultos el duelo de los niños? *Acta Pediatr Esp*, *73(*2), 27-32. Disponible en: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ixluFRgSwoIJ:https://www.actapediatrica.com/index.php/secciones/revisiondownload/1438_8cb03cab4c321a0ac822b0f851661d47+&cd=4&hl=es-419&ct=clnk&gl=ec

Donoso, M.G. (2014). *Duelo migratorio*. Diplomatura en Tanatología, Asociación Mexicana de Tanatología, A.C., México. Disponible en: http://www.tanatologia-amtac.com/descargas/tesinas/136%20Duelo%20migratorio.pdf

Fernández, J,C., Domínguez, N.F. y Miralles, F. (2020). El síndrome de Ulises: el estrés límite del inmigrante. *Revista de Estudios en Seguridad Internacional*, 6, (1), 101-117. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7502394

Fernández, M., Valbuena, C. y Caro, R. (2019). *Evolución del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en España. Informe-Encuesta 2017*. Madrid: Ministerio de Trabajo, Migraciones y SeguridadSocial, Disponible en: https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/Informe-Racismo-2017.pdf

García, P. y Guallar, C. (2012). *Entre el sentimiento de pérdida y pertenencia*. Trabajo de Fin de Grado, Trabajo Social, Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

González, V. (2005). El duelo migratorio. *Trabajo Social*, (7), 77-97. Disponible en: https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8477/9121

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

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

González-Monteagudo y León-Sánchez, (2020). Hacia una educación intercultural inclusiva. El caso del alumnado inmigrante en la escuela en España. En M. A. González-González (Ed.). *Migraciones, rasgaduras humanas* (pp.131-167). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, Universidad de Manizales y Horizontes Humanos. Disponible en: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/104425/2020%20Educacio%C%81n%20intercultural%20inclusiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Grau, C. y Fernandez-Hawrylak, M. (2016). La educación del alumnado inmigrante en España. *Arxius de Ciències Socials,* (34), 141-156. Disponible en: https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/57366/5769855.pdfsequence=1&isAllowed=y

Izquierdo-Montero y Aguado-Odina, T. (2020). Discursos de odio: una investigación para hablar de ello en los centros educativos. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24, (3).

Luces, M. (2019). E*l impacto psicológico de la migración: El duelo migratorio en mujeres africanas.* Trabajo fin de Máster, Cooperación Internacional para el Desarrollo, Universidad de Valladolid, Valladolid. Disponible en: https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/40201/TFM_F_2019_114.pdfsequence=1&isAllowed=y

Martínez-Otero, V. (2019). *Educación y diversidad cultural*. Madrid: EDITORIAL CSS

Minaya, R. y Arce, R. (2021). *Estrés aculturativo y salud mental en inmigrantescvenezolanos residentes en la ciudad de Lima, 2020*. Tesis doctoral, Psicología, Universidad Peruana Unión, Perú. Disponible en: https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/4346/Rocio_Tesis_Licenciatura_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *PISA 2018. Programa PARA LA Evaluación Internacional de los Estudiantes.* Informe español. Madrid: Secretaría General Técnica.

Ministerio del Interior (2020, 21 de julio). Los delitos e incidentes de odio aumentaron en España un 6,8 por ciento en 2019. *Sala de PRENSA: Noticias.* Disponible en: http://www.interior.gob.es/prensa/noticias/-/asset_publisher/GHU8Ap6ztgsg/content/id/12128882

ONU (2015). 70/1. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* Disponible en: https://www.un.org/ga/search/view_doc.aspsymbol=A/RES/70/1&Lang=S

Organización Internacional para las Migraciones (2021). *El creciente número de muertes en el Mediterráneo central exige una acción urgente.* Disponible en: https://www.iom.int/es/news/el-crecie

Páez, A. (2015). *Inmigración y salud: consecuencias del proceso migratorio.* Trabajo fin de grado. Trabajo Social, Universidad de Salamanca, Salamanca. Disponible en: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/128584/TG_PaezAlcarria_Inmigracion.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pinillos, M. (2012). Intervención psicosocial y educativa para prevención de riesgos asociados a procesos migratorios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10*, (1), 579-591. Disponible en: http://ns520666.ip-158-69-118.net/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/626/348

Reig, A., Clemente, M. y Sangiao, I. (2018). Migración y Síndrome de Ulises: ser nadie en tierra 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.

nadie. *Baratria*. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (24), 27-43.

Sayed-Ahmad Beiruti, N. (2013).Proceso migratorio, diversidad sociocultural e impacto sobre la salud mental. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, (54), 87-101. Disponible en: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/97062

Suso, A., Torres, J., Olmos, N. y Mamán, D. (2020). *Resumen ejecutivo. Percepción de la discriminación por origen racial o étnico por parte de sus potenciales víctimas en 2020.* Madrid: Ministerio de Igualdad. https://igualdadynodiscriminacion.igualdad.gob.es/destacados/pdf/07PERCEPCION_DISCRIMINACION_RACIAL_RESUMEN-ES-NAV_.pdf

Villaverde, M.J. (2015). *La construcción de identidades en adolescentes de origen extranjero y los discursos sobre duelo migratorio. Implicaciones en educación intercultural.* Tesis Doctoral, Doctorado "Análisis e intervención socioeducativa: nuevos escenarios", Universidad de Oviedo: Oviedo. Disponible en: https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/36730/TD_MariaJoseVillaverdeAguilera.pdf?sequence=6

Para contactar:

Sonia García García, email: **soniagarcia0698@gmail.com**
Teresa González Barbero, email: **tjgonzal@edu.ucm.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.

Competencia comunicativa noviolenta. Propuesta didáctica de enseñanza de español a los inmigrantes para los educadores sociales

Nonviolent communicative competence. Didactic proposal of teaching Spanish to immigrants for social educators

Alena Kárpava, *Doctora en Paz, Conflictos y Democracia, Universidad de Granada*

Resumen

En este momento no existen estudios interdisciplinares que aúnen el saber de Educación Social, Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) e Irenología. Los educadores sociales suelen realizar intervenciones sociolingüísticas con los inmigrantes, a menudo, sin preparación previa en las nociones de enseñanza de idiomas y en la prevención de los conflictos interculturales. El Marco común europeo de referencia para las lenguas también plantea la necesidad de formar a los profesionales de ELE como mediadores interculturales. A partir de estas premisas elaboramos una propuesta didáctica,[1] enfocada a desarrollar las competencias comunicativas noviolentas, poniéndola en práctica con un grupo de educadores sociales en formación. Las actividades de la secuencia didáctica, basada en los principios de la Educación Social, ELE e Irenología, se estructuran en función del enfoque comunicativo, aprendizaje basado en competencias, enfoque por tareas y las técnicas del Teatro de la Noviolencia.

Palabras clave: Educación Social, Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, Teatro de la Noviolencia, conflictos comunicativos interculturales

Abstract

Currently there are no interdisciplinary studies that combine the knowledge of Social Education, Teaching Spanish as a Foreign Language (ELE) and Irenology, peace studies. Social educators often carry out sociolinguistic interventions with immigrants, often without prior preparation neither in the notions of language teaching, nor in the prevention of intercultural conflicts. The Common European Framework of Reference for Languages also raises the need to train ELE professionals as intercultural mediators. From these premises we elaborated a didactic proposal, focused on developing nonviolent communication skills, putting it into practice with a group of social educators in training. The activities of the didactic sequence, based on the principles of Social Education, ELE and Irenology, are structured according to the communicative approach, competency-based learning, task-based approach and the techniques of the Theater of Nonviolence.

1 El material que compartimos en estas líneas es parte del proyecto de innovación docente *Irenología y Teatro de la Noviolencia en la enseñanza de español para inmigrantes. Propuesta de intervención docente*, realizado durante el curso académico 2020-2021 como parte práctica de la materia de Animación Sociocultural (Grado de Educación Social). El proyecto completo fue presentado como Trabajo Fin de Máster de *Enseñanza de ELE: lengua, cultura y metodología.*

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

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

Keywords: Social Education, Teaching of Spanish as a Foreign Language, Theater of Nonviolence, intercultural communication conflicts

Fecha de recepción: 08/10/2021 Fecha de aceptación: 02/05/2022

1. Introducción. Emergencia de un nuevo enfoque transdisciplinar: Educación Social, Irenología y Enseñanza de Español con Usos Específicos

Los estudios de la Educación Social (ES), así como de la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) [Enseñanza de Español con Usos Específicos], carecen de reflexión sobre la intervención sociolingüística de los educadores sociales en los programas de enseñanza de español a los inmigrantes. Según Rico Martín (2006), las asociaciones y ONG que imparten talleres de ELE a los inmigrantes emplean material y personal propio no especializado en el tema (Rico Martín, 2006). Observamos que los educadores precisan tanto las técnicas de ELE, como las de prevención de los conflictos comunicativos interculturales. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) (Council of Europe, 2020) también plantea la necesidad de formar a los profesionales de ELE como mediadores interculturales. No obstante, no se ofrecen herramientas concretas para este fin.

Pensamos nuestra propuesta didáctica como una herramienta práctica que puede ser aplicada por los educadores sociales en formación durante su intervención sociolingüística con la población inmigrante de Melilla. Había que premiar que, además de la competencia lingüística, los talleres intentan fomentar las habilidades sociales, dotar de recursos personales para facilitar la integración de los inmigrantes, aportar herramientas de provención[2] y resolución de los conflictivos (Cascón, s/f ; Solano Galvis y Aubía Hernández, 2019).

Uno de los problemas, detectados por los educadores sociales en formación durante las prácticas externas, consiste en no agrupar a los inmigrantes en función del nivel del dominio de español, lo que frena el avance de aquellos los que ya disponen de cierto conocimiento de la lengua y desmotivan a aquellos los que están en los niveles más bajos. Otro punto para

2 La *provención* implica dotar de competencias y de técnicas de gestión de las respuestas cognitivas, emocionales, corporales, afectivas en la situación conflictiva (fase pre-conflicto), antes de la aparición del incidente que lleva al desarrollo del conflicto (Cascón, s/f).

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

mejorar es la metodología docente, centrada en un enfoque tradicional, método de traducción, empleo de las fichas de caligrafía, abecedario, vocabulario no relacionado con el contexto real de los inmigrantes, ejercicios gramaticales elaborados siguiendo los enfoques estructuralista y conductivista. De allí, los educadores sociales en formación plantean la necesidad de disponer de herramientas didácticas de ELE de carácter paidocéntrico, que fomenten no sólo la competencia lingüística y literaria, sino también sociocultural, pragmática, psicolingüística, intercultural y noviolenta.[3]

La propuesta didáctica "Somos una marea de gente diferente rimando al mismo compás" es elaborada a partir del enfoque comunicativo, aprendizaje basado en competencias, aprendizaje por tareas y las técnicas del teatro de la noviolencia. Introducimos *contenidos socio-interculturales* (cultura, familia, costumbres propias y ajenas, expresión y descripción de las emociones, manifestación de deseos y reconocimiento de posibilidades de acción), relacionándolos con la *competencia sociocultural e intercultural* (Council of Europe, 2020). Con las actividades creamos la cohesión de grupo, fomentamos ambiente de confianza, colaboración, apoyo grupal, seguridad, comprensión de la situación del duelo migratorio. Ayudamos con la búsqueda de soluciones a distintos conflictos intra-, interpersonales y proporcionamos herramientas para anticiparse a los conflictos interculturales. Paralelamente trabajamos la adquisición de las competencias comunicativas en la lengua española.

2. Metodología

El proyecto fue realizado en tres etapas:

1. *Revisión bibliográfica* sobre la presencia de los programas de *provención* (Cascón, s/f) de los conflictos comunicativos, mediación y educación en la cultura de paz en ELE. Los trabajos consultados tienden a la reflexión teórica sobre la mediación en la práctica de ELE, siguiendo el esquema de MCER (Martín Muñoz, 2016; Sánchez Castro, 2013; Arriba García & Cantero Serena, 2004; Trovato, 2015). Nuestra aportación se centra en actuar en el momento previo a la mediación (etapa pre-conflicto), dotar de herramientas

3 La *noviolencia*, término escrito en una palabra, no es sólo negación de la violencia directa (*no violencia*), sino una serie de acciones centradas en la transformación profunda de la sociedad y de cada individuo. La noviolencia es una filosofía, es una forma de vivir la realidad que comprende fuerza, justicia, rebeldía, energía, amor, etc. Es la lucha contra las injusticias sociales, como la práctica de la desobediencia civil, es la práctica de la humanización de la política (*no-violencia*), es el viaje a la introspección personal y la cosmovisión del ser humano (*noviolencia*) (López, 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.

de provención en un contexto práctico de un colectivo antes no tratado en ELE: educadores sociales que enseñan español como lengua extranjera a los inmigrantes.

2. *Elaboración y aplicación de la secuencia didáctica a la práctica docente de los educadores sociales en formación*. La propuesta didáctica interdisciplinar pretende fomentar participación, colaboración, reflexión, pensamiento y consciencia crítica de los aprendices. Desde la ciencia de *Irenología* (Kárpava, En prensa) incorporamos las aportaciones de la educación en la cultura de paz intercultural y la noviolencia. La *Educación Social* aporta la estructura de proyecto de intervención sociolingüística, técnicas de trabajo grupal y recursos de motivación de la competencia comunicativa. Las técnicas de la *Pedagogía Liberadora* (Freire, 1990), *Teatro del Oprimido* (Boal, 2009), *Teatro Social* (Morón, 2021), *Teatro de la noviolencia* (Mato, En prensa) fomentan el aprendizaje cognitivo, corporal, emocional y estético. La didáctica de ELE brinda técnicas de *dramatización* que trabajamos teniendo en cuenta el *enfoque comunicativo* y *enfoque del aprendizaje por tareas* (Centro virtual Cervantes, 2021a, 2021b).

Entre las tareas diseñadas (investigación, dramatización, estatuas corporales, provención de conflictos) destacan las actividades comunicativas que siguen los principios de *transvase y vacío de información, retroalimentación y clarificación del contenido*. Las actividades siguieron las fases de *motivación* (despertar el interés y activar los conocimientos previos de los aprendices); *input* (centrar interés en la comprensión del contenido y de los modelos de lengua); *práctica* (trabajar aspectos lingüísticos y temáticos que presentan dificultades) y *transferencia* (poner en uso activo los conocimientos y habilidades comunicativas adquiridas).

El desarrollo de la competencia comunicativa noviolenta tuvo en cuenta la *competencia lingüística* (expresión e interacción oral y escrita); *competencia literaria* (conocer elementos principales del teatro social, elaborar un guion para su posterior dramatización); *competencia comunicativa* (expresar opiniones y sentimientos, gestionar emociones, improvisar, formular preguntas, dar instrucciones, disculparse, prevenir los conflictos, responder ante el estrés, una queja o acusación, responder a la situación de vergüenza, defender a un compañero); *competencia pragmático-discursiva* (*Sociolingüística*: adecuada producción y recepción de mensajes; *Pragmática*: comprensión de las microfunciones comunicativas y los esquemas de interacción; *Discursiva*: dominar 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.

macrofunciones textuales); *competencia sociocultural e intercultural* (conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, tener actitud abierta y respetuosa frente a las diferentes manifestaciones culturales. Superar relaciones estereotipadas); *competencia cívica* (desarrollar conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía, derechos humanos); *competencia actitudinal* (mostrar actitud abierta, colaborativa, reconocer los límites propios, desarrollar seguridad en uno mismo); *competencia procedimental* (acceder y procesar la información, crear contenidos, reproducir y aplicar las estrategias aprendidas; trabajar en pequeños y grande grupo); *competencia de mediación en los conflictos comunicativos* (colaborar con personas de otros orígenes mostrando interés y empatía, proponer soluciones alternativas) (Estrada y Pistón, 2020; Council of Europe, 2020; Instituto Cervantes, 2002; Mato, En edición).

Entre los *contenidos* (Instituto Cervantes, 2002) nos centramos en los del nivel B1[4]: *Funcionales* (opiniones sobre experiencias o acontecimientos, definición de las emociones y reacciones a ellas, descripción de la trama de la obra dramática, elaboración de un texto dramatizado). *Léxicos* (vocabulario relativo a las situaciones de la vida diaria: familia, aficiones, trabajo, integración en la sociedad). *Gramaticales* (estructuras gramaticales que permitan una correcta expresión en situaciones cotidianas predecibles. Tiempo del presente, pretérito perfecto, indefinido, pretérito imperfecto del indicativo y sus valores (acción interrumpida, de conato, de cortesía y estilo indirecto). Pretérito pluscuamperfecto con valor de anterioridad a una acción pasada. Futuro para expresar intenciones. Imperativo con valor de consejo, orden, dar permiso. Contraste entre ser / estar; hay / está(n). Formas y uso de gustar, encantar, parecer y doler. Oraciones temporales con el nexo "cuando". Modo condicional para dar consejos. Imperativo negativo. Valores: ruego, sugerencia, consejo, orden o mandato). *Culturales* (normas de cortesía, diferencias de costumbres, usos, actitudes, valores y creencias. Intercambio y solicitud de la información, expresión de opiniones y actitudes de forma sencilla).

3. Tras una preparación básica teórico-práctica de ELE, los educadores sociales en formación procedieron a la construcción de sus propias propuestas de actividades de ELE

4 Si es cierto que la mayoría de los inmigrantes, con los que van a trabajar los educadores sociales en formación, o no tienen conocimiento de español, o poseen Nivel A1-A2, tomamos como ejemplo el Nivel B1 con el fin de facilitar la comprensión de los educadores sociales en formación del proceso de enseñanza de ELE.

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

dirigidas los grupos de inmigrantes con los que iban a intervenir (menores no acompañados, mujeres árabes en proceso de integración, inmigrantes no documentados).

Durante la evaluación inicial, a los estudiantes fue aplicado un cuestionario con el fin de conocer su experiencia previa, el interés por adquirir herramientas didácticas de ELE y su utilidad para la práctica socioeducativa. El instrumento fue aplicado a dieciséis alumnos, tres hombres y trece mujeres en edad entre 22 y 25 años, alumnado de Grado de Educación Social, asignatura Animación Sociocultural. Ninguno tenía conocimientos teóricos de ELE, aunque cuatro personas habían impartido clases de español en distintos centros y ONG. Una de las personas no respondió al cuestionario. Dos personas no estaban interesadas en ELE, los demás mostraron interés por este aprendizaje.

3. Secuencia didáctica de enseñanza de español como lengua extranjera dirigida a los inmigrantes. Propuesta para los educadores sociales

3.1. Parte introductoria: Consolidación del grupo. Construcción de símbolos de identificación y establecimiento de las normas del grupo. Actividades de prelectura

Actividad 1

Seguimos los pasos de la leyenda africana *Ubuntu* (Martorelli, 2015). Ponemos una cesta con fruta en el extremo opuesto de donde está el grupo. Se ponen en fila para realizar una carrera hacia la cesta. El que llegue primero gana el contenido de la cesta. Tras la carrera, que habitualmente se hace de forma individual, se cuenta la leyenda *Ubuntu*. Se pregunta si en el grupo hay alguien de África. Los compañeros le preguntan: "¿De dónde viene? ¿Cómo se llama? ¿Si conoce esta leyenda? ¿Qué significa para él?" Mientras tanto el educador[5] divide la pizarra en tres columnas y apunta en la primera las *palabras clave*, que van a aparecer a lo largo de la propuesta didáctica, relacionadas con la identidad, migración, dificultades de integración (Tabla 1).

Se ofrece un segundo intento, respetando el mensaje de la leyenda de *Ubuntu*. Todos corren en línea cogidos de las manos. Cuando llegan al final encuentran la cesta llena de frutas, dulces o regalos que se reparten. Se abre el diálogo sobre "Yo soy porque nosotros somos" (correr solo es rápido; correr en grupo es lento; solo llegas más lejos; en grupo consigues más cosas; fuerza de grupo; soledad de uno).

5 A lo largo de este texto usaremos el masculino genérico para referirnos a los conceptos que puedan representar personas de distintos sexos.

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

ACTIVIDAD 1	ACTIVIDAD 2	ACTIVIDAD 9
Leyenda *Ubuntu*	Canción *Somos una marea de gente*	*Encontré fuerza de mi mundo en…*
Apuntamos palabras clave sobre la identidad, migración, dificultades del proceso migratorio	Buscamos similitudes entre los mensajes de la leyenda y la canción (*Yo soy porque nosotros somos* y *Yos y nosotros sumamos uno).*	Escribimos palabras clave de las ideas expresadas por el grupo.

Actividad 2

Tras escuchar la canción *Los mensajes del agua* (Macaco, 2009), preguntamos qué tiene en común la canción y la leyenda anterior. Las ideas se apuntan en la *columna N2* (Tabla 1). Se relacionan los mensajes de la leyenda *Yo soy porque nosotros somos* y de la canción *Yos y nosotros sumamos uno*.

Actividad 3

En el suelo colocamos *tarjetas con los verbos* que aparecen en la canción. En la mesa ponemos tarjetas con los *sustantivos* (concretos y abstractos), *adjetivos*, *determinantes*. Uno por uno, los participantes se acercarán a la mesa, cogen una de las tarjetas y la llevan a la casilla del verbo (Tabla 2) con el fin de construir "la caja de colocaciones", unidades léxicas. Cuando hayan terminado se ponen en común las combinaciones resultantes. Al terminar, se propone buscar nuevas combinaciones fuera del texto de la canción. El resultado se discute en la asamblea.

Tabla 2. Universo léxico para la actividad 3. Elaboración propia

VERBO	SUSTANTIVO	ADJETIVO	conectores, determinantes, pronombres…	Ejemplo de las unidades léxicas (caja de colocaciones)	
Hacer Ser /estar Amar Encontrar Sumar Seguir Repetir Remar Venir/ir/llegar Decir Vivir Soñar	Gente Compás Océano, Ola Mar Marea Mundo Gota Mediterráneo Lluvia Llanto Vida Fuerza Sueño Primavera	Diminuto Profundo Diferente Igual de + sust. [de gente, de mundo, del llanto]	el mismo la, lo (como pronombre personal átono, CD) -mente (como sufijo adverbial) [profundamente igualmente]	*amar*	*el océano* *el mar* *las olas* *el mundo* *a la gente* *a los amigos* *a la familia* *profundamente* *tiernamente* *sinceramente*

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

Actividad 4

Para explicar el tamaño, y *los adjetivos* que lo describen, construimos una escalera con tetrabriks reciclables. Se traen seis botones de varios tamaños: *diminuto, pequeño, mediano, grande, muy grande, gigante.* En el peldaño de abajo se pone el diminuto, al subir el peldaño sube el tamaño del botón (Imagen 1). La misma escalera sirve para explicar *lo profundo.*

Imagen 1. Material reciclado para la actividad 4. Elaboración propia

Actividad 5

Se vuelve a escuchar la canción. Se trata de identificar las palabras ya estudiadas. En cuanto alguien escucha una palabra conocida levanta la mano y presenta la palabra con un movimiento. Al final todos terminan "bailando".

Actividad 6

Los aprendices responden a la pregunta con las estructuras y léxico que ya conocen de los talleres anteriores:

- Tengo pan. Tengo queso. Tengo tomate. *¿Qué voy a hacer*? [Un bocadillo].
- Me duele la cabeza. Me duele el estómago. Me duele la espalda. *¿Qué voy a hacer*? [Iré al médico].

A continuación, se presentan unas imágenes (Imagen 2). ¿Qué quiere decir el personaje de la imagen? Se abre el debate: ¿Significa lo mismo la frase *Qué voy a hacer* en todas las situaciones?

Imagen 2. Material para la actividad 6. Elaboración propia

a) ¿Qué voy a hacer hoy?	b) ¡Qué voy a hacer si se ha roto!	c) ¡Qué voy a hacer, me he contagiado!

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

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

Actividad 7

Leemos el texto de la canción y buscamos palabras relacionadas con *agua* [gotas, mar, océano, profundo, marea, remando, barco] En pequeños grupos dibujamos estas palabras y contamos una historia con ellas (real o ficticia). Compartimos con el grupo ¿Cómo nos hemos sentido contando, escuchando, compartiendo?

Actividad 8

Prestamos atención a las *frases hechas*. Se les propone a los participantes unas pequeñas situaciones las que deberían ayudar a inferir el significado de las expresiones: *una marea de gente; un mar de problemas; un mar de gente; hacer la ola*. ¿Cómo las utilizaríamos para describir situaciones reales? Volvemos a escuchar la canción para identificar las frases hechas y explicar qué significan en el contexto de la canción.

Actividad 9

La canción dice: "*en lo pequeño encontré la fuerza de mi mundo*". Toma un papel y termina la frase "encontré la fuerza de mi mundo en ..." Dobla el papel y pasa al compañero. Éste repetirá la acción, escribiendo solo el final de la frase, doblará el papel y lo pasará al siguiente compañero y así hasta que escriban todos. El resultado se pone en la *comuna N3* de la Tabla 1. El resultado se discute en la asamblea.

Actividad 10

Para cerrar la actividad volvemos a *cantar la canción* todos juntos, sintiendo lo que nos ha aportado a cada uno para el crecimiento personal y grupal.

Evaluación

El resultado de la Tabla 1 debería mostrar el crecimiento de las personas durante el trabajo cooperativo:

Columna 1: yo estaba triste, solo.
Columna 2: la unión nos hace sumar.
Columna 3: la fuerza de mi mundo está en creer en mí y en apoyo del grupo.

El resultado de la tabla nos podría servir como estándar de aprendizaje dentro de las competencias que queríamos desarrollar: *saber ser* (tomar mayor consciencia de sí mismo y de la seguridad en uno mismo) y *saber estar* (colaboración con los demás, toma de decisiones, respetar turno de palabra, organización en el grupo), *competencias 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.

(prevenir conflictos durante el trabajo grupal, ser empáticos, desarrollar escucha activa), *competencias comunicativas* (expresar ideas, construir frases, definir conceptos, inferir significados, afirmar y negar, comparar). Se puede pedir una autoevaluación: qué he aprendido, qué me gustaría aprender, cómo me he sentido, cómo puedo seguir aprendiendo.

3.2. Parte I: Desarrollo de competencias sociolingüísticas e interculturales. Actividades de lectura

En este apartado trabajaremos léxico (nivel B1) de situaciones sociales interculturales, expresión de emociones y comprensión de las fases del duelo migratorio. Las actividades de la lengua implican el desarrollo de la comprensión auditiva, escrita e interacción oral.

- *Material necesario*: obra dramática *Radiografía de puta y poeta* (Morón, 2018). Fichas con fragmentos del texto, vídeos de 5 min. de la obra dramatizada, reproductor de vídeo, espacio diáfano para la interacción, papel, bolígrafos, sillas, mesa.

La primera aproximación al texto será la *lectura comprensiva y audición*. Aquí podríamos trabajar el *aspecto inter(multi)cultural* de la lengua española, en relación con otras lenguas representadas en el grupo inmigrante. Formulamos ideas para la reflexión sobre los aspectos interculturales que aparecen en la obra. Observamos la reacción del grupo, su aceptación del texto, la complejidad de la obra. Posibles temas para la reflexión grupal: Europa y no Europa, frontera, civilización y barbarie en los protagonistas, miedo, poder, vínculos emocionales, familiares, humanos, expectativas cumplidas y no cumplidas.

Los educadores eligen cinco fragmentos de la obra, los que creen más relevantes para trabajar con su grupo. Las temáticas se organizan en torno a las problemáticas reales del grupo inmigrante: proceso y duelo migratorio, marginación, prostitución, trata de personas, frontera, migración (no)documentada, derecho humano a la paz, historias de vida, sentimiento-afecto-razón del opresor y oprimido, extranjero-inmigrante, permiso laboral. Podrían ser un estímulo para liberar la tensión del duelo migratorio (Solano Galvis y Aubía Hernández, 2019).

- ***Organización de grupos:*** Antes de ver la obra dramática se crean tres grupos. Mientras el Grupo 1 y el Grupo 2 tienen contacto directo con la obra, el Grupo 3 no lo tiene.
    - Gr.1: *VE* la obra teatral escenificada (comprensión auditiva). Después de ver la obra hace Actividad 1.
    - Gr.2: *LEE* la obra dramática escrita (comprensión escrita). Después de leer la obra hace Actividad 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.

- Gr.3: *INVESTIGA* sobre la obra, el momento histórico, cuestiones filosóficas, económicas, políticas, culturales de las que trata la obra. Gr.3 realiza la Actividad 3.
- Grupos mixtos: se construyen con un representante de cada uno de los tres grupos. Realizan la Actividad 4 y 5.

Actividad 1 – habilidad auditiva.

Antes de *VER* los fragmentos de la obra dramatizada el Gr.1 *construirá frases* con las palabras de la Tabla 3. Después de ver la obra contarán la historia empleando esas frases. Deben prestar atención al orden de las palabras y la concordancia.

Actividad 2- habilidad lectora.

Antes de *LEER* los fragmentos la obra dramática el Gr.2 *construirá frases* con las palabras del Tabla 3. Después de leer la obra contarán la historia empleando esas frases. Deben prestar atención al orden de las palabras y la concordancia.

Tabla 3. Listado de palabras para la creación de las frases de las actividades 1 y 2. Elaboración propia

Determinante	la, el, las, los, una, uno, un, unas, unos
Sustantivo	ciudad, melilla, (no)Europa, España, mujer, hombre, niño, inmigrante, prostituta, valla, frontera, gobierno, estado, ciudadana, tarjeta de identidad, policía, hogar, calle, felicidad, cliente, derecho, obligación, (in)justicia, violencia, beso, papeles, documentación, dinero…
Pronombre	nosotros, ellos, nadie, todos, ninguno…
Adjetivo	lejana, bien, mal, difícil, diferente, extraño, ilegal, justo, rebelde, antigua, oficial, privada, marginal…
Verbo	trabajar, cruzar, ser, estar, tener, necesitar, saber, querer, amar, sentir, olvidar, respetar, recuperar, autorizar, existir…
Preposición	con, en, a, de, por, encima(de), debajo(de), fuera(de), dentro(de), delante(de), detrás(de), sin, y

Actividad 3 – habilidad investigadora.

Esta obra fue escrita en 2017. Gr.3 busca hechos históricos relacionados con la cuestión de la frontera de Melilla de este año, la problemática de la migración no documentada, legislación de la migración de los países representados en el grupo, contexto social, cultural, político, económico, educativo, lingüístico de España y de los países representados en el 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.

Actividad 4 – contar, entrevistar. Uso activo de la lengua.

Los alumnos de los Gr.1 y Gr.2 cuentan al alumno del Gr.3 el contenido de la obra usando las frases elaboradas en la actividad 1 y 2. El alumno del Gr.3 hace preguntas, aclaraciones, aporta datos de la investigación previa realizada.

Actividad 5- creación grupal.

Con la información de la actividad 4 los grupos mixtos organizan una mesa de discusión sobre las temáticas trabajadas, los sentimientos generados por la obra, la "verdad universal", reacción de distintas culturas ante la situación descrita en la obra. Los grupos mixtos proponen un tema y la estructura de una historia para su posterior elaboración y presentación dramatizada.

Evaluación

La observación participante ofrece información sobre el nivel de español del alumnado, las competencias lingüística y literaria, sociolingüística e intercultural. La división en tres grupos, donde dos trabajan de forma directa con la obra y uno de forma indirecta, aporta la información sobre el acierto de introducir distintas formas de aprendizaje. Esta organización también ayuda a generar espacios de trasmisión del conocimiento a otras personas y reconstruir de forma colaborativa el argumento de la obra, la evolución de los personajes, escenarios y problemáticas tratadas. Las experiencias compartidas por el alumnado serán la base para construir las actividades de la comunicación noviolenta en las siguientes sesiones. En la asamblea se comparte lo sabido, lo aprendido y lo que se quiere aprender. Esta información ayuda a tomar consciencia sobre el avance del grupo, sus dificultades, la necesidad de reforzar los puntos más débiles, corregir los errores fosilizados.

3.3. Parte II: Teatro de la noviolencia. Actividades de poslectura

Para entender la problemática, los conflictos representados en la obra dramática, necesitamos trabajar la *cosmovisión* relacionada con la *verdad universal*, o una imagen del mundo, ideas y creencias común a todos. Solemos creer que nuestra razón es la única verdadera, y si alguien no nos comprende es porque no se esfuerza. Para comprender que la realidad es la construcción de nuestra mente, prejuicios, expectativas, experiencia personal, recurrimos a la

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

técnica del teatro de la imagen (Mato, En prensa). Esta técnica ayuda a tomar consciencia de que cada uno de nosotros tiene su propia representación del mismo hecho, por lo que lo ponemos en común para construir una visión universal. Para ello recurrimos a tres elementos: cuerpo, hecho y espacio.[6]

3.3.1 Ejemplo de las actividades de comprensión de los conflictos de la obra.

En grupos de cinco personas, por medio de las estatuas corporales, se presenta uno de los conflictos de la obra.

Proceso N1. Bombardeo de preguntas.

Todos los participantes hacen preguntas al grupo que representa el conflicto. Las preguntas pueden versar sobre la vida, intereses, pasiones de uno de los personajes, causas de migración, preocupaciones, circunstancias que impulsaron la situación, dependencia de las normas culturales. Siempre se busca la "verdad de los hechos" teniendo presente el ejercicio de las "imágenes universales". Los que responden, lo hacen desde el personaje, aunque su propia vida podría estar interactuando en el ejercicio, no son ellos los que hablan. El "bombardeo de preguntas" ayuda a buscar la coherencia, entender la escena. Las preguntas tienen que ser objetivas, sin prejuicios [todos los prejuicios se apuntan y se llevan a la reflexión final]. Vemos que los personajes actúan desde la subjetividad, defendiéndose, atacando, lo que no harían actuando desde la objetividad.

Proceso N2. Juicio sobre el hecho, monólogo interior, crítica interna.

No solemos mostrar fuera lo que pensamos en nuestro interior. El pensar ocupa todo nuestro tiempo y, al no ser exteriorizado, se convierte en una lucha interna. Desconectar el *monólogo interno* es la finalidad de este ejercicio.

Volvemos a la presentación del conflicto principal. En un momento determinado el educador se acerca y pone su mano encima de la cabeza de uno de los "personajes". La persona, dentro de su actuación, toma el papel de *diálogo interno* y expone lo que piensa tal cual lo vive en su mente en este momento [sin miedo al juicio]. Mostrando la doble cara (del opresor y oprimido

6 La descripción detallada de este proceso se puede consultar en Mato (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.

que está dentro de cada uno), descubrimos la causa real del conflicto. Trabajamos el *resentimiento*, o la capacidad de sentir de nuevo un hecho.

Proceso N3: imágenes de los personajes en una secuencia histórica.

Elegimos uno de los personajes. El grupo se divide en dos. Un grupo, por medio de estatuas, representa cinco diferentes momentos de la historia del personaje [mujer actual, hace dos, cinco, diez años, cuando era niña]. Se para cada escena. Se comenta cada etapa de la vida del personaje. Otro grupo es observador, elabora un título para la estatua, puede hacer un bombardeo de preguntas, monólogo interno, comentar la perspectiva del desarrollo de los acontecimientos en la vida del personaje. Al final se propone modificar las estatuas en la secuencia histórica con el fin de transformar el final de la obra. El grupo general crea una nueva historia. ¿Cuál será su secuencia? ¿Cambiará el contenido de los diálogos y la relación entre los personajes? ¿Cómo se tomarán las decisiones? ¿Habrá un nuevo final?

Evaluación

En una asamblea ponemos en común lo que hemos conocido y sentido sobre la imagen universal, cómo experimentamos distintas formas de violencia, qué formas de violencia viven los personajes, cómo les hemos ayudado a transformar su situación y cómo esta práctica nos ayuda a tomar consciencia sobre el poder que tenemos sobre nuestras vidas y decisiones. ¿Qué lugar ocupa la palabra en el desarrollo del conflicto? Trabajando con el léxico incorporamos nuevas palabras y sus universos en un documento que habíamos creado como diccionario de referencias.

3.4 Parte III: Comunicación noviolenta

En este apartado desarrollamos competencias de la comunicación noviolenta. Se graban las intervenciones de las prácticas anteriores. Este material, obtenido con el permiso de todos los miembros del grupo, es la herramienta principal para el trabajo en esta parte. Analizamos las manifestaciones de la violencia cultural presente en nuestra comunicación. Observamos nuestro lenguaje verbal y no verbal. Se escoge uno de los aspectos a trabajar, el que parezca más relevante para el grupo. La transformación de este aspecto se consigue con las técnicas de la comunicación noviolenta (Rosenberg, 2013).

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

3.4.1 Ejemplo de un ejercicio de atención y observación.

Según los principios de la *Filosofía del diálogo* de Buber (Romeu, 2018), solemos comunicarnos a través de los monólogos disfrazados de diálogos, olvidando los *diálogos auténticos*. La Imagen 3 presenta una secuencia de pasos que podrían prevenir un posible conflicto comunicativo.

Imagen 3. Camino hacia la comprensión del otro. Elaboración propia

1) LA VERDAD DEL OTRO Intento de entender al otro, escucharlo, distanciarse de los prejuicios que tengo hacia él.	**2) LA MENTIRA MÍA** ¿Qué interés tengo? ¿Mi interés está por encima de los demás?
3) MENTIRA DEL OTRO ¿Qué interés tiene el otro?	**4) LA VERDAD MÍA** ¿Cuál es la finalidad auténtica de mi intervención?

Fuente: Mato, 2020

La imagen muestra un ejemplo de uso consciente del lenguaje, como base del diálogo auténtico. En caso de que una acción verbal o no verbal del Otro nos parezca ofensiva, se puede *reaccionar*, confundiendo la reacción con las causas, o *prestar atención a las causas, tomar consciencia* del contexto, conocer los motivos que llevaron a la persona a la acción.

Se visualiza un vídeo [para posterior autoobservación] de un juicio generado en las secciones anteriores hacia una persona o un ente abstracto generalizado [comunidad, Estado], se analiza siguiendo los pasos de la Imagen 3:

1. *Conocer la verdad del otro*.
   Observamos el sentimiento que nos provoca el comentario del Otro. Tomamos distancia de este sentimiento. Centramos nuestra atención en el otro, tratando de empatizar con él, escucharlo de forma activa, distanciarnos de los prejuicios y tratar de ver qué emociones y necesidades hay detrás de la actitud mostrada. [Por ejemplo, miedo a no ser entendido, falta de atención, un recuerdo de una situación violenta].

2. *Conocer qué mentira mía* está detrás de mi intervención.
   ¿Qué interés tengo? ¿Mi interés está por encima del interés de los demás? [Por ejemplo, al escuchar una manifestación que me parece agresiva, tal vez, me recuerde mi propia conducta que muestro a menudo con otras personas].

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

3. *Conocer la mentira del otro*.
   ¿Qué interés tiene al expresar lo que expresa y de la forma que lo hace? [Por ejemplo, el reconocimiento de la interiorización de la cultura de agresión, la consideración de la superioridad de su cultura sobre las demás, incluso sin haber tomado consciencia de ello].
4. *Conocer la verdad mía.*
   ¿Cuál es la verdad de mi intervención? [Por ejemplo, quisiera defender mi propia vulnerabilidad].
5. Se propone *reflexionar sobre cada uno de estos puntos*.
   ¿Por qué punto empezamos nuestra intervención comunicativa? Probablemente, el camino es inverso: defender la verdad mía como única razón posible (4); culpar al otro (3); darse cuenta de mis intenciones ocultas sin reconocerlas públicamente (2) para crear etiquetas del otro a partir de su verdad (1). ¿Cómo podríamos invertir este proceso? Recurrimos a los ejercicios prácticos de Rosenberg (2013).

Evaluación

En una Asamblea (Olvera, 2020) cada uno de los participantes recibe tres hojas de papel en blanco. En una escriben los agradecimientos [a la institución, al tiempo, a los compañeros, a uno mismo]. En la siguiente hará crítica a algún aspecto de la actividad. En la tercera reflejará propuestas de mejora al aspecto criticado. Las hojas se depositan en tres sobres, titulados: agradecimiento, crítica y mejora. Tres personas leerán el contenido de los sobres que se comentan en gran grupo.

4. A modo de conclusión

Para concluir este trabajo, traemos a estas líneas los objetivos marcados al inicio de nuestro proyecto. En primer lugar, quisiéramos subrayar la importancia de intercambiar los conocimientos de las ciencias Pedagogía Social, Irenología y ELE. Partimos de la propuesta de MCER de formar a los profesionales de ELE como mediadores lingüísticos, culturales y profesionales. Esta directriz se potencia más cuando hablamos de educadores sociales como profesionales de enseñanza de español con fines específicos. Con este proyecto damos un paso más allá de la mediación hacia la *provención*, que anticipa el proceso de la medición. Apostamos por dotar de herramientas, técnicas y reflexión crítica necesarias para detectar las situaciones conflictivas en los espacios interculturales y poder responder desde 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.

competencia comunicativa noviolenta a estas situaciones en la etapa de pre-conflicto. Desarrollamos una propuesta didáctica de enseñanza de ELE a los inmigrantes, basada en los principios interdisciplinares de Pedagogía y Educación Social, Irenología, Filología, Didáctica de la Lengua, Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Nos inspiramos en las técnicas del teatro de la noviolencia y comunicación noviolenta. Construimos nuestra intervención desde el enfoque comunicativo, aprendizaje basado en competencias y enfoque por tareas. En este proyecto habíamos trabajado con un grupo de educadores sociales en formación que enseñan español a los inmigrantes en distintos centros de acogida y ONG. Los habíamos proveído de herramientas para la enseñanza de ELE con el fin de que puedan generar sus propias propuestas de intervención sociolingüística en los contextos interculturales.

Referencias bibliográficas

Arriba García, C. y Cantero Serena, F. J. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 16, 9-21.

Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido*. Barcelona: Alba.

Cascón Soriano, P. (s/f). *Educar en y para el conflicto.* Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Barcelona: UAB.

Centro Virtual Cervantes (2021a). Enfoque comunicativo. *Diccionario términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes [en línea]. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm>. [23 de marzo de 2021]

Centro Virtual Cervantes (2021b). Enfoque por tareas. *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm>. [23 de marzo de 2021]

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Estrada Vidal, L. y Pistón Rodríguez, Mª D. (2020). Las habilidades sociales del alumnado universitario en los nuevos espacios digitales. *II Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Avanzando en las Áreas de Conocimiento*. Universidad de Granada.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia Para las lenguas*: *Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Grupo ANAYA [en línea]. <https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>. [10 de diciembre de 2020].

Kárpava, A. (coord.) (2022). *Teorías, políticas y prácticas para educar en la cultura de paz*. Granada: Eirene (UGR).

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

Se permiten la reproducción, 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 Martínez, Mario (2004). "Principios y argumentos de la Noviolencia". En Beatriz Molina y Fco. Muñoz (eds.). *Manual de Paz y Conflictos*. Universidad de Granada y Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, pp. 304-330.

Macaco (2009). *Mensajes del agua* [en línea]. <https://www.youtube.com/watch?v=9oKesiDF4A0&ab_channel=MacacoCatálogo>. [20 de marzo de 2021].

Martín Muñoz, A. (2016). *La mediación intercultural en la enseñanza del español para la negociación y resolución de conflictos en las relaciones comerciales internacionales*. Trabajo de fin de máster. Granada: Universidad de Granada.

Martorelli, S. L. (2015). *Ubuntu. Leyenda y reflexión* [en línea]. <https://salaamarilla2009.blogspot.com/2015/02/ubuntu-leyenda-y-reflexion.html>. [23 de febrero de 2021].

Mato López, M. (2022). El conflicto como una oportunidad. Imágenes corporales como método de la resolución de los conflictos. En Kárpava, A. (coord.) *Teorías, políticas y prácticas para educar en la cultura de paz*. Granada: Eirene (UGR) pp. 343-373.

Mato López, M. (2020). *El camino de la noviolencia*. Curso telemático. Sesión 2, Sala Metáforas [en línea]. <https://www.youtube.com/watch?v=CYRYZsdQMU8&t=158s&ab_channel=ColectivoNoviolencia>. [23 de febrero de 2021].

Morón, A. C. (2018). Radiografía de puta y poeta. En *Los cinco estigmas del éter*, 43-84. Madrid: Fundamentos. [Versión escenificada: https://youtu.be/n5jy3EMISpg].

Morón, A. C. (2021). *Teoría y génesis del teatro político. Del teatro político al teatro documento*. Conferencias en línea. Canal YouTube de Madraza [en línea]. <https://www.youtube.com/watch?v=qjUcK100u_4&ab_channel=LaMadrazaUGR.Salavirtual1>. [20 de abril de 2021].

Rico Martín, A.M. (2006). Breve perspectiva de la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua en Melilla. En Martínez, J. M. (coord.), *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Círculo de Lectores: Plaza & Janés, pp. 440-441.

Romeu, V. (2018). Buber y la filosofía del diálogo: Apuntes para pensar la comunicación dialógica. *Dixit, Revista de Comunicación*, 29, 34-47.

Rosenberg, M. B. (2013). *Comunicación noviolenta. Un lenguaje de vida*. Buenos Aires: GAE.

Sánchez Castro, M. (2013). "La mediación en clase de ELE: una actividad potenciadora de la competencia plurilingüe e intercultural". En Borrell, S. et al. (coords). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, XXIII Congreso Internacional ASELE.

Solano Galvis, C. A. y Aubía Hernández, N. I. (2019). Una frontera de Europa en África: condiciones para acercarse a la inclusión social, *IV Jornada académica da ADESA Direito Internacional e Relações Internacionais*. Río de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, Brasil.

Trovato, G. (2015). *Didáctica de la mediación lingüística: retos y propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos italófonos*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

Para contactar:

Alena Kárpava, email: **akarpava@ugr.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 arte social y su naturaleza ambiental: un nuevo cambio de sociocultural inclusivo

Social art and its environmental nature: a new change of inclusive sociocultural

Diego Bernaschina, *artista social*

Resumen
El presente ensayo surge de la necesidad de analizar ciertos cambios sociales para asumir una mayor responsabilidad social para apoyar la conciencia humana a través de diferentes perspectivas culturales y artísticas. El objetivo principal es nuestra visión del arte actual que involucra a distintos valores hacia una mirada interdisciplinar para la elaboración del conocimiento como la educación, la tecnología y el socioambiental, por supuesto, la inclusión social. La nueva articulación de naturaleza ambiental e inclusión social a través de diálogos interdisciplinarios que está asociada con el espacio como elemento clave para garantizar diferentes requerimientos de la educación, la tecnología y la creación artística, incorporando con el estado de vulnerabilidad ambiental, el bienestar humano hacia la educación socioambiental. Así como la argumentación sobre la crisis ecosocial a través de la reorientación de la tecnología artística para dominar el desarrollo de estudios visuales sobre el trabajo en conjunto del consumo sustentable y responsable socialmente. Para esto, se concluye el doble conflicto sobre la experiencia ecosocial a través de los objetos experimentales como las nuevas tecnologías, las obras de arte y la educación artística para cuestionar la preocupación de las ciencias humanas y de la Tierra como la biología y los seres vivos.

Palabras clave: educación, arte, cambio climático, diversidad cultural, sociología del arte, TIC.

Abstract
This essay arises from the need to analyze certain social changes to assume a greater social responsibility to support human consciousness through different cultural and artistic perspectives. The main goal is our vision of current art that involves different values towards an interdisciplinary looking for the elaboration of knowledge such as education, technology, and socio-environmental, of course, social inclusion. The new articulation of environmental nature and social inclusion through interdisciplinary dialogues that is associated with space as a key element to guarantee different requirements of education, technology and artistic creation, incorporating with the state of environmental vulnerability, human well-being towards socio-environmental education. Thus, the argumentation on the ecosocial crisis through the reorientation of the artistic technology for dominating the development of visual studies on the joint work of sustainable and socially responsible consumption. For this, it is concluded the double conflict on the ecosocial experience through experimental objects such as new technologies, works of art, and art education to question the concern of human and Earth sciences such as biology and living beings.

Keywords: education, art, climate change, cultural diversity, sociology of art, TIC.

Fecha de recepción: 22/11/2021 Fecha de aceptación: 06/06/2022

Se permiten la reproducción, 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 sociedad y la naturaleza ocupan un lugar central en la tecnología, el arte y la educación para incorporar los obstáculos sobre el funcionamiento integral hacia la práctica y el pensamiento socioambiental. Aunque existen distintas observaciones o experiencias humanas frente a las condiciones catastróficas sobre el conflicto ambiental y la crisis social. Esto implica asumir una mayor responsabilidad social para apoyar la conciencia humana a través de diferentes perspectivas culturales y artísticas: "El pensamiento en torno al arte es incapaz de cuestionarse a sí mismo y de advertir si el lenguaje que elabora para analizar el arte es posible" (Solana, 2009). Sin embargo, queremos destacar algunas preguntas sugeridas sobre el debate preliminar: ¿Cuál es la comparación de la crisis social o la crisis climática? ¿Dónde está el compromiso de la inclusión socioambiental? ¿Dónde está la incorporación de la sostenibilidad ambiental y social? Aquí que da una respuesta única para reformular la participación sobre el trabajo creativo del arte contemporáneo frente a la crisis ecosocial:

> Arte contemporáneo nos permite ver el mundo diferente, con diferentes ojos, causas que recogió las cosas que están alrededor de nosotros, y este punto de vista significa saber y por lo tanto, entender, pensar y repensar lo que vemos, así que hacer una lectura crítica del mundo en el que formamos parte, donde podemos dejar marcas con el fin de contribuir a la historia. Cuando vemos más, más, demasiado, así que ampliamos nuestras posibilidades de contacto con nuestra propia realidad a comprender más lo que es parte de nosotros mismos, porque el pensamiento crítico del arte de la búsqueda en relación con el mundo que nos rodea, sobre cómo arte y vida (Seidel, 2016:párr. 2).

Actualmente, existe un papel del "arte contemporáneo" (Alcoba i Gómez, 2000; Cauquelin, 2002; Calvo Serraller, 2014; Giunta, 2014; Smith, 2009) para poder contextualizar aspectos históricos, culturales y sus manifestaciones artísticas en el tiempo actual. Algunos conceptos principales para repensar la problemática ambiental, tanto la naturaleza humana como las artes sociales para profundizar espacios a través del estudio sobre el impacto de la crisis ecosocial, y para recrear el mundo diferente.

Nuestra visión del arte actual que involucra a distintos valores hacia una mirada interdisciplinar para la elaboración del conocimiento como la educación, la tecnología y el socioambiental, por supuesto, la inclusión social. Para estos autores existen varias razones para llevar a cabo la propuesta artística: "La importancia de los temas relativos a la crisis ecosocial contemporánea requiere una acción inmediata en todos los ámbitos de la sociedad" (López de Frutos, Rodríguez Mattalía y Sgaramella, 2018:110). Esta vinculación de arte social y arte ambiental donde se manifiestan algunas de las consecuencias sociales a través 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.

cambio climático para afrontar la crisis profunda, la estrategia de atención a la biodiversidad y la diversidad cultural en el medio ambiente.

2. Nueva articulación de naturaleza ambiental e inclusión social a través de diálogos interdisciplinarios

La nueva articulación de naturaleza ambiental e inclusión social a través de diálogos interdisciplinarios que está asociada con el espacio como elemento clave para garantizar diferentes requerimientos de la educación, la tecnología y la creación artística, incorporando con el estado de vulnerabilidad ambiental, el bienestar humano hacia la educación socioambiental. Así como el desarrollo sostenible y la responsabilidad social. Aunque, precisamente por la vinculación de "cultura ambiental" (Ferrer Hechavarría, Menéndez Rodríguez y Gutiérrez Feros, 2004; Mera Clavijo, 2003; Miranda Murillo, 2013; Roque, 2003) para debatir la dualidad —entre subjetividad y objetividad (ver Tabla 1)— en el arte (ver Tabla 2). Esto se podría aplicar en cierta medida a través de los nuevos conceptos derivados de la naturaleza humana y el pensamiento creativo en el arte ambiental. Asimismo, por su parte, la combinación de ambas tablas para el material técnico y paradigmático, tal como el diseño de recursos didácticos, dependiendo del trabajo artístico contemporáneo junto con la sostenibilidad ambiental.

Tabla 1: *Diccionario de la lengua española*.

Subjetividad	1. f. Cualidad de subjetivo.	Subjetivo/a (Del lat. *subiectīvus*): 1. adj. Perteneciente o relativo al sujeto, considerado en oposición al mundo externo. 2. adj. Perteneciente o relativo al modo de pensar o de sentir del sujeto, y no al objeto en sí mismo. 4. adj. Gram. Perteneciente o relativo al sujeto o al agente.
Objetividad	1. f. Cualidad de objetivo.	Objetivo/a: 1. adj. Perteneciente o relativo al objeto en sí mismo, con independencia de la propia manera de pensar o de sentir. 2. adj. Desinteresado, desapasionado. 3. adj. Fil. Que existe realmente, fuera del sujeto que lo conoce.

Fuente: Real Academia Española (s.f.).

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

Subjetividad	Arte subjetivo significa que el artista vierte su mundo y estado subjetivos sobre la tela que está pintando, en la música que produce, en los poemas que escribe o en la danza que ejecuta. Ese arte es una mera proyección de sus sueños, de su imaginación y fantasías, estados de ánimo y carencias.
Objetividad	Arte objetivo es todo lo contrario. El artista que busca producir arte objetivo no tiene nada que eliminar o excretar de su mundo interno, se siente completamente vacío y limpio de pulsiones y de emociones. Entonces, desde este silencio interno surge el amor y la compasión, surge la posibilidad de despertar la verdadera creatividad.

Fuente: Adaptación de Fericgla (2017).

Retomando el tema de la cultura ambiental a través de diálogos interdisciplinarios. Sin embargo, algunas características en relación de estas transformaciones sociales y ambientales, por ejemplo,

> Los sistemas humanos que incluyen a las personas, los conjuntos de individuos, las comunidades, las naciones, constelaciones de regiones o de naciones o de comunidades, en fin, los distintos tipos y niveles de articulación social entre los seres humanos, como un todo que interacciona con los ecosistemas (Velasco Páez, 2003:párr. 16).

Para ello, que se describen distintas culturas sobre la vulnerabilidad climática y la situación catastrófica para articular el medio ambiente y la inclusión social a través de un estudio interdisciplinario, tales como barreras, contradicciones y limitaciones para reflexionar en diferentes hábitos de tradiciones, naturales, populares, etc. Sin embargo, todas estas concepciones y actitudes de conflictos de actores sociales, y servicios ecosistémicos para representar la vinculación entre la biodiversidad humana y el bienestar humano, transformando como un diálogo ecosocial. Es difícil de crear un juego de la actividad humana a través de diálogos interdisciplinarios, e incorporando con el trabajo artístico en el tiempo actual.

Cuestión en la contemporaneidad sobre la crisis ecosocial

Por otra parte, para Seidel (2016), analiza que el arte es una actividad fundamental para el ser humano, porque cuando el hombre (el/la artista) produce (la obra), interactúa con el mundo que vive en y con uno mismo (sobre el diálogo creativo o el proyecto creativo), es decir, los seres humanos son capaces de cumplir y con ello poder cambiar algo, tal como la función de estimular pensamiento humano a través del arte para crear y recrear a todos (y todas), dar 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.

nuevo significado. Así como la motivación del arte contemporáneo es para crear un diálogo ecosocial; que representa la sociedad y su naturaleza a través de las manifestaciones artísticas; asimismo, se producen espacios y trasformaciones de campos culturales y sus propios lenguajes del arte ambiental. Sin embargo, podemos observar la importancia de estos problemas actuales a través del pensamiento creativo y artístico para generar un debate sobre la crisis coyuntural —tanto el conflicto ambiental como la crisis social— en el arte contemporáneo.

Esta necesidad de reorientar en algunas prioridades del desarrollo de estudios visuales para contextualizar el quehacer artístico. Asimismo, nos permite cuestionar las distintas categorías como los grandes cambios en actividades sociales-culturales, e imposibilitando para crear un espacio de contaminación ambiental y la educación ecosocial —tal como la asignatura complementaría para la educación social y la educación ambiental—, a través de la preocupación de medio ambiente como la alta conflictividad sobre el aislamiento socioambiental en el arte actual.

Propuesta de la creatividad artística a través del cambio ecosocial

Con este propósito de la cultura ambiental a través del ecosocial, consiste a un *"debate sobre el juicio estético en las obras de arte contemporáneo"* (Bhaszar, 2011; Fabelo Corzo y Canet Cruz, 2015; Fabelo Corzo y Romero Bello, 2018; Zuñiga, 2011) para poder identificar e indagar el acercamiento de la dualidad artística. Por ejemplo, un pequeño análisis de las nuevas tecnologías artísticas sobre la crisis.

La tecnología artística es una observación de la práctica interdisciplinar en el desarrollo artístico y su lenguaje de hipermedia, tanto el arte digital como el arte mediático para crear una serie de imágenes intervenidas en *software* y/o *app* (fotografía digital, fotomontaje, retoque fotográfico, fotocomposición, collage digital, ilustración digital, videocreación, animación, etc., por supuesto, la combinación de la fotografía analógica con el efecto digital); es importante evidenciar la producción de imágenes en distintos ámbitos de artes visuales, arte de los nuevos medios, artes sociales y artes ambientales. En este estudio se centra en el análisis visual de los conceptos computacionales (o tecnológicos) para la creatividad ambiental sobre el trabajo en conjunto del consumo sustentable y responsable socialmente.

Así como la sociedad de consumo que incorpora al programa de educación ecosocial para crear el trabajo artístico en el uso de *software* y/o *app*. Sin embargo, algunas obras relacionadas sobre la crisis ecosocial (ver Figura 1) para poder analizar una mayor conciencia

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

humana a través de la autonomía, tanto lo personal como lo social. Sin embargo, esta aproximación al concepto de ecosocial a través de sus "implicaciones educativas de la teoría sociocultural" (Carrera y Mazzarella, 2001; Chaves Salas, 2001; Palacios, 1987; Vygotsky, 2003, 2009, 2013; Wertsch, 1988) de la post-creación, es decir, la posteridad en el tiempo recurrente para estimular el desarrollo artístico, y producir el trabajo en creación sobre la responsabilidad social-ambiental en el mundo actual.

Figura 1: *Serie de retratos de lo social - lo ambiental (2017)*

Fuente: Obras propias.

Desde el punto de vista artístico, algunas condiciones históricas para la formación y el desarrollo de los problemas socioambientales en que vivimos. Sin duda, es importante destacar que la creatividad artística sobre el cambio ecosocial enfatiza la compresión, la valorización y la reflexión sobre la preocupación ambiental y el comportamiento ecológico del consumidor no sustentable, es decir, la falta de actitud social hacia la enseñanza y el aprendizaje. Así como la ausencia de educación ecosocial para reforzar la capacidad humana sobre el respeto del medio ambiente mediante el consumo sustentable en la vida social, su propia coherencia y su propia limitación de la cultura ambiental.

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

Se permiten la reproducción, 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 análisis de ecosocial para la educación y el arte contemporáneo

La nueva inclusión para la educación y para el arte, en ambas partes que necesitamos un gran cambio socioambiental para el sistema escolar y para la producción e investigación artística. Hay distintos elementos de trabajo de ecosocial para la educación y el arte contemporáneo (ver Tabla 3).

Tabla 3: *Tipos del trabajo de ecosocial para la educación y el arte contemporáneo*.

Tipos de área	Artística (Ecoarte)	Educativa (Ecoeduca)
Características generales	El nuevo enfoque de ecosocial pretende proponer un conjunto, tanto el trabajo individual como el trabajo colectivo a través del lenguaje artístico-social, enfocando con el uso de las nuevas tecnologías para crear el impacto sobre el medio ambiente y el comportamiento humano.	
Objetivos	Cada artista decide: - Crear un nuevo concepto de obra de arte actual. - Intervenir el uso del arte mediático o arte digital sobre el impacto socioambiental. - Investigar en algunas obras en distintos lenguajes de representación artísticas de la visualidad y los nuevos medios.	Cada estudiante permite: - Desarrollar la capacidad del medio ambiente con el uso de *software* y/o *app* artística. - Desarrollar el tema de la crisis ecosocial, creando el mundo social y el reciclaje. - Intercambiar el diálogo a través de sus trabajos personalizados en el arte ecosocial.
Propuestas / Contenidos	- Observar en algunas obras recientes de arte contemporáneo sobre el impacto del cambio climático, el calentamiento global y la contaminación ambiental. - Describir un breve texto acerca de la idea o el nuevo concepto de acuerdo el tema ecosocial. - Crear una obra personalizada (o colectivamente), dependiendo de utilización de los materiales empleados o distintos lenguajes de representación como el arte plástico (pintura, dibujo, escultura, grabado, fotografía, etc.) para incorporar el trabajo de artes mediales o mediáticos (video, animación, *stop-motion*, fotomontaje o fotocomposición, ilustración digital, etc.). - Elegir y utilizar el *software* y/o *app* artística para desarrollar o proponer de acuerdo su trabajo escogido; asimismo, independizar su propuesta, cuya relación con el tema de ecosocial. - Preparar la muestra final de distintos trabajos, estilos artísticos en entornos virtuales para mejorar la vida ecológica, por supuesto el territorial del país de origen.	
Plan de trabajo / Metodología	Investigar y/o producir un proyecto relacionado con el arte ecosocial para generar un proyecto de artes mediales.	Planificar las actividades artísticas para utilizar los recursos didácticos de la crisis ecológica y el cuidado del entorno ambiental
Resultados esperados	Crear la exhibición en línea de obras de ecosocial para un intercambio a través de un diálogo del arte contemporáneo, transformando un nuevo espacio o lenguaje ecosocial.	Exhibir los trabajos finalizados de estudiantes con la participación del arte ecosocial dentro de la comunidad educativa, reflexionado el nuevo comportamiento del medio ambiente.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a esas dos áreas de ecosocial para crear el trabajo, dependiendo la ocupación o el campo artístico (Ecoarte) y educativo (Ecoeduca), a través de la influencia socioambiental sobre la crisis en el mundo 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.

Diálogo para el ecosocial

Para Villasmil (2011), las varias exhibiciones internacionales recientes han intentado responder las preguntas más preocupantes sobre el impacto humano en el cambio climático, el calentamiento global, la contaminación ambiental y el desarrollo sostenible. Aunque existen las cuestiones desde el punto de vista artístico, y algunos factores de creaciones, especialmente a través de las obras de arte del medio ambiental y ecología para poder reflexionar la crítica social, o propaganda para convertirse una serie de especies de instrumentos artísticos (y nuevas técnicas) de la investigación o de la producción creativa para toda la exhibición.

Por otro lado, el pequeño ejemplo sobre una muestra de obras exhibidas del arte digital «Identidad deteriorada en memoria social y ambiental» que componen 25 impresiones digitales de rostros que han sido manipulados para recrear condiciones sociales ajenas y ambientales confusas, que generan limitaciones como el estigma —marca o señal en el cuerpo— y que llevan al ser humano a esforzarse por hacer menos visibles y responder a las demandas construidas y transmitidas por la sociedad a través de la memoria, la identidad y el medio ambiente (ver Figura 2).

Figura 2: *Serie de retratos ecológicos (2012-2015)*

Fuente: Obras propias.

Se permiten la reproducción, 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 como la ausencia de los contenidos de ecosocial sobre la condición humana y la coherencia socioambiental, tal como el doble pensamiento social y ambiental para argumentar un diálogo ecosocial, sin embargo, podemos decir que las actividades humanas hacia el desarrollo del trabajo ecosocial, tanto para Ecoeduca como Ecoarte, dependiendo de la confianza y la participación de proyectos socioambientales.

Conclusión

Para esto, se concluye el doble conflicto sobre la experiencia ecosocial a través de los objetos experimentales como las nuevas tecnologías, las obras de arte y la educación artística para cuestionar la preocupación de las ciencias humanas y de la Tierra como la biología y los seres vivos.

Algunos elementos sobre el funcionamiento de la práctica artística-educativa para desarrollar la transformación de la humanidad y el equilibrio de la biodiversidad. Esto podemos analizar en ciertos rasgos generales como la historia del arte, el pensamiento del medio ambiente y la educación ambiental, sin embargo, es importante reflexionar que el ecosocial está asociado con:

> El arte da espacio a la libertad y a la subjetividad, permite lo interdisciplinar y plantea otras formas de hacer y reflexionar. Dicho esto, hoy que nos encontramos en una crisis medio ambiental, es urgente desaprender costumbres y lenguajes a los que estamos acostumbrados. Es necesario detenernos para reaprender el mundo y cómo nos relacionamos con él. Y en este sentido, el cruce entre arte, ciencia, educación y naturaleza, favorece la experimentación e incorpora el aprendizaje en el paisaje y el placer de descubrir e imaginar mundos posibles (Olivos, 2009:párr. 8).

Esta experiencia habitual con la relación del arte contemporáneo y de su propia actividad educativa que incluye las obras de arte digital y arte mediático. A partir de cierta importancia de intervenir y estimular el significado del lenguaje artístico de manera temprana, es decir, desarrollar el concepto sobre la naturaleza, tanto en la humanidad como en los seres vivos, a través de la imaginación creativa. Asimismo, para poder crear este concepto a través del pensamiento artístico para reproducir en relación con la creatividad en diferentes sentidos de la naturaleza (el paisaje, la montaña, el cielo, el río o el mar, el cielo, el fuego, el viento, la fauna, la piedra, etc.), y diferentes sentidos de la sensación (sonidos o ruidos, olores, miradas, tactos, etc.), inspirando la existencia humana a través del ecosocial, y su propio entorno en el desarrollo artístico-educativo para la cultura ambiental.

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

Alcoba i Gómez, E. (2000). De l'art contemporani i la seva difusió. Questions de fons. A *Temps d'Educació*, (24), 395-407. Recuperat de https://bit.ly/3jIPlcW

Bhaszar, J. F. (2011). Forma y/o contenido: un debate sobre el juicio estético en las obras de arte. En *Visitas al Patio*, (5), 85-102. doi: https://doi.org/10.32997/2027-0585-vol.0-num.5-2011-1647

Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. En *Educere*, 5(13), 41-44. Recuperado de https://bit.ly/3Evstpd

Cauquelin, A. (2002). *El Arte Contemporáneo*. México, D.F.: Publicaciones Cruz O.

Calvo Serraller, F. (2014). *El arte contemporáneo*. Madrid: Taurus

Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. En *Revista de Educación (Costa Rica)*, 25(2), 59-65. doi: https://doi.org/10.15517/revedu.v25i2.3581

Fabelo Corzo, J. R. y Canet Cruz, M. G. (2015). *La estética y el arte a debate (I)*. Puebla: Colección La Fuente - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Recuperado de https://bit.ly/3jL2WQH

Fabelo Corzo, J. R. y Romero Bello, M. (2018). *La estética y el arte a debate (II)*. Puebla: Colección La Fuente - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Recuperado de https://bit.ly/3nEmFTg

Fericgla, J. M. (2017, 17 de agosto). Arte objetivo / Arte subjetivo. *Inspiraciones sin tiempo* [Blog en línea]. Recuperado de https://bit.ly/3jyl805

Ferrer Hechavarría, B., Menéndez Rodríguez, L. y Gutiérrez Feros, M. (2004). La cultura ambiental por un desarrollo sano y sostenible. La experiencia de Cayo Granma. *Santiago*, (104), 59-80. Recuperado de https://bit.ly/3Cby3Mp

Giunta, A. (2014). *¿Cuándo empieza el arte contemporáneo?* Buenos Aires: Fundación Arteba.

López de Frutos, E., Rodríguez Mattalía, L. & Sgaramella, C. (2018). Estrategias culturales frente a la crisis ecosocial. Creación audiovisual y participación local en el proyecto Inner Nature Exhibition. En *ANIAV: Revista de Investigación en Artes Visuales*, (2), 109-118. doi: https://doi.org/10.4995/aniav.2018.9122

Mera Clavijo, A. (2003). Apuntes para una reflexión tendiente al fortalecimiento de una cultura ambiental en Colombia. En *Umbral Científico*, (2), 1-9. Recuperado de https://bit.ly/312s8fj

Miranda Murillo, L. M. (2013). Cultura ambiental: un estudio desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales. En *Producción + Limpia*, 8(2), 94-105. Recuperado de https://bit.ly/3m8XpF7

Olivos, M. J. (2009, 13 de mayo). Arte y educación ambiental: una nueva esperanza ante la crisis de la naturaleza. *El mostrador*. Recuperado de https://bit.ly/3vKFWWP

Palacios, J. (1987). Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vigostky. En Siguán, M. (Coord.). *Actualidad de Lev S. Vigotski*. Barcelona: Anthropos, 176-188.

Real Academia Española (s.f.). *Diccionario de la lengua espa*ñola, 23ª ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado de https://dle.rae.es

Roque, M. (2003). Una concepción educativa para el desarrollo de la cultura ambiental desde una perspectiva cubana. *IV Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*, 1-29, La Habana, Cuba. Recuperado de https://bit.ly/3npuhJj

Seidel, M. F. (2016). Arte contemporáneo: arte y vida. En *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento* [en línea], 07(08). Recuperado de https://bit.ly/3EoKplm

Smith, T. (2006). Contemporary art and contemporaneity. *Critical Inquiry*, 32(4), 681-707. doi: https://doi.org/10.1086/508087

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

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

Smith, T. (2009). *What is contemporary art?* Chicago, IL: University of Chicago Press.

Solana, I. (2009). Un pensamiento emergente sobre el arte contemporáneo. En *Andamios: Revista de Investigación Social*, 6(12), 249-277. doi: http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v6i12.143

Velasco Páez, F. J. (2003). La articulación cultura-ambiente: claves para una visión alternativa del desarrollo. En *Cuadernos del Cendes* [en línea]. Recuperado de https://bit.ly/3mjlVUa

Villasmil, A. (2011, 6 de mayo). Contaminaciones contemporáneas: el ambiente natural como territorio del arte. En *Artishock: Revista de Arte Contemporáneo (Chile)* [en línea]. Recuperado de https://bit.ly/3CvlFr5

Vygotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia* (9ª ed.). Madrid: Ediciones Akal.

Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3ª ed.). Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L. S. (2013). *Psicología del arte*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Zúñiga, R. (2011). Perspectivas del texto de Benjamin en el debate artístico y estético actual. En *Revista de Teoría del Arte*, (19-20), 221-227. Recuperado de https://bit.ly/3EnXw65

Para contactar:

Diego Bernaschina, email: **diego_artista@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). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.

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

"Fes-Te Gran a Verdum": de la democratización cultural a la democracia cultural con personas mayores en Nou Barris, Barcelona

"Fes-Te Gran a Verdum": from cultural democratization to cultural democracy with older people in a Barcelona neighborhood

Arnau Padrós y **Judith Arévalo,** *Educadores social, técnicos comunitarios en el Plan Comunitario de Verdum*

Resumen

La aportación se centra en La Escuela de Salud "Fes-te Gran a Verdum", programación comunitaria de actividades destinadas a promover el envejecimiento activo de personas mayores. Circunscrita en el marco del Plan Comunitario de Verdum (Nou Barris, Barcelona), en ella se muestra la trayectoria acontecida desde sus orígenes hasta el presente, delimitándola como ***práctica inspiradora y de replicabilidad alrededor de la creación de condiciones y estrategias de democratización cultural en transición a nuevas de democracia cultural.*** *Eso es, en nuestro caso, asentar gradualmente pequeños ecosistemas socioculturales donde se complementan, por un lado, abordajes democratizadores –acercar oferta sociocultural de equipamientos y tejido comunitario al colectivo de mayores– junto a, por otro, acciones de democracia cultural –producción cultural propia de los grupos motores vecinales de personas mayores–.*

Palabras clave: animación sociocultural, educación social, trabajo sociocomunitario, democracia cultural, participación

Abstract

The contribution focuses on the "Fes-te Gran a Verdum" School of Health, showing us the trajectory that has occurred from its origins to the present, defining it as an ***inspiring practice and replicability around the creation of conditions and strategies of cultural democratization in transition to news of cultural democracy****. That is, in our case, gradually settling small sociocultural ecosystems where democratizing approaches are complemented: sociocultural supply of facilities and community fabric; together with actions of cultural democracy: cultural production of the neighborhood motor groups of older people.*

Keywords: sociocultural animation, social education, socio-community work, cultural democracy, participation

Fecha de recepción: 30/03/2022 Fecha de aceptación: 02/05/2022

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

Introducción

El Plan Comunitario de Verdum (de ahora en adelante PCV)[1] se sitúa en el barrio de Verdum,[2] distrito de Nou Barris, ubicado en la zona nordeste de Barcelona. Limita con los barrios de Prosperidad, Roquetas y Guineueta.

Ilustración 1: mapa Barrio de Verdum. (s.f). Fuente: Google Maps

Liderado desde la Asociación Comunitària de Verdum (ACV),[3] desde el 2002 se cuenta con un equipo comunitario integrado por dos personas. Por lo que estriba a la construcción de la dimensión ideológica del Plan Comunitario, no podemos obviar remitirnos a sus orígenes, donde se contó con la participación de Marco Marchioni realizando tareas de formación y asesoramiento a la entidad gestora y al equipo comunitario (Padrós, 2020).

El PCV es el eje central para la creación, comunicación e interrelación del tejido asociativo del barrio con los servicios, recursos y la administración. En este sentido, se fundamenta en

[1] Para más información sobre el PCV, historia, proyectos, etc., se puede consultar la página web: http://www.pcverdum.org

[2] La denominación popular es alternante e indistinta entre *Verdum* y *Verdun*. El nomenclátor del Ayuntamiento de Barcelona utiliza el segundo.

3 En la que en la actualidad participan vecindario a título individual además de entidades del barrio como la Fundación Pare Manel y la Asociación de Vecinos y Vecinas de Verdum (AVV).

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

Se permiten la reproducción, 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 amplio proceso de trabajo en red con otros servicios y entidades del barrio y mantiene una sólida constelación de vínculos relacionales con el tejido social, recursos y servicios educativos, sociales y culturales del barrio y cercanías, donde se trabaja a partir de establecer un vínculo comunicacional que desencadena un trabajo de interrelación, coordinación y complementariedad para establecer objetivos comunes. Todo ello, con el fin de crear, espacios de trabajo con las entidades y recursos para focalizar toda la energía en objetivos compartidos y comunes que mejoren la calidad de vida de los vecinos y vecinas. Como indican Vilar, Planella y Galceran (2003),

> […] un auténtico trabajo en red implica mirar los servicios como puertas que se abren al mundo, con multiplicidad de puntos de encuentro, puntos de retorno y de espacios de complementariedad. Esto implica incorporar en el discurso profesional y en la actitud con que se mira la realidad la predisposición a construir conjuntamente. (p. 19)

Nuestra experiencia, más allá del mundo académico y profesional, en tanto que activistas en organizaciones culturales, asociativas, en movimientos sociales… nos ha sido útil, en parte, para vivenciar e integrar herramientas con las que llevar a cabo algunos de los cometidos que tenemos como técnicos comunitarios como el trabajo en red y la participación para generar procesos de democracia cultural.

Una de las experiencias[4] que nos parece de las más significativa para ejemplificar el trabajo en red, la participación y la democracia cultural, es la *Escola de Salut – Fes-te Gran a Verdum,*[5] (Escuela de Salud - Hazte Mayor en Verdum). Un proyecto construido comunitariamente desde la *Taula Ser Gran a Verdum*, a mediados del 2011.

1. El contexto: algunos datos para empezar

Como muchos otros barrios de Barcelona, Verdum cuenta con una población sobreenvejecida: el 21,5% de la población tiene 65 años o más. De éstos, el 28% no viven acompañados y a partir de los 75 años la cifra se eleva hasta el 32%. cabe destacar que el 41% son mujeres respecto al 18,3% de hombres (Ajuntament de Bracelona, 2020). En este sentido, la participación de personas mayores en el PCV es altamente feminizada, alrededor de un 97%, fenómeno, a la luz de las cifras, necesariamente explicable por muchos otros factores de

4 De hecho, al confeccionar esta aportación hemos tenido que seleccionar entre aquello referido a la participación juvenil o el trabajo de la Escuela de Salud. Para ampliar sobre las experiencias de participación juvenil en este mismo barrio, Verdum, se puede acudir a Padrós, 2020.

5 En catalán, la construcción verbal “Fes-te” es fonéticamente idéntica a “Festa” (fiesta), paranomasia con la que se juega semánticamente para dar nombre a la programación.

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

género que van más allá de la composición demográfica, sino más bien por la naturaleza de la esfera participativa comunitaria, entre otros (Alcaraz, 2019).

Pese al elevado número de personas con más de 65 años, no hay ningún recurso sociocultural específico para personas mayores. Sin embargo, la Generalitat gestiona dos equipamientos públicos en el barrio, anteriormente uno de ellos era un Casal de Gent Gran pero decidieron, a raíz de sus políticas de gestión de los equipamientos cívicos, cambiar su nomenclatura para llamarlo, Casal Cívic, con el objetivo de englobar a toda la población.[6] No obstante, sigue funcionando y es un equipamiento de referencia para las personas mayores.

2. La Escuela de Salud "Fes-te Gran a Verdum": Génesis y fases

En 2005, como articulación simultánea a la primera diagnosis específica realizada en torno al colectivo de gente mayor, nace el espacio de trabajo "Ser Gran a Verdum" (Ser Mayor en Verdum").

En dicho espacio se reúnen diferentes profesionales de recursos y servicios dedicados al colectivo donde, entre otros ejes, se arman estrategias encaradas a organizar actuaciones para hacer frente a la multidimensionalidad del aislamiento social y la soledad no deseada (Ajuntament de Barcelona, 2020); construyéndose en base al trabajo en red, la optimización de recursos, la promoción de la solidaridad y ahondando en un paradigma de salud integral. El circo,[7] el Programa RADARS,[8] o La Escuela de Salud,[9] son algunas de las acciones resultantes.

2.1 Descripción y creación de la "Escuela de Salud"

La Escuela de Salud "Fes-te Gran a Verdum" nace en 2011 como programación de libre encuentro semanal para gente mayor. En ella han venido participando desde entonces entre unas 20 y 25 personas por edición. Su diseño y ejecución se construye colectivamente por los

[6] Una orientación de las políticas públicas sumamente interesante en relación a las transformaciones actuales de nuestras sociedades y la cosmovisión e identidad de las nuevas generaciones que tradicionalmente ubicamos dentro del vasto significante de *tercera edad*; pero que necesariamente debe contemplar su apertura sin desatender aquella ciudadanía que aún se vincula con los antiguos modelos.

[7] Ver: https://www.elperiodico.com/es/barcelona/20140610/a-la-vejez-malabares-3295975

8 Ver: https://www.apoyatusalud.com/wp-content/uploads/2015/10/guia-proyecto-radars.pdf y https://ajuntament.barcelona.cat/serveissocials/ca/canal/projecte-daccio-comunitaria-radars

[9] Para más información, consultar Ramos P., et al., 2019.

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

profesionales del territorio. A modo de ejemplos: es la misma trabajadora social que atiende en el CAP quien encontrarás conduciendo una sesión informativa sobre los circuitos de atención de urgencias; o la enfermera comunitaria quien dinamizará un taller gastronómico sobre hábitos saludables.

Los contenidos de las sesiones significan un valor añadido para ambas partes (profesionales y ciudadanía) desde un lugar singular en términos relacionales. Pues no se da el encuentro dentro los espacios y ritmos institucionales de cada uno de los servicios - muchas veces con una atención condicionada por un tiempo y recursos escasos- sino en una atmósfera dialógica y sin la exigencia de dar cobertura a la resolución específica de necesidades propias de la asistencia y atención social que compete en sus lugares diarios de intervención.

Vamos a centrarnos en la trayectoria acontecida. Particularmente, mostrando cómo esta misma opera dentro la dialéctica mencionada entre *democratización cultural-democracia cultural* y bajo la cual se han desplegado nuevos procesos con resultados que trascienden la propia Escuela de Salud:

2.2 La consolidación: de 2011 a 2017

En este primer largo período se produce la consolidación del *Fes-te Gran*, como **herramienta efectiva de acercamiento y vínculo entre profesionales referentes y personas mayores.**[10] Además, gradualmente, se incorpora la participación de las personas mayores en la misma definición de la Escuela de Salud.[11]

[10] Podríamos extendernos en variedad de constataciones específicas, pero como síntesis ilustrativa de la afirmación, compartimos una bonita construcción lírica que una de las participantes, Josefa Aguacil (Barcelona, 2019), creó para el cierre de una de las ediciones: *En el Casal del Verdun / Las abuelas ¡Vamos solas! / Buscando una buena tarde / La verdad, es que nos mola. / El Arnau y la Judith / quienes gobiernan las horas / esperando a quienes vamos / y dar la clase que toca / Las enfermeras del CAP / advirtiendo de las cosas / que no debemos hacer / aunque voluntad nos sobra / Asistentas también llegan / para muy bien informar / de los servicios existentes / que nos tocan por la edad / También de las emociones / bien nos suelen informar / y ¡cómo no de los duelos! / que tenemos que pasar / Cuando toca hacer gimnasia / es con música marchosa / un señor que baila bien / y a todas nos enamora / Los rincones de este barrio / ya hemos ido a retratar / cada una lo que quiso / y que hoy se explicaran / No me olvido ¡la Zarzuela / que a todos nos encantó / una pareja tan maja / que todo lo que cantaron / fue… ¡emoción tras emoción! / Vecinos del "Habitatge" / también quieren expresar / que con Esther y Patrícia / la verdad, ¡no hay quien dé más! / Gracias al Casal de Barri / y a quien dirige y demás / por sentirnos tan a gusto / y esperemos ¡Ser Gran!*

[11] Sesiones monográficas de encuentro durante otoño para recoger propuestas temáticas y actividades; participación puntual de personas mayores en el espacio de trabajo técnico durante las reuniones 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.

Como producto de la misma evolución, existe un destacado proceso de **construcción de una identidad grupal y vínculos fraternos de solidaridad entre las participantes que advierte de las posibilidades de articularse en el futuro como sujeto activo en el contexto comunitario**: nuevos lazos de amistad, relaciones de reciprocidad y mutualidad;[12] conocimiento y conciencia del funcionamiento, estado de los recursos y servicios del barrio, así como los espacios comunitarios de participación e incidencia, etc.

Hasta finales de este período podríamos considerar el *Fes-te Gran*, eminentemente, como una experiencia que fluye por los cauces de la democratización cultural, a pesar de que empiezan a vislumbrarse elementos para una participación más activa, circunstancias que ya anticipan la potencia de una posible puesta en marcha de prácticas de participación claramente orientadas a la producción cultural de, desde y para los propios implicados (Monclús, 2020).

2.3 Las *Píldoras de participación:* el curso 2017-18

Durante este curso vuelven a darse distintas manifestaciones donde se exigen procesos más densos y ampliados de democratización cultural.[13] Y empiezan a formularse otro tipo de propuestas-ideas que trascienden los propios marcos del *Fes-te Gran* en tanto que programación de actividades. Entre ellas, **propuestas de ocio sociocultural que superen las formas tradicionales y mayoritarias**, peligrosamente cercanas a modelos más *bancarios* que *dialógicos* (Freire, 1992). Haciendo hincapié no solo en las formas sino, también, en los contenidos, demasiadas veces generados de forma unidireccional desde las gerencias técnicas de las redes de servicios y equipamientos públicos de proximidad. En definitiva, yace en la base nuclear de tal demanda, la idea de comprender los recursos y equipamientos como **instituciones públicas de matriz social y de derecho bajo control ciudadano y gestión comunitaria** (Plataforma de Gestió Ciutadana de Barcelona, 2012; Caride, 2017), **donde la producción sociocultural es geográfica e *históricamente* construida desde las propias**

planificación; sesiones de cierre, valoración y propuestas de mejora al terminar la programación a finales de junio…

[12] Salida y retorno a los domicilios respectivos en compañía delante situaciones físicas de desplazamiento; llamadas-recordatorio del calendario de sesiones, soporte de unas a otras en actividades que implican movilizar competencias de lectoescritura, etc.

[13] Alargar durante el resto del año la sesión semanal de la escuela de salud, peticiones de nuevas actividades o recuperación de otras que se hicieron durante algún curso y no tuvieron más continuidad (proyección de películas, clases de circo, excursiones culturales), etc.

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

comunidades (García, 2020, p. 14). Es decir, se profundiza, democráticamente en formas de control de la propiedad e interés público (Miró, 2018).

Es por este motivo, y de forma coincidente con otros colectivos del barrio (familias y jóvenes) que desde la ACV se constata la necesidad e idoneidad para reforzar la naturaleza participativa del proceso comunitario (Associació Comunitaria Verdum, 2018). El objetivo estratégico queda definido como *el trabajo para la constitución de nuevos grupos motores vecinales*.

Entendiendo la participación como un proceso y fenómeno con una fuerte dimensión socioeducativa -*sólo participando se aprende a participar* (Alcántara, 2011)- a la vez que indisociablemente política -solo vivenciando la participación como protagonista se participa de forma *real* y efectiva (Novella & Trilla, 2011)- **se ponen en marcha las *Píldoras de Participación***. Un micro proceso de participación, diseñado por el equipo comunitario, encarado a cumplir una función de palanca hacia nuevos espacios e itinerarios ampliados de participación, pero que en sí mismo contenga el conjunto de momentos y atributos nucleares de una *participación proyectiva* (Trilla & Novella, 2001).

Así pues, al final del ciclo de actividades del *Fes-te Gran*, emulando desde la literalidad más práctica y concreta el famoso pasaje de Eduardo Galeano (1992)[14] -el cual es utilizado como metáfora introductoria en las *píldoras*- se programan **dos encuentros participativos** (2h/sesión) que invitan a imaginar, consensuar y **planificar propuestas de acción ejecutadas por los mismos protagonistas** -autónomamente o en compañía de otros agentes- **que *permitan probar que la realidad es transformable***. Pasar de la condición de sujeto-depósito, recipiente de contenidos culturales ajenos, a la movilización activa. Que se *desencadene la alegría de hacer y la traduzca en actos*.

En la primera sesión se trabaja, con distintas dinámicas y momentos, para la puesta en común de inquietudes y necesidades, así como su priorización. Y en la segunda, para su formulación en forma de propuestas de acción específicas, así como su planificación para ser puestas en

14 Fragmento de *El derecho a la alegría, en Ser como ellos y otros artículos* (1992):

Son cosas chiquitas; No acaban con la pobreza; no nos sacan del subdesarrollo; no socializan los medios de producción; y de cambio, no expropian las cuevas de Alí Babá. Pero quizá desencadenen la alegría de hacer; y la traduzcan en actos. Y, al fin y al cabo, actuar sobre la realidad; cambiarla, aunque sea un poquito; Es la única manera de probar; que la realidad es transformable.

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

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

marcha.[15] Se tematizan las propuestas organizadas en 3 ámbitos: intergeneracional, voluntariado y actividades culturales. A la luz de estos primeros resultados, el equipo comunitario decide, de forma extraordinaria, extender hasta finales de año los encuentros con los participantes del *Fes-te Gran* alternando sesiones de actividades de ocio con sesiones donde dar continuidad al proceso participativo abierto con las píldoras. Es precisamente a lo largo de este breve ciclo, donde ya podemos reconocer claramente la superación del marco de democratización para avanzar a un paradigma de democracia cultural.

2.4 La madurez y los grupos motores vecinales de personas mayores: curso 2019-20

En el tránsito del otoño de 2018 al primer semestre de 2019 se discurre por los momentos más fecundos y efervescentes de participación social del grupo de personas mayores que finalmente dan como resultado la constitución de tres grupos motores vecinales.[16]

- **Grupo Motor Intergeneracional:** el cual trabaja propuestas a realizar con los centros educativos (relatos de vida, debate de materiales audiovisuales en torno la soledad, confección textil de vestidos para marionetas, de jabón casero y productos cosméticos en la asignatura de química, asistencia a exposiciones orales y presentación de proyectos del alumnado, etc.), así como en relación a familias (puesta en común sobre la evolución de la maternidad y la crianza, teatralización de la figura de la *Castanyera* o la *Vella Quaresma*, etc.) del Espai Familiar o del grupo motor de *Famílies, Juguem?*.[17]

[15] Algunas de las propuestas, fueron: *Ir a entidades a ofrecerse lo que podamos hacer; Ir a centros de jóvenes a explicar nuestras vivencias; a un colegio a explicar la infancia; hacer talleres de ganchillo, costura, cocina, patchwork y otras cosas con niños y jóvenes; Acompañamiento a los enfermos en el hospital; Si hay algún vecino solo observar si necesita ayuda; hacer visitas a personas conocidas y animarles a que se unan al grupo; salir cada día a dar un paseo; voluntariado para hablar un rato con la persona mayor; Organizar salidas y aprovechar para tomar un refresco; hacer alguna caminata corta para ver algo del barrio que sea representativo; El autobús 11 que pase más a menudo al CAP de Rio; arreglar las calles; más seguridad en el barrio; más actividades de verano; bancos o puntos de apoyo en las calles.* (Equip Comunitari Verdum, Buidatge propostes Fes-te Gran, 2018)

[16] A final de año, se contabilizan hasta un total de 41 personas distintas que asistieron al proceso.

[17] Grupo motor de familias surgido en paralelo mediante la misma estrategia: 1. Construcción de una programación de actividades para hacer *en familia* mediante los profesionales del territorio. 2. Implicación de familias en la definición de las ediciones futuras y realización de las Píldoras.

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

Ilustración 2: ***actividad "Famílies, Juguem?", visita de la Castañera. (2019*)**. **Fuente propia**

En él, participan 9 mujeres y durante el siguiente curso se ejecutarán hasta un total de 5 acciones con distintos colectivos.

- **Grupo Motor del Cinefórum**: La participación en este grupo es de una media de 6 personas, con una incesante actividad hasta el presente.

- **Ilustración 3:** ***Cinefòrum. (2019).*** **Fuente 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.

- **Grupo Motor de Voluntariado**: participado por 8 personas, focaliza su actuación en dirimir bajo qué formas y a qué personas se les puede prestar acompañamiento desde el voluntariado en torno a situaciones de soledad no deseada y de dependencia. Para ello, la labor del grupo, lúcidamente, se concentra en la revisión de necesidades, detección y trabajo conjunto con agentes que ya disponen de proyectos y acciones de voluntariado social (Programa Radars, Servicios Sociales, CAP, Amics de la Gent Gran, Cáritas, la parroquia, etc.) así como la inserción de las personas voluntarias en las propias actuaciones de dichos agentes de la comunidad.

Dado el intrínseco dinamismo de los grupos motores, lo que exige en muchas ocasiones construir propuestas en colaboración con otros agentes de la comunidad, todos ellos se integran y pasan a participar a espacios y estructuras comunitarias de reunión y toma de decisiones. Vale la pena señalar, en este sentido, dos espacios donde la participación de las personas mayores ha sido determinante y hasta ha devenido el elemento clave su transformación y fortalecimiento comunitario:

- ***Mesa Comunitaria "Ser Gran a Verdum"***: pues, entre otros factores, la participación gradual, cada vez más regular, de personas mayores al espacio técnico de trabajo, acaba convirtiéndolo en un espacio de composición plural donde se trabaja codo a codo todo aquello competente a la tercera edad entre profesionales, administraciones y vecinas y vecinos.

- ***Trobada Comunitària 2019*:**[18] Donde se apuesta, precisamente, para poner el foco en los grupos motores. Las sesiones previas de reflexión suponen un ejercicio significativo de carácter *metacognitivo*, de conciencia y formación de grupo *para sí,*[19] donde las personas mayores identifican y ponen en valor su capacidad de organizarse. Como ya el día del encuentro comunitario, donde se goza de un espacio privilegiado de difusión de las trayectorias participativas cosechadas, de reconocimiento comunitario a la vez que de retorno social con los demás agentes presentes.

[18] En castellano, *Encuentro Comunitario*. Encuentro anual de celebración y toma de pulso del estado del proceso comunitario con la suma más amplia posible de personas implicadas. Se acompaña de un proceso previo de análisis y reflexión en el conjunto de espacios de trabajo y participación

19 Véase el *juego-símil* con el uso marxista del término en relación a la formación de clase, enfatizando en los procesos colectivos de intersubjetividad y de luchas prácticas acumuladas como base de su organicidad más que su simple caracterización y atributos sociológicos; así como la creación de *conciencia*.

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

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

- **Ilustración 4: *Trobada Comunitària Verdum (2019)*. Fuente propia**

3. De la teoría a la práctica de la Animación Sociocultural: el aterrizaje en el mundo profesional. Los resultados

La experiencia se ha vivido con satisfacción mutua, pues a los profesionales les facilita **conocer las preocupaciones y sentires del colectivo** más allá de aquellos elementos identificados en su trabajo diario, a la vez que **las vecinas refuerzan la confianza con su referente profesional y lo pueden interpelar con mayor horizontalidad.**

Ilustración 5: *Fes-te Gran a Verdum. (2019)*. Fuente 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 este sentido, en las sesiones podemos reconocer el desarrollo de funciones y movilización de estrategias claramente ubicadas en el seno de la animación sociocultural. Es importante subrayar la presencia y acompañamiento estable, sesión cada sesión, realizada por el equipo comunitario,[20] lo cual permite:

1. **Garantizar las condiciones para una vinculación de calidad en términos individuales y grupales que parta de las aportaciones de la teoría feminista entorno los cuidados y su democratización (Orozco, 2006) (Herrero, 2013) (Carrasco, 2009)**: prestando atención a la diversidad de necesidades que otorguen igualdad de oportunidades de participación, o bien organizando el diseño del espacio físico y simbólico.[21] En definitiva, aportar seguridad, referentes estables con quien vincular, cohesión e identidad grupal, y afecto hacia el espacio de encuentro.

2. **Encaje y mediación relacional entre contenidos socioculturales, participantes y profesional de la sesión**: y que, si ampliamos la esfera de análisis incluyendo la labor del conjunto de profesionales, nos permite comprender la Escuela de Salud como una herramienta de mediación cultural, relacional, así como de servicios, recursos y lugares que facilitan el ejercicio de derechos (ASEDES, 2007, p. 15) del colectivo de personas mayores.

3. **Promover la perspectiva e inserción comunitaria, así como la circulación social de los participantes (Padrós, 2020)**: construyendo una narrativa discursiva clara y sencilla, significativa para los participantes, que unifique y confiera un sentido global al paso de los distintos profesionales, encuentros y espacios. De modo que, en primera instancia, se concientice entorno el entramado de relaciones y agentes que configuran la comunidad, para en segundo, vivir con familiaridad el curso individual o grupal de algunos participantes por equipamientos socioculturales, participar en espacios y mesas de trabajo comunitarias con profesionales o en el tejido asociativo.

En consecuencia, el proceso de maduración iniciado con el *Fes-te Gran*, y que ahora se mueve en los vericuetos de la democracia participativa cultural de los *grupos motores*, responde a un doble objetivo: ofrecer contenidos socioculturales y espacios de encuentro,

[20] También co-asumida por otras figuras técnicas en varias ediciones. Es el caso de la dinamizadora del antiguo Casal de Gent Gran d'Artesania de la Generalitat o del equipo comunitario de la ASPB.

[21] Dificultades de desplazamiento, audición y visión; grado de alfabetización y capital cultural, capacidad relacional y comunicativa; temperatura, disposición de sillas, mesas, percheros, proyector u otros materiales; preparación de merienda y café; atención a llamadas para aclarar dudas o repasar asistencia durante la semana; bienvenida y cierre sesión, etc.

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

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

simultáneamente al **cultivo de las condiciones fecundas para una participación social y comunitaria de la gente mayor.**

4. Impacto, retos y horizonte post-covid19. Y ahora ¿qué?: 2020

La llegada de la pandemia del COVID-19 y sus efectos sanitarios, sociales y económicos han vuelto a poner blanco sobre negro: el virus no entiende de clases, pero sus efectos sí; donde su impacto sobre la salud y la economía son muy desiguales[22].

Antes del Estado de Alarma, la actividad de cada grupo motor hizo su propio curso: se mantuvieron las actividades intergeneracionales y las proyecciones públicas mensuales del Cinefórum, mientras que las personas implicadas en acciones de voluntariado social se incorporaron en las estructuras y programas existentes al territorio, restando, el grupo motor, en inactividad. ¿Podría ser necesario de nuevo recuperar este espacio inactivo para analizar la situación actual y observar qué acciones se cubren desde el voluntariado? ¿Y cuáles, de antiguas o nuevas no? El florecimiento de iniciativas solidarias y comunitarias como las *Xarxes Veïnals de Suport Mutu*, y específicamente, las experiencias de reciprocidad y atención a las personas mayores durante el confinamiento domiciliario estricto parecen indicar que sí.

Por lo que estriba al cinefórum, no ha habido mes que no se hayan ofrecido proyecciones públicas desde su estreno en 2018 hasta la suspensión por la pandemia, con un total de 18 sesiones y una afluencia de entre 15 y 25 asistentes. El grupo motor se reúne semanalmente para escoger los contenidos audiovisuales, priorizarlos, contrastar con la Biblioteca si se dispone de licencia de proyección, visionar y analizar contenidos, organizar la difusión, presentación y debate posterior. Además, en algunos períodos se ha contado con la participación de jóvenes del Tastet d'Oficis.[23] Actualmente se está trabajando para recuperar la actividad pública con la presentación de un ciclo documental entre enero y febrero de 2021 sobre justicia global e interculturalidad, el cual se trabaja en colaboración con el Distrito de

[22] A 30 de marzo de 2020, quince días después de la aprobación del Real Decreto 463/2020 del 14 de marzo donde se declaraba el Estado de Alarma por crisis sanitaria, el barrio de Roquetes, en Nou Barris, tenía la tasa de positivos más alta (un 533 por cada 100.000 habitantes), mientras que la zona de Sant Gervasi-Galvany la que menos, con 77 casos por cada 100.000: https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20200329/el-coronavirus-se-ceba-en-los-barrios-mas-pobres-del-area-de-barcelona-7908928

23 Ver: https://www.youtube.com/watch?v=iTbYgkRDxPw&t=8s

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

Nou Barris y una de las entidades promotoras de los materiales audiovisuales, EntrePueblos,[24] organización de cooperación internacional. Así como, de nuevo, a petición de las personas mayores implicadas en el grupo motor, con personas jóvenes, del Tastet d'Oficis, para la preparación y presentación del estreno documental de Descendents.[25] (EntrePobles & SICOM, 2020) en Nou Barris.

5. Final

La suspensión de la práctica totalidad de la oferta sociocultural para personas mayores provocada por la Covid19, así como el cierre de los equipamientos de proximidad, o su inmediata digitalización (prácticamente inasumible por cuestiones materiales y/o educativas, aunque se den pasos importante mediante propuestas como VINCLES,[26] supuso un retroceso sin precedentes en materia del derecho a la cultura y al conjunto de todos los impactos positivos para un envejecimiento activo tanto a nivel de salud mental y cognitiva, como física y relacional. Desde la Mesa de "Ser Gran a Verdum" ya se constatan los impactos de la crisis en torno una aceleración generalizada del deterioro de salud. En tal escenario, ha quedado en jaque el *Fes-te Gran*, como programación y espacio social de encuentro de referencia para la tercera edad si no se tiene capacidad de adaptación a las nuevas circunstancias. Así pues, actualmente se apuesta por una estrategia que pretende abordar cuatro cuestiones: digitalización, con la llegada de VINCLES al territorio; salud y sociabilidad, mediante la organización de caminatas con grupos reducidos donde se aprovechará para recuperar el vínculo perdido;[27] y **reconstrucción de la oferta sociocultural desde la corresponsabilidad y participación comunitaria replicando las *píldoras participativas***.

En definitiva, eso es, que **el propio colectivo se erija como el garante de la recuperación de derechos**, exigiendo la apertura de un proceso de recuperación de una oferta mínima en

24 Ver: https://www.entrepueblos.org/
25 Ver: https://www.entrepueblos.org/publicaciones/descendents/
26 Ver: https://ajuntament.barcelona.cat/personesgrans/ca/content/vincles-bcn-0

[27] El objetivo es sistematizarlas y que actúen como como nuevas células de participación social *endógenamente* -organizando las propias caminatas- así como *exógenamente* -proponiendo otras posibles actividades y sumándose a propuestas de encuentro más amplio como las sesiones del cinefórum.

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

materia de contenidos socioculturales -democratización cultural- pero que, a la vez, pasa inexorablemente por la generación autónoma de propuestas -democracia cultural-. Tanto para operar como respuestas concretas ante la impotencia de los servicios públicos, como por su **fuerza performativa**, es decir, explotando al máximo su capacidad transformadora en el orden material y simbólico para instituir algunas de sus nuevas formas en los medios y agenda sociocultural del futuro.

Formas de participación que no sean sólo procesos de consulta, ni siquiera "prácticas democráticas formales", sino que incorporen en sus acciones a las minorías y que nos ayuden a todas y todos a habitar en ciudades más humanas y dignas (Sennett, 2019).

Antes de dar por concluido este artículo, queríamos compartir la siguiente imagen donde se recoge todo el proceso plasmado en una sola ilustración, basada en la mítica historieta creada por Ibañez, *13 Rue del Percebe.*[28] Podemos ver un reflejo del camino realizado al largo de estos años empezando por el entresuelo con la representación de l'Associació Comunitària de Verdum y la maquinaria que mueve al edificio, pasando por la democratización cultural hasta la democracia cultural, favoreciendo la cohesión social y el apoyo mutuo, acabando así, en la construcción de este edificio que representa, la comunidad.

28 13 Rue del Percebe es una serie de historieta de España creada por Francisco Ibañez en 1961, la primera publicación se realizó en la revista Tío Vivo.

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

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

Ilustración 6: ***13 Rue de Verdum. (2021)*****. Dibujo de Judith Arévalo Pujol**

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

Se permiten la reproducción, 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

Aguacil, J. (2019). Poema para el *Fes-te Gran*. (No publicado)

Alcántara, A. (2011). *Els equipaments de caràcter sociocultural i els seus models de gestió.* Recuperado de: http://educaciotransformadora.wordpress.com/ Barcelona, a abril del 2011

Alcántara, A. (2012). *Gent gran fent circ. Educació Transformadora*. Recuperado de https://educaciotransformadora.com/2012/09/22/gent-gran-fent-circ/

Alcaraz, N. (2019). Aproximación a los regímenes de género de partidos políticos y movimientos sociales: una comparativa entre organizaciones argentinas y catalanas. *Unidad Sociológica.* Publicación cuatrimestral. Año 5 (16), 51-60. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Agència de Salut Pública de Barcelona. (2016). *Salut als barris. Diagnòstic: Verdum maig de 2016.* Recuperado de https://www.aspb.cat/wp-content/uploads/2016/07/Diag_Verdun_final-1.pdf

Ajuntament de Barcelona (2020). Mesura de Govern per a l'elaboració de l'Estratègia municipal contra la Soledat. Recuperado de https://ajuntament.barcelona.cat/premsa/wp-content/uploads/2020/10/MdG-Elaboracio-Estrategia-Soledat.pdf

Ajuntament de Barceona (2020). Guía del proyecto. *Serveis Socials. Drets Socials, Justícia Global, Feminismes i LGTBI.* Ajuntament de Barcelona. Recuperado de https://www.apoyatusalud.com/wp-content/uploads/2015/10/guia-proyecto-radars.pdf

Ajuntament de Barcelona (2020). *Programa VINCLES. Persones grans. Drets Socials, Justícia Global, Feminismes i LGTBI.* Ajuntament de Barcelona. Recuperado de https://ajuntament.barcelona.cat/personesgrans/ca/content/vincles-bcn-0

Ajuntament de Barceona (2020). *Projecte d'Acció Comunitaria Radars. Serveis Socials. Drets Socials, Justícia Global, Feminismes i LGTBI*. Ajuntament de Barcelona. Recuperado de https://ajuntament.barcelona.cat/serveissocials/ca/canal/projecte-daccio-comunitaria-radars

Ajuntament de Barcelona. (s.f.). *Historia de Verdun.* Recuperado de: https://ajuntament.barcelona.cat/noubarris/ca/el-districte-i-els-seus-barris/verdum/historia-de-verdun

Ajuntament de Barcelona. (2020). *Verdun Nou Barris. Recuperado de* http://www.bcn.cat/estadistica/catala/documents/barris/51_NB_Verdun_2020.pdf

ASEDES - Asociación Estatal de Educación Social, CGCEES - Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. (2007). Catálogo de Funciones y Competencias de los educadores y educadoras sociales. En *Documentos Profesionalizadores* (pp. 31-48). Recuperado de: https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2019/11/Documentos-profes-Sept-2007.pdf

Associació Comunitària Verdum. (2018). *Verdum, un barri que creix. Projecte 2018*. Barcelona. *(no publicado)*

Caride, J. (2017). Educación Social, Derechos Humanos y Sostenibilidad en el Desarrollo Comunitario. *Teoría de la educación*. 29, 245-272. Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu291245272/17350

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

Se permiten la reproducción, 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, C. (2009). Mujeres, sostenibilidad y deuda social. *Revista de educación. Núm. extraordinario 2009*, 169-191. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/mujeres-sostenibilidad-y-deuda-social/desarrollo-sostenible-educacion/23294

Entrepobles., SICOM. (2020). Descendents. Recuperado de https://www.entrepueblos.org/publicaciones/descendents/

Entrepueblos (2020). *Entrepueblos – Cooperación internacional solidaria*. Barcelona. España. Recuperado de https://www.entrepueblos.org/

Freire, P. (1992*). Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.

Galeano, E. (1992). *El derecho a la alegría. Ser como ellos y otros artículos.* Barcelona: Ed. Siglo veintiuno editores.

García, I. (2020). La cultura, su acción y su gestión, desde la educación social. *RES, Revista de Educación Social*, 31, 11-27. Recuperado de https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/10/tema_ivan_res_31.pdf

Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica*, 16, 278-307. Recuperado de: https://econpapers.repec.org/scripts/redir.pf?u=http%3A%2F%2Fwww.revistaeconomiacritica.org%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Frevistas%2Fn16%2F09_YayoHerrero.pdf;h=repec:ret:ecocri:rec16_10

López, H. (30 de marzo, 2020). El coronavirus se ceba en los barrios más pobres del área de Barcelona. *El Periódico.* Recuperado de https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20200329/el-coronavirus-se-ceba-en-los-barrios-mas-pobres-del-area-de-barcelona-7908928

López, H., Cugat, R. (2014). A la vejez… ¡Malabares!. *El Periódico*. Recuperado de 2020 de https://www.elperiodico.com/es/barcelona/20140610/a-la-vejez-malabares-3295975

Martí, J., Rebollo, O., Hugas, A., Pardo, S., Banderas, H., Fité, M., y Soler, A. (2001*). Diagnòstic i proposta d'intervenció comunitària al barri de Verdum: document de treball.* Barcelona: Autores.

Miró, I. (2018). *Ciutats Cooperatives. Esbossos d'una altra economia urbana*. 1ª Ed. Col·leció Antrazyt.Barcelona: Editorial Icaria.

Monclús, C. (2020). Actuamos en la cultura para transformar el mundo. Educación social, acción cultural y transformación social. *RES, Revista de Educación Social*, 31, 55-74. Recuperado de https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/11/tema_carles_res_31.pdf

Novella, A., & Trilla, J. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los Consejos de Infancia. *Grup de Recerca en Educació Moral (GREM).* Departament de Teoria i Història de l'Educació. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.

Orozco, A. (2006). Amenaza Tormenta: La crisis de los cuidados y la reorganización y la reorganización del sistema económico. *Revista de Economía Crítica*, 5, 7-37.

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

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

Padrós, A. (2020). La mejora de los procesos de participación en sus dimensiones participativa y comunitaria desde la Educación Social. *RES, Revista de Educación Social*, 30, 169-203. Recuperado de https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/mejoraprocesosparticipativos_res_30.pdf

Pla Comunitari de Verdum (2020). *TASTET OFICIS: formació sociolaboral per a joves a Nou Barris*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=iTbYgkRDxPw&t=8s

Plataforma de Gestó Ciutadana (2012). *Presentació de la Plataforma de Gestió Ciutadana de Barcelona.* Recuperado de https://educaciotransformadora.files.wordpress.com/2012/01/presentacic3b3-pgc-1.pdf

Ramos, P., Fernández, A., Calzada, N., Rey, C., Robles, I., Castillo, G., Petit, M., López, MJ., Juárez, O., Artazcoz, L. (2019). *Escola de salut de les Persones Grans: Protocol*. Servei de Salut Comunitària, Direcció de Promoció de la Salut.. Barcelona: Agència de Salut Pública de Barcelona. Recuperado de https://www.aspb.cat/wp-content/uploads/2019/03/ASPB-Escola-Salut-Persones-Grans_2019.pdf

Sennet, R. (2019). *Construir y habitar. Ética para la ciudad*. Barcelona: Anagrama

Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana De Educación*, 26, 137-164. https://doi.org/10.35362/rie260982

Vilar, J., Planella, J., y Galceran del, M. M. (2003). Límites y posibilidades de la acción pedagógica en educación social. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 25, 10-29. Recuperado de http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/165440/379860

Para contactar:

Pla Comunitari de Verdum, email: **info@pcverdum.org**

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

Se permiten la reproducción, 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 cambios y evolución de las prácticas formativas en el grado de educación social en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Changes and evolution of training practices in the degree of social education in the National University of Distance Education (UNED)

Susana María García-Vargas, Raúl González Fernández y **Ana María Martín Cuadrado,** *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

Resumen

Desde el curso 2015-16 hasta la actualidad, la labor investigadora desarrollada en la asignatura de Prácticas Profesionales III (PPIII) del Grado de Educación Social en la Universidad Nacional de Enseñanza a Distancia (UNED) ha tenido como objetivo el determinar las actividades, técnicas y buenas prácticas docentes más favorables para el desarrollo de competencias y aprendizaje de los estudiantes, teniendo como principal enfoque el desarrollo y/o afianzamiento de la identidad profesional (IP) de los futuros profesionales de la educación social, y, por ende, la construcción de su conocimiento práctico.

En este proceso investigador, se observó que la clave de la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura era mejorar la reflexión del proceso formativo práctico, desde el enfoque de los estudiantes, así como, de todos los agentes educativos que participan en este proceso. Los cambios nucleares que se desarrollaron fueron la incorporación de técnicas e instrumentos que facilitan el autoconocimiento del estudiante para la construcción de su IP, y al mismo tiempo, generar conocimiento a través de la reflexión y posibilitando a los agentes educativos mejorar su labor pedagógica.

Estos cambios fueron introducidos durante el curso académico 2016-2017, a modo de pilotaje, y el éxito de los resultados obtenidos, permitió su implantación en la asignatura de PPIII en el curso 2017, hasta la actualidad. Durante este periodo se observó una constante evolución en la construcción de la IP de los futuros educadores sociales, así como de su conocimiento práctico al finalizar la asignatura, construyendo así un camino hacia la mejora de la profesionalización de los futuros profesionales de la educación social.

Palabras clave: educación social; identidad profesional; reflexión; prácticas profesionales; conocimiento práctico.

Summary

From the 2015-16 academic year to the present, the research work carried out in the subject of Professional Practices III (PPIII) of the Degree in Social Education at the National Distance Learning University (UNED) has had the objective of determining the activities, techniques and good teaching practices that are more favorable for the development of skills and student learning, with the main focus being the development and/or strengthening of the professional identity (IP) of future professionals in social education, and, therefore, the construction of his practical knowledge.

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

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

In this research process, it was observed that the key to improving the teaching and learning process in the subject was to improve the reflection of the practical training process, from the perspective of the students, as well as of all the educational agents that participate in this process. process. The nuclear changes that were developed were the incorporation of techniques and instruments that facilitate the student's self-knowledge for the construction of their IP, and at the same time, generate knowledge through reflection and enabling educational agents to improve their pedagogical work.

These changes were introduced during the 2016-2017 academic year, as a pilot, and the success of the results obtained, allowed their implementation in the PPIII subject in the 2017 academic year, up to the present. During this period, a constant evolution was observed in the construction of the IP of future social educators, as well as their practical knowledge at the end of the subject, thus building a path towards improving the professionalization of future social education professionals.

Keywords: social education; professional identity; reflection; professional practices; practical knowledge

Fecha de recepción: 20/04/2020 Fecha de aceptación: 27/04/2022

Fundamentación de la experiencia

El curso académico 2015-16 fue el inicio de un proceso de investigación que ha tenido un largo recorrido hasta la actualidad, en la asignatura de Prácticas Profesionales III (en adelante, PPIII), asignatura nuclear en el proceso formativo práctico de los estudiantes del Grado de Educación Social en la Universidad Nacional a Distancia (en adelante, UNED). Durante la historia de vida de la investigación hemos podido encontrar evidencias sobre cuáles eran las necesidades que presentaban los estudiantes durante las prácticas externas para la construcción de su conocimiento práctico, basado en el reconocimiento y desarrollo de su identidad profesional como futuros/as educadores/as sociales (López-Menino y Blázquez-Entonado, 2012; Tejada-Fernández, 2012).

En la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes durante su formación práctica, se ha visto necesario realizar cambios en el proceso formativo de las prácticas en la asignatura de PPIII, que presentaba un enfoque poco reflexivo. Realizando diferentes análisis pudimos observar la necesidad de cambiar el enfoque de aprendizaje

Se permiten la reproducción, 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 una mirada más cualitativa, (García-Vargas et al., 2015) de forma que permitiera a los estudiante realizar una mayor reflexión sobre su experiencia práctica y acceder al tiempo, al reconocimiento del origen de su identidad profesional, y posterior evolución durante sus prácticas externas, permitiéndoles abrir camino a la construcción de su conocimiento práctico.

Son muchos los autores que corroboran la importancia de la identidad profesional durante el periodo de la formación inicial (Bolívar 2006; García-Vargas, González y Martín-Cuadrado, 2016; Marcelo 2009). En dicha formación inicial, gestionada por las instituciones universitarias, desempeña un papel fundamental la materia de las Prácticas Profesionales, ya que forma parte de las competencias específicas del estudiante de grado que incluyen y desarrollan competencias profesionales (saber hacer/ saber ser/saber estar). La asignatura de PPIII, parte integrante de las prácticas profesionales del grado, es la primera oportunidad que el estudiante de educación social tiene, para experimentar y poner en juego en un campo de actuación real, las competencias adquiridas a lo largo de su proceso formativo. En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) lo corrobora, indicando la importancia de los centros de prácticas, como espacios fundamentales para la formación en el grado. Al mismo tiempo autores como Zabalza, (2013, 2017) destacan la excelente oportunidad que la prácticas ofrecen para reflexionar y comprender el salto cualitativo que existe entre la práctica y las prácticas, manteniendo un complejo equilibrio dinámico que el estudiante ha de mantener entre la imagen personal de sí mismo y el rol profesional que viene obligado a desempeñar como se demuestran en los estudios que Volkmann y Anderson (1998) que desarrollan sobre la identidad profesional docente, profesión muy cercana a la Educación Social desde el punto de vista pedagógico.

Contextualización de la experiencia

Las Prácticas Profesionales de este grado se estructuran en torno a cinco asignaturas de 6 ECTS cada una. La asignatura de PPIII, desarrollada en el primer cuatrimestre del tercer curso, permite a los estudiantes establecer relación directa, experimentar y poner en acción en una empresa o institución de prácticas las competencias adquiridas en su proceso formativo, permitiéndoles así relacionar los contenidos teóricos de la titulación con la práctica 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.

ejercicio profesional de forma real. (García-Vargas et al., 2015, García-Vargas et al., 2016; González, Martín-Cuadrado, García-Vargas y Leví, 2016).

El objetivo de las PPIII, en el Grado de Educación Social (UNED), pretende que el estudiante desarrolle, fundamente, refuerce y consolide los conocimientos y competencias necesarias para hacer frente con éxito a los diferentes escenarios profesionales que un educador/a social debe manejar. En esta fase el estudiante inicia un enriquecimiento de sus habilidades y destrezas que le van a permitir dominar las situaciones y desarrollar su identidad, tanto desde una construcción social de la profesión como personal (Bolívar y Segovia, 2004).

Los estudios realizados nos permitieron consolidar la importancia de conocer la identidad profesional de la que partían los estudiantes al inicio de la asignatura de PPIII mediante un cuestionario al inicio de las PPIII y otro al finalizar las PPIII y así poder valorar la influencia que las PPIII tenían en la evolución de la identidad profesional de los estudiantes (García-Vargas et al., 2016; Martín-Cuadrado et al., 2017a). De esta forma, observamos que los estudiantes iniciaban las prácticas con identidad profesional, a pesar de que la mayoría no era consciente de ello. Por otro lado, prestamos atención en las evaluaciones que desarrollaban los agentes educativos tanto del centro asociado como del centro de prácticas, que tenían un fuerte carácter cuantitativo, lo que en parte frenaba el conocimiento real del desarrollo de la identidad profesional del estudiante así como de su aprendizaje integral.

Planificación de la experiencia

En este sentido, para que los estudiantes fueran conscientes de su identidad profesional adquirida a lo largo de su historia de vida, y seguir fomentando esta reflexión durante el proceso práctico, era necesario proporcionarle herramientas cualitativas biográficas-narrativas así como espacios que facilitaran de forma continua la reflexión en/sobre la práctica y que posteriormente integraran como recursos profesionales en un futuro. Estas herramientas tenían como objetivo no solo favorecer el desarrollo y/o reconstrucción de identidad profesional de los futuros educadores/as sociales, sino que permitieran ser un paso fundamental en el desarrollo del conocimiento práctico en los diferentes contextos del perfil profesional de la Educación Social en el que desarrollan las PPIII. La innovación de estas

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

herramientas en la asignatura, fue orientarlas para que el estudiante pudiera relacionar sus nuevas experiencias y construir su autoimagen profesional al mismo tiempo que les guiara al descubrimiento de la misión que ofrecen a la sociedad como profesionales, reflexionando sobre los principios y valores que se van desarrollando durante el proceso.

Para que este proceso innovador tuviera éxito, era necesario involucrar a los agentes educativos que participan en el proceso de aprendizaje, mejorando las herramientas evaluadoras que hasta la fecha se estaban utilizando, y diseñando procedimientos que ayudaran a un conocimiento continuo del aprendizaje y desarrollo de la identidad profesional del estudiante. En definitiva, el propósito era implicar más a estos agentes en la formación integral del estudiante, fomentando mayor relación entre estudiante-centro de prácticas, mejorando el conocimiento de las experiencias del estudiante, los intereses, motivaciones, expectativas, etc., al inicio de sus prácticas, así como, un mejor seguimiento de la identidad profesional y del aprendizaje durante las prácticas y en la finalización de estas, mediante la valoración de una evaluación sumativa en la que se realizará un análisis de evidencias con la participación de los agentes evaluadores. En el caso de la UNED, nos referimos a la implicación del profesorado tutor, profesorado colaborador, equipo docente y el propio estudiante.

Construcción del proceso innovador

El enfoque empleado fue principalmente llevar a cabo un cambio más cualitativo en los procedimientos que se utilizaban en la asignatura, y la mejora con la misma visión de los procedimientos que se aplicaban; y, así poder analizar una realidad construida a través del entramado social del estudiante, de manera que los conocimientos implícitos de esa sociedad y su subjetividad fueran parte del proceso interactivo de conocer, interpretar y reflexionar conceptualmente todo aquello que emana de la realidad que experimentan los estudiantes en el proceso práctico (Guerrero, 2014). Durante el proceso de la investigación se desarrolló una primera fase en la que, no se descartó el tener en cuenta protocolos de actuación cuantitativa de manera transversal en el proceso, estableciendo la base de los primeros datos que nos permitieron avances en la investigación y la consolidación de los resultados finales.

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

Podemos indicar por tanto que en las diferentes fases de la investigación se ha utilizado una metodología mixta, que integra la búsqueda y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, constituyendo, según Erickman y Roth (2006), dos fases de un proceso unitario a través de las cuales se puede obtener información relevante para la investigación propuesta.

Para la validación de los instrumentos diseñados, se realizó un pilotaje en el que participaron de manera activa agentes protagonistas en la asignatura; profesores tutores y tutores colaboradores, como piezas fundamentales del engranaje formativo, y expertos conocedores de la realidad práctica, características y necesidades formativas de cada estudiante (González y Medina, 2017). Al mismo tiempo, se estimuló la implicación de los estudiantes en el desarrollo de la investigación, como representantes principales de su proceso formativo. Así pues, la participación en la muestra piloto se realizó en los centros asociados de la UNED de Madrid Sur, Pamplona, Pontevedra, Sevilla y Valencia, lo que supone un total de 59 estudiantes, 8 profesores tutores y 3 tutores profesionales, resultando una muestra suficientemente representativa, siguiendo a López Pérez (1996). También se realizó un juicio de expertos, en el que participaron como jueces algunos de los participantes en la muestra piloto que valoraron de manera específica de la utilidad de los instrumentos, tanto desde el punto de visa del desarrollo de la identidad profesional como del aprendizaje y desarrollo del conocimiento práctico de los estudiantes.

Sobre esta muestra piloto se aplicaron los diferentes instrumentos diseñados en la fase de estudio de la investigación como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Instrumentos diseñados y aplicados en la muestra piloto. Elaborado a partir de Martin-Cuadrado, González, Holgueras y García-Vargas (2017b).

Fases	Momentos	Técnicas e instrumentos	Agentes implicados
Fase de estudio piloto	Curso académico 2016-2017	-Cuestionario "Identidad profesional del estudiante del Grado de Educación Social", en su fase inicial y final de las PPIII. -Autobiografía -Cuestionario de evaluación de la experiencia práctica	Estudiantes
		-Grupos de discusión	Profesor tutor y estudiantes
		-Ficha de seguimiento del estudiante	Profesor tutor
		-Cuestionario de evaluación del programa de PPIII	Tutor profesional

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

Los datos recogidos fueron publicados en el trabajo de Cataño et. al., (2017) y de Martín-Cuadrado et al., (2017b), en los que se muestran las ventajas de la utilización de estos instrumentos y los avances ocasionados en la asignatura en la muestra elegida, así como el cumplimiento de los objetivos propuestos para el desarrollo de la identidad profesional y del conocimiento práctico a través de la reflexión. Además, se presentan posibles mejoras a tener en cuenta en la materia de prácticas profesionales del Grado de Educación Social.

El éxito de los resultados y subsanando las limitaciones expuestas por los agentes participantes en la investigación, permitió que los instrumentos y técnicas diseñadas se aplicaran en el curso 2017-2018 a todos los estudiantes de la asignatura.

Resultados obtenidos en la asignatura

La aplicación de los cambios innovadores en la asignatura de PPIII desde el curso 2017-2018 hasta la actualidad, nos ha permitido el desarrollo de un nuevo modelo práctico en la asignatura. Los instrumentos y técnicas aplicados se encuentran descritos en la tabla 2 y los resultados que se exponen, son los referidos al curso 2017-2018 en el que participaron 255 estudiantes, lo que nos ha permitido observar los avances y evolución de los estudiantes en la construcción de su identidad profesional durante las prácticas externas en la asignatura de PPIII. Las evidencias encontradas sirven de ejemplo en relación a los futuros cursos tras la aplicación del estudio.

Tabla 2. Instrumentos diseñados y aplicados en curso 2017-2018. (Elaboración propia)

Fases	Momentos	Técnicas e instrumentos	Agentes implicados
Fase de aplicación del estudio	Curso académico 2017-2018	-Autobiografía -Cuestionario "Identidad profesional del estudiante del Grado de Educación Social", en su fase inicial y final de las PPIII. -Plantilla de comparación de los cuestionarios inicial y final. -Diario de prácticas -Cuestionario de evaluación de la experiencia práctica	Estudiantes
		-Grupos de discusión	Profesor tutor y estudiantes
		-Ficha de seguimiento del estudiante	Profesor tutor
		-Cuestionario de evaluación del programa de PPIII	Tutor profesional

Se permiten la reproducción, 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 resultados de la identidad profesional se describieron en base a las premisas que Vilar (2011) determina como aspectos relevantes en el proceso auto-reflexivo del estudiante para la construcción de su identidad profesional, adaptado a nuestro estudio durante las PPIII; "la autoimagen", "la misión social de la profesión" y los valores adquiridos" (Imagen 1).

Imagen 1. Estructura de la identidad profesional. Elaboración a partir de las premisas de Vilar (2011) y recogido de Martín-Cuadrado, García-Vargas, González. (2018).

Los datos presentados son los más relevantes, y han sido recopilados en relación al análisis desarrollado tanto desde enfoques cuantitativos como análisis cualitativos utilizando software específicos al respecto (SPSS versión 21 y ATLAS.ti versión 8.2), así como datos obtenidos de los cuestionarios diseñados en Google Forms.

En relación a la *autoimagen*, encontramos una tendencia homogénea y positiva en los estudiantes al finalizar las PPIII, y observándose diferencia con la autoimagen heterogénea e inestable con la que los estudiantes inician las PPIII. (Gráfico 1).

Gráfico 1. Análisis semántico deferencial del concepto autoimagen adquirido por los estudiantes al finalizar las PPIII. (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.

Esto se corrobora con las opiniones que los estudiantes aportan, al respecto. Se muestran algunas de las citas que incluyen aspectos importantes en relación a los diferentes conceptos analizados que forman parte de mejora de la autoestima; adquisición de competencias, motivación, serenidad y seguridad, expectativas profesionales, y adquisición de experiencias tanto personales, como profesionales, entre otras. Todos estos aspectos mejoraron la autoestima del estudiante con respecto a la autoestima inicial en una media total de un 30 %.

> "*Ha mejorado mucho mi autoimagen tras cursar PPIII, me siento muy completa profesionalmente hablando, he podido adquirir muchas competencias trabajando con la educadora social, el hecho de haber recibido sus halagos y los (…) otros profesionales del centro, en varias ocasiones ha aumentado la confianza en mí misma*" (E4).

> "*Si tuviera que elegir una palabra sería la palabra "competente". He sentido una progresión y un crecimiento dentro de mí. Y es que gracias a toda la ayuda externa tanto en las tutorías como en el centro UNED me he dado cuenta que soy capaz de dedicarme a la Educación Social y que quiero dedicarme al ámbito socio educativo sin duda alguna. Se puede decir que he este proceso ha servido para demostrarme a mí mismo que valgo y que realmente sé más de lo que pensaba."*(E6).

> *"Me veo muy motivada para ejercer de educadora social, a pesar de no tener experiencia profesional como educadora, me he visto segura en algunas tareas (…). No he dejado de aprender porque ha sido periodo para ello, y he visto mis debilidades, como la timidez y el trato con jóvenes no es lo mismo que niños/as. Poco a poco he ido rompiendo esas barreras y aprendido de los profesionales del centro, siempre pidiendo ayuda y solventando dudas*". (E178)

> *"La imagen que tengo de mí misma tras realizar las prácticas es muy positiva, tengo más confianza en mí misma, me siento segura y capaz, he comprobado mi valía para esta profesión, ha sido una experiencia muy gratificante en todos los aspectos y las prácticas han potenciado mi vocación por la profesión. También he comprobado mi capacidad de adaptación para trabajar con distintos profesionales y hacerlo de forma agradable."*(E214).
> *"Mi confianza en mí misma ha mejorado muchísimo y al poder conocer de primera mano cómo trabaja un educador social me siento más segura y con más ganas de seguir adelante y dedicarme a esta profesión maravillosa"* (E216).

Con respecto a la *misión social de la profesión*, enfocándose desde el punto de vista de lo que el estudiante puede ofrecer a la institución práctica, se observa una ligera mejora con respecto a las valoraciones personales que los estudiantes realizaron al inicio de las PPIII, manteniéndose los aspectos relacionados con la aportación de recursos académicos e innovación. (Gráfico 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.

Gráfico 2. Comparación de la misión social de la profesión, con respecto a las valoraciones que los estudiantes hacen sobre sus aportaciones al centro de prácticas al inicio y al finalizar las PPIII. (Elaboración propia).

En la dimensión de los valores adquiridos que orientan la práctica profesional, se tuvieron en cuenta los principios deontológicos establecidos en la profesión de Educación Social, que han sido definidos de acuerdo con los documentos profesionalizadores determinados por la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2007). La mejora conseguida por los estudiantes al finalizar las prácticas viene establecida en el gráfico 3. De manera general pudimos encontrar mejoras con respecto al inicio de las prácticas de un 15%.

Gráfico 3. Valores basados en los Principios Deontológicos. (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.

Durante el proceso pudimos observar la mejora de los estudiantes en cuanto a su autorreflexión y su crítica constructiva hacia los demás y consigo mismos, teniendo en cuenta los conocimientos aprendidos y los utilizados en la práctica real. El análisis se muestra tanto desde el punto de vista cuantitativo Gráfico 4, como en el análisis cualitativo realizado.

Gráfico 4. Desarrollo de la reflexión de los estudiantes tras el proceso de práctico. Elaboración propia

Acciones de reflexión personal durante las prácticas:

> *"Me ha gustado la experiencia de la radio. Es una actividad en la que se pueden trabajar muchas habilidades que después se pueden trasladar a otros ámbitos. Por ejemplo, el autocontrol, la comunicación (tono, vocabulario, expresión, etc.)."*(E45)

> *"He de añadir que en éste último mes me ha costado registrar más el día a día puesto que había logrado integrarme perfectamente y los alumnos se habían soltado mucho más conmigo lo que me permitía ir un poco más allá con preguntas y situaciones que me reportaban cantidad de información."*(E82).

> *"Mi sensación, que luego he confirmado durante el diario de cierre con el resto de compañeros, es que el grupo aún no está lo suficiente maduro y hay que "tirar" de él (esperamos que en los próximos meses vayan empoderándose de este espacio)"* (E87).

> *"Me mantengo callada durante toda la reunión, porque no se como intervenir y me intimida un poco hacerlo, puesto que no llevo apenas tiempo en le recurso."*(E137).

El análisis cualitativo realizado con respecto a los diversos instrumentos y técnicas incorporadas, nos permiten observar que la construcción del conocimiento práctico se realiza en torno a las categorías y subcategorías analizadas como se muestran en la imagen 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.

Imagen 2. Esquema del análisis cualitativo en la aplicación de los instrumentos con respecto a la construcción del conocimiento práctico del estudiante. (Elaboración propia).

A continuación, mostramos algunas de las citas recogidas al respecto que nos pueden facilitar la comprensión del análisis realizado, puntualizando en las categorías y su subcategorías a las que hacen referencia:

Estilos de enseñanza:

- *Interacción didáctica*

> *"Un compañero, me ha ayudado a ver cuál es el papel del educador en esta asociación y me ha dado la oportunidad de conocer un poco uno de los pisos, acompañándole así en la hora de la comida"* (E40).

- *Metodología*

> *"Hemos hablado de cómo fue ese acompañamiento y como me sentía al estar sola con usuario y realmente fue bien y conseguimos los objetivos de la tarea."*(E39).

> *"Cuando le comento a la educadora que me gustaría centrarme en actividades de la vida diaria de una forma teórica-práctica reforzando esos problemas de memoria me dice que cuidado, que debo conocer mi perfil, no intervenir en el campo de otro profesional,"* (E45)

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

Conocimiento de la cultura profesional:

- *Perfil del tutor(a) del profesional*

> *"(…) un buen profesional siempre está en un proceso continuo de aprendizaje, aunque tenga muchas titulaciones y experiencias, en esta profesión trabajamos con personas y con un equipo multidisciplinar casi siempre, por ello cada experiencia siempre va a ser distinta, las personas son distintas, los profesionales también y el entorno institucional también.* (E45).

> *"He podido conocer de primera mano el trabajo de educadoras sociales y he podido realizar orientaciones individuales, actividades formativas grupales así como otras tareas propias, y gracias a ello he valorado aún más la profesión, por su capacidad para generar un cambio en el individuo"*(E46).

- *Funciones del tutor(a) profesional*

> *"Vuelvo a comprobar lo importante que es el trabajo de campo del educador social. Lo esencial que es el seguimiento continuo de determinadas familias."*(E78)

Acontecimientos significativos a lo largo de su biografía:

- *Experiencias positivas*

> *"(…) la implicación de mi padre en aspectos de índole social. He vivido siempre la importancia de luchar por lo que se considera justo"* (E21)

- *Experiencias negativas*

> *"Cuando mi madre empezó a beber de forma continuada (…). Para mí esto es un acontecimiento muy importante porque a partir de ese momento tuve que cuidar de ella y a la vez crecer rápido"* (E3).

Experiencias en las prácticas:

- *Dilemas encontrados:*

> *"Me he concienciado de que solo somos una parte más en el día a día de los/as usuarios/as, a los/as que facilitamos espacios, actividades, que les ayuden a pensar y a calibrar otras posibilidades, (acceso a determinados recursos, a sentirse más seguros/as, a tener espacios propios...), pero, no se puede pretender nada más, porque la realidad, su realidad solo la pueden cambiar ellos/as, siempre que quieran, por lo que he aprendido , que solo somos herramientas para dicho cambio"* (E43).

> *"Me cuesta dejar a un lado el papel de madre, pero también me ayuda a comunicarme y establecer un vínculo afectivo con ellos y ellas"* (E49)

> *"He podido comprobar, la falta de conocimiento por parte de los profesionales del centro, de las labores, funciones y competencias. Esta situación puede suponer un reto y establecer como objetivo, dentro de mis prácticas, el dar a conocer la labor del Educador Social en contextos formales, y poder demostrar las competencias generales y específicas, que da acceso este Grado"* (E138).

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

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

Expectativas futuras

Con este trabajo se puede confirmar que la asignatura de PPIII ofrece la posibilidad de contribuir a la construcción de la identidad profesional del estudiante, tal como se ha venido indicando en trabajos anteriores (García-Vargas et al., 2015, García-Vargas, et al., 2016, García-Vargas, Martín-Cuadrado y González, 2017, García-Vargas, Martín-Cuadrado y González-Fernández, 2018). Se ha observado y recogido evidencias de las mejoras adquiridas por los estudiantes en este aspecto, desde el punto de vista de la autoimagen durante el proceso práctico, del objetivo profesional que se plantean como misión en el centro de prácticas, y del tipo de compromiso ético que los estudiantes adquieren durante sus prácticas externas. Por otro lado, observamos el cambio ventajoso que los estudiantes han realizado en la construcción de su conocimiento práctico, provocado por una mejora en la interacción didáctica entre estudiantes y los supervisores de las prácticas: mediante asesoramiento personalizado y seguimiento continuo del estudiante. Los aspectos nombrados han posibilitado un conocimiento real y en tiempo sobre las experiencias vividas en el centro de prácticas, regenerado la reflexión personal y profesional, así como el afianzamiento de la identidad profesional de los estudiantes.

El proceso de innovación en la asignatura se ha conseguido al fomentar la reflexión de los estudiantes durante el proceso de sus prácticas externas; al poner en valor la importancia de mejorar del aprendizaje del estudiante, de sus capacidades y habilidades profesionales, así como, en aspectos identitarios y de empleabilidad.

Los resultados de este trabajo han hecho posible la reformulación del plan formativo en la asignatura, apostando por una metodología mixta; donde, por un lado las metodologías cualitativas se colocan en situación principal, permitiendo al estudiante atender aspectos propios de su realidad de formación en las prácticas (Zabalza, 2017) y de su identidad profesional, desde un reconocimiento personal y profesional, *"abonando la semilla"* de su futura profesión como educador/a social (Martin-Cuadrado y García-Vargas, 2020). Por otro lado, las metodologías cuantitativas han permitido una objetivación de la experiencia práctica en el mundo laboral, comprobando la evolución formativa sobre la experiencia realizada, actitudes, competencias y saberes alcanzados, que contribuyen a la construcción y refuerzo, del desarrollo de la identidad profesional de los 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.

En la base del desarrollo de estas metodologías se ha tenido en cuenta en todo momento, tanto a los estudiantes como al resto de agentes: docentes, tutores(as) académicos y tutores(as) de prácticas, cómo define Biurrun (2019) actuando, en conjunto, como un cuarteto de música: *"Todo este entramado de cuerdas enmarca la composición musical que se pretende analizar"*

Aceptando las ventajas que el plan formativo está proporcionado a la asignatura, somos conscientes de la necesidad de ajustes continuos para poder solventar las posibles necesidades reales del binomio estudiante-centro de prácticas. Es por este motivo, que los objetivos futuros se encuentran encaminados a establecer una mayor comunicación y entendimiento universidad-estudiante–centro de prácticas; y, de esta forma, atender las demandas de la profesión partiendo de un conocimiento profesional holístico, que permita regular de manera continua la formación de los futuros profesionales, entrenando y movilizando competencias, suministrando recursos profesionales innovadores, fomentando la identidad profesional y la empleabilidad del estudiante, en definitiva ajustando de manera exitosa el perfil profesional a los cambios dinámicos de la sociedad.

Se considera necesaria la búsqueda de manera conjunta y dialéctica de escenarios de prácticas liderados por profesionales competentes, mentores de aprendices expertos, donde se simulen situaciones de acción socioeducativas reales, en el que se relacionen entornos-sujetos-actividades (Jorro y Wittorski ,2013) para mayor estimulación intrínseca de aprendizajes profundos en los estudiantes, contribuir a la construcción y refuerzo del desarrollo de la identidad profesional, y por ende, contribuir al desarrollo y éxito profesional del futuro educador/a social.

Referencias de información

ASEDES (2007). *Código Deontológico del educador y la educadora social. Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES. Recuperado de http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143

Biurrun Moreno, A.C. (2019, diciembre 20). Cuarteto de cuerdas para profesionales. *Prácticum y Prácticas Profesionales. [Blog]*. Recuperado de https://gidpip.hypotheses.org/3810

Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Archidona: Aljibe

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

Bolívar, A., y Domingo, J. (2004). Competencias profesionales y crisis de identidad en el profesorado de secundaria en España. *Perspectiva Educacional*, *44*, 11-36.

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 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 (Edits). *Las prácticas profesionales en titulaciones de educación*, 263-290. UNED: Madrid, España.

Erickan, K. & Roth, W.M. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Research*, *35*(5), 14-23.

García-Vargas, S.M.; Martín-Cuadrado, 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, XIII *Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en empresas en la formación universitaria. Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp. 1009-1023). Santiago de Compostela: Andavira.

García-Vargas, S., Martín-Cuadrado, A.M. y González, R. (2017).Estadios de reflexión sobre el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes en el transcurso de las prácticas profesional (comunicación) (pp. 750-759). En González Sanmamed, M. et al. (Coords, 2017). *Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. Recursos para un prácticum de calidad*. Poio (Pontevedra): Ed.REPPE.

García-Vargas, S.M., Martín-Cuadrado, A.M. 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. Recuperado de https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/49

Guerrero, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, *3*, 237-242.

González Fernández, R., Martín-Cuadrado, A.M., García-Vargas, S. y Leví Orta, G. (2016). La identidad profesional a través de las prácticas en el Grado de Educación Social. En Bernal, J., (Coord.), *XIV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 415-416). Zaragoza: Dpto. de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

González Fernández, R. y Medina Rivilla, A. (2017). El desarrollo profesional de los docentes de Educación Infantil. En A. Medina Rivilla, A. De la Herrán Gascón y M.C. Domínguez Garrido (Coords.), *Nuevas perspectivas de la formación de profesores* (pp. 23-58). Madrid: UNED.

Jorro, A., & Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, *46*(4), 11-22.

Lopes-Menino, H. A. & Blázquez-Entonado, F. (2012). La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores del primer ciclo de enseñanza básica en Portugal. *Enseñanza & Teaching*, *30* (1), 23-43.

López Pérez, J. (1996). Los cuestionarios. En J.F. Morales, *Metodología y Teoría de la Psicología* (pp. 25-56). Madrid: UNED.

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

Marcelo García, C. (2009). El desarrollo profesional de los maestros: pasado y el futuro. *Diario de Ciencias de la Educación, 8*, 7-22.

Martín-Cuadrado, A.M.; García-Vargas, S.; González Fernández, R., Leví Orta, G. y Holgueras González, A.I. (2017a). Cuestionario: Identidad profesional del estudiante del Grado de Educación Social de la UNED antes de realizar las prácticas formativas. *RES, Revista de Educación Social, 24*, 380-387. Recuperado de http://www.eduso.net/res/revista/24

Martín-Cuadrado, A.M. González-Fernández, R., Holgueras-González, A.I. y García-Vargas, S.M. (2018). Instrumentos de evaluación del aprendizaje y el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes en la asignatura de Prácticas Profesionales III (1ª parte) (comunicación). En J. Quintanal, M. Ruiz Corbella y M.L. Sevillano (Edits). *Las prácticas profesionales en titulaciones de educación*, 247-262. Madrid, España: UNED.

Martín-Cuadrado, A. M., García-Vargas, S. y González, R. (2018). El desarrollo de la identidad profesional del estudiante: una tarea colaborativa de los supervisores en las prácticas formativa (Symposium 16 b-Las prácticas profesionales: estrategia formativa para establecer redes colaborativas entre universidad y entidades-). En Isabel del Arco y Patricia Silva (editoras) *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio*, Wolters Kluwer: España.

Martín-Cuadrado, A.M., García-Vargas, S.M. (2020). El profesional en la intervención socioeducativa. Construcción de su identidad desde la práctica. En Martín-Cuadrado, A.M., Rubio Roldán, M.J. (Coords). *La intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid, España: UNED.

Tejada. F.J. (2012).La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategias. *Educación XX1, 15* (2), 17-40.

Vilar, J. (2011). La ética en el proceso de construcción de la identidad de los/las educadores/as sociales. En J. Planella y S. Moyano (pp. 367-381) *Voces de la educación social* (pp. 367-381). Barcelona: UOC.

Volkmann, M. J. y Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293–310.

Zabalza, M.A. (2013). *El Prácticum y las Prácticas en Empresas en la formación universitaria. A la búsqueda de una formación equilibrada*. Madrid, España: Narcea

Zabalza, M. A. (2017). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum, 1*(1), 1-23. Recuperado de https://goo.gl/4I7h55

Para contactar:

Susana María García-Vargas, email: **sgarciavargas@madrid.uned.es**
Raúl González Fernández, email: **raulgonzalez@edu.uned.es**
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). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.

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

Propuesta de construcción del concepto dignidad en el contexto de la Educación Social

Proposal for the construction of the concept of dignity in the context of Social Education

Enric Benavent-Vallés y **Oscar Martínez-Rivera,** *Profesores de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés (Universidad Ramon Llull)*

Resumen

El texto ofrece una propuesta de estructura para la construcción del concepto dignidad en el contexto de la Educación Social. Esta configuración inicial puede modificarse y adaptarse en función del contexto profesional, pero ofrece la posibilidad de hacer una primera reflexión sobre esta cuestión.

Hay algunos autores que han abordado el tema de la dignidad desde diferentes puntos de vista relacionados con la Educación Social, y algunos otros lo han hecho desde disciplinas muy cercanas y han ayudado a construir también un constructo teórico sobre ella. Aunque haya todo este recorrido literario es conveniente poder iniciar una construcción más específica suficientemente flexible como para poder ser adaptada a las diferentes realidades del oficio. La simple discusión sobre unos ejes iniciales propuestos puede conllevar la composición de una definición cada vez más identificada con la Educación Social.

Se construye el concepto de dignidad a partir de tres ejes fundamentales en el hecho de ser persona: la identidad como núcleo personal, la dimensión social como reconocimiento del otro en el proceso de formación de la propia identidad, y la libertad última que es el motor interno que permite a la persona tomar las decisiones oportunas en cada momento para forjar el propio itinerario vital.

Palabras clave: Dignidad, Educación Social, Identidad, Profesión

Abstract

This paper offers a proposal of a structure to create the concept of dignity in the context of Social Education. This initial configuration can be modified and adapted according to the professional context but offers the possibility of making a first reflection on this issue.

There are some authors who have approached the issue of dignity from different points of view related to Social Education, and some others have done so from very close disciplines who have also helped to build a theoretical approach to it. Despite this literary journey it is convenient to be able to start a more specific construction flexible enough to be adapted to the different realities of the profession. The simple discussion about some proposed initial axes may entail the composition of a definition that must be increasingly identified with Social Education.

The concept of dignity is built on three fundamental axes in the fact of being a person: identity as a personal nucleus, the social dimension as recognition of the other in the process of

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

forming one's identity, and the ultimate freedom that is the internal engine that allows the person to make the appropriate decisions at all times to forge the vital itinerary itself.

Keywords: Dignity, Social Education, Identity, Profession

Fecha de recepción: 20/04/2020 Fecha de aceptación: 27/04/2022

El concepto de dignidad en la educación social

El concepto "dignidad" ha sido tratado por diferentes disciplinas a lo largo de la historia. Pero conviene poder hacer un repaso inicial a algunos de los documentos que giran en torno a la Educación Social y que han tenido en cuenta la dignidad como elemento importante.

El concepto "dignidad" aparece cuatro veces en los "Documentos profesionalizadores" (ASEDES, 2007) y en concreto en el apartado del Código Deontológico. En la "Declaración Universal de Derechos Humanos" (ONU, 1948) se incluye 3 veces a lo largo de los artículos y 2 en el preámbulo. A pesar de ser un término importante no está definido en ninguno de los documentos tal y como constata Torralba (2019).

En lo que respecta a la Educación Social, podríamos reflexionar sobre tres dimensiones: la dignidad de las personas a las que se atienden o acompañan, la dignidad de la profesión, o bien la propia dignidad del profesional. En este caso, abordaremos especialmente los dos últimos aspectos.

No hay demasiados autores que hayan definido la dignidad desde la dimensión de la Educación Social, pero sí que hay literatura que se acerca bastante y puede ayudarnos a construir el concepto en clave de nuestra profesión. Aun así, en los textos Gloria Pérez-Serrano, la dignidad de la persona ha sido relacionada directamente como el fundamento de los Derechos Humanos. Pero ella misma nos recuerda que el concepto de dignidad de la persona es anterior al de la carta de la ONU (Pérez-Serrano, 2005:22)

Algunas de las dimensiones posibles que podrían ser claves en la definición se referirán a: Integridad, fin en sí mismo, valor incalculable, respeto, sujeto de derechos y estará envuelto, en general, por el reconocimiento (Torralba, 2019).

Se permiten la reproducción, 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 otro punto de vista complementario y común a los discursos que definen el concepto, tendremos en cuenta que la dignidad es un valor reconocido en los seres humanos y que tiene una traducción en diferentes derechos (Valle, 2018).

Por otro lado, cuando abordamos el reconocimiento de la Educación Social, la admiración por los procesos de resiliencia que hacen las personas a las que atendemos o el acompañamiento que les podemos hacer en la reivindicación de los derechos, no son suficientes si no les atribuimos, en primer lugar, la dignidad como personas (Martín, Puig y Gijón, 2018).

Por otro lado, la satisfacción laboral en el campo social, puede tener relación con el orgullo por la profesión y también la atribución de dignidad que creamos que tiene. De hecho, la percepción de dignidad y el orgullo por la profesión podría tener relación con el nivel de respuesta profesional que llevamos a cabo según algún estudio (Branta, Jacobson, y Alvinius, 2017).

La Conferencia Mundial de Trabajo Social, Educación Social y Desarrollo Social en Corea (2016), propició un monográfico en la revista "International Social Work" titulado "Los retos de la dignidad y el valor para todos: perspectivas de trabajo social". El marco conceptual que define el monográfico atribuye a la profesión como promotora de la dignidad de las personas (Ioakimidis y Dominelli, 2016). En referencia al Trabajo Social cabe apuntar que en el código ético internacional de la International Federation of Social Workers (IFSW) y la International Association of Schools of Social Work (IASSW) se menciona tres veces el concepto "dignidad" y además forma parte del título del primer principio "Derechos humanos y dignidad humana".

El respeto a la dignidad de las personas también es considerado como una obligación moral en algunas profesiones de atención a personas como la enfermería. La dignidad personal se considera un elemento básico de la salud. Sin embargo, hay estudios en este ámbito que inciden en la dificultad de definirla, aunque no se duda en que es un Derecho Humano (Parandeh, Khaghanizade, Mohammadi, y Mokhtari-Nouri, 2016).

Con este repaso a la literatura cercana a la Educación Social hemos podido comprobar que no hay un trabajo en profundidad centrado en la definición del concepto de "dignidad" exclusivamente centrada en la profesión, pero sí que hay indicios de que supone una cuestión importante para el oficio desde muchos puntos de vista.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 aquí, conviene poder tener algunos modelos de definición o algunos ejes de reflexión que construyan cierto cuerpo del concepto en sí. Es por ello que se hace una propuesta con la intención de organizar algunas de las cuestiones que parecen especialmente importantes.

Concepto de dignidad en la persona

Desarrollamos una reflexión sobre el concepto de dignidad a partir de tres ejes fundamentales en el hecho de ser persona: la identidad como núcleo personal, la dimensión social como reconocimiento del otro en el proceso de formación de la propia identidad, y la libertad última que es el motor interno que permite a la persona tomar las decisiones oportunas en cada momento para forjar el propio itinerario vital.

El ser: la identidad

La mirada sobre uno mismo nos lleva a reconocernos como una entidad única, autónoma y permanente. Esta evidencia, sin embargo, puede que no siempre se corresponda con la realidad. Cuando nos miramos en una imagen del pasado, nos reconocemos aunque admitimos sin vacilar que aquella persona que observamos difiere mucho de la realidad presente. El cuerpo ha envejecido, ha habido un gran número de experiencias vitales que han alimentado la persona, sin embargo, nos reconocemos igualmente.

Hay un núcleo de nuestro ser que espontáneamente reconocemos como espacio de unidad entre lo que soy en el presente (mi yo) y lo que constituye mi experiencia vital (mi persona). Este sentimiento de unidad (el ego) es muy fuerte, y nuestra voluntad se esfuerza siempre en protegerlo, evitando lo que le amenaza y acercándose a lo que les reconforta. El ego es un concepto, una etiqueta que aplicamos a un proceso dinámico, que nos resulta muy útil para identificar el proceso cambiante que significa ser persona.

Es importante comprender que en lo más interno de cada persona se encuentra este conjunto de ilusiones, deseos, miedos, emociones que van configurando de forma dinámica el ser persona. Es liberador hacerse la pregunta "¿quién soy?", sin que ello se convierta en una obsesión. Identificar lo que es parte esencial de mi ser, identificar lo que me apega y no me deja avanzar como persona, lo que me estimula y me orienta. Intentar comprender sin juzgar aquello que está en mi interior es un ejercicio saludable. La felicidad es alguna cosa que está muy relacionada con los propios sueños, y por tanto muy relacionada con este espacio 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.

interioridad. La felicidad no se encuentra en la realidad exterior de la persona sino en la propia mirada sobre ella.

La vivencia de la profesión tiene numerosas posibilidades. Para empezar, esto es debido a las numerosas posibilidades profesionales que tiene. Pero también porque la relación personal que se establece con el trabajo es muy dispar, sea cual sea el oficio. De hecho, la posición que ocupa éste en la vida de las personas también tiene numerosas posibilidades.

Si dedicamos parte de nuestra voluntad a preservar la identidad, debemos ser conscientes también de la importancia de respetar este espacio íntimo y esencial en las otras personas. Los atentados más grandes a la dignidad personal pasan por no respetar la interioridad de los otros.

El pertenecer: la dimensión social

El ser humano necesita de la relación con sus iguales para alcanzar la plenitud. Las experiencias interpersonales, todas ya sean positivas o negativas, son imprescindibles para formarnos como personas. Las experiencias de niños salvajes que tanta admiración despertaron a finales del XIX coinciden en señalar que aquellos niños no eran plenamente humanos ya que carecían de todo lo que aporta la relación interpersonal.

No es posible aislar el YO. Como afirma Buber (1969: 12) “Toda vida verdadera es encuentro”, el YO es siempre un binomio, una dialéctica YO-TU. Lo que somos como personas es fruto de un conjunto muy diverso de relaciones personales. Si uno hace el ejercicio de mirarse a sí mismo para reconocer todas las personas que lleva dentro descubrirá con asombro que su ser persona es deudora de gran cantidad de influencias, diálogos disputas y afectos con otras personas. Estamos ante un universal antropológico, la vida en comunidad, la vida compartida.

La palabra primordial YO-TU no se limita a un conocimiento empírico del otro como el que tenemos de las cosas. En una verdadera relación entre el YO y el TU en la que no se interponen fines. Es por eso que en las relaciones interpersonales hay algunos peligros que desvirtúan la dignidad de la persona, uno de ellos es la instrumentalización del otro. Es conocida la expresión de Kant cuando afirma que el ser humano debe ser siempre tratado como un fin y nunca como un instrumento.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 dignidad de las personas está ligada a la posibilidad de tener experiencia compartida. Individuo y colectivo son dos conceptos que se alimentan mutuamente. El individuo es un hecho en la medida que entra en relaciones plenas con otros individuos. El colectivo es un hecho cuando reconoce la existencia de las individualidades que lo forman. Cualquier tentación individualista o colectivista constituyen un reduccionismo y un peligro para la dignidad humana.

Los propios proyectos socioeducativos, en la mayoría de los casos, se enmarcan en espacios colectivos que dan sentido y propician mejores resultados que si no fuera de esta manera. Aunque la profesión también se envuelve de estructuras institucionales que miden estas situaciones en algunas ocasiones, en general, vivimos en un momento de la profesión que se hace evidente la necesidad de trabajar de forma colaborativa generando espacios comunes de lucha por la dignidad de las personas y de la propia profesión.

El decidir: la libertad última, tomar las riendas de la propia vida

El ser humano tiene la capacidad de decidir cualquier cuestión de la vida de manera argumentada. A diferencia de otros animales que viven estrictamente ligados a las leyes de la naturaleza respondiendo instintivamente a los estímulos de su entorno, los humanos podemos alzarnos frente a las determinaciones que enmarcan nuestra posibilidad de vivir. El mundo humano es un mundo creado por las decisiones que tomamos. El mundo va más allá del entorno. El entorno es lo dado, lo que recibimos, espacial temporal, biológica o socialmente. El mundo se caracteriza por la manera de relacionarnos con él, por la valoración que hacemos de las cosas que nos afectan, de la forma de responder o de afrontar la realidad que podemos poner en juego. Cada uno puede generar “su mundo”, colectivamente también generamos formas de relacionarnos con el entorno. La raíz de esta posibilidad la encontramos en la capacidad ineludiblemente humana de escoger, de tomar decisiones.

Viktor Frankl (1998) afirma con contundencia que la libertad última es la única cosa que no se puede arrebatar a un ser humano. El psicoanalista vienés, preso en un campo de concentración, observó que incluso en las situaciones más duras, en las que la dignidad humana quedaba desdibujada la persona tiene capacidad para tomar decisiones. Esta capacidad reside en el ámbito más interior de la persona y es la que a lo largo de la vida ayuda a trazar el propio destino vital. Lejos de determinismos tenemos la obligación de preservar esta capacidad exclusivamente humana de decidir sobre lo más fundamental de la vida. Tim

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

Guénard (2002) escribió su autobiografía con el propósito de desmontar las visiones deterministas que abundan en el ámbito social. En la presentación afirma que "el hombre es libre de alterar su destino para lo mejor y para lo peor". Esta es su experiencia vital. Una vida aparentemente destinada al sinsentido y al fracaso más absoluto, es reconducida a partir de decisiones personales clave hacia una situación vital llena de sentido.

El respeto a la libertad personal está indisolublemente asociado al respeto a la dignidad del otro. Reconocer al otro como sujeto implica reconocer que tiene libertad de elección, que sus decisiones vitales son soberanas. Una persona coaccionada pierde un elemento esencial de su ser persona.

Nuestra profesión está llena de toma de decisiones que, en muchos casos, tienen un impacto importante sobre la vida de colectivos o de personas individuales. Pero no solamente eso, sino que también está repleta de situaciones en las que debemos escuchar y atender las decisiones personales de las personas con las que trabajamos. El mecanismo mental de la toma de decisiones no es nada sencillo e incluye aspectos como la capacidad de prevención y predicción.

La dignidad de nuestra profesión pasa en gran medida por el cómo gestionamos las decisiones. Estas son el eje principal y un mecanismo de dignificación por diferentes aspectos, pero fundamentalmente podemos centrarnos en dos.

En primer lugar, las que hacen referencia a nuestra práctica profesional. Los procesos de toma de decisiones pasan por la responsabilidad de poder ser rigurosos teniendo en cuenta, como decíamos, el impacto que suponen los pasos que llevamos a cabo. La planificación en profundidad puede generar menos incertidumbre con posterioridad. Además, no cabe duda que el desarrollo de la dimensión ética tiene mucho que ver con este aspecto. El debate ético previo a las situaciones que pueden darse son una herramienta primordial de dignificación del trabajo como educadores sociales.

Pero en segundo lugar hay que tener en cuenta cómo gestionamos el acompañamiento de la toma de decisiones de las personas a las que atendemos. La influencia que podemos ejercer en otras personas, desde el posicionamiento profesional, puede, en muchos casos, coartar la plena libertad de elección. Además, en muchos casos podemos encontrarnos con decisiones que se alejan de aquello que esperaríamos incluso moralmente. El reconocimiento de la otra persona, también pasa por el reconocimiento de sus propias decisiones y de la construcción personal de su vida a través de estas.

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

El ser. La identidad del profesional

La puesta en marcha de los estudios de la Diplomatura en Educación Social fué un paso importante para la identificación y reconocimiento social de la profesión. Antoni Julià (1998:31), citado por Caride (2008:121) preveía esta situación como una posibilidad de creación de colegios profesionales y una regulación de la formación. En el mismo sentido, Ortega (1999:38), citado por Caride (2008:121) añadía que supondría, entre otras cosas, la dignificación de la profesión.

Aunque la profesión gozaba ya de marcos formativos y de definición, la incorporación de la formación en la Universidad ha visualizado mucho el oficio y se ha conseguido una dignificación que tiene que ver con el reconocimiento externo, pero también un autorreconocimiento de las propias personas que la construyen. Aunque todavía hay camino de mejora en este aspecto este salto, sin duda, ha sido muy importante.

En nuestro contexto, el "Libro blanco del grado de Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2005) también han supuesto un nuevo acontecimiento de identificación, no solamente por la redefinición de los estudios universitarios, sino también por la equiparación de la categoría académica con otros profesionales cercanos como pedagogos o psicólogos.

Sin duda, los "Documentos Profesionalizadores" (ASEDES, 2007) representan uno de los marcos más claramente identificadores del "ser" profesional. La identidad profesional tiene que ver con la definición de la profesión. En este caso, además, es una definición reconocida por los colegios profesionales, por sus colegiados y por la profesión en general. La identificación, en este caso, pasa por trabajos de concreción como este que ayudan a situar a los propios profesionales, pero también a la definición social del oficio.

Pero, en este aspecto, también conviene tener en cuenta que, de manera individual existe una vivencia sobre todos estos marcos que pueden dar lugar a intervenciones profesionales diferentes. Las vivencias personales, ya no solo como profesional, tienen una influencia muy importante en el ejercicio profesional. A la pregunta "¿quién soy yo?", como profesional, podemos encontrarnos con multitud de respuestas que conviene tener en cuenta para prever la diversidad profesional.

Por muchas definiciones y marcos establecidos, la interpretación personal de la profesión y de la atención a las personas es tan variado como personas se dedican a ello. Situación que, 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.

supuesto, no quiere decir que todas sean válidas o puedan ser reconocidas por las instituciones de la Educación Social.

El pertenecer. Formar parte de un colectivo

La creación del primer colegio profesional, el Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC), supuso un punto de inflexión más a los diferentes acontecimientos que hemos ido describiendo, sin olvidar toda la trayectoria asociativa anteriormente desarrollada por las asociaciones profesionales. Estos espacios también forman parte de la idea de "pertenecer" como construcción de la dignidad profesional. Posteriormente, la creación del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) ha contribuido a generar un sentimiento de pertenencia global en el Estado Español.

Desde un punto de vista internacional, existen muchas conexiones con el Trabajo Social y, como es sabido, el paraguas de "Social Work" en diferentes contextos incluyen la Educación Social tal y como nosotros la conocemos. En el reciente monográfico de la Revista de Educación Social (CGCEES) se abordaban precisamente las conexiones incuestionables entre las dos tradiciones profesionales que, en algunos lugares, incluso confluyen en una misma formación inicial (Sánchez-Valverde, 2018:5). Así mismo se admitía por parte de algunas autoras que la cooperación entre las dos profesiones es muy positiva (Llena, 2018).

El sentimiento de pertenencia a la profesión también depende de factores individuales, pero sí que podemos afirmar que las instituciones actuales identificadas con la profesión han generado una dinámica importante al respecto. Qué duda cabe que hay profesiones que, por diferentes circunstancias, gozan de un grupo de presión más elevado para poder ejercer de portavoces del oficio, pero también para llevar a cabo dinámicas que generan sentimiento de pertenencia profundo.

El decidir. Las decisiones en el ámbito profesional, construirse como profesional

Hay muchas maneras de ser profesional o de enfocar la vivencia propia de la profesión. La percepción de la función del profesional, el encargo institucional, la ideología de la persona, la formación recibida, la relación entre teoría y práctica, la presencia o ausencia de formación permanente, la capacidad creativa del individuo, son algunas de las variables que pueden influir en la construcción de la propia identidad 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.

Podemos construir muy diversas imágenes profesionales, algunas tan distantes entre sí, que incluso podría parecer que hablamos de profesiones distintas (Riberas, G.; Vilar, J. & Mora, P. 2013). Básicamente reconocemos dos grandes modelos de planteamiento profesional, el paradigma técnico y el paradigma crítico. En el primero se concibe al profesional como alguien preparado para responder con eficacia a cualquier situación del ámbito profesional, a partir de las competencias que ha adquirido previamente. El tecnicismo se preocupa por la eficacia, por los resultados. Por otra parte, el paradigma crítico se caracteriza por aceptar la complejidad y el dinamismo de las situaciones educativas para las cuales el profesional construye creativamente respuestas a medida de cada situación después de un ejercicio de reflexión investigación y análisis de la realidad.

Cada profesional debe tomar conciencia del sentido que tiene la profesión en su vida. El tipo de profesional que uno quiere ser, al final depende de una decisión personal. Se trata de una cuestión no menor que a menudo pasa desapercibida en los planes de formación de los profesionales. Preguntarse por cómo quiero ser como profesional, por la imagen profesional en la que me gustaría proyectarme debería ser la premisa sobre la cual fundamentar la formación posterior, y también sobre la cual articular el ejercicio profesional en momentos concretos. No es lo mismo un profesional actuador que un profesional reflexivo. Mi dignidad como profesional estará muy vinculada a las decisiones íntimas que tomo sobre mi imagen profesional, y por consiguiente a las decisiones que tomo para avanzar hacia dicha imagen.

Ser profesional de la Educación social lleva asociado un compromiso con la sociedad. El código deontológico de la profesión acaba su articulado con claras aportaciones en este sentido. El profesional de la Educación social *"Contribuirá a generar una conciencia crítica sobre los problemas sociales y sus causas."* (art. 27) ya que en muchas ocasiones son el único altavoz de las personas y colectivos que viven invisibilizados. No se trata únicamente de atender y acompañar a las personas en situación de vulnerabilidad sino también de trabajar para la mejora de las condiciones que generan la desigualdad social. Ser educador/a social lleva implícita una constante toma de decisiones personales de compromiso político, siendo *"atento y crítico con las informaciones manipuladas o inexactas de los medios de comunicación que puedan contribuir a la estigmatización de personas, grupos o comunidades"* (art 28).

Finalmente, la práctica cotidiana de la profesión conlleva la necesidad de tomar decisiones que en algunos casos son difíciles. Los educadores sociales trabajan en entornos complejos.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 siempre es fácil encontrar la respuesta acertada ante problemas que requieren prestar atención a una gran diversidad de elementos, que en ocasiones son contradictorios. Trabajar en escenarios así, llenos de incertidumbre, implica un ejercicio de toma de decisiones constante con el agravante de que las decisiones tomadas tienen un alto grado de circunstancialidad.

El perfil de los profesionales propio de entornos VICA requiere capacidad de adaptación y flexibilidad, y de manera muy especial creatividad, implicación y compromiso individual. Optar por un estilo profesional reflexivo y crítico implica apartarse de soluciones estrictamente tecnocráticas y apostar por el apoyo mutuo entre el equipo de trabajo para generar respuestas adaptadas a cada situación.

La posibilidad de decidir, como elemento clave de la dignidad profesional, ya no se encuentra en la acción concreta, en una respuesta inmediata al problema, decidida individualmente, sino que se desplaza al ámbito del trabajo en equipo. Optar por un estilo profesional donde prime el binomio reflexión-acción quiere decir apostar por encontrar coherencia entre el ideal de profesional y la forma de ejercer la profesión. La identidad profesional, los elementos que hemos decidido que formen parte del modelo de profesional que anhelamos ser, se encarna en la acción concreta y cotidiana sólo si uno es capaz de integrar la reflexión en su acción, de forma habitual y no forzada.

Conclusiones

El presente artículo aporta una propuesta inicial de construcción de la idea de “dignidad” centrada en la profesión de la Educación Social. Los ejes que presentamos para reflexionar y construir esta cuestión no son más que una estructura inicial que puede ampliarse, por ejemplo, concretando desde el punto de vista de los diferentes colectivos con los que se trabaja. Este esquema inicial puede ayudar a iniciar una construcción particular, por parte de cada realidad. Sobre todo, pretende servir para el inicio de una reflexión que incorpore este concepto en los equipos, espacios de trabajo, etc.

Por otro lado, hay que tener en cuenta la posibilidad de que, a lo largo del tiempo, la definición de la “dignidad” vaya cambiando a causa de la propia evolución cultural que tienen los valores. En el centro de cualquier comunidad humana hay unos valores compartidos, que definen y diferencian al grupo y que enmarcan su buen hacer. Los valores no son inmutables, sino que se adaptan a nuevas miradas y a nuevas circunstancias fruto de la evolución de la

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

sociedad. Desde este punto de vista, hay que tener en cuenta la movilidad o provisionalidad que supone una estructura de construcción de "la dignidad" a lo largo del tiempo.

También se producirán cambios en la definición de la propia profesión que tendrán impacto sobre aspectos fundamentales como el que tratamos en este texto. Las profesiones evolucionan y se definen al ritmo de la sociedad incorporando nuevas demandas, nuevos enfoques y nuevos retos. La educación social ya está evolucionando gracias al compromiso de tantos profesionales que han incorporado su mirada particular y colectiva.

Aspectos tan fundamentales como la dignidad, en la Educación social, deberían de contemplarse en la planificación y ejecución de los proyectos socioeducativos para no quedar solamente en un imaginario que debemos alcanzar sin ningún tipo de concreción. Aquello más abstracto que creamos importante debe traducirse en aspectos concretos de nuestra práctica cotidiana.

¿Qué hay de construcción de dignidad en las prácticas socioeducativas que hemos llevado a cabo durante esta semana? ¿Qué hay de dignidad o de construcción de ella en mi entorno profesional? ¿Qué hay de dignidad y de construcción de ella en mis decisiones particulares como educador o educadora social?

La construcción de la dignidad profesional también pasa por el trabajo de definir aspectos como el que nos ocupa, para no tener que depender de marcos conceptuales ajenos que, si bien son importantes, no se acercan tanto a la nuestra realidad específica.

Bibliografía

ANECA (2005). Libro blanco del grado de Pedagogía y Educación Social. ANECA. http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores. ASEDES. http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143

Branta, H., Jacobson, T., & Alvinius, A. (2017). Professional Pride and Dignity? A Classic Grounded Theory Study among Social Workers. En *Quality of Life and Quality of Working Life*, 285. https://doi.org/10.5772/68018

Buber, M. (1969). *Yo y tú*. Buenos Aires: FCE

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

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

Caride, J. A. (2008). El grado de educación social en la construcción del espacio europeo de educación superior. *Educación XXI*, (11), 103-131. http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/311

Frankl, V. E. (1998). *El hombre en busca de sentido* (Vol. 19a). Barcelona: Herder.

Guénard, T. (2002). *Más fuerte que el odio*. Barcelona: Gedisa.

IFSW, IASSW (2004). Ethics in Social Work, Statement of Principles. https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2015/10/Ethics-in-Social-Work-Statement-IFSW-IASSW-2004.pdf

Ioakimidis, V., & Dominelli, L. (2016). The challenges of dignity and worth for all: Social work perspectives. *International Social Work*, 59(4), 435–437. https://doi.org/10.1177/0020872816648252

Llena, A. (2018). Trabajo Social y Pedagogía Social en el contexto europeo: ¿Converger o cooperar? Reflexiones desde la Pedagogía Social. *Revista de Educación Social*, 26, 15-33. http://www.eduso.net/res/26/articulo/trabajo-social-y-pedagogia-social-en-el-contexto-europeo-converger-o-cooperar-reflexiones-desde-la-pedagogia-social

Martín, X., Puig, J. M., & Gijón, M. (2018). Reconocimiento y don en la educación social. *Edetania*, (53), 45-60. https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/544

ONU (1948). La Declaración Universal de Derechos Humanos. https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Parandeh, A., Khaghanizade, M., Mohammadi, E., & Mokhtari-Nouri, J. (2016). Nurses' human dignity in education and practice: An integrated literature review. *Iranian journal of nursing and midwifery research*, 21(1), 1.

Pérez-Serrano, G. (2005). Derechos humanos y educación social. *Revista de educación*, 336, 19-39. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re336/re336_02.pdf

Riberas, G.; Vilar, J. & Mora, P. (2013). *Elaboració de projectes socials.* Barcelona: Ed. Claret

Sánchez-Valverde, C. (2018). Presentación. Educación Social y Trabajo Social, un encuentro necesario. *Revista Educación Social*, 26, 5. http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=1098

Torralba, F. (2019). ¿De qué hablamos cuando hablamos de dignidad? *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (72), 123. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7035539

Valle, J. (2018). Dignidad, derechos humanos y afecto. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (68), 101-120. https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/331153/428695

Vilar, J. (2013). *Cuestiones éticas en la educación social: del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional*. Barcelona: UOC.

Para contactar:

Enric Benavent-Vallés, email: **ebenavent@peretarres.org**
Oscar Martínez-Rivera: email: **omartinez@peretarres.org**

Se permiten la reproducción, 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: ***#Edusohistorias: un viaje por la Educación Social***
AUTOR/A: **AA.VV. Coordina equipo Educablog**
EDITORIAL: **Bubok Publishing SL, Madrid, 226 páginas**
AÑO: **2015**

M.ª Ángeles Hernández Prados, *Universidad de Murcia*

Hay lecturas que al iniciarlas te atrapan y no puedes parar hasta finalizar. Esta obra es una de ellas. Cansados de las cifras en las que se despersonaliza la vivencia, reduciendo la experiencia a la información que aporta el dato, necesarios, sin lugar a dudas, pero insuficientes, se considera que el estilo narrativo biográfico escrito de primera mano por sus protagonistas siempre es una apuesta segura para despertar emociones, inquietudes y favorecer la adquisición y construcción del conocimiento. El resurgir de lo cualitativo, del diálogo con las personas, de dar voz a testimonios, es un elemento esencial de las pedagogías emergentes preocupadas por el desarrollo humano.
Si algo caracteriza a este libro es la constatación de que el acompañamiento y humanización de la profesión del educador social son piezas clave. El tránsito por los 23 relatos de las experiencias de educadores sociales en diferentes ámbitos profesionalizadores y con diversos colectivos poblacionales como la orientación laboral, la drogodependencias, las enfermedades terminales, la protección de menores, centros de reforma, prisiones, enfermedades mentales, la transexualidad, etc. permite diferentes itinerarios de lectura.
El primero de ellos centrados en la trayectoria vital de las personas vulnerables como la de Hache, Luna, María, Sara, Juliet, Erre, Ele, Naia, Adrán, Pepe-Pepa, Mateo, y muchos más, nos permite conocer por un lado, la influencia determinante de los contextos familiares, especialmente la pérdida-fallecimiento de madre marcó a varios de ellos de forma tan significativa que penetraron cabeza abajo y sin frenos en el circulo pernicioso de la vulnerabilidad; por otro, la lucha constante por sobrevivir, buscar ayuda, reintegrarse en la sociedad, aunque no siempre se consiga.
Otro de los viajes que nos permite realizar esta obra, posibilita la aproximación al conocimiento de las asociaciones que trabajan en este sector de ayuda al necesitado, algunas de las actuaciones que realizan (relato para plasmar sus fantasmas, hospitalizaciones, buscar familiares, talleres, campamentos, arte o cómic, charlas, dibujos, elaborar currículum, fomentar hábitos de cuidado personal, etc.), el tipo de servicio que prestan, las circunstancias adversas y los dilemas morales a los que se enfrentan día a día. Cómo afrontar desenlaces trágicos de los usuarios a los que pretenden ayudar, es el punto más duro al que se enfrentan el conjunto de profesionales de estas asociaciones. Sin lugar a dudas, tras la lectura de este libro, el reconocimiento al papel social que desempeñan es incuestionable.

Finalmente, analizar esta obra desde la mirada de la profesionalización del educador social resulta interesante para aquellos que cursan o imparten docencia en el Grado de Educación Social. Una profesión que se ve afectada y enriquecida por el contacto directo con el otro, de ahí que todos los

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

relatos acaben haciendo mención a eso, a sentirse impregnados por el otro. Algunas de las lecciones que enseña son:

- La educación social como trabajo en red y en equipo debe asumir una corresponsabilidad educativa donde las intervenciones son necesariamente complementarias;
- *"acompañamos a chicos y chicas (que no personas o individuos genéricos) en su proceso de ir probando y haciendo su propio modo de ser y estar en el mundo" (p.37)*
- palabras como proceso, vinculo y confianza son necesarias, o mejor dicho, imprescindibles para entender el trabajo diario del educador social.
- *"Somos profesionales en fomentar valores que nos lleven a vivir en una sociedad más sana, más justa" (p.55)*
- El trabajo del educador social en los procesos de inserción laboral consiste en destapar las capas que traen las personas cuando entran al despacho.
- *El educador social abre puertas, pero también se ve obligado en ocasiones a cerrarlas, a decir no. Hay "que entender que lo que se demanda no siempre es lo que se necesita"(p.67).*
- *El acompañamiento se define así en uno de los relatos: "alguien se acerca a nosotras esperando sacar una mirada apreciativa que les permita devolver su mejor cara, sus posibilidades, sus fortalezas y sus sueños" (p.78).*
- La tarea del educador social no se reduce a apoyar las intervenciones particulares, sino en atender a la singularidad del sujeto que es condición esencial para la vida en común.

Las palabras elegidas por los coordinadores del equipo *EducaBlog* para presentar e invitar a la lectura de este libro no podía ser más acertadas: la realidad supera la ficción. A lo que añadiría, sin menospreciar la ficción, la necesidad de más dosis de realidad, para evitar mirar hacia otro lado, negando la vulnerabilidad existente.

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

Se permiten la reproducción, 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: ***Manual de Psicología de la Familia***
AUTOR/A: **Losada, A. V. & Marmo, J.**
EDITORIAL: **Educa, Universidad Católica Argentina, 278 páginas**
AÑO: **2020**

Antonio Martín Román, *Doctor en Psicología Social*

Manual de Psicología de la Familia es una excelente herramienta para abordar el complejo estudio de la familia. Contiene catorce capítulos que están organizados en torno a diferentes problemáticas actuales vinculadas con la trama familiar argentina y del resto de los países occidentales. Losada y Marmo ilustran, con definiciones tomadas de varias fuentes, los aspectos más relevantes que caracterizan el largo proceso de conformación, crecimiento y desarrollo de una familia. Prestan especial atención a los hechos comúnmente más perturbadores para la mantención del equilibrio del sistema familiar, lo cual resulta de una información extremadamente útil tanto en lo que atañe a la prevención como al abordaje y tratamiento psicoterapéutico.

Los primeros capítulos se presentan para dar sentido a la conformación histórico-sistémica de la familia. Las autoras recorren las nociones de diversidad de especialistas pertinentemente y sitúan a la familia en aquella intersección entre dos objetivos: los internos, asociados a la protección de sus integrantes, y los externos vinculados con la adaptación cultural. Su interés comienza con discriminar los distintos periodos sociales dentro de la historia de la conformación familiar, hasta arribar a las características típicas de las familias posmodernas. A partir de lo cual utilizan el modelo de la heterogeneidad familiar con el que explican cómo resulta afectado por factores sociales, políticos, espaciales y económicos. Así, las autoras destacan la importancia de la adaptación al cambio y la plasticidad familiar.

Resultan muy interesantes sus desarrollos con relación a la Teoría de los Sistemas Generales aplicada a la familia, allí mencionan la complejidad de interacciones, procesos y finalidades que son componentes indeterminados e interrelacionados dentro del sistema-familia siempre abierto al medio circundante. Minuchin (1983) conceptualiza tres elementos clave por los que atraviesa continuamente todo sistema familiar: estructura, desarrollo y adaptación. De esta manera surge una concepción de la familia como unidad primordial del gran sistema comunitario en constante intercambio con valores culturales, ambientales y sociales, que se

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

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

influyen recíprocamente (Revilla, 1998). A su vez, Losada y Marmo incorporan un análisis dinámico de los distintos tipos de subsistemas: conyugal, parental, fraternal, respecto de este último comparten consideraciones muy valiosas respecto de la gemelaridad.

Su detallada exposición se enriquece con la presencia de tablas, en la tabla n° 2 presentan los modos de calificar los procesos comunicacionales familiares. Otro aporte de las autoras versa sobre las reglas que existen para aportar a los miembros de una familia claridad y diferenciación, respecto de otros subsistemas y del medio externo. Las autoras refieren la idea de que la familia necesita de instituciones que regulen la vida social y le otorguen un encuadre y ordenamiento. Con esta perspectiva enseñan la naturaleza biopsicosocial de cada ser humano, lo cual exige una mirada amplia del psicólogo en el ámbito institucional.

Las autoras, en un capítulo breve pero no por ello menos interesante, advierten el uso operativo del genograma familiar, el cual posibilita diversos tipos de análisis clínicos y metodológicos. Las familias repiten pautas y conductas que influyen en las generaciones posteriores. A este respecto en el texto se pueden encontrar casos reales de sorprendente similitud con la teoría tratada por las autoras.

Losada y Marmo trabajan de manera impecable los axiomas de la comunicación humana y profundizan distintos tipos de interacción. Amplían la importancia clínica de la interpretación del doble vínculo, explican su naturaleza y su modo de funcionamiento. Desde esta perspectiva los sistemas se retroalimentan y regulan, a través del intercambio comunicacional, ello conduce a ver al síntoma como una de las múltiples formas de entrada al sistema familiar.

En el capítulo séptimo las autoras desarrollan la noción de ciclos familiares brindando aportaciones novedosas a este respecto de varios especialistas. Encuentran que desde la década del ´70 la noción de ciclos familiares opera en la centralidad de los análisis de terapia familiar. Destacan su valor para la psicología por la posibilidad que ofrece al permitir detectar las afectaciones más frecuentes de ciertos procesos familiares.

Continuando con la exposición, las autoras dedican sus esfuerzos a resignificar la dimensión de crisis en el contexto de los sistemas familiares. Refieren que ante las crisis los límites se aflojan confundiéndose en el ámbito familiar las reglas y los roles. Es muy interesante el análisis que realizan respecto de las pseudosoluciones, se trata de movimientos que son llevados a cabo por los miembros de una familia para disminuir la tensión que implica un desequilibrio del sistema. Lo grave de estos casos es que son muy comunes y pueden causar un gran daño, como por ejemplo llegar a excluir a uno de los miembros.

Losada y Marmo para explicar las nociones de narrativa, mito, rito y mandatos familiares facilitan la exposición a diversos autores. Dan cuenta cómo los mitos se internalizan y posibilitan una u otra mirada de la realidad desde la perspectiva familiar. Las autoras refieren su importancia para considerar cómo operan al estar influyendo éstos en una situación específica, incluso en forma oculta y desde muchísimo tiempo atrás.

El trabajo de las autoras con relación a la adopción no es menor, ya que permite concientizar al lector en torno al aspecto jurídico de ese proceso, entre algunos datos significativos, indican que a la hora de escoger un niño o niña, existe estadísticamente una preferencia de edad, esto dificulta, por ejemplo, el acceso a la igualdad de oportunidades y de derechos.

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

Se permiten la reproducción, 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 otro apartado, Losada y Marmo fundamentan la importancia de visibilizar los factores de protección familiar. Desarrollan profundamente el concepto de competencia parental para evidenciar esa capacidad de los progenitores de gestionar la crianza de sus hijos de manera saludable, a través de recursos emotivos, cognitivos y conductuales. Las autoras centran su interés en la evitación de daños y la disminución de impactos negativos. A su vez, postulan diversas funciones de las instituciones sociales que realmente son importantes identificar para mejorar el desarrollo de los factores protectores.

En el capítulo titulado "Separación y divorcio", Losada y Marmo no sólo proponen un recorrido histórico legislativo respecto de la ley del divorcio en la Argentina, sino que aportan datos estadísticos muy interesantes de esta tendencia en la actualidad. Consideran en su análisis los planos emocionales, económicos y sociales que se movilizan a la par de una separación en el seno familiar. En ese sentido encuadran la problemática del divorcio como factor de riesgo familiar, puntualizando elementos que pueden ser funcionales o disfuncionales para afrontar exitosamente el cambio. Esta información resulta muy valiosa, por ejemplo dentro del ámbito de la psicohigiene.

Losada y Marmo atienden la temática de las familias multiproblemáticas, exponen una serie de conflictos susceptibles de presentarse en los diversos subsistemas del ámbito familiar. Por otra parte exhiben a autores como Linares (1997) quien resalta la incidencia de las transformaciones socioculturales en el siglo XX y su impacto en las familias vulnerables. Minuchin (1983) describe una serie de dificultades en el funcionamiento familiar que dan lugar al alojamiento de la enfermedad. Esto posibilita tener un panorama general y abarcador de las problemáticas frecuentes a las que están expuestas las familias durante todo su desarrollo.

En otro de sus desarrollos las autoras abren interrogantes en torno a las interacciones trabajo-familia-ocio, dando cuenta del conflicto de percepciones que se entrecruzan intrafamiliarmente, sugieren que cada grupo familiar analice y postule sus propias reglas, determinando normas de convivencia en relación con la recreación y el trabajo, estimando que estos acuerdos repercutirán en interacciones familiares más saludables.

En el capítulo titulado "Apego y estilos parentales", Losada y Marmo enfatizan en la importancia del desarrollo de una parentalidad saludable basada tanto en la capacidad de dar amor como de imponer límites. Encuentran que una teoría del apego puede contribuir a esclarecer la naturaleza positiva o negativa del vínculo. Esto posibilita una estrategia de acción terapéutica y reparar daños psicosociales de origen familiar.

En cuanto al maltrato infantil, las autoras proponen una clara delimitación conceptual de la pedofilia, pederastia, efebofilia, nepiofilia, parafilia, entre otras, esclareciendo sus alcances psicológicos y sus consecuencias sociales. Los modelos que aportan son muy útiles como el de los cuatro factores del abuso sexual, o el de las tres etapas fundamentales en el proceso de visibilización (Volnovich, 2008). Mencionan a su vez las características en el perfil del niño abusado propuesto por Vargas, C., Vargas, E. y Mejía (1995). Se incluyen otras consideraciones sociológicas desde la perspectiva de los factores de riesgo, tales como la pobreza, el desempleo, los problemas de vivienda, el estrés económico, entre 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.

Es novedoso el capítulo en el que Losada y Marmo relacionan la familia y la tecnología, allí dan cuenta de la presencia del uso de tecnología atravesando todas las actividades humanas: laborales, sociales, culturales, recreativas, familiares, etc. En este punto exponen las formas de vinculación humana con relación a la tecnología señalando encrucijadas intergeneracionales y tecnológicas que traen nuevos riesgos psicosociales. A su vez, las autoras, con agudeza critica, puntualizan algunas de estas intersecciones: Ciberbullying, Grooming, Sexting, Toothing, Upskirting, Morphing. Al respecto señalan la importancia del equilibrio y del monitoreo familiar, sobre todo en los menores de edad que no escapan al tráfico perverso de la pornografía infantil.

Finalmente Losada y Marmo dedican un apartado a la resiliencia familiar, definiéndola como aquella capacidad de los seres humanos que les permite sobreponerse a la adversidad y construir sobre ella. Definen los recursos resilientes por su carácter de recuperadores de circunstancias adversas que atraviesan tanto las familias como algunos de sus miembros. Así también, señalan a las crisis como catalizadoras de situaciones que ponen a prueba el caudal de herramientas disponibles para el fortalecimiento del grupo familiar. Las autoras discriminan distintas maneras de reducir un impacto de riesgo social y luego las desarrollan.

Este libro es de gran utilidad para el científico social, el estudiante y el profesional psicoterapeuta.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 Era del Desarrollo Sostenible/The Age of Sustainable Development***

AUTOR/A: **Jeffrey D. Sachs**

EDITORIAL: **Ediciones Deusto, Centro Libros PAPF, S.L.U., Barcelona, 608 páginas**

AÑO: **2015**

María Gemma Sánchez González, *Doctora en lengua y culturas*

Resumen

El carácter multidisciplinario de La Era del Desarrollo Sostenible atrae al lector que, sin duda, desarrollará interés por alguna de las disciplinas analizadas en el mismo, tales como la economía, la educación, la salud, la ecología, la política o la sociología. El contenido del libro proporciona ejemplos y situaciones que reflejan, entre otros, las desigualdades en el mundo, cómo el desarrollo económico ha ido evolucionando a través de los tiempos, la pobreza, los límites del planeta, el cambio climático y, especialmente, los objetivos del desarrollo sostenible. Sachs plantea el desarrollo sostenible tanto desde un enfoque académico como político.

La Era del Desarrollo Sostenible de Jeffrey D. Sachs

La argumentación razonada y detallada de Sachs trata de convencer al lector de que el desarrollo sostenible es una opción posible para crear cambios sistemáticos en aspectos básicos como el liderazgo, la cooperación entre países, la participación social y el cumplimiento de compromisos. El concepto de desarrollo sostenible está, más que nunca, presente en nuestras vidas, ya sea como *individuos* o como parte de una sociedad en continuo movimiento. Dentro de una inmensa red social, la coordinación y la colaboración deben ser y serán el arma más eficaz para combatir las graves amenazas a las que se ve sometida la naturaleza y con ella, el hombre. Teniendo en cuenta que *cualquier acción tendrá una reacción* , esta sentencia se convierte en la más sólida base a la hora de implementar, a nivel global, un desarrollo sostenible apoyado en dimensiones de inclusión, equidad, justicia y movilidad social, algo aún por alcanzar.

Sachs hace referencia a la gran desigualdad de las diferentes sociedades, lo que crea ineficiencia, pues ayudando a los más necesitados se gana en potencial de inversión en capacidades que, sin duda, generará beneficio y productividad. La realidad es que no vivimos en un mundo ideal y, el gran avance de la tecnología está estrechamente unido al capital, el cual se encuentra en manos de aquellos con

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

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

más recursos económicos, de ahí la brecha de ingresos. Este aspecto, unido a los diversos sistemas políticos centrados básicamente en las ventajas fiscales, aumenta aún más la desigualdad.

A menudo, oímos que la educación y el aprendizaje son las bases intrínsecas para el desarrollo humano y precisamente ese objetivo educativo debería enfatizarse y materializarse en *desarrollo sostenible desde una edad temprana*. Si se invierte en educación e investigación, se cualificará a profesionales que cubrirán puestos de toda índole en cada campo necesario para lograr bienestar social y ayudar a las personas a tomar decisiones saludables y organizadas y así reducir gastos superfluos. No hay que olvidar que la pobreza va asociada a mayores riesgos laborales y sanitarios.

El desarrollo sostenible debe de ser nuestra prioridad. Es un concepto que aparece por primera vez en 1987 con la publicación del Informe Brundtland, que ya **alertaba de las consecuencias medioambientales negativas del desarrollo económico y la globalización, y trataba de buscar posibles soluciones** a los problemas derivados de la industrialización y el crecimiento de la población. Muchos de los **retos a los que se enfrenta el ser humano**, tales como el cambio climático, la escasez de agua, las desigualdades o el hambre, solo se pueden resolver desde una perspectiva global y **promoviendo el desarrollo sostenible que tendrá como resultado progreso social, equilibrio medioambiental y crecimiento económico.**

Sachs analiza una lista de objetivos realizada para el Desarrollo Sostenible de las Naciones unidas, a saber: terminar con la pobreza, lograr desarrollo económico dentro de los límites del planeta, asegurar un aprendizaje efectivo desde que somos niños, lograr la igualdad así como la salud y el bienestar, mejorar los sistemas de agricultura y aumentar la producción, promocionar la resiliencia en las ciudades, reducir el cambio climático promoviendo energías sostenibles, proteger ecosistemas y transformas la gobernanza.

Desde el momento del nacimiento, estamos rodeados y sumergidos en la naturaleza, la cual nos proporciona todo lo necesario para la vida (sustento, cobijo, felicidad). Es una cuestión de supervivencia y por eso es tan importante el respecto por ella y su preservación. Estas son las bases del desarrollo sostenible que deberían lograr que las sociedades fueran inclusivas, productivas y sostenibles, por lo que una nueva forma de gobernanza es requerida a través de la participación social para así conseguir una transformación que marque la diferencia.

De ahí que gran parte del análisis de Sachs, así como sus propuestas, giren alrededor de debates propios de la cooperación internacional en tema de desarrollo y de cómo alcanzar de manera colectiva los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) [1] en los años venideros. Estos objetivos estarán dentro de los ámbitos políticos, gubernamentales y organizacionales, dado el papel primordial en el desarrollo sostenible. La convivencia de todas las sociedades unidas al respeto de la naturaleza y respaldadas por leyes de protección de la ecología debe ser un deber y un derecho compartido por todos los seres humanos, y todos los esfuerzos deberían ir enfocados a la preservación y mejora de los recursos naturales con el objetivo de conseguir una mejor calidad de vida y así lograr un desarrollo sostenible a nivel mundial.

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

Notas

[1] Los ODS fueron aprobados por la Asamblea General de Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015; los 17 objetivos y 169 indicadores incluidos deberán alcanzarse en 2030 (conocidos como *Agenda 2030*).

Referencias bibliográficas y webgrafía

Boff, L. (2000). *Ecología, mundialización, espiritualidad*. Madrid: Trotta

Acemoglu, D., & Robinson, J. (2012). *Por qué fracasan los países.* Bogotá: Deusto.

Sterling-Folker, J. (2010). Neoliberalism. En Dunne, T., Milja, K. y Smith, S. *International relations theories: discipline and diversity*. New York: Oxford University Press.

Galán, C., Balvanera, P., & Castellarini, F. (2013). *Políticas públicas hacia la sustentabilidad: integrando la visión ecosistémica*. México: Conabio.

Gallopin, G.C. (2002). Planning for Resiliency: Scenarios, Surprises and Branch Points. In Gunderson, L.H. & Holling, C.S., Panarchy. *Understanding Transformations in Human and Natural Systems*. London: Island Press.

Leff, E. (1994). *Ciencias sociales y formación ambiental*. España: Gedisa.

Magariños de Mello, M., & Gorosito Zuluaga, R. (2005). *Medio ambiente y sociedad: fundamentos de política y derecho ambientales: teoría general y praxis.* Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.

http://www.pensamientocritico.org/paccas0716.htm

https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/67093/TFG%20Maria%20Dom%C3%A9nech%20CC.pdf?sequence=1&isAllowed=y

https://www.monografias.com/docs/Transformacion-de-la-naturaleza-FKB6J5UFJ8UNY

https://www.ecologistasenaccion.org/13381/el-decrecimiento-camino-hacia-la-sostenibilidad/

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

Se permiten la reproducción, 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: ***Intercultural Education: Critical Perspectives, Pedagogical Challenges and Promising Practices***

AUTOR/A: **Cinzia Pica-Smith, Carmen N. Veloria y Rina Manuela Contini**

EDITORIAL: **Education in a Competitive and Globalizing World, USA, 363 páginas**

AÑO: **2020**

Mohamed Chamseddine Habib Allah, *Universidad de Murcia*

La obra reseñada es una aportación colectiva coordinada por Pica-Smith (EE.UU), Veloria, (EE.UU), y Contini (Italia) que se estructura en trece capítulos, elaborados por un numeroso grupo de expertos internacionales. En tal sentido, la reseña permite aproximarnos a las distintas perspectivas críticas sobre la educación intercultural, así como los retos pedagógicos y prácticas prometedoras de este marco en distintos contextos. Dicho lo anterior, nos parece interesante que la obra se inicie con una entrevista a Tariq Modood, de University de Bristol (Reino Unido), que ha sido dirigida por Contini and Pica-Smith (Capítulo 1). En ella, se analiza y se distingue el marco conceptual y, el debate multiculturalismo-interculturalismo de estos dos enfoques, en la teoría y en la práctica, así como estas se encuentran enzarzadas en el contexto social y político de numerosos estados en el panorama internacional.

A continuación, aparece el texto elaborado por Valdiviezo, (Capítulo 2), de la Universidad de Massachusetts-Amherst (EE.UU), que aborda de manera critica la experiencia peruana vinculada a la interculturalidad. La autora describe detalladamente la diversidad demográfica e histórica más relevante de dicho estado, en el discurso político discriminatorio enraizado en una tradición colonial. Esta perspectiva excluyente, se traduce en la reducción de los soportes económicos en Perú, eliminando y limitando a su vez la articulación del concepto de la educación intercultural. Asimismo, sostiene que la interculturalización de la democracia, de la educación y de la propia cultura, son elementos esenciales para la prosperidad de toda sociedad plural. A su vez añade, que los cambios estructurales, los movimientos sociales, las voces y las experiencias de la escuela intercultural, debería sustentar el potencial crítico de la educación intercultural.

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

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

Los impactos palpables del proceso de globalización e internacionalización de toda sociedad, nos remiten de forma persistente a la educación intercultural. En este sentido, la aportación de Dusi (Capítulo 3), de la Universidad de Verona (Italia), nos clarifica que la educación intercultural conduce hacia un inexcusable reconocimiento de la diversidad cultural. La autora en este capítulo insiste en la representación de la diversidad multicultural en los diversos contextos sociales complejos y heterogéneos, teniendo en cuenta las funciones, los roles y los modelos parentales en la sociedad actual. Asimismo, indica que los cambios estructurales deberían abordar el reconocimiento, centrando el interés en las competencias interculturales, desde una perspectiva ético-política, reflexiva y metodológico-didáctica. Según la misma, dichas competencias son necesarias para afrontar las distintas situaciones que pueden surgen en entornos heterogéneos, donde se comparten los mismos recursos en los mismos espacios.

Partiendo de prácticas prometedoras, Sotiropoulou, (Capítulo 4), de la Universidad de Loughborough (Reino Unido), nos expone una serie de iniciativas desarrolladas en materia de educación intercultural en Grecia. La autora insiste en la necesidad de sensibilizar a la sociedad sobre las poblaciones culturalmente excluidas, haciendo hincapié en la experiencia de dicho estado en introducir cambios reales en el marco de la educación intercultural, encaminados hacia políticas inclusivas y, planes de estudio coherentes con la realidad social. Todo ello, con el propósito de luchar contra la utilización de la diferencia cultural, como forma de establecer la marginación entre determinados grupos culturales. Partiendo de estas premisas, la autora considera acuciante ampliar e institucionalizar el diálogo para incluir múltiples perspectivas en el marco escolar, e impulsar un mayor impacto en cuanto a la formación de los docentes en competencias interculturales.

Conscientes de que lo que está en juego actualmente con la implementación de la educación intercultural, Montero-Sieburth, (Capítulo 5), de la Universidad Amsterdam College (Holanda), nos advierte sobre la desintegración de la educación intercultural desde su perspectiva de Norte Global a Sur Global. El texto pone de manifiesto la necesidad de desarrollar debates sobre la educación intercultural, tanto en otros estados como en los países bajos, con la finalidad de profundizar sobre las posibles estrategias para afrontar las desigualdades educativas y sociales. Asimismo, sugiere replantear el desarrollo de múltiples alternativas, que minimicen la brecha socioeducativa entre norte y sur. Insiste en encaminar las recomendaciones de los expertos, hacia actuaciones capaces de movilizar todos los recursos internos y externos en diversas materias, para impulsar una mayor inversión en competencias interculturales de los profesionales, con el objeto de navegar en las aspiraciones de todos y cada uno de los destinatarios.

La lucha por el criollo en la educación en Mauricio orientada hacia una interculturalidad decolonial, es el contenido abordado (Capitulo 6), por Wiehe, de la Universidad de Boston (EE.UU). Así, recoge una descripción del criollo, como término usado desde la época de la colonización europea de América y del pasado nativo, con origen foráneo o europeo. La meta buscada por la autora, quizás más implícita que explicita, es que el proceso de identificación de patrones de reproducción de las identidades criollas anclados en los contextos escolares

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

específicos de Mauricio, se perpetúan poniendo de manifiesto una entonación negativa de los niños criollos. Según Wiehe, estos espacio concebidos y producidos por el propio poder administrativo de la escuela, cuentan con poderosos significados que se alinean con estereotipos históricos coloniales y, percepciones deshumanizadas. Desde esta perspectiva, los educadores y educadoras desempeñan un rol intercultural esencial para caminar hacia la decolonización. A pesar del marco constructivista de los educadores en cuanto a utilizar lo local como punto de partida en la realidad de los niños, los significados hegemónicos marcan la racialización espacial de los niños de Roche Bois.

La normalización de la violencia política en los libros de historia de Estados Unidos (Capítulo 7), está tratada por Bermúdez y Stoskopf, de la Universidad de Deusto (España). Interrogando la narrativa del "Rastro de Lágrimas", se sintetiza sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en el fomento o la obstaculización de la comprensión crítica de la violencia política. Desde una perspectiva critica, los autores hacen hincapié en la sorprendente normalización de dicha violencia intrínseca, cuyos fuertes lazos se perpetúan entre la ventana del pasado y el espejo del presente. Estos patrones persistentes en los discursos políticos que describen los mecanismos interconectados por los relatos históricos y, las consecuencias de los acontecimientos violentos que están lejos de una reflexión crítica, dificultan poder revertir esta violencia y desnormalizarla, tanto dentro como fuera de la escuela.

Ante la panorámica de obstáculos de cohesión social en la sociedad posconflicto, Jovanović, (Capítulo 8), de la Universidad de Deusto (España), nos ofrece unas pinceladas sobre los retos que debe afrontar la implementación de la educación intercultural. Para ello, emplean las narraciones históricas asociadas a la desintegración de Yugoslavia, en los libros de historia de la educación secundaria en Serbia. No cabe duda, la presencia de la huella de las implicaciones socio-psicológicas de dicha violencia, a pesar del final de la misma hace dos décadas. El autor hace igualmente un repaso sobre la literatura que reciben los jóvenes serbios en su proceso formativo que les ayuda a comprender de la mejor manera, la ruptura violenta de Yugoslavia. En tal sentido, la aportación de Jovanović analiza la correlación de las narraciones de los participantes, con temas identificables de una memoria colectiva del conflicto, unido a la normalización de la violencia del pasado a través de la literatura.

Carbone y Jahnke, (Capítulo 9), de la Universidad Roma Tre (Italia), en su aportación descolonizando la academia: nos acerca a los desafíos, tensiones y colaboraciones en cuanto a educar de forma integral a futuras generaciones. Esto implica desarrollar un sistema de escolarización que abarque hechos históricos muy significativos, como forma de descolonizar a los propios autóctonos y a la propia cultura nativa. Las autoras ofrecen una exploración canónica sobre esta estrategia de descolonización, para reconstruir un proceso de un cambio cultural como una herramienta esencial para la institucionalización de la educación intercultural. Del mismo modo, nos plantea la dificultad que conlleva este reto para obtener el reconocimiento y, preservar el patrimonio en un contexto político mucho más amplio, que beneficie el diálogo en el tejido social, visualizando a su vez las consecuencias de los mecanismos excluyentes de la hegemonía imperial.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 un enfoque más multiétnico, Bergamaschi y Blaya, (Capítulo 10), de la Universidad Côte d'Azur (Francia), recogen una serie de iniciativas docentes en contextos vulnerables para prevenir la intolerancia, teniendo en cuenta el aspecto multiétnico en el estado francés. A pesar de que este estado laico se encuentra por debajo de la media europea, en lo que respecta al abandono escolar prematuro, el diseño de proyectos y programas para la comprensión de dicho fenómeno y, la prevención del incremento significativo de abandono escolar sigue siendo muy activo. Las autoras manifiestan que las iniciativas docentes, contextualizan las variables multifactoriales, impulsando las alianzas educativas entre un amplio conjunto de actores escolares y extraescolares, para abordar de manera eficiente, la intolerancia generalizada en centros educativos con mayor tasa de diversidad étnica y cultural.

Gavazzi y Siri, (Capítulo 11), de la Universidad de Verona (Italia), plantean la siguiente cuestión: ¿Poder o verdad?, y hace referencia al papel del conocimiento ancestral en la transmisión intercultural contemporánea de la etnomedicina, entre las comunidades forestales del Perú. Las autoras dedican una atención especial, al rol que desempeña el patrimonio material e inmaterial de las comunidades indígenas y culturas forestales, en la transmisión intercultural de valores y principios comunes. Dichos elementos aparecen orientados hacia el desarrollo del pensamiento crítico, el diseño de soluciones y la capacidad de centrarse en el diálogo, como herramienta de participación efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las protagonistas de este texto, no olvidan tampoco poner de manifiesto, la necesidad de la aceptación de una visión más amplia y múltiple del mundo, ya que la perspectiva de una sola fuente distorsiona la realidad cambiante. El texto insiste, en aprovechar los conocimientos ancestrales, para sentar las bases de diálogo entre las comunidades, que impulse una nueva metodología biocognitiva orientada hacia una educación de calidad.

Gassoway (Capítulo 12), de la Universidad de Massachusetts-Amherst (EE.UU), exhibe un análisis histórico crítico en referencia al diálogo intergrupal: una pedagogía prometedora para el compromiso crítico a través de la "raza" y la sexualidad. Y para ello, explora las formas en que el diálogo intergrupal es un instrumento para profundizar en la comprensión de las relaciones multiculturales, para alcanzar la justicia social. Asimismo, resalta la estructura histórica de la opresión sobre "la inferioridad" biológica de las mujeres y, la eliminación de los cuerpos trans que han reflejado los argumentos empleados para establecer la marginalidad en los distintos contextos de la sociedad. Merece destacar la síntesis que realizan de la interseccionalidad entre la "raza", el género y la sexualidad como características organizativas de las relaciones sociales, que se constituyen y, refuerzan la interacción interpersonal. La autora considera que esta interseccionalidad es una herramienta analítica valiosa, para identificar dichas estructuras opresivas omnipresentes que se refuerzan mutuamente y, dan lugar a experiencias vitales únicas, para las personas con identidades sociales múltiples e interconectadas.

De la mano de Veloria, Bussu y Murry, (Capítulo 13), de la Universidad de Boston (EE.UU), este monográfico se cierra con las posibilidades transformadoras de los enfoques restaurativos de la educación. Las autoras se adentran en las dificultades que nos atañen a la hora de aplicar

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 StudyCircle de enseñanza y aprendizaje, orientado hacia la comunicación restaurativa para promover una cultura de bienestar social y, más aún en los contextos vulnerables. A juicio de las autoras, esta metodología holística ofrece múltiples alternativas para afrontar los retos vinculados a la complejidad de la diversidad cultural, que incluyen un aprendizaje más activo, más constructivo y más transformador de la comunidad.

En suma, diríamos que es una gran oportunidad ojear esta obra relevante y novedosa, donde el lector puede identificar sin mucho esfuerzo una exploración crítica sobre la educación intercultural a través de voces autorizadas. Combinando sus esfuerzos para producir esta obra útil y, de lectura atractiva. Sin duda alguna, se trata de un libro que supera las expectativas sobre un tema del que se ha escrito mucho, pero que se ha avanzado poco en las últimas décadas, teniendo en cuenta la poca anuencia que tiene esta materia en las administraciones educativas y menos aún en la agenda política.

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

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

Reseña de libro

TÍTULO: ***Profes rebeldes. El reto de educar a partir de la realidad de los jóvenes***

AUTOR/A: **Olivé, C.**

EDITORIAL: **Grijalbo, Barcelona, 216 páginas**

AÑO: **2020**

Àngels S. Amorós, *Profesora EOI Castelló de la Plana (Castellón)*

La mejor manera de conocer estrategias y recursos útiles para dar clase es a partir de la experiencia de docentes que cada día se enfrentan a una clase. Todo aquel discurso que hable de educación y de jóvenes y niños como alumnos desde fuera de las aulas se debería valorar de otro modo. Tal vez este es el motivo que el libro Profes rebeldes de Cristian Olivé haya tenido tanta repercusión incluso antes de ponerse a la venta. Todo porque Olivé, se muestra muy participativo en las redes sociales y tiene un gran número de seguidores tanto en Twitter como en Instagram. Un ejemplo más de la necesidad de adaptarse a la realidad de nuestro siglo si se quiere conectar con los más jóvenes.

Profes rebeldes. El reto de educar a partir de la realidad de los jóvenes es un libro publicado por el profesor de secundaria barcelonés Cristian Olivé. Otras publicaciones de este docente son: *Aquellas galletas de canela* (Tandaia, 2019) y la coautoría en *El cuaderno donde por fin me puedo expresar sin filtros* (Larousse, 2020), además de publicar sobre educación y adolescentes, impartir cursos sobre innovación educativa y su participación en Cadena Ser Catalunya en la sección "Reunió amb el tutor".

La obra se estructura en tres partes y un prólogo en el que el autor cuenta en primera persona cómo surgió su vocación como docente y su evolución en la forma de impartir clases.

- La primera parte del libro se titula "Los nuevos retos de la educación" y se articula a partir de cuatro capítulos con un mismo tema en común: la necesidad de cambio y evolución de una educación todavía basada en modelos del pasado que resultan del todo obsoletos. Para ello, Olivé comparte una infinidad de experiencias personales en las aulas. A destacar la importancia del papel de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje y también los valores que recorren todos los conocimientos. Y, sobre todo, la gran novedad del libro que radica en la insistencia del autor en que los y las jóvenes de hoy en día quieren ser mejores que los adultos y para ello la preparación, la formación es clave.
- "La educación es trabajo de todos" es el título de la segundo parte formada por tres capítulos en los que se retoma la importancia de la colaboración de las familias. Lo más determinante de este apartado es la nueva óptica que el autor invita a tomar respecto a la educación. Olivé apuesta por la figura del alumno como capaz de dejar huella y marcar al profesor de manera que se incide en la empatía, la humildad y la proximidad del docente hacia sus pupilos. Una perspectiva totalmente novedosa y que aporta una visión más igualitaria y colaborativa de la educación.
- La última parte del libro, "Una educación valiente", tiene un total de dieciocho capítulos que a pesar de su extensión se leen muy bien tanto por el contenido como por el estilo ágil de escritura

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

Se permiten la reproducción, 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 caracteriza la forma de escribir del autor. Es en esta parte donde el lector puede ver de cerca lo que ocurre dentro de las aulas ya que Olivé demuestra que no se ha inventado nada sino que todo lo que explica surge de su experiencia diaria como profesor. Conceptos como el error concebido como necesario para avanzar, las emociones ligadas a los contenidos donde los conocimientos que recogen los libros de texto difícilmente tendrán calado en el alumnado si se deja de lado el componente humano. Como también la importancia del docente de conocer la realidad de los adolescentes para mejorar y sacudir conciencias a las que Olivé califica de "collejas educativas". Es en esta última parte donde se habla de la necesidad de introducir las redes sociales en las clases y también el móvil como herramienta para aprender. Se citan algunos recursos útiles que Olivé demuestra que funcionan como son las series de Netflix para el aprendizaje de las tipologías textuales; el trabajo de la literatura a partir de las canciones de Rosalía; la lectura extensiva con Instagram, además de mejorar la expresión escrita y practicar la gramática y la sintaxis a través de otros productos culturales consumidos por los adolescentes como Fortnite y siempre desde el aprendizaje cooperativo.

En definitiva, el autor apunta hacia una nueva metodología muy motivadora, práctica y participativa para explotar al máximo las capacidades creativas de los alumnos. Su propuesta es original y muy práctica ya que más que teorizar muestra y demuestra la efectividad de sus proyectos con la intención de convencer a todos que es necesario cambiar nuestra forma de enseñar adaptándonos a los nuevos tiempos y aproximándonos a los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje que son los alumnos, no los contenidos. La lectura de este libro se recomienda tanto para profesores de cualquier especialidad como para padres y también alumnos puesto que las experiencias educativas que recoge resultan orientadoras, motivadoras, inspiradoras y muy humanas.

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

Se permiten la reproducción, 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: ***Voces con esencia para una Animación Sociocultural posicionada***

AUTOR/A: **Novella, A., y Alcántara, A. (coords.)**

EDITORIAL: **Octaedro, Barcelona, 303 páginas**

AÑO: **2022**

Héctor Núñez López, *educador social y pedagogo. Profesor en los estudios de educación social de la Universidad de Barcelona*

Voces con esencia para una Animación Sociocultural posicionada representa una obra coral que viene a actualizar el conocimiento profesional y académico que en los últimos años se ha realizado en nuestro contexto más inmediato; a partir de las aportaciones que sobre la Animación Sociocultural (ASC) han realizado autores y autoras como Barba, Morán de Castro y Cruz (2017); Calvo (2002); Cembranos, Montesinos y Bustelo (2001); Soler (2012), entre las referencias más contemporáneas.

Por otra parte, en el año 2020 la Revista de Educación Social edita un monográfico con el título de *políticas culturales, animación sociocultural y gestión cultural. Miradas desde la educación social*; y que pone en relevancia la actualidad de la ASC desde su triple vertiente en los ámbitos de la formación inicial, el desarrollo profesional y la investigación.

El libro consta de 13 capítulos y está coordinado por Ana Novella y Antonio Alcántara. Ana Novella es profesora en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Integrante del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) imparte docencia en el grado de educación social. Antonio Alcántara es profesor asociado en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Es miembro del equipo pedagógico del Anteneu Popular 9 barris y de La Perifèria. La edición de este trabajo colectivo ha sido posible gracias a la colaboración institucional del GREM, la Perifèria y la CASC_CAT: Coordinadora per a l'Animació Sociocultural de Catalunya. Es la junta de gobierno de esta entidad, la CASC_CAT, la que realiza el prólogo del libro.

El conjunto de la obra se organiza en tres secciones principales. La primera sección se titula "***Mostrando esencias, tomando posiciones.***" Consta de tres capítulos y representa una aproximación conceptual y teórica contemporánea sobre la ASC. Desde mi punto de vista, el lector o lectora encontrará en esta primera sección de la obra el sustento teórico y reflexivo necesario para entender la ASC desde sus cinco dimensiones constitutivas: las dimensiones educativa, social, cultural, relacional y política.

La segunda sección del libro lleva el nombre de "***Esencias dialogadas, posiciones reflexionadas***" y se centra en ofrecer un conjunto de experiencias actuales sobre ASC que se desarrollan en diferentes

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

regiones de España: Asturias, Barcelona, Málaga, zonas rurales en las provincias de Salamanca y Lleida, son algunos de los entornos en los que se localizan las experiencias. En mi opinión, el formato elegido para la presentación de estas experiencias es innovador: en un primer momento, aquellas personas protagonistas que han participado en el desarrollo de la experiencia explican su vivencia a la hora de articular la propuesta de ASC: qué ha significado para ellos y ellas, cómo ha modificado el entorno y cuál ha sido la incidencia personal, colectiva y comunitaria de la transformación que supone la metodología de la ASC. Posteriormente y en un segundo momento, dentro de la estructura del mismo capítulo, una segunda persona protagonista realiza una aportación discursiva y crítica de la experiencia antes descrita. Estos protagonistas suelen ser agentes que se involucraron, de alguna manera, en el "nacimiento" y en el acompañamiento de esa experiencia. Por ejemplo, estas réplicas discursivas y críticas las realizan profesores de ciclos formativos de grado superior en Animación Sociocultural y Turística (TASOC) o profesorado de los estudios de Educación Social de Universidades españolas. Desde un símil teatral, podemos afirmar que cada capítulo tiene dos actos: el primer acto de explicación de la experiencia de ASC y el segundo acto de reflexión crítica sobre la experiencia de ASC relatada.

Todas las experiencias prácticas de ASC, que los lectores pueden situar entre los capítulos 5 al 12, coinciden en compartir los siguientes puntos de anclaje, lo que podríamos denominar -siguiendo el título de la obra- las **ocho esencias compartidas sobre la Animación Sociocultural**:

1. *Las propuestas de la Animación Sociocultural no tienen sentido sin la participación de las personas y colectivos*. Una participación que debe ser entendida como dedicación e implicación y que trasciende la mera fase de información o consulta. Sin participación no puede haber animación. Como nos recuerdan Antonio Alcántara, Ana Novella y Àlex Muñoz en el capítulo 3, se trata de activar espacios de participación implicativa que van más allá de ser encuentros colaborativos para centrarse en acciones que posibilitan vivencias democráticas donde redemocratizar la democracia (p. 89). En la misma línea, se pronuncia Carlos Sánchez-Valverde en el capítulo 11, cuando afirma que se debe actuar desde el atrevimiento de una práctica participativa que supere la consulta y lo ornamental, sabiendo salirse voluntariamente del foro y del foco (p 239).

2. *Las propuestas de la Animación Sociocultural vertebran el territorio y trabajan a favor de la cohesión social, posibilitando el trabajo en red con la ciudadanía.* Este trabajo en red se favorece entre diversos vecinos y grupos, profesionales, servicios y recursos de un contexto determinado. El capítulo 11 relata la experiencia de la "Escola de Salut Fes-Te Gran a Verdum" (escuela de salud ser grande a Verdum) que se desarrolla en el marco del plan comunitario del barrio de Verdum, en la ciudad de Barcelona. Se trata de una iniciativa de ASC muy vinculada a las dinámicas del trabajo comunitario, ya que participa el tejido asociativo; equipamientos multidisciplinares como son el centro de salud, la biblioteca municipal, el centro cívico; y servicios de atención a la ciudadanía como son los servicios sociales de atención básica. En la misma línea se entiende el capítulo 5 que describe la experiencia en el barrio de Los Asperones, en la ciudad de Málaga: la necesidad de sumar y de tejer redes de colaboración entre las diversas entidades y servicios presentes en este entorno.

3. *Las propuestas de la Animación Sociocultural, fruto de la dedicación e implicación de las personas y colectivos, generan aprendizajes*. Este aprendizaje no tiene por qué estar formalizado en cursos o certificados, como tampoco tiene que estar secuenciado de alguna manera: es un aprendizaje basado en lo relacional, que genera interrogantes, movimiento, creación cultural colectiva.

4. *Las propuestas de la Animación Sociocultural dignifican lo lúdico, el juego como posibilidad de relación y aprendizaje, la utilización de una diversidad de lenguajes y prácticas que posibilitan la creatividad.* Esta esencia se observa en el capítulo 6 de la obra, dedicado a explicar la experiencia del Fes Kiosk de Circula Cultura, en la localidad de Sant Boi de Llobregat: la recuperación de un antiguo

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

quiosco de prensa que ahora pasa a tener nuevas utilidades: la dinamización y apropiación de un espacio público -una plaza de la localidad- a través de las propuestas que lanzan las técnicas dinamizadoras y los vecinos y vecinas que participan. En el capítulo 12 se concreta una experiencia de teatro social vinculada al centro de formación Bemen-3 de la ciudad de Barcelona en el que las personas implicadas son capaces de trabajar sus capacidades a través de las artes dramáticas.

5. *Las propuestas de la Animación Sociocultural tienen en su desarrollo procesual una dimensión política, es decir; parten de los posicionamientos -individuales o colectivos- de las personas que se significan para reivindicar y defender sus derechos.* El capítulo 7 se centra en la experiencia de una mujer de 21 años, integradora social y actual estudiante del Grado en Educación Social, que, desde nuestra interpretación, reivindica su propio espacio intercultural como un hecho político y teje redes desde lo individual a la acción comunitaria. El capítulo 8 se localiza en el Espacio Social la Caracola, entre los barrios industriales de los concejos limítrofes de Avilés y Corvera, Asturias. Zona industrializada y antigua cuenca minera, su relato nos aproxima a las vivencias y a las luchas de las mujeres en pro de la defensa de sus derechos y de la igualdad de oportunidades.

6. *Las propuestas de la Animación Sociocultural son siempre experiencias y procesos situados en un contexto específico*. Esta afirmación no resta importancia a la capacidad de las personas por generar comunidades virtuales gracias a la tecnología, ni tampoco niega la necesidad de interpretar y analizar el contexto global y complejo en el que nos movemos. Algunos ejemplos de experiencias situadas de ASC los encontramos en los capítulos 11, plan comunitario urbano de Verdum, en la ciudad de Barcelona; y las experiencias de los capítulos 9 y 10, que transcurren en entornos rurales de las provincias de Lleida y Salamanca, respectivamente.

7. *Las propuestas de la Animación Sociocultural inciden en los espacios públicos y ayudan a vertebrar su transformación*. En el capítulo 10 aprendemos cómo un proyecto de animación social y turística puede ayudar a generar valor y a preservar el territorio en entornos rurales que sufren la despoblación.

8. Por último, consideramos que todas *las propuestas de la Animación Sociocultural deben generar espacios para la producción de significados propios de la ciudadanía, en consonancia con las ideas de la democracia cultural.*

Estas ocho esencias compartidas y centrales de cualquier propuesta de ASC se deben *cocinar a fuego lento*, como nos indican en el capítulo 4 Àngels Masqué y Manolo Cortés: es necesario privilegiar un proyecto de ASC que parta de la idea de proceso relacional y que valore, principalmente, los resultados cualitativos de su incidencia en los territorios: generación de redes sociales, fomento de la cohesión e incluso siguiendo las aportaciones de Pose (2006), entender las propuestas de ASC como un mecanismo para reducir la conflictividad social.

Por último, cierra este libro la sección titulada "***esencias posicionadas, un dialogo posicionado***" que consta de un único capítulo, con la autoría de Pilar Figueras, Xavier Franch y Xavier Úcar. Considero muy acertado este capítulo por las aportaciones de los tres autores -antes citados- y especialmente por el formato del mismo: una entrevista o diálogo a tres que desgrana la situación actual de la ASC en nuestro país desde la posición o mirada de cada uno de los intervinientes: la mirada de la formación inicial de los profesionales de la ASC, desde la formación profesional en TASOC y los estudios universitarios en Educación Social; el ámbito de la praxis profesional y el ámbito de la investigación.

Para finalizar, este trabajo colectivo que se articula en 13 capítulos representa una innovadora aportación al debate acerca de la Animación Sociocultural para todas aquellas personas interesadas desde el ámbito de la profesión, de la academia y también para estudiantes del ámbito de las ciencias sociales; especialmente alumnado del Ciclo Formativo de Grado Superior en Animación Sociocultural y Turística (TASOC) y del Grado Universitario en Educación Social.

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

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

Bibliografía:

Barba, M.; Morán de Castro, C.; y Cruz. L. (2017). *Animación sociocultural en prisión. Experiencia en el Centro Penitenciario de Monterroso*. Madrid: Editorial Popular.

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

Cembranos, F.; Montesinos, D., y Bustelo, M. (2003). *La animación sociocultural: Una propuesta metodológica*. Madrid: Editorial Popular.

Pose (H.) (2006). *La cultura en las ciudades. Un quehacer cívico-social*. Barcelona: Editorial Graó.

Soler, P. (2012) (Coord.). *La animación sociocultural. Una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades*. Barcelona: Editorial UOC.

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

Se permiten la reproducción, 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: ***Retos actuales del sistema educativo. Propuesta de actuación desde la Educación Social***

AUTOR/A: **Ana María Martín-Cuadrado (Coord.)**

EDITORIAL: **Octaedro, Barcelona, 160 páginas**

AÑO: **2022**

Ana C. Biurrun Moreno, *Educadora Social y Pedagoga (Pamplona)*

La portada de este libro está ilustrada por Aarón Mora Martín y nos ofrece una imagen hacia el horizonte vespertino, que nos invita a volar en globo y tocar el viento, con frescura, con luz de atardecer y colores que recuerdan a Torres-García, para visualizar un nuevo paradigma constructivo; la educación social en el sistema educativo actual. Múltiples son los retos existentes en los espacios escolares y cabe subrayar esta obra como ejemplo de una propuesta novedosa dentro la educación formal, que nos sumerge en el marco teórico que avala a los profesionales de la Educación Social. La literatura también expresa las diferentes experiencias profesionales que están llevando a cabo educadores/as sociales dentro de diferentes Centros Educativos en la mejora de la convivencia, la prevención del acoso escolar, la mediación, la educación ambiental, la gestión de espacios educativos extraescolares, el asesoramiento al profesorado, la educación para la salud y mucho más.

Si os apetece seguir volando por este paisaje y escuchar las experiencias que está desarrollando la Educación Social en las escuelas e institutos, podéis leer este libro compuesto de ocho capítulos y pilotados por la Doctora Ana María Martín-Cuadrado creadora de redes y ejemplo de ello es la administración del Blog científico Prácticum y Prácticas Profesionales https://gidpip.hypotheses.org/ y potenciadora de la investigación-acción en diferentes grupos de innovación, como la coordinación del Grupo de Innovación Docente Prácticas Profesionales (GID PiP) y de la RedTICPraxis, entre otras múltiples aportaciones[1]. Cabe mencionar su apuesta por la formación especializada en esta temática y su dirección en el Programa de Postgrado: Intervención desde la educación social en el sistema educativo (título propio de la UNED)[2]. Este libro lo componen otros seis autores que iremos nombrando en la exposición de la estructura que viene a continuación:

1 Ana María Martín Cuadrado (uned.es)

2 https://formacionpermanente.uned.es/tp_actividad/idactividad/12161

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

Se permiten la reproducción, 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 uno, trata sobe el ámbito educativo: actuación desde la Educación Social de Ana María Martín-Cuadrado y Rubén Jiménez Jiménez, quienes responden el marco general donde se actúa, las funciones, las competencias y los ámbitos posibles de esta disciplina.

El capítulo dos, nos lleva a los orígenes del profesional de la Educación Social en el ámbito educativo por Ana María Martín-Cuadrado y Raúl González-Fernández y afinan la génesis y su evolución, para comprender mejor algunos desafíos.

El capítulo tres, aborda al profesional de la Educación Social en contextos escolares: el caso español, de Blas Campos Barrionuevo y Ana María Martín-Cuadrado indicando la necesidad de la Educación Social en nuestro sistema escolar, así como la necesidad de cualificación de los procesos educativos y la propia integración de esta disciplina en los centros escolares desde una visión evolutiva desde la legislación educativa.

El capítulo cuatro, versa sobre la promoción de la convivencia en el sistema educativo y las visiones participativas desde la Educación Social de Rubén Jiménez Jiménez, apostando por la educación para la paz y la no violencia hasta llegar a las estrategias y enfoque participativo como contribución de mejorar la sociedad.

El capítulo cinco, muestra al alumnado en situación de riesgo de exclusión social: propuestas y actuaciones desde la Educación Social en el Sistema educativo de Rubén Jiménez Jiménez. Para ello nos introduce la educación compensatoria y la escuela inclusiva como marco de acción socioeducativa, para llegar a las necesidades sociales como aspecto clave y las estrategias de promoción y trabajo en red necesarios para la prevención de este problema.

El capítulo seis, da cara a las respuestas a las necesidades socioeducativas de las familias dentro del sistema educativo: participación, inclusión y vínculo desde la Educación Social de Miguel Marcos Sáez Pérez quien recuerda la importancia de la participación e implicación de la familia como factor clave.

El capítulo siete, incorpora la perspectiva de género a la acción educativa de Carmen Ruiz Repullo y potencia el llegar a la meta de construir una escuela coeducativa para visibilizar las desigualdades como estrategia para su erradicación y mostrar las estrategias para prevenir la violencia de género en los centros educativos.

El capítulo ocho, formula a la acción comunitaria en y desde el centro educativo de Axel Moreno Gálvez, para explicar los nuevos retos para los centros educativos, entrelazando algo tan interesante como la inteligencia colectiva del ecosistema socioeducativo para fomentar los procesos de cooperación, así como estrategias en esta acción comunitaria.

La utopía se encuentra en la construcción de Comunidades de Aprendizaje y su composición pasa por acercar la escuela a nuestras localidades y sociedades actuales; por ello la necesidad expuesta de introducir equipos multidisciplinares que faciliten esta utopía. La Educación Social puede ser una de estas disciplinas y esta obra vuela hacia este reto.

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

Se permiten la reproducción, 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 proverbio africano “para educar a un niño hace falta la tribu entera” pasamos a para educar a un niño, una niña y une niñe hace falta la implicación de toda la comunidad y la educación social tiene mucho que aportar. Sin más dilación, adentraos en este trabajo de la mano de Carlos Sánchez-Valverde que hace una presentación, que bien merece este contenido.

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

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

Reseña de libro

TÍTULO: ***El poder de la ciudadanía: Derechos de asociación y participación. In Memoriam José Molina***

AUTOR/A: **Reverte, F.M.**

EDITORIAL: **Murcia: Diego Marín, 468 páginas**

AÑO: **2021**

Lucía Amorós Poveda, *Universidad de Murcia*

La obra sale a la luz, en esta su segunda edición, ante el fallecimiento por COVID-19 del profesor José Molina Molina, primer Presidente del Consejo de la Transparencia de la Región de Murcia de 2015 a 2020. En su memoria, este trabajo queda estructurado en tres bloques, a saber, una presentación, el cuerpo teórico de la obra y un espacio de anexos.

En el primer bloque, presentada la obra, se ofrece una introducción por José Molina Molina. El profesor Molina denuncia la *adultocracia* y el *adultocentrismo* que maltrata a la juventud. La protesta juvenil, desde la austeridad de estos tiempos, reivindica con el tatuaje y el botellón su lugar en el tiempo y en el espacio. Para Molina la llegada del año 2030 debe atender a la juventud desde su participación como fórmula para tiempos más inclusivos y sostenibles. Fernando Pindado incide en la participación ciudadana como esencia de la democracia.

El segundo bloque se organiza en cinco capítulos. La naturaleza del último capítulo es colaborativa al implicar a catorce profesionales. El primer capítulo aborda los antecedentes del derecho de asociación. Para comprender su sentido se ofrece un recorrido histórico. En España, podría considerarse hoy que la primera asociación se configura gracias a una comunidad de regantes del rio Ebro (siglo II) vinculando así el término al del *collegium* romano como fenómeno asociativo. De las Sociedades Económicas de Amigos del País, resultado del despotismo ilustrado de la segunda mitad del siglo XVIII, se atiende, posteriormente, a la lucha por la libertad de asociación durante el siglo XIX.

De quienes deseaban la libertad de asociación y de aquellos grupos ideológicos que no, la Década Ominosa (1823- 1833) expresa la más radical de las posturas al considerar la acción de asociarse como delito. Tardará seis años, en 1839, en ser reconocida para generar resistencia. Los trabajadores comenzaron una lucha sin fin.

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

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

Constitucionalmente, la Ley de 20 de junio de 1887 atendió al ejercicio del derecho de asociación y el Código Civil de 1889 concedió personalidad jurídica a las asociaciones y reconoció su interés público. Sin embargo, una nueva represión al asociacionismo se da durante la dictadura franquista. En su primera etapa, la más feroz, ofreciendo, por ley, un modelo represivo de asociacionismo y, bajo el tardofranquismo, atendiendo al derecho controlado bajo el régimen de la dictadura. La transición democrática llevará al reconocimiento del derecho de asociación como instrumento jurídico para el cambio social. El artículo 22 de la Constitución Española asume la asociación como derecho.

El segundo capítulo analiza dos herramientas jurídicas fundamentales en la sociedad española del siglo XXI. De un lado, se atiende a la *Ley Orgánica 1/ 2002, de 22 de marzo que regula el Derecho de Asociación* (LODA). De otro, se describe el *Real Decreto 949/ 2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el Reglamento del Registro Nacional de Asociaciones*. Cabe reconocer en este capítulo, especialmente, la atención a la licitud de las Asociaciones de Consumidores de Cannabis situadas en los límites jurídicos. Además, se aborda la titularidad del derecho de asociación relevante para asociaciones de inmigrantes, así como a la titularidad del derecho y la capacidad para ejercerlo en asociaciones por la plena inclusión y asociaciones juveniles.

Se sigue con el procedimiento de constitución de asociaciones. Para ello, se atiende a los elementos que la conforman, el carácter y el contenido de los estatutos, la actividad dentro del registro de asociaciones y el funcionamiento asociativo, esto es, su regulación, principios democráticos, obligaciones, responsabilidades y disolución. Finalmente, se atiende a la condición jurídica de la persona asociada incidiendo en los derechos de participación, información, garantía de medidas y de impugnación. Sobre las garantías jurisdiccionales se atiende a la protección del derecho de asociación y al control de la actuación.

El capítulo tercero recoge apuntes sobre cómo regular el derecho de asociación. Para ello, se recurre a la legislación autonómica y se comenta dicha legislación así como el reparto de competencias entre Estado y comunidades autónomas. En particular, se atiende a Cataluña, Euskadi, Canarias, Comunidad Valenciana y Andalucía. Van a ser los capítulos cuarto y quinto los que responden al asociacionismo desde la participación. En el capítulo cuatro, se recurre al concepto de participación asumiendo su complejidad por ser un término polisémico, indispensable, por otra parte, en la vía democrática. La participación ciudadana deviene en derecho y como tal precisa un nuevo marco normativo en España. Particularmente, cabe destacar la aportación de Pindado al considerar la participación como sentimiento y como derecho porque la participación lleva a la vida de las ciudades (p. 237). El sistema democrático se configura triangulando, en equilibrio, poder#democracia#participación. Para ello, se considera la escalera de la participación planteada por Arnstein en 1969 (disponible en https://n9.cl/9gof8) y se adapta gráficamente a la relación entre asociaciones de jóvenes y administración (pp. 242-243).

Queda patente que los cuarenta años de Constitución Española han supuesto el paso del miedo a participar hasta llegar a la demanda ciudadana. Con todo, la democracia presenta tres caras 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.

la hora de participar lo que hace necesaria la creación de nuevas normativas. Ante esta situación ¿cuál es la alternativa en los tiempos que corren? La respuesta se encuentra en las iniciativas locales como mecanismo de apertura ciudadana democrática. El camino para desarrollarlas pasa por enfocarse en las leyes de transparencia y buen gobierno, las leyes sectoriales que regulan la "participación institucional" y las leyes específicas de participación de alcance y efectividad de derechos "autolimitados" evidenciadas en la *Ley 5/ 2010 Canaria de Fomento de Participación* y en la *Ley 7/ 2017 de Participación Ciudadana de Andalucía*.

Algunas iniciativas en esta segunda década del siglo XXI se encuentran en el Anteproyecto de Ley de la Comunidad Valenciana sobre Gobierno Abierto, la Ley de Participación Democrática de Navarra, la Proposición de Ley de Gobierno abierto y Lucha contra la Corrupción de la Región de Murcia y el Proyecto de Ley de Participación de Castilla-La Mancha. De este último se ofrece un estudio de caso que aborda el proceso de elaboración (años 2017 a 2019) hasta su aprobación entrando en vigor a mitad de 2020. En busca de un mayor compromiso tanto por la administración como por la ciudadanía, Reverte recurre al marco normativo dirigido a las comunidades autónomas (STC 55/ 2018, de 24 de mayo). Centrado en el ámbito competencial de Castilla-La Mancha se incide en los artículos 4.2, sobre la promoción de libertad e igualdad de individuos y grupos, el 31.1.1ª y el 39.3. En un segundo momento, se destacan los criterios que han regulado su elaboración y el contenido de las iniciativas por parte de las administraciones públicas. Como resultado se conjugan voluntades mediante el proceso de participación, el procedimiento de la administración y el debate en el parlamento. A nivel estatal, ha sido la crisis del 15M una evidencia más de que la ciudadanía exige democracia participativa. En aras de una plena transformación social, la opción recae en una reforma de la Constitución y en configurar una ley orgánica reguladora del derecho de participación.

En el capítulo cinco toma protagonismo una educación social que lleve a la transparencia y la participación aprendiendo sobre ella desde ella. Gómez-Hernández utiliza los fundamentos biográficos de José Molina para aportar luces a este planteamiento. Miralles y Guerrero inciden en la educación política en aras de una educación democrática que construye ciudadanía activa y crítica. Por su parte, Berenguer ejemplifica la acción ofreciendo una metodología de participación juvenil. Como iniciativas, Mayor, Oliva, Baeza y Oliva proponen los presupuestos participativos, López-Marín el teatro social, Elvira Medina el voluntariado con personas mayores (movimiento social de los Yay@flautas o la Marea de Pensionistas), López-Giraldo el voluntariado ambiental y Raimundo Rodríguez-Pérez el patrimonio local.

Bolaños abre las fronteras con la experiencia costarricense y Teresa Vicente explica el proceso de iniciativa legislativa popular para reconocer la personalidad jurídica de la Laguna del Mar Menor.

Finalmente, el tercer bloque de la obra ofrece el texto completo de la iniciativa expuesta por Vicente.

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

Seguidamente, se recoge la bibliografía que ha generado el segundo bloque de contenidos. El cierre de la obra, por su valor, ofrece fotografías emblemáticas del profesor José Molina Molina, referente en la Región de Murcia (España) ante la lucha por la transparencia y la participación de la juventud para la construcción de un mundo mejor.

*Accesible en línea en:**enlace***

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

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

Actualidad

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

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

El esfuerzo de todo un colectivo. Crónica del VIII Congreso Estatal de Educación Social

Redacción

Inicialmente estaba previsto realizar el VIII Congreso Estatal de Educación Social en Zaragoza en 2020 en formato presencial, como ha venido siendo habitual en congresos anteriores. La situación de pandemia obligó a aplazar esta realización.

Tras diversas opciones se optó por un formato y experiencia innovadora consistente en un concepto nuevo de congreso descentralizado, itinerante, interterritorial, que iría recorriendo diversos territorios, lugares y fechas y que podrá seguirse tanto en formato presencial como online, ya que se irá transmitiendo en streaming.

Para hacer posible esta nueva experiencia se ha ido contado con el colegio profesional y universidades del territorio de celebración.

El VIII Congreso Estatal de Educación Social está organizado por el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), con el apoyo del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y en colaboración con el Colegio Profesional de cada comunidad autónoma.

Las fechas y lugares de esta nueva modalidad de Congreso han sido:

31 de marzo. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación UNED. Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad de Madrid (CPEESM)

1 de abril. Madrid. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Centro de Formación del profesorado. Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad de Madrid (CPEESM)

7 de abril. Cuenca. Universidad Castilla-La Mancha, Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca. Colegio Oficial de Educadores Sociales de Castilla-la Mancha (CESCLM)

21 de abril. Canarias. Universidad Las Palmas de Gran Canaria. Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Canarias (CEESCAN)

27 de abril. Bilbao. Universidad de Deusto. Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco (GHEE-CEESPV)

30 de abril. Madrid. Residencia Universitaria Tagaste. Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad de Madrid (CPEESM)

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

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

4 de mayo. Valencia. Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de La Comunidad Valenciana (COEESCV)

12 de mayo. Murcia. Universidad de Murcia, Centro Social Universitario. Colegio Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia (CPESRM)

14 de mayo. San Pelayo, municipio de Valladolid de 46 habitantes. Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Castilla y León (CEESCYL)

2 de junio. Sevilla. Universidad Pablo de Olavide, Residencia Universitaria Flora Tristán. Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía (COPESA)

El esfuerzo de todo un colectivo.

Web del Congreso

Programa

Página web del Congreso en Facebook

Página web del Congreso en Twitter

Primera jornada. Madrid. Inicio. Inauguración

31 de marzo. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Información de la jornada en este enlace

Programa del Congreso en este enlace

Los temas principales han sido:

- **La dignidad de las personas, profesionales y el derecho a la Educación Social.**

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

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

- **La responsabilidad de la acción institucional.**
- **El compromiso de la acción socioeducativa con la infancia: experiencias y retos.**

Inauguración

Ponencia inaugural

Mesa La responsabilidad de la acción institucional

Mesa El compromiso de la acción socioeducativa con la infancia: experiencias y retos

1 de abril. Universidad Complutense de Madrid

Los temas principales han sido:

- **Educación Social: una herramienta transformadora de valores de ciudadanía para el ejercicio de derechos y responsabilidades.**
- **La Educación Social frente al edadismo y la soledad no deseada.**

Se realizó también un Encuentro de Profesionales de Envejecimiento Activo y Aprendizaje a lo Largo de la Vida del CGCEES.

Intervinientes en la segunda sesión en Madrid

Mesa de inicio

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

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

Mesa "La Educación Social frente al edadismo y la soledad no deseada"

Conferencia "Educación Social: una herramienta transformadora de valores de ciudadanía para el ejercicio de derechos y responsabilidades"

Segunda Jornada. Cuenca

7 de abril. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca. Universidad Castilla-La Mancha

Información de la jornada en este enlace

Programa del Congreso en este enlace

Los temas principales han sido:

- **Diálogo Abierto: Una aproximación a la Educación Social en Castilla-La Mancha: educación y servicios sociales.**
- **Mesa Coloquio: Reconocimiento y respeto a las personas.**
- **Encuentros con profesionales por ámbitos:** Diversidad funcional. Inmigración y Refugio. Servicios Sociales. Educación. Infancia (Menores)

Inicio

Sala

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

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

Dialogo abierto: Una aproximación a la Educación Social en Castilla-La Mancha: educación y servicios sociales

Mesa Coloquio: Reconocimiento y respeto a las personas

En la tarde. Encuentros por ámbitos

Inmigración y Refugio

Educación

Diversidad funcional

Infancia (Menores)

Servicios Sociales

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.

Tercera Jornada. Canarias

21 de abril. Universidad Las Palmas de Gran Canaria.

Información de la jornada en este enlace

Programa del Congreso en este enlace

En la etapa de Canarias el tema principal de debate ha sido:

- **Las y los profesionales de la Educación Social en el sistema educativo**.

Inicio

Sala

Mesa Coloquio Las y los profesionales de la Educación Social en el sistema educativo.

Sala

Cuarta Jornada. Bilbao

27 de abril. Auditorio de la Universidad de DEUSTO

Información de la jornada en este enlace

Programa del Congreso en este enlace

En la etapa de Bilbao los temas de debate ha sido:

Se permiten la reproducción, 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 como elemento clave de las políticas sociales El compromiso de la Educación Social con la Acción de las Políticas Sociales. Justicia Social**
- **Los retos de la Educación Social en Ejecución Penal, el sistema penitenciario y la inclusión social**
- **Intervención Socioeducativa en Servicios Sociales de Atención Primaria: próxima, personalizada, relacional y comunitaria**
- **Intervención socioeducativa en el ámbito de la diversidad funcional: derechos y dignidad de las personas**
- **Comunicaciones y trabajos publicados previamente en *RES, Revista de Educación Social:***

  "La perspectiva socioeducativa como herramienta para mejorar el clima social de prisión"
  "Trabajo educativo en lonjas"
  "El ave fénix sigue volando"
  "Percepción de la población general sobre la pornografía y sus efectos sobre la masculinidad hegemónica"

Inicio

Inicio

Diálogo abierto: La Educación Social como elemento clave de las políticas sociales

Mesa Coloquio: El compromiso de la Educación Social con la Acción de las Políticas Sociales. Justicia Social

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

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

Mesa Coloquio: Los retos de la Educación Social en Ejecución Penal, el sistema penitenciario y la inclusión social

Comunicaciones al congreso publicadas en la revista RES número 33

Espacios de Diálogo: Intervención Socioeducativa en Servicios Sociales de Atención Primaria: próxima, personalizada, relacional y comunitaria

Espacios de Diálogo en ámbitos profesionales de la intervención: Intervención socioeducativa en el ámbito de la diversidad funcional: derechos y dignidad de las personas

---

Quinta Jornada. Madrid

30 de abril. Residencia Universitaria Tagaste

Información de la jornada en este enlace

Programa del Congreso en este enlace

En esta segunda etapa en Madrid, el tema de debate ha sido:

Ética transversal a la Educación Social. El compromiso de los/las 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.

Inicio

Taller participativo / coloquio: Ética transversal a la Educación Social. El compromiso de los/las profesionales

Sexta Jornada. Valencia

4 de mayo. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de Valencia

Información de la jornada en este enlace

Programa del Congreso en este enlace

En la etapa de Valencia los temas de debate han sido:

- **La dignidad de las/los profesionales de la Educación Social, desde el sector Público**
- **La dignidad de las/los profesionales de la Educación Social, desde el Tercer Sector**
- **Presentación de experiencias socioeducativas de éxito de la Educación Social en el Sistema Educativo, en la Comunidad Valenciana**
- **La Educación Social en la gestión de equipos y centros**

Inicio

Mesa coloquio: La dignidad de las/los profesionales de la Educación Social, desde el sector Público

Mesa coloquio "La dignidad de las/los profesionales de la Educación Social, desde el Tercer Sector"

Presentación de experiencias socioeducativas de éxito de la Educación Social en el Sistema Educativo

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

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

La Educación Social en la gestión de equipos y centros

Cierre

Séptima Jornada. Murcia

12 de mayo. Centro Social Universitario de la Universidad de Murcia

Información de la jornada en este enlace

Programa del Congreso en este enlace

En la etapa de Murcia los temas de debate han sido:

- **Las paradojas de la Educación Social y sus efectos**
- **Ejes estratégicos y educación social en la Ley de Servicios Sociales**

Inicio

Presentación

Mesa Las paradojas de la Educación Social y sus efectos

Mesa Ejes estratégicos y educación social en la Ley de Servicios 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.

Octava Jornada. San Pelayo, municipio de Valladolid de 46 habitantes.

14 de mayo. Pista deportiva de la zona de convivencia. Centro Social.

Información de la jornada en este enlace

Programa del Congreso en este enlace

En la etapa de San Pelayo el tema de debate ha sido:

- **Entre un Educador Social y una Educadora Social cuyo trabajo se desarrolla en el medio rural y reflexión/debate final con participantes online y presenciales**
- **Panel de experiencias esperanzadoras en el medio rural, desde la Educación Social**

Inicio

Transmisión online

Espacio de Diálogo: Entre un Educador Social y una Educadora Social

Panel de experiencias esperanzadoras en el medio rural

Novena Jornada. Sevilla.

2 de junio. Residencia Universitaria Flora Tristán de la Universidad Pablo de Olavide.

Información de la jornada en este enlace

Programa del Congreso en este enlace

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

En la etapa de Sevilla los temas de debate han sido:

- **La Acción Socioeducativa como acción transformadora, derechos y justicia social.**
- **Educación Social y Universidad: recorridos y retos para la profesionalización.**
- **La regulación profesional de la Educación Social: derechos y dignidad.**

Inicio

Ponencia dialogada. La Acción Socioeducativa como acción transformadora, derechos y justicia social

Mesa Educación Social y Universidad: recorridos y retos para la profesionalización

Mesa coloquio. La regulación profesional de la Educación Social: derechos y dignidad

Conclusiones y Clausura

Gratitud

Enlace
Vídeo resumen de las 8 primeras jornadas

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

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

Educación Social y Escuela. Informaciones

Redacción

Agrupamos en este artículo algunas informaciones relacionadas con el tema Educación Social y Escuela.

- ***Queremos un curso 2022-2023 con profesionales de la educación social en escuelas e institutos***

El Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC), al inicio de junio 2022, ha manifestado lo siguiente:

- ***"Queremos un curso 2022-2023 con profesionales de la educación social en escuelas e institutos.***
- *Confiamos en que el Departamento de Educación realice las gestiones oportunas para garantizar la continuidad de las educadoras y educadores sociales que ya están trabajando en los centros.*
- *La figura de la educadora y el educador social debe estar presente en el conjunto de escuelas e institutos del sistema escolar catalán para garantizar los derechos educativos y las necesidades socioeducativas de niños y adolescentes, las familias y la comunidad educativa".*

Información / Información

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

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

- ***Formentera pone en marcha un programa de gestión emocional en las aulas llevado por educadores sociales***

Recogemos la publicación de El Diario de Ibiza, en su edición del 24-03-2022, que da a conocer lo siguiente:

> *"El Consell de Formentera, a través del área de Bienestar Social, ha puesto en marcha un programa de gestión emocional dirigido a los alumnos de entre 3 y 12 años.*
>
> *E**sta actividad se está llevando a cabo desde el mes de febrero** hasta el mes de junio en cuatro centros de la isla: el CEIP El Pilar, el CEIP Sant Ferran y el CEIP Mestre Lluís Andreu.*
>
> *Los educadores sociales de la conselleria de Bienestar Social de Formentera se encargan de este programa, que se divide en nueve talleres de cuatro o cinco sesiones cada uno para ser implantados en los respectivos cursos del segundo ciclo de educación infantil y de educación primaria. Además, los contenidos se adaptan según las características particulares de cada grupo".*

Información / Información

- ***Los pueblos de Mallorca deberán tener un trabajador y un educador social por cada 5.000 habitantes***

El diario digital Última Hora, en su edición del 27 de abril de 2022, publica lo siguiente:

> *"Los **ayuntamientos de Mallorca** que mejoren las ratios de atención a los usuarios de servicios sociales tendrán desde este año primas para obtener mayores subvenciones del Govern y del Consell en esta materia. Desde ahora se exigirá como mínimo disponer de un trabajador y un educador social por cada 7.500 habitantes para poder obtener ayudas económicas supramunicipales. En 2023, el mínimo pasará a ser de un trabajador y 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.

educador social por cada 6.500 habitantes y en 2024 un trabajador y un educador social por cada 5.000 habitantes.

El director general de Planificació, Equipaments i Formació, Juan Manuel Rosa, explicó este martes en el Centre Bit de Inca a los alcaldes, alcaldesas, regidores y regidoras de Mallorca los detalles de plan de financiación de los servicios sociales municipales para los próximos tres años…"

Información / Información

(Imagen: El Consell convocó este martes a los alcaldes y alcaldesas en el Centre Bit de Inca, donde el director general de Planificació, Equipaments i Formació, Juan Manuel Rosa, explicó las condiciones del nuevo plan de ayudas a los servicios sociales municipales dotado con 29,5 millones de euros. Fotografía diario Última Hora)

- ***La Educación Social en la Escuela ha llegado para quedarse***

El Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC) ha reactivado esta campaña: **#SumemalEScola**

L'Educació Social a l'Escola ha arribat per quedar-s'hi (Original en catalán)

- **Reactivamos la campaña #SumemalEScola porque ahora es el momento de reivindicar de nuevo y con más motivos que nunca que la Educación Social ha llegado a la escuela para quedarse.**
- **Necesitamos el apoyo de todas las personas que cree en la incorporación institucional y llena de educadores/as sociales en los centros educativos.**

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

Durante el curso 2020/21, la profesión de la Educación Social se introdujo de forma oficial en 75 escuelas públicas catalanas consideradas de alta complejidad. Las educadoras y educadores sociales fueron contratados a través de un plan de choque anunciado por el Departamento de Educación que aportaba 33 millones de euros en acciones dirigidas a centros de máxima complejidad a través de un contrato programa de compromisos mutuos y también de aportación de recursos humanos y materiales.

Entendemos que varios factores contribuyeron a la decisión de introducir esta nueva figura profesional en las escuelas públicas, como un entorno cada vez más complejo en las escuelas con problemáticas y situaciones que desbordan el día a día del profesorado; la situación de crisis sanitaria a razón de la COVID-19, así como un constante movimiento de renovación pedagógica, encabezado por diferentes organizaciones sociales y educativas como el CEESC que, desde 2014 ya través del Colectivo Profesional de Educación Social y Escuela , lucha por reivindicar la figura de la educadora o educador en las escuelas.

Al finalizar este primer curso, el Colectivo Profesional de Educación Social y Escuela del CEESC elaboró un informe con el objetivo de evaluar el trabajo realizado **y conocer el nivel de satisfacción de los equipos directivos** hacia este nuevo perfil dentro de las escuelas y institutos. Uno de los resultados más sorprendentes fue **el gran nivel de satisfacción de las direcciones de los centros hacia esta nueva figura**, donde una gran mayoría, un 97,95%, solicitaría tener para siempre a un educador/a social en la escuela o centro educativo.

Información / Información

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

"Calls for papers", sobre temàtica de Educación Social en diferentes revistas Internacionales

Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay, (RESPU)

La Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay (RESPU) es una publicación electrónica, semestral, arbitrada y de acceso abierto desarrollada en el marco del Consejo de Formación en Educación e impulsada por el Instituto Académico de Educación Social. Está destinada a docentes, educadores sociales, estudiantes y otros actores interesados en el campo de la educación social y en la pedagogía social. Publicó su primer número en octubre de 2017 y tiene por objetivo aportar a la profesionalización y al debate sobre educación social (se puede acceder a los diferentes números en http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_respu/issue/archive).

La RESPU se propone difundir artículos de reflexión sobre educación social, en sus diversas dimensiones teóricas, metodológicas y prácticas, para contribuir al crecimiento del campo de la educación social en Uruguay.

A partir del 2021 la revista es indexada en el directorio de Latindex: https://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=30885

Convocatoria para presentación de artículos 2022

Para el presente año la revista RESPU publicará su séptimo y octavo número. La selección para la publicación se realizará a través de la Coordinación Editorial de la revista con la anuencia del Consejo Asesor. Se recepcionarán artículos de profesionales interesados en el campo de la educación, así como

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

también de estudiantes avanzados de formaciones de educación de Uruguay y el extranjero como forma de promover intercambio.

La RESPU en el 2022 contará con las siguientes secciones arbitradas rotativas:

- "**Experiencias Socioeducativas**". La sección se refiere a producciones que presenten experiencias socioeducativas que se estén desarrollando actualmente, o que se hayan ejecutado recientemente. Los textos deben incorporar un análisis teórico que sirva como aporte al campo de la educación social y/o la pedagogía social.
- **"En diálogo"**. La sección refiere a producciones que reflexionen sobre relaciones, perspectivas y aportes de diversas disciplinas al campo de la educación social y/o la pedagogía social.
- "**Miradas desde la historia**"- La sección refiere a producciones que rescatan, analizan o comparan experiencias o textos con un valor histórico especial para el campo de la

Normas de presentación para autores:

No se aceptarán artículos que no cumplan con las siguientes pautas:

- El texto original irá acompañado del currículum vitae de los autores resumido (tres párrafos).
- Los artículos se regirán por criterios éticos de respeto con todos los agentes y participantes afectados, y con un estilo de redacción claro, conciso y ordenado.
- La postulación de artículos se recibirá a través del siguiente mail: revistarespu@gmail.com y a través de la página de la revista: http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_respu/about/submissions

Para el **séptimo número** se evaluarán los trabajos recibidos **hasta el domingo 26 de junio** y para el **octavo número** aquellos que lleguen hasta **el 2 de octubre.** Ello no quita que por decisión editorial pueda programarse la publicación de algún artículo para otro número.

Sobre la presentación de los trabajos:

- Los artículos deben presentarse en idioma español y en formato digital escrito en Word o en formato compatible (OpenOffice, RTF).
- La extensión total del texto será entre 4.000 y 6.500 palabras. Estarán precedidos de un resumen en español de no más de 250 palabras y una traducción del resumen e inglés o portugues. Además, deberán consignarse tres palabras clave a continuación de cada resumen.
- En la primera página se incluye el título del artículo, nombre de los autores, adscripción institucional y correo electrónico de contacto. El título de los artículos no puede superar los 150 caracteres con espacio.
- El texto seguirá las normas APA 2019 para las citas y referencias bibliográficas (según www.normasapa.com).
- Las páginas estarán debidamente numeradas en el ángulo inferior derecho.
- Podrán incluirse hasta un total de 4 imágenes entre figuras, gráficos, tablas y fórmulas: las mismas se numeran consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico u otros), se insertarán en el lugar correspondiente dentro del cuerpo del texto del artículo.
- Notas a pie de página: se numeran consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, su uso debe estar restringido al mínimo necesario. Las referencias bibliográficas no se aceptan como notas a pie de página.
- Las notas en el texto serán breves, simplemente aclaratorias, y se incorporarán al final de la página, numeradas en forma consecutiva.
- Las referencias bibliográficas irán al final del trabajo se incluirá una lista denominada "Referencias bibliográficas". Se presentarán por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas

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

APA. Todas las citas bibliográficas que se incluyan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las referencias bibliográficas.

- La Fuente y tipografía: Arial 12, con interlineado 1,5 sin sangrías y a texto corrido, sin salto de página.
- La revista no hace suyas las opiniones y criterios expresados por sus colaboradores.
- El envío de cualquier colaboración a la revista implica la aceptación de las condiciones para la publicación digital, la publicación en páginas web del CFE y la difusión general.
- Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional: http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/
- Los editores se reservan el derecho de realizar modificaciones que no comprometan el sentido del texto enviado, para adecuarlo al estilo adoptado por la revista.

Consejo asesor académico de la revista: Ed.Soc Paola Fryd/ Prof. Elsa Gatti/ Dr. Luis E. Morás/ Dr.Segundo Moyano/ Dra. Mabela Ruiz/ Ed.Soc Gabriela Pérez/ Dra. Nilia Viscardi.

Coordinación 2022: Pablo Gatti
Equipo editor: Álvaro Casas; Hernán Espiga; Pablo Gatti; Matías Meerovich; Marcelo Morales; Muriel Presno

---

Revista Lusófona de Educação

Call for papers | IDENTIDADE E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL

Editores/as convidados:
Alejandra Montané, Judith Muñoz-Saavedra & Carlos Sánchez-Valverde
Universidade de Barcelona

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

Idioma

- English
- Español (España)
- Français (Canada)

Nota de Apresentação

As instituições que constituem o sistema educativo formal configuram um mapa educativo básico, mas não o único, onde a educação acontece e é produzida. O papel da Educação Social tem sido colocado nas margens educacionais, configurando um extenso e intenso campo disciplinar e desenvolvimento profissional. A Educação Social, inicialmente ligada à Pedagogia Social e ao Trabalho Social, tem vindo a desenvolver, em todos os contextos territoriais, funções que lhe têm conferido uma entidade e identidade, sustentada e projectada na acção sócio-educativa e sustentada pela compreensão dos direitos humanos, diversidade, vulnerabilidade, cidadania e justiça social, entre outros elementos. Já desde antes da viragem do século, que associações profissionais nacionais e internacionais (como a Associação Internacional de Educadores Sociais, AIEJI) têm vindo a desenvolver encontros e debates sobre a natureza da profissão e a acção sócio-educativa que a identifica. Contudo, é urgente redescobrir novos significados e abrir novos debates após este longo período de pandemia durante o qual, socialmente, estão a ocorrer mudanças e estão a surgir novas vulnerabilidades. No meio da crise do Estado Providência, a Educação Social configura-se como um direito e visa a qualidade de vida das pessoas, baseada no respeito e na alteridade, do ponto de vista social, comunitário e político. Do mesmo modo, a figura do/a educador/a social requer uma atenção especial para analisar a situação e o contexto da pressão institucional em que ele ou ela desempenha as suas funções profissionais.

Num cenário marcado pela incerteza, a crise eco-social global e a escalada da guerra, este dossier temático pretende abordar a identidade e os principais desafios da Educação Social, reconhecendo as múltiplas contribuições que a profissão deu e pode dar para analisar, compreender e transformar a realidade e as suas enormes desigualdades. O objectivo é proporcionar um espaço de reflexão e um encontro disciplinar e interdisciplinar que reúna conhecimentos, aprendizagens e experiência acumulada, colocando em diálogo os aspetos teóricos e empíricos que acompanham o trabalho sócio-educativo. É também um convite à reflexão sobre as implicações epistémicas, teóricas, éticas e políticas da profissão e um espaço para a construção do conhecimento que reforça a figura do educador social como actor-chave para enfrentar os desafios actuais e emergentes da nossa sociedade.

Artigos teóricos e empíricos, estudos de caso e estudos comparativos são bem-vindos. Serão também aceites entrevistas e resenhas de livros publicados sobre o tema, centrados nos seguintes temas:

1. Educação Social: profissão ou militância?
2. Identidades da Educação Social: a relação com a educação especializada, animação sócio-cultural, educação de adultos, educação popular, etc.
3. Educação Social / Pedagogia Social / Trabalho Social: nomenclaturas, epistemologias, espaços partilhados
4. Perspectivas internacionais de Educação Social: mapeamento de oportunidades
5. Campos profissionais da Educação Social: lugares e ligações
6. Inserção da Educação Social no ambiente educativo/escolar: a oportunidade da escola
7. A Educação Social como uma atitude de Justiça Social: direitos e cidadania
8. A pandemia de Covid19: oportunidades e desafios
9. Educação Social, feminismos, género e interseccionalidades

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

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

10. Educação Social no quadro da Agenda 2030 e dos Objectivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)

São aceites propostas de diferentes países em português, espanhol, inglês e francês.
Email para a submissão de propostas para este dossier e consultas: **edusociallusofona@gmail.com**

Datas:
Submissao de artigos: até 30 de Outubro 2022
Notificação dos autores: até Janeiro 2023
Publicação prevista: 1º semestre 2023

Regras de apresentação de RLE
As propostas podem ser submetidas em português, inglês, francês ou espanhol. Nº de caracteres: entre 30000 e 40000 caracteres com espaços, incluindo resumo com 1.500 caracteres em cada uma das quatro línguas. Figuras, tabelas (jpeg), imagens (jpeg). Ver também https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/about/submissions#authorGuidelines

A RLE está indexada na SCOPUS.
H index 10, Q3, IF (0,215).

TOP 10 DOIs – Abril 2022

Se permiten la reproducción, 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 Premio Josep Pallach de periodismo educativo, para un artículo del CEESC, firmado por Albert Font-Tarrés

Redacción

El Premio Josep Pallach de periodismo educativo, para un artículo del CEESC, firmado por ***Albert Font-Tarrés.***[1]

El educador social y periodista Albert Font-Tarrés, actual vicepresidente del CEESC, ha sido galardonado con el Premio Josep Pallach de periodismo educativo, que convocan el Ayuntamiento de Palafrugell y la Fundación Josep Pallach, por el artículo '**La escuela de un solo pueblo**'. El texto premiado se trata de una colaboración de opinión publicada el pasado 23 de diciembre en el diario Segre, el más leído de la demarcación de Lleida, y que Albert Font-Tarrés firmó como presidente de la Junta delegada en Lleida y, en ese momento, vocal de la Junta de Gobierno.

En el artículo, Albert Font-Tarrés afirma que "**a la escuela no le hace falta más crispación sino más trabajo para la convivencia y el bienestar,** más atención a la diversidad, más acción comunitaria, más relación con el entorno y contextualizar aprendizajes de una educación integral". En este sentido, habla de **la importancia de los equipos educativos multidisciplinares** y recuerda los buenos resultados en el segundo curso de implantación de **la figura del educador/a social en centros escolares de Cataluña** y el bagaje de más de 20 años que hay en otros puntos del estado español. Refuerza así el trabajo realizado desde el Colectivo de Educación Social y Escuela del CEESC para conseguir la incorporación institucional y plena de las educadoras y los educadores sociales en todos los centros educativos.

También apela al "derecho de todo niño y joven de tener acceso a conseguir ser competente lingüísticamente en catalán para poder interaccionar y acceder al patrimonio creado, heredado y compartido por esta comunidad lingüística"; "En Cataluña se hablan unas 300 lenguas diferentes y **la lengua propia del territorio hace, tiene que hacer, el papel de cohesión social**, ya sea el occitano en Arán o el catalán en el resto del Principado".

El artículo evoca al historiador, abogado y activista cerverino Josep Benet cuando afirmó: "Todos reclamando que la enseñanza del idioma catalán sea una realidad para todos, para que en Cataluña nadie se pueda sentir discriminado por razón de idioma . Porque unos y otros, catalanes de linaje y nuevos catalanes, formamos un solo pueblo". Font-Tarrés añade: "Y como un solo pueblo tenemos que desactivar discursos segregadores".

La trayectoria profesional de Albert Font-Tarrés se mueve entre el periodismo y el hecho educativo. Desde 2016 trabaja en un CRAE para jóvenes de entre 14 y 18 años. Como educador social también ha trabajado con jóvenes desempleados, personas privadas de libertad o como informador juvenil, entre otros.

Actualmente, además de formar parte de la Junta de Gobierno del CEESC, ocupando una de las vicepresidencias, es el presidente de la Junta delegada del CEESC de Lleida. También está vinculado a los movimientos de renovación pedagógica y es miembro de la Sociedad Catalana de Pedagogía del Institut d'Estudis Catalans, entre otros. Forma parte de la Plataforma para la Educación Mediática del Consejo del Audiovisual de Cataluña, de la comisión de Educación para la Agenda Rural de Cataluña,

1 *Traducción del original en catalán tomado de la web del Ceesc*

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

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

del grupo coordinador de la red territorial de la Aliança Educació 360 o del Consejo Escolar Municipal de Lérida.

El reconocimiento se ha entregado este sábado 7 de mayo en el Casino Cultural de Begur, municipio al que estuvo vinculado el influyente pedagogo que da nombre al galardón.

El Premio Josep Pallach de experiencias educativas se convoca desde el año 2003, al que se le añadió el de fomento de la narrativa corta en el estudiantado y el de periodismos educativo.

La primera edición del Premio Josep Pallach de artículos periodísticos sobre transversalidad educativa fue en 2015 y la ganó el profesor **Xavier Besalú**, referente de la educación popular y la interculturalidad, docente de la Universidad de Girona y miembro del Instituto de 'Estudios Catalanes. También lo han recibido en otras ediciones, el psicopedagogo **Joan Serra Capallera** (director de la revista especializada Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación), las periodistas **Mairena Rivas y Pili Turon** y la educadora social **Elena Montiel**. La edición de 2016 se declaró desierta.

"Josep Pallach entendía muy bien lo que era un educador social"

Josep Pallach (1920-1977) fue maestro, pedagogo, político y un referente de la renovación pedagógica y de la democratización de Cataluña durante y después de la dictadura de Francisco Franco. Desde el exilio estudió pedagogía y psicología en las universidades de Montpellier y de la Sorbona de París.

Toni Julià afirmaba "en este acuerdo tuvo un protagonismo muy destacado Josep Pallach que, por su larga estancia en Francia, comprendía muy bien lo que era un educador especializado". Recordemos que el término educador especializado fue uno de los términos utilizados para designar educadoras y educadores sociales antes de que se formalizara la profesión. Este 2022 se cumplirán los 30 años de inicio de los estudios universitarios reglados.

>>Puede leer aquí la versión web del artículo que se publicó en papel en el diario Segre.

Eco de la noticia en los medios:

- **TotLleida**
- **Comunicació21**
- **La Borrufa**
- **Ràdio Capital**
- **Revista Baix Empordà**
- **ElPuntAvui** "

Se permiten la reproducción, 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. Nueva edición del Programa Modular

Redacción

Cuarta edición. Curso 2022-2023 !!!

Información en este enlace

Del 19 de enero al 30 de septiembre de 2023 (Fechas según módulos). Periodo de matrícula del 7 de septiembre 2022 al 17 de enero 2023.

Curso 2021-2022, tercera edición.

Del 17 de enero al 30 de setiembre de 2022 se está realizando la tercera edición del Programa Modular de Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo, un programa elaborado entre el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y la Universidad Nacional a Distancia (UNED).

Un programa con estructura modular que presenta tres itinerarios, con titulaciones propias de la UNED:

- Experto Universitario.
- Especialista Universitario.
- Máster en Investigación e Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo.

El 20 de enero se celebró la sesión de apertura de la 3ª Edición del Programa Modular de Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo (UNED-CGCEES). En el acto participaron Lourdes Menacho Vega, presidenta del CGCEES, Ana María Martín Cuadrado (UNED), directora 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.

programa, Rubén Jiménez Jiménez (CGCEES), codirector del programa, y la intervención de Ángela Garrido, antigua alumna del Programa Modular y colegiada del CoPESA, quien trasmitió consejos y reflexiones desde su experiencia personal.

Además de presentar las novedades y avances de esta nueva edición del programa de posgrado, dentro de las titulaciones de Experto, Especialista y Máster, se hizo un encuentro con el nuevo alumnado. Resultó especialmente interesante la acogida por parte de los/as alumnos/as que continuaban en su segundo año a los/as que se incorporaban a este espacio formativo, generando un espacio cálido, en el que se destacó la importancia de conocer a fondo el papel de la Educación Social en el sistema Educativo, el reconocimiento hacia el valor de esta formación y el impacto que ha tenido en su trayectoria personal y profesional.

Información sobre el programa

Presentación del Programa Modular Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo

Informaciones complementarias:

Programas de radio:

Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo, un trabajo imprescindible

Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo. Programa modular de postgrado y desarrollo profesional

Programa modular en Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo. UNED/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.

El nivel de formación digital de los educadores sociales limita su trabajo con jóvenes

Redacción

Un estudio interdisciplinario de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), acaba de poner de relieve cuál es el nivel de formación en competencias digitales de los profesionales de la educación social.

La publicación El Economista, recoge, en su edición del 18 de marzo de 2022, la información en este enlace

> *"La pandemia ha acelerado el uso de las herramientas digitales en la mayoría de los ámbitos profesionales, también en el de la* ***educación social****. En este campo, lo digital se ha convertido en un elemento importante para trabajar con jóvenes, porque lo que antes había sido una opción se ha acabado convirtiendo, a causa de la emergencia sanitaria, en una necesidad.*
>
> *Un estudio interdisciplinario de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), desarrollado por investigadores del Grupo de investigación en Aprendizajes, Medios de comunicación y Entretenimiento (GAME) y del Laboratorio de Educación Social (LES) y que forma parte de una tesis doctoral en desarrollo dentro del programa de Humanidades y Comunicación de la Escuela de Doctorado de la UOC, acaba de poner de relieve cuál es el nivel de formación en competencias digitales de los profesionales de la educación social…"*

(Imagen. El Econonomis.es / Ecoaula.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.

Fruto, entre otras fuentes, de la encuesta de opinión con el título: "Encuesta sobre Educación social digital" la Univesitat Oberta de Catalunya (UOC), concluyó el estudio y publicó el resultado en el siguiente enlace

> ***"Una encuesta muestra que los educadores tienen un conocimiento limitado de las competencias digitales***

Los resultados demuestran al mismo tiempo el interés en incorporar las herramientas digitales a su trabajo cotidiano

El estudio, titulado "Educación social digital: una exploración de la formación y las competencias digitales de los profesionales de la educación social", incluye una encuesta hecha entre 150 educadores sociales de España (7 de cada 10, mujeres), que arroja datos esclarecedores sobre cuál es la situación actual. Los resultados, publicados en *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review* este 2022, no se pueden extrapolar a escala general, pero ponen de manifiesto una tendencia y un patrón en este ámbito.

Los datos muestran que la mayoría de las personas encuestadas son proclives a utilizar las tecnologías y que se ven competentes en un nivel básico de conocimiento de las herramientas digitales. Esto incluye, por ejemplo, manejar plataformas de gestión de contenidos para producir publicaciones multimedia; grabar, editar y subir contenido a plataformas digitales, o compartir y distribuir contenidos en redes. En cambio, admiten que tienen menos competencias digitales críticas, es decir, menos conocimientos sobre las características elementales de los servicios digitales, sobre el uso que hacen de los datos personales las empresas o sobre la legislación vigente relativa a internet y las tecnologías digitales, entre otros aspectos".

Acceso al estudio y resultado

Imagen

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

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

El CEESC edita el número 23 de "Quaderns d'Educació Social" con el título: "Del derecho y del revés: modos de habitar la ciudad"

Redacción

Editado por el Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC), el monográfico pretende articular, ampliar y desbordar la casuística de un derecho, mediante una serie de artículos que se interrogan, a través de prácticas y relatos, en torno al sentido político de lo que significa habitar una ciudad. El derecho a la ciudad es un gesto cotidiano realizado por individuos y sostenido colectivamente. Por eso hemos querido articular una polifonía de voces que tengan diferentes grados de implicación real en los procesos de creación de conocimientos en nuestras ciudades. Un espacio híbrido entre testimonios de saberes reconocidos y saberes invisibles, con el fin de abrir una mirada desde la diversidad y la interseccionalidad, para recoger la voz de las personas que participan activamente con otras miradas.

Aparte y fuera del monográfico, encontrará diferentes contenidos de temáticas diversas, como el abordaje de la salud mental con jóvenes, el lenguaje no sexista e inclusivo o un artículo que reflexiona sobre el control, las categorías sociales y la interseccionalidad. Puede consultar el sumario del Q23 y ver las primeras páginas de la revista (pdf).

Por segundo año consecutivo, las ilustraciones del Quaderns corren a cargo de Clara Sáez Juste.

Las personas que están suscritas, las recibirá a inicios del 2022. Y, si no lo está, todavía está a tiempo.

Durante el primer año, el número de los Cuadernos está disponible exclusivamente para las personas suscriptoras, y al cabo del año de su publicación en papel, se publica online y en abierto. El número anterior excepcionalmente se publicó desde el primer momento con los contenidos en abierto en formato digital fruto del año pandémico que vivimos como profesionales, a fin de facilitar la difusión de una publicación que quería evidenciar que la educación social es una profesión esencial. Puede recuperarlo en este enlace.

También puedes consultar on line la colección entera de los Quaderns d'Educació Social "

(Traducción del original en catalán). Información

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

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

Celebrada la Asamblea General Ordinaria 2022 del CGCEES

Redacción

El Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) celebró su Asamblea anual, recuperando la presencialidad tras las restricciones de la pandemia, en Madrid, los días 1 y 2 de abril de 2022. Este encuentro se ha organizado coincidiendo con los actos de inauguración y las primeras Jornadas del VIII Congreso Estatal de Educación Social.

La asamblea contó con la presencia de la Junta de Gobierno del CGCEES y las presidencias y representantes de los 17 Colegios profesionales de educación social que lo integran. En la reunión se aprobó la Memoria 2021 y el Plan de Trabajo 2022, además de tratar otros temas prioritarios para la ejecución de los objetivos del Consejo y los Colegios.

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

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

Reunión del Comité de Comunicación del CGCEES

Redacción

El Comité de Comunicación del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) se reunió los días 12 y 13 de marzo de 2022, en Lugo para elaborar el Plan de Trabajo 2022, valorar la situación actual y establecer los retos futuros.

Esta reunión sirvió también para agradecer el gran trabajo que dos compañeros, **Alberto Fernández de Sanmamed Santos y Rafel López Zaguirre,** y una compañera, **María José Planes García,** han venido realizando desde el inicio de la constitución de este Comité y que, por motivos de índole personal, tienen que dejar el Comité de Comunicación.

El Equipo de Redacción de esta revista quiere expresar su gratitud a estos compañeros y compañera que nos han acompañado durante años con su orientación y apoyo en el Comité de Comunicación del CGCEES. Sabemos que seguiremos contando con su colaboración y apoyo.

Gracias Alberto, Gracias María José, Gracias Rafel, por todo!!!

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

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

Participación en diferentes encuestas de proyectos, estudios...

Redacción

Facilitamos el acceso a algunas encuestas sobre temas relacionados con la Educación Social y los/las profesionales que la ejercen, por si estuvierais interesados o interesadas en participar en ellas.

Participar en este tipo de investigaciones es contribuir al desarrollo de la profesión.

Encuesta: Perspectivas sobre la Educación Social y el CEESC para profesionales jóvenes

El Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC) invita a participar en la Encuesta: Perspectivas sobre la Educación Social y el CEESC para profesionales jóvenes

"Encuesta: Perspectivas sobre la Educación Social y el CEESC para profesionales jóvenes

Desde el CEESC hemos lanzado la encuesta Perspectivas sobre la Educación Social y el CEESC que tiene como objetivo recoger la opinión de los estudiantes del Grado en Educación Social de Cataluña y de los profesionales jóvenes que han accedido a la profesión recientemente y que tienen fines a 30 años.

Información / Información (Original en catalán)

Encuesta proyecto: Educación Social y COVID-19 en Iberoamérica: exclusión sociolaboral tras la pandemia y buenas prácticas para la inclusión

La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) promueve la **Encuesta proyecto: Educación Social y COVID-19 en Iberoamérica: exclusión sociolaboral tras la pandemia y buenas prácticas para la inclusión.**

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

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

Este estudio tiene como objetivo general Analizar las problemáticas de exclusión sociolaboral tras el COVID-19 en España atendidas por la educación social y reconocer las buenas prácticas para la inclusión.

Tu participación en este proyecto cooperativo servirá para el sector profesional y los resultados se compartirán en el CGCEES.

Acceso a la encuesta: https://bit.ly/39aCjTf

Información

Cuestionario situación y satisfacción laboral de educadoras y educadores sociales

Hemos tenido conocimiento que el Grupo EDINTEC de la Universidad de Burgos está realizando una investigación acerca de la situación y satisfacción laboral de los educadores y educadoras sociales en el Estado Español.

Como herramienta se ha elaborado un cuestionario online y, con el objetivo de llegar al mayor número posible de profesionales.

Acceso a la encuesta:https://bit.ly/LaboralEdSocial

Información

Se permiten la reproducción, 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 de competencias interprofesionales en parentalidad positiva

Redacción

El Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) ha dado a conocer la ***«Guía de competencias interprofesionales en parentalidad positiva».*** Documento elaborado en el marco de la colaboración entre la Dirección General de Diversidad Familiar y Servicios Sociales, del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, y la Federación Española de Municipios y Provincias. La guía responde a la voluntad de favorecer y reforzar las políticas locales de apoyo a la infancia y las familias.

La guía se ha elaborado mediante la colaboración entre las universidades españolas, los/las profesionales del ámbito local y las entidades del sector público con responsabilidad en la promoción de medidas de apoyo a las familias en el ámbito local, entre ellas el CGCEES.

Esta guía fue presentada 20 de mayo de 2022 en la sede de la FEMP

Información / Más información

Consulta y descarga del documento

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

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

Editada documentación del IV Congreso Internacional de Acción Socioeducativa (CIASE), "Justicia social, género e intervención socioeducativa"

Redacción

El comité de organización y científico del *IV Congreso Internacional de Acción Socioeducativa (CIASE), "Justicia social, género e intervención socioeducativa"* ha producido el siguiente material, libros, cuyos volumen I y II facilitamos:

Volúmen I. Medio penitenciario y contextos delictivos

Incluye en su índice los siguientes grandes apartados:

Parte I: Fundamentos socioeducativos, género y actualidad penitenciaria. Parte II: Menores en conflicto y jóvenes en el medio penitenciario. Parte III: Intervención socioeducativa penitenciaria. Parte IV: Educación en prisión. Parte V: Reinserción y acompañamiento penitenciario.	

Volumen II: Actualidad e intervención socioeducativa en distintos contextos.

Incluye en su índice los siguientes grandes apartados:

Parte I: Convivencia, justicia y derechos humanos. Parte II: Menores y jóvenes vulnerables. Parte III: Educación y sociedad. Parte IV: Familia, género y prevención de la violencia. Parte V: Diversidad, inclusión e intervención educativa.	

En este Congreso participó el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía (CoPESA) La presidenta del CGCEES ha participado en el proyecto y en el proceso de elaboración.

El libro, en sus dos volúmenes, en versión digital, es el fruto de un ingente y riguroso trabajo de todo el equipo.

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

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

Compartir en redes sociales

Redacción

Facilitamos poder compartir en Redes Sociales. Las revistas, webs y portales del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) incluyen esta opción automática.

En la parte inferior de cada artículo o noticia encontrarás la opción **Comparte..**. con los iconos correspondientes. Al dar en el icono elegido puedes compartir en tu perfil.

Puedes compartir en Facebook, Twitter, Linkedin, email…

Difunde la acción de la Educación Social. Difunde Educación Social.

En estos momentos puedes encontrar las siguientes opciones:

COMPARTIR EDUCACIÓN SOCIAL

En la Revista RES, Revista de Educación Social: **https://eduso.net/res/**

Artículos
En la parte inferior de cada artículo

En la Web institucional del CGCEES **https://www.consejoeducacionsocial.net/**

Sección Actualidad

En la parte inferior de cada noticia

En el Portal EDUSO: **https://www.eduso.net/**

Sección Actualidad

En la parte inferior de cada noticia

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

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

TFG, Premios y concursos

Redacción

Los estudiantes de Grado de Educación Social realizan 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 número anteriores, el 33 32 y 31, de esta revista, *RES, Revista de Educación Social*, año 202º y 2021, informábamos de los **Premios TFG actualmente recogidos, Premios convocados, Fallos de premios comunicados en 2021, Premios convocados en el primer trimestre de 2021. Finalizado el plazo** que informábamos en los siguiente enlaces: número 33, enlace en número 32, enlace número 31,

Recogemos en este artículo las nuevas relaciones con estos premios en el primer semestre de 2022.

Algunos ejemplos:

Premios actualmente convocados

TERRITORIO	ENLACE A INFORMACIÓN	
Castilla La Mancha	**Convocatoria V Edición de los Premios a los mejores Trabajos Fin de Grado en Educación Social de Castilla-La Mancha**	

Se permiten la reproducción, 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	**Convocatoria IV Edición de los Premios Profesionales de la Educación Social**	

Fallos de premios comunicados en el primer semestre de 2022

Región de Murcia	**Premiadas TFG CPESRM 2021**	

Publicaciones de premios TFG

Galicia	**Libro con los textos premiados en el "7º Concurso TFG.eduso de traballos de fin de grao arredor da 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.

Congresos Activos: Recordatorio

Redacción

AIEJI World Congress 2022 – XX Congreso de la AIEJI

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**.

XXth WORLD CONGRESS
06-09.09.2022 - LAUSANNE - SWITZERLAND
aieji2022.ch

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

Para toda la información: **riacayenne2022@univ-guyane.fr**

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

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

1er Congreso Internacional de Ocio Educativo y Acción Sociocultural:
Construyendo modelos para el desarrollo de personas y comunidades. Ocio.asoc

Desde la Fundación Pere Tarrés y la Cátedra de Ocio Educativo y Acción Sociocultural de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés-URL presentan el I Congreso Internacional de Ocio Educativo y Acción Sociocultural. El Congreso se celebrará el 3 y 4 de noviembre en el Auditorio ONCE de Barcelona.

1er CONGRESO INTERNACIONAL DE OCIO EDUCATIVO Y ACCIÓN SOCIOCULTURAL

Para toda la información: https://www.peretarres.org/es/congreso-ocio

---

XXXIV Congreso SIPS y X Conferencia MIIS

El Congreso Internacional SIPS 2022 (Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social), XXXIV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, y las X Jornadas de Mediación Intercultural e Intervención Social, que se celebrarán conjuntamente en la ESECS.IPL (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria) los días 20 y 21 de octubre de 2022, cruzan dos ámbitos simultáneamente distintos, pero innegablemente asociados en la potenciación de la intervención social.

Para toda la información: https://conferencia-miis.eventqualia.net/es/2022/Inicio/

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

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

Recursos para educadoras y educadores socialeS

Redacción

Facilito

Facilito lanza 'WebTV', el primer canal de televisión para personas con discapacidad intelectual
El pasado 15 de enero se inauguró en la web de Facilito.eu el primer canal de televisión dirigido a personas con discapacidad intelectual.

Una organización no gubernamental joven que, desde el conocimiento de la realidad y la implicación activa en la sociedad, construye espacios de integración cultural con enfoque de género.

Entre sus proyectos está el Festival de cine del Ojo Cojo dedicado a promover el diálogo intercultural y la convivencia a través del 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.

RES, Revista de Educación Social: los números del 2021. Gracias!

Redacción

Estadísticas: → *DATOS APORTADOS POR GOOGLE ANALYTICS SOBRE RES (eduso.net/res)*

Año 2021
01 de enero de 2021 a 31 de diciembre de 2021

Usuarios
Usuarios: 541.371
Media de usuarios activos en un día: 451
Número de vistas de una página: 857.802
Número de vistas de páginas únicas: 758.086
Promedio de tiempo en la página: 00:03:56
Mayo, octubre y noviembre son los meses en los que se reciben más visitas a páginas.

Edad

1. De 18 a 24 años: 80.851 (31,93%)
2. De 25 a 34 años: 53.700 (21,21%)
3. De 45 a 54 años: 40.753 (16,10%)
4. De 35 a 44 años: 35.635 (14,08%)
5. De 55 a 64 años: 25.469 (10,06%)
6. Más de 65 años: 16.771 (6,62%)

Datos demográficos:

Sexo: Hombres: 76% ; Mujeres: 24%

Idioma:

El idioma mayoritario es el español: 47,36%;
Español de Latinoamérica: 17,98%;
Español de Estados Unidos: 11,27%

1.	Spain	182.445	(33,72 %)
2.	Mexico	108.568	(20,06 %)
3.	Colombia	40.168	(7,42 %)
4.	Ecuador	37.025	(6,84 %)
5.	Argentina	34.081	(6,30 %)
6.	Peru	29.668	(5,48 %)
7.	Chile	15.993	(2,96 %)
8.	Venezuela	14.857	(2,75 %)
9.	Dominican Republic	10.069	(1,86 %)
10.	Bolivia	9.868	(1,82 %)

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

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

Ubicación

	Página	Vistas de una página	% Vistas de una página
1.	/res/revista/21/el-tema-colaboraciones/responsabilidad-familiar-una-cuestion-de-genero	31.584	3,68 %
2.	/res/revista/7/marco-teorico/desarrollo-comunitario-estrategias-de-intervencion-y-rol-de-la-educadora-social	29.324	3,42 %
3.	/res/revista/7/marco-teorico/la-accion-comunitaria-transformacion-social-y-construccion-de-ciudadania	27.269	3,18 %
4.	/res/revista/21/el-tema-colaboraciones/mujeres-y-mercado-laboral-en-la-actualidad-un-analisis-desde-la-perspectiva-de-genero-genericamente-empobrecidas-patriarcalmente-desiguales	26.665	3,11 %
5.	/res/revista/28/actualidad/tablas-salariales-del-convenio-colectivo-estatal-del-sector-de-accion-e-intervencion-social	21.133	2,46 %
6.	/res/revista/24/miscelanea/personas-mayores-y-tic-oportunidades-para-estar-conectados	17.995	2,10 %
7.	/res/	16.096	1,88 %
8.	/res/revista/10/articulos/la-etica-en-la-practica-cotidiana-del-ejercicio-profesional	14.202	1,66 %
9.	/res/revista/22/el-tema-colaboraciones/la-reinsercion-social-postpenitenciaria-un-reto-para-la-educacion-social	13.547	1,58 %
10.	/res/revista/16/miscelanea/el-juego-como-herramienta-educativa-del-educador-social-en-actividades-de-animacion-sociocultural-y-de-ocio-y-tiempo-libre-con-ninos-con-discapacidad	12.705	1,48 %

Lo más visitado

Dispositivos desde donde se han hecho las visitas:

Ordenadores de sobremesa: 64,08%
Teléfonos móviles: 34,74%
Tablet: 1,18%

Redes sociales

La revista RES, Revista de Educación Social, mantiene una página de información en la red Facebook, su url es:
https://www.facebook.com/RES-Revista-de-Educación-Social-194755240598562/

Durante 2021, en el que la alimentación ha sido menor que en el año anterior, ha incluido 13 publicaciones y cuenta con un total de seguidores de 9.326 manteniendo casi los mismos números del año 2020.

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

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 octubre de 2022**, a la siguiente dirección res@eduso.net, siguiendo las indicaciones recogidas más arriba.

- Número 35, julio-diciembre de 2022: ***VIII Congreso de Educación Social, 2022. Registro, memoria y palabra.***
- **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