ENERO-JUNIO 2020

RES, Revista de Educación Social. Número 30

Educación Social y juventud

El concepto de juventud está asociado a la etapa de transición a la vida adulta, a la emancipación. En nuestro país, España, las competencias en políticas de juventud son autonómicas, así que en cada territorio se han desarrollado políticas de juventud diferentes aunque en muchos casos similares. Últimamente, se estilan programas relacionados con el emprendimiento y el empoderamiento juvenil, entre otros temas y enfoques. La juventud se entiende administrativamente a partir de los 16 años, de manera que coincide con una parte de la franja de edad atribuida a la adolescencia, hasta la mayoría de edad. Algunas políticas públicas y por tanto algunos servicios y programas están orientados tanto a la adolescencia como a la juventud. ¿Son los mismos profesionales los que trabajan con ellos y ellas? ¿Qué formación tienen o deberían tener? Los sistemas de protección a la infancia y la adolescencia son asumidos por todos y todas como propios de la Educación Social, así como de otras disciplinas del ámbito social. Pasa lo mismo con la Justicia Juvenil. Pero, ¿las políticas de juventud están relacionadas con la Educación Social? Ciertamente todos aquellos proyectos vinculados a la Educación No Formal y a la Animación Sociocultural forman parte de un enfoque de construcción de ciudadanía y estarían incluidos en el marco de la Educación Social. Pero ¿todas las políticas de juventud son educación social? Por otro lado, ¿cuáles son los indicadores de evaluación que nos muestran los efectos y el impacto de estos servicios y programas públicos y que justifican su existencia?

Algunas de las respuestas a estos interrogantes las encontraréis en este número. Otras quedarán abiertas, junto a las nuevas que se desprenderán de los nuevos enfoques que os aportamos.

REVISTA DE EDUCACIÓN SOCIAL

ISSN: 1698-9007

RES, Revista de Educación Social

NÚMERO 30

- SUMARIO
- REDACCIÓN
- PRESENTACIÓN
- EL TEMA: revisiones
- EL TEMA: experiencias
- MISCELÁNEA
- ACTUALIDAD
- RESEÑAS
- ARTICULOS SÓLO TEXTO
- PRÓXIMO NÚMERO

CGCEES
Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales

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

Edición

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

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

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

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

RES, Revista de Educación Social participa en el proyecto social de edición en "acceso abierto". Sus colaboraciones están protegidas por una licencia **CC:**

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

ISSN 1698-9007

Soporte Internet: XLI design+thinking

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

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

Editor invitado: *Carles Vila Mumbrú.*

Secretaria de redacción: *Sofía Riveiro.*

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

Sílvia Azavedo, PhD. Esc.Sup. Educação de Fafe. APTSES.
Teresa Bermúdez, PHD en Psicología, Univ. de Oviedo.
Luis Blanco, Educador Social, CPEESM (Madrid).
Virginia Cabanillas, Educadora Social, COPESEX (Extremadura).
Enrique Guisado, Educador Social, COPESEX (Extremadura).
Gema López, Educadora Social, CEESA (Aragón).
Ana Martín, PHD en Filosofía y Ciencias Ed., UNED.
Víctor M. Martín-Solbes, PHD en Pedagogía. Univ. de Málaga.
Pedro C. Martínez, PHD en Psicología. UNAE (Ecuador).
Carmen Morán, PHD en Pedagogía, Univ. de Santiago de Compostela.
Roberto Moreno, Educador Social, CPESRM (Murcia) y Univ. Castilla la Mancha
Mercé Òdena, Educadora Social, CEESC (Catalunya).
Inés Pico, Educadora Social, Lic. en Filosofía y Ciencias Ed., CEESPV (País Vasco).
Thomas André Prola, Educador Social, Universitat de Barcelona
Iñaki Rodríguez, Educador Social, PHD en Pedagogía. CEESPV (País Vasco).
Alfonso Tembrás, Educador Social, CEESG (Galícia).
Josep Vallés, Ed. Social, PHD en Pedagogía, CEESC 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:

Sara Alba, Antonio Alcántara, Marcos Álvarez, David Arévalo, Judith Arévalo, Pilar Arnáiz, David del Castillo, Fátima Cevallos, Luciana Chait, Mohamed Chamseddine, Gema Cortijo, Núria Empez, Andrés Escarbajal, Carles Feixa, Iván Garcia, Susana García, David Gómez, María Ángeles Hernández, Raymond Jean, Hernán Lahore, Rafael Merino, Isabel Gema Martín, Xus Martín, Almudena Moreno, Joana Minguella, Marta Osiàs, Arnau Padrós, María Pilar Rodrigo, Luis Vicente Pujalte, Fran Rojas, Diego Royo, Lorenzo Salamanca, José Santiago, Juan Simoes, Pere Soler, Josep Torrico, Carme Trull, Paul Tuquerres, José Ramón Ubieto, José Manuel Valenzuela y Carles Vila.

Coordinación técnica: *Roberto Bañón.*

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

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

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

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

Imagen de portada:
https://stocksnap.io/photo/paint-wall-Y8CP2AUGZA

Se permiten la reproducción, 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 2020

RES, Revista de Educación Social

Número 30

Educación Social y juventud

El concepto de juventud está asociado a la etapa de transición a la vida adulta, a la emancipación. En nuestro país, España, las competencias en políticas de juventud son autonómicas, así que en cada territorio se han desarrollado políticas de juventud diferentes aunque en muchos casos similares. Últimamente, se estilan programas relacionados con el emprendimiento y el empoderamiento juvenil, entre otros temas y enfoques. La juventud se entiende administrativamente a partir de los 16 años, de manera que coincide con una parte de la franja de edad atribuida a la adolescencia, hasta la mayoría de edad. Algunas políticas públicas y por tanto algunos servicios y programas están orientados tanto a la adolescencia como a la juventud. ¿Son los mismos profesionales los que trabajan con ellos y ellas? ¿Qué formación tienen o deberían tener? Los sistemas de protección a la infancia y la adolescencia son asumidos por todos y todas como propios de la Educación Social, así como de otras disciplinas del ámbito social. Pasa lo mismo con la Justicia Juvenil. Pero, ¿las políticas de juventud están relacionadas con la Educación Social? Ciertamente todos aquellos proyectos vinculados a la Educación No Formal y a la Animación Sociocultural forman parte de un enfoque de construcción de ciudadanía y estarían incluidos en el marco de la Educación Social. Pero ¿todas las políticas de juventud son educación social? Por otro lado, ¿cuáles son los indicadores de evaluación que nos muestran los efectos y el impacto de estos servicios y programas públicos y que justifican su existencia?

Algunas de las respuestas a estos interrogantes las encontraréis en este número. Otras quedarán abiertas, junto a las nuevas que se desprenderán de los nuevos enfoques que os aportamos.

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 30. EDUCACIÓN SOCIAL y JUVENTUD

Presentación

CARLOS SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS, *coordinador del consejo de redacción*
CARLES VILA MUMBRÚ, *editor invitado* 7

El tema: *Educación Social y juventud. Revisiones*..... 11

Dispuestos, dispuestas y disponibles. Conocimiento, comprensión y actitud para el trabajo socioeducativo con personas jóvenes

Ready and available. Knowledge, understanding and attitude for socioeducative youth work

CARLES VILA, *educador social, profesional de juventud y profesor de la universidad de Barcelona, UB* 12

Breve historia del "youth work" en España

Brief history of youth work in Spain

RAFAEL MERINO, *universitat autònoma de Barcelona, UAB*
CARLES FEIXA, *universidad Pompeu Fabra, UPF*
ALMUDENA MORENO, *universidad de Valladolid, UVa*..... 50

Jóvenes: Corresponsabilidad y Empoderamiento

Youth: Stewardship and Empowerment

ANTONIO ALCÁNTARA, *educador social y profesor de educación social en la universidad de Barcelona, UB* 71

Los cursos de monitor de ocio y tiempo libre como una formación participativa, identitaria y emancipadora

Leisure and recreation monitor course as a participatory, identity and emancipatory training

Mª PILAR RODRIGO, *universidad autónoma de Madrid* 83

Creciendo y viendo crecer: Trabajando como Educadora Social con jóvenes migrados

Growing and watching grow: working as social educator with youth migrants

NÚRIA EMPEZ, *educadora social* 94

La adolescencia: una mirada en positivo

Adolescence: a positive look

FRAN ROJAS, *educador social, supervisor de equipos, consultor y formador*..... 107

Supuestos que orientan la relación educativa con adolescentes y jóvenes de 16 a 18 años

Assumptions that guide the educational relationship with adolescents and young people from 16 to 18 years old

HERNÁN LAHORE, *educador social, Uruguay* 121

Una pedagogía a favor de la inclusión

A pedagogy in favour of inclusion

XUS MARTÍN, *profesora de la universidad de Barcelona*..... 139

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

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

El tema: ***Educación Social y juventud. Experiencias*.....156**

El impacto de la medida de convivencia en grupo educativo de justicia juvenil según la opinión de las personas jóvenes

The impact of the measure of court-ordered living in educational groups according to the opinion of young people

CARME TRULL y PERE SOLER, *universitat de Girona* 157

La mejora de los procesos de participación en sus dimensiones participativa y comunitaria desde la Educación Social. Una evaluación del proceso de participación de la situación de los jóvenes en el barrio de Verdum (Barcelona)

The improvement of the participation processes in its participatory and community dimensions from Social Pedagogy. An evaluation of the participatory process about the situation of young people in neighborhood of Verdum (Barcelona)

ARNAU PADRÓS, *educador social* 169

Centro Juvenil Salesiano Áncora: un proyecto de intervención socioeducativa y formativa con infancia y juventud

Salesiano Áncora Youth Center: a project of socio-educational and training intervention with children and youth

JOSÉ S. ÁLVAREZ y Mª ÁNGELES HERNÁNDEZ, *universidad de Murcia*..... 204

El papel de la educación social en la construcción del asociacionismo juvenil en el barrio de Roquetes, Barcelona

The role of social education in the construction of youth associationism in the Roquetes neighborhood, Barcelona

JUDITH ARÉVALO, *educadora social* 223

Acercar la periferia al centro desde el trabajo de calle con jóvenes en situación de riesgo y/o de exclusión

Bring the periphery closer to the centre through street work with youths in risky and/or exclusion situations

RAYMOND JEAN, *grupo de apoyo a la solidaridad de Haití (GRASH)*

PAUL TUQUERRES, *educador de calle y director de la Fundación somos calle, Ecuador*

LORENZO SALAMANCA, *educador social, ayuntamiento de Zamora (España)*.... 256

Programa de Intervención Precoz en Psicosis, PiPPS: una visión socioeducativa para jóvenes en salud mental

Early intervention program in psychosis, PiPPS: a socio-educational vision for young people in mental health

SARA ALBA, *educadora social en DOA saúde mental*

DAVID DEL CASTILLO, *psicólogo en DOA saúde mental* 274

Juventud y emancipación. El rol de las y los educadores sociales. Una experiencia territorial en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Youth and emancipation. The role of social educators. A territorial experience in the City of Buenos Aires, Argentina

LUCIANA CHAIT, *doctoranda en la universidad de Barcelona, UB*..... 291

Conectar y fortalecer la comunidad desde la participación y el liderazgo juvenil: Experiencia del proyecto Esfera Jove de la Fundación Marianao

Connecting and strengthening the community through youth participation and leadership: Experience of the Esfera Jove project from the Marianao Foundation

FÁTIMA CEVALLOS, *educadora del proyecto de Esfera Jove, Fundación Marianao*

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

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

MARTA OSIÀS, *responsable área de participación y comunidad, Fundación Marianao*
JOSEP TORRICO, *director, Fundación Marianao* **303**

Miscelánea **317**

Las voces de los migrantes. Análisis de sus necesidades e intereses para construir comunidades interculturales

Migrants voices. Analysis of their needs and interests to build intercultural communities

PILAR ARNAIZ, ANDRÉS ESCARBAJAL y MOHAMED CHAMSEDDINE, *universidad de Murcia, España* **340**

A + deporte mejor ciudadanía

A+ sport better citizen ship

DIEGO ROYO, *educador social* **360**

El trabajo nocturno con personas con enfermedad mental grave y duradera en dispositivos residenciales (mini residencias)

Night work with people with severe and lasting mental illness in residential devices. (mini residences)

DAVID ARÉVALO, *educador social ayuntamiento Móstoles (Madrid)*
SUSANA GARCÍA, *trabajadora social (SERMAS), Comunidad de Madrid* **382**

Actualidad **405**

Informe Juventud en La Rioja 2018. Una propuesta de diagnóstico participativo desde la mirada de las y los jóvenes de La Rioja

JOSÉ MANUEL VALENZUELA, *Fundación Pioneros. Logroño (La Rioja)* **406**

Unión Profesional entrega el Reconocimiento, en la categoría de Derechos Humanos, al CGCEES

REDACCIÓN **424**

Participación de CoPESA en las III Jornadas de Innovación Docente del Departamento de Educación y Psicología Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide

REDACCIÓN **425**

Muere Marco Marchioni

REDACCIÓN **428**

Las organizaciones firmantes de #DóndeEstánEllas alcanzan la paridad en los debates organizados en 2019

REDACCIÓN **429**

FeSP-UGT y CGCEES reivindican la importancia del educador social en los Servicios Públicos

REDACCIÓN **431**

Aplazado el VIII Congreso Estatal de Educación Social Zaragoza abril 2020

REDACCIÓN **432**

Presentación de la nueva web del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales

REDACCIÓN **434**

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

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

Especial COVID-19

REDACCIÓN **437**

Campaña "La Educación Social es NECESARIA – COVID-19"

REDACCIÓN **440**

Campaña "La Educación Social CONTIGO – COVID-19"

REDACCIÓN **446**

Una mirada desde el balcón de mi cabeza

DAVID GÓMEZ GODINO, ***educador social, Puente de Vallecas (Madrid)*** **455**

El confinamiento de niñas y niños en España en 2020 por la crisis del COVID-19: Propuestas desde la Educación Social Escolar para la vuelta al centro escolar

MARCOS ÁLVAREZ ZARZUELO, ***educador social. COPESPA, Asturias*** **457**

Reseñas **462**

Reseña de libro*: Lo que meto en mi mochila. Descubriendo la educación no formal, una aproximación desde la psicología.* De **Belén Serrano Valenzuela**

JUAN SIMOES IGLESIAS, ***secretario general de YMCA Europa*** **463**

Reseña de Trabajo de Fin de Máster, TFM*: Construcción de un proyecto de vida para el fomento de la resiliencia en menores de familias acogedoras*. De **Patricia Montón García**

REDACCIÓN **466**

Reseña de Película*: La inocencia.* De **Lucía Alemany**

JOSÉ RAMÓN UBIETO, ***Psicoanalista. Profesor de la UOC*** **468**

Reseña de libro*: La intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación,* (Volumen I). De **Ana María Martín Cuadrado y María Julia Rubio Roldán (*Coords*.)**

ISABEL GEMA MARTÍN, ***educadora social, Almería. Colegiada CoPESA*** **470**

Reseña de libro*: La intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación,* (Volumen II). De **Ana María Martín Cuadrado y María Julia Rubio Roldán (*Coords*.)**

LUIS VICENTE PUJALTE, ***educador social. Colegiado COEESCV*** **474**

Reseña de libro*: Educación Social y Creatividad. Fundamentación, estrategias de intervención socioeducativa y experiencias desde diferentes lenguajes artísticos*. De **Bellver Moreno, M. y Verde Peleato, I. (*Coords.*)**

GEMMA CORTIJO, ***dep. teoría de la educación. Universitat de València, UV*** **477**

Reseña de libro*:Servicios públicos, motores de la acción comunitaria. Estudio exploratoriao de 4 casos*. De **Antonio Alcántara Alcántara**

REDACCIÓN: **480**

Reseña de libro*: Acción comunitaria en medio abierto. Estudio de casos. Investigación*. De **Antonio Alcántara Alcántara**

REDACCIÓN **481**

CÓMO COLABORAR CON *RES, Revista de Educación Social* **482**

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

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

Presentación

Educación Social y juventud

Carlos Sánchez-Valverde Visus, *coordinador del consejo de redacción*
Carles Vila Mumbrú, *editor invitado*

La juventud, como espacio o ámbito de dedicación profesional, plantea a la Educación Social toda una serie de interrogantes que es importante encarar.

Si nos referimos a los y las profesionales que deberían actuar con ella (fuera del ámbito formal) los interrogantes se multiplican. El primero, y quizás el más importante y definitorio, sería el de saber si todos los y las profesionales que trabajan con personas jóvenes lo hacen desde una aproximación relacionada con la Educación Social. Y aquí nos encontraríamos con una primera respuesta, no definitiva, y hasta cierto punto ambigua. Porque es innegable que existe una tradición de trabajo con jóvenes que no está ligada con el proceso histórico de configuración de nuestra disciplina y profesión. Tanto en Europa, como en nuestro país. Algunas de las colaboraciones de este número hablan sobre ello y sobre alguna iniciativa desarrollada hace unos años para poner en debate qué tienen en común las personas que trabajan con jóvenes desde distintos ámbitos, disciplinas, tradiciones, etc.

Si preguntáramos a muchas y muchos de las y los profesionales que trabajan con juventud, bastantes dirían que no se consideran educadoras y educadores sociales. No deberíamos desdeñar las cuestiones relacionadas con el sentimiento de identidad de esas personas y de esos colectivos.

Es interesante observar que la identidad profesional se asocia fácilmente a la titulación académica, o bien al lugar de trabajo. En el caso de los y las profesionales que trabajan en el marco de las políticas de juventud, por un lado, al no existir una oferta formativa de Grado universitario[1] centrada en el ámbito de la juventud o del trabajo con jóvenes, no acostumbran a sentir su identidad profesional con la titulación académica. Por otro lado, al ser un sector

1 El estudio de perfiles profesionales de los y las profesionales de juventud que se hizo en Cataluña en 2017 reveló que más del 80% tienen titulación universitaria.

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

Se permiten la reproducción, 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 mucha precariedad laboral, a menudo profesionales están contratados o contratadas sin reconocimiento de su titulación universitaria y con una categoría asignada a través de un convenio colectivo, con la que no se sienten identificados o identificadas.

En 2017 la Asociación Catalana de Profesionales de las Políticas de Juventud elaboró un estudio sobre los perfiles profesionales de los y las profesionales de juventud, para acotar mejor el posterior diseño del trabajo de campo para elaborar un Censo de profesionales de juventud en Cataluña. En ese estudio se observó que de las personas que habían respondido la encuesta abierta el 59% tenían formación universitaria, el 45% tenían la titulación de Educación Social y que, en cambio, sólo el 17% definiría su cargo o posición dentro de la organización en la cual trabajaba como educador o educadora. Aparecían también en porcentajes similares: dinamizador/, técnico/a responsable de proyecto, técnico/a de proximidad, especializado, informador/a, etc.

A la pregunta cerrada de cuál era el elemento que pesaba más en su identidad profesional, el 63% optó por "los destinatarios de mi trabajo", el 18% la organización en la que trabajo, y en menores porcentajes la formación y el colectivo profesional.[2]

Quizás esto tenga que ver con cómo consideramos la Educación Social y aquí conectaremos con otro interesante debate que en algunos países (Francia sobre todo) ha llevado a confrontarse a educadores/as especializados/as y animadores/as socioculturales.[3] El debate gira en torno a algo que nosotras y nosotros también hemos empezado a preguntarnos aquí: ¿trabajamos y acompañamos sólo a las poblaciones en situación de vulnerabilidad o necesidad, o lo hacemos en una acción dirigida a toda la población? La concreción del debate allí, en Francia, es muy gráfica: Reparadoras/es *vs* Educadoras/es Populares. En donde los y reparadores y las reparadoras serían educadores y educadoras especializados (sociales en nuestro caso), y los educadores y educadoras populares, los y las animadores y animadoras socioculturales. Como parte de este debate, a la hora de la orientación profesional en lo que

2 Estos resultados no se publicaron, sino que se publicará en 2020 el Censo de profesionales de juventud en Cataluña 2018, que incluye esos resultados en el análisis previo al trabajo de campo. No obstante, puede verse la presentación (en catalán) de ese estudio, realizada el 5 de julio de 2017 en Barcelona, en: https://www.youtube.com/watch?v=0xrbA_XfO5w

3 Recordemos que en Francia las titulaciones de Educador/a Especializado/a, junto a la de Asistente/a de Servicio Social, son dos de los recorridos o especializaciones del grado de Trabajo Social (ver: https://solidarites-sante.gouv.fr/metiers-et-concours/les-metiers-du-travail-social/article/les-diplomes-et-formations-du-travail-social). Y la de Animador/a Sociocultural se mueve dentro del ámbito de los diplomas de juventud, educación popular y deporte, como especialidad (ver: http://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Metier/Metiers/animateur-socioculturel-animatrice-socioculturelle)

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

algunos llaman, Centros de Gravedad Profesional,[4] la ubicación de las/os animadoras/es estaría en el colectivo de las personas que potencian la *"libre expresión, desde la energía y el deseo por imaginar y arriesgar situaciones nuevas"*, como Impulsoras e Impulsores. Frente a ello, el lugar ocupado por aquellas y aquellos que se dedicarían a *"la adaptación al medio desde una energía y un deseo hacia el instinto y la transformación concreta de las cosas"*, a medio camino entre la Realización y el Servicio, como reparadoras y reparadores. Recordemos que la presencia de los y las profesionales de la animación sociocultural en el trabajo con personas jóvenes es muy importante.

También podría tener que ver con el hecho de si se considera que todo el trabajo que se realiza con jóvenes es o no educativo y/o social y con si solamente pueden considerarse educadoras aquellas personas con una titulación que lleve ese nombre o un lugar de trabajo o categoría laboral que tenga ese nombre.

Y tal y como se plantea más adelante, nuestra posición en la relación educativa, que siempre es de poder, con las juventudes y las personas jóvenes, parte de una construcción conceptual que ya en sí es categorizadora y adolece de un cierto adulto-centrismo (casi paternalista), invistiendo nuestras miradas y nuestra manera de escuchar. Para acompañar desde el reconocimiento y desde el respeto, que sigue siendo el gran reto, hemos de realizar una profunda y humilde acción de reflexión y autoconocimiento.

Por lo que parece, elementos para la reflexión no nos faltarían si nos parasemos a pensar un poco en ello.

Los contenidos de *RES, Revista de Educación Social*, número 30.

En las colaboraciones de la sección tema veréis toda una serie de aproximaciones, revisiones y experiencias que nos presentan la acción socioeducativa con la juventud desde diferentes prismas y ámbitos: desde la reflexión, casi epistemológica, sobre el qué y cómo nos acercamos a las personas jóvenes, con la que abrimos el tema, a la revisión en clave de "youth work" europeo de la tradición en nuestro país, a diferentes aportaciones sobre los espacios temporales y vitales sobre qué son la adolescencia y la juventud, la reflexiones sobre el crecimiento personal de los y las educadores que acompañan a personas jóvenes…. Y experiencias participativas actuales, de recuperación de cómo se han creado estructuras y

4 Ver: https://passagedecap.wordpress.com/identifier-son-centre-de-gravite-professionnel-avec-le-cgp/

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

sujetos colectivos juveniles en barrios, o aportaciones muy interesantes en ámbitos como la salud mental, etc.

Y también, como es habitual, contamos con aportaciones desde diferentes lugares: una vez más las colaboraciones desde Latinoamérica (Argentina, Uruguay, Ecuador) y Haití son muy interesantes.

Alimento para la información y el conocimiento, y estímulo para la interpelación sobre la realidad y las posibilidades de propuesta que la Educación Social tiene en relación a la acción socioeducativa con Juventud.

En la sección *miscelánea* encontraréis aportaciones que nos quieren hacer reflexionar sobre la acción socioeducativa con personas migrantes, sobre la interacción entre el deporte y la educación social, o el carácter educativo de trabajo nocturno en miniresidencias.

La sección de *actualidad*, viene en este número preñada de noticias, muchas de ellas relacionadas con la situación de emergencia que estamos viviendo en relación a la Covid-19.

Para acabar, os ofrecemos un buen número de *reseñas*, de TFGs, TFMs, libros, películas, que os pueden servir para mejorar la calidad de estos momentos de confinamiento.

Y ya como final, como siempre, adelantaros *el tema del próximo número* de ***RES, Revista de Educación Social***:

- **Número 31, julio-diciembre de 2020:** *Políticas culturales, animación sociocultural y gestión cultural. Miradas desde la Educación Social.*

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

¡Gracias por seguir allí y Feliz primavera y verano de 2020! Aunque sea desde el confinamiento.

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

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

El tema:

Educación Social y juventud

Revisiones

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

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

Dispuestos, dispuestas y disponibles. Conocimiento, comprensión y actitud para el trabajo socioeducativo con jóvenes

Ready and available. Knowledge, understanding and attitude for socioeducational youth work

Carles Vila Mumbrú. *Educador social, profesional de juventud y profesor de la Universidad de Barcelona*

Resumen

El concepto que los educadores y las educadoras tenemos de las personas jóvenes y de las juventudes que viven, el adulto-centrismo y el rol de poder de las instituciones y del lugar de trabajo, la distancia generacional actual, la mirada desde unos valores sólidos a una realidad líquida, cómo y desde dónde educadores y educadoras miramos y escuchamos a las personas jóvenes y el concepto de educación constituyen elementos que caracterizan y condicionan las relaciones (socio)educativas y los procesos de acompañamiento a las personas jóvenes. Los espacios de reflexión, el silencio y el autoconocimiento constituyen herramientas que contribuyen a tomar más consciencia de cuáles son esos elementos y a tener más criterio y más matices para decidir cuáles son los ingredientes que se aportan a una relación (socio)educativa y, también, para reconocer mejor los ingredientes que aporta el o la joven o grupo de jóvenes a la relación. Para comprender a las personas jóvenes y las juventudes que viven, con todas sus circunstancias personales y contextuales, con el fin de acompañarlas con plenitud y generosidad en un trayecto compartido, es necesario estar dispuestos y dispuestas y disponibles para conocer y formarse con una actitud crítica, de apertura y de lucha.

Palabras clave: adolescencia, juventud, relación educativa, conocimiento, comprensión, actitud.

Abstract

There are several elements that constitute, characterize and condition the (socio) educational relationships and processes of accompaniment of young people. Firstly, the idea that educators have about young people and "youths", adult-centrism, role of power of institutions and jobs play a big role. Furthermore, the current generational gap, as well as the shift from solid values to a liquid reality have a significant impact. Moreover, how and from where educators look and listen to young people and the concept of education that is held by them are strong factors in this fundamental relationship. Spaces for reflection, silence and self-knowledge are tools that contribute to becoming more aware of what those elements are and to having more criteria and more nuances to decide what are the ingredients that educators contribute to an (socio) educational relationship and, also, to better recognize the ingredients that a young person or group of young people contribute to the relationship. To understand young

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

people and "youths", with all their personal and contextual circumstances, in order to accompany them fully and generously on a shared journey, it is necessary to be ready and available to knowledge and training with a critical, openness and struggle attitude.

Keywords: adolescence, youth, educational relationship, knowledge, understanding, attitude.

Fecha de recepción: 15/01/2020 Fecha de aceptación: 15/03/2020

1. Introducción

Empezamos este artículo agradeciendo a la coordinación de la RES la invitación a participar en la edición de este monográfico sobre "Educación Social y Juventud", por la confianza en aceptar el planteamiento y el texto introductorio de invitación a otros autores, y por la confianza por el encargo de un artículo marco, que nos ha ayudado a ordenar ciertas ideas desarrolladas en la práctica profesional, académica y formativa.

Por otro lado, celebramos la apuesta por un monográfico dedicado a la educación social y las personas jóvenes, porque, aunque somos conscientes que existe cierto rechazo en algunos sectores académicos y profesionales a segmentar la población, este caso por edades, cuando hablamos de educación social, estamos convencidos que las juventudes que viven los y las jóvenes en nuestra sociedad requieren de una mirada específica, y que por el hecho de ellos y ellas ser jóvenes y nosotros y nosotras adultos nuestra mirada nos sitúa en (o la realizamos desde) cierto lugar, profesional, institucional, al que hay que prestar atención. Todo ello, en beneficio de la propia práctica socioeducativa y, por tanto, de las personas jóvenes para, con y desde quienes trabajamos. No estamos de acuerdo en que focalizar la atención en esta franja de la población constituya una división social, sino que es la negación de la categoría juventud la que enmascara la sumisión de las personas jóvenes al mundo y las decisiones de las personas adultas (Comas, 2011).

Hemos aportado al artículo elementos a raíz de las reflexiones y conclusiones que hemos elaborado en los últimos años gracias al ejercicio de la propia profesión, entre la educación social y el trabajo con jóvenes en el marco de las políticas de juventud; así como de la ordenación de ideas y contenidos que hemos realizado para la docencia y para la formación de estudiantes de Educación Social, profesionales de la acción socioeducativa con jóvenes en distintos marcos institucionales y con distintos encargos: profesionales de las políticas 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.

juventud, profesores de Secundaria y de Formación Profesional, etc... También, de los aprendizajes y conclusiones a raíz de participar en proyectos e investigaciones sobre los profesionales que trabajan con jóvenes, la participación juvenil y el empoderamiento juvenil. Y finalmente, de los aprendizajes que da la propia vida, a nivel personal y a nivel profesional, y en la retroalimentación de ambos ámbitos.[1]

Así, hemos aportado algunas referencias para ilustrar la concepción de las personas jóvenes que tenemos desde el mundo adulto, institucional, con visiones desde la antropología y la sociología.

Hemos centrado el artículo en reflexionar sobre cómo miramos a las personas jóvenes con las que trabajamos, desde dónde las miramos, escuchamos y acompañamos, y en qué tenemos que estar preparados y preparadas y dispuestos y dispuestas para comprender, aceptar, no juzgar y acompañar mejor. El autoconocimiento y la formación se evidencian relevantes para no proyectar tanto o, por lo menos, para ser conscientes de ello y poder reducir las debilidades y las amenazas que conllevan esas proyecciones para la acción socioeducativa y para las propias personas jóvenes.

2. Adolescencias, juventudes y políticas públicas

Existe una importante diversidad de profesionales que trabajan con jóvenes, con diferentes encargos o con funciones distintas, desde diferentes perspectivas y enfoques, desde diferentes disciplinas, que trabajan con metodologías diversas y en marcos organizacionales diferentes (Vila, 2017). Si algo tienen todos en común para poder realizar su función adecuadamente es la necesidad de conocer la realidad juvenil, que es cambiante, y comprenderla y aceptarla. Y, por otro lado, aquellos y aquellas que tienen contacto directo con jóvenes comparten la necesidad de establecer vínculo y de construir, con ellos y ellas, una relación (socio)educativa, cuestión de la cuál nos ocuparemos más adelante.

Cuando hablamos de trabajo con jóvenes o de acción socioeducativa con jóvenes a menudo se mezclan dos conceptos distintos, aunque estén relacionados: la adolescencia y la juventud. A veces, utilizamos uno u otro para referirnos a cuestiones distintas, pero, a veces, los utilizamos de manera indistinta para referirnos a lo mismo; por ejemplo, cuando nos referimos a las experiencias que viven chavales de 16 a 18 años. Incluso hay profesionales (educadores

1 En reconocimiento y agradecimiento a Lluís Palacios, por su disposición y por su disponibilidad en el acompañamiento, y por la aportación de algunas de las ideas que aquí se exponen y se desarrollan.

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

sociales, profesores de Secundaria…) que se refieren a ellos y ellas como niños y niñas, probablemente a raíz de la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989), que utiliza esos vocablos para referirse a las personas hasta que cumplen los 18 años. No utilizaremos aquí esos términos, ya que pensamos que *infantilizan* todavía más, con la estigmatización y dificultades que conlleva, a las personas de esas edades.

Tal y como argumenta Carlos Sánchez-Valverde (2016), el lenguaje no es neutro y el uso de un vocablo u otro no es banal y conlleva una manera de mirar el mundo y de hacer el mundo y, por tanto, en nuestro caso, puede conllevar una manera de mirar a las personas con las que trabajamos, y una manera de trabajar con ellas, con una determinada perspectiva u otra. Hablaremos de la mirada de las personas adultas a las personas adolescentes y jóvenes más adelante.

2.1. Adolescencias y juventudes

En ese sentido, nos referimos a adolescencias cuando hablamos de las experiencias vitales y los comportamientos y actitudes que tienen los chicos y las chicas en el periodo comprendido desde el momento en que se inicia la pubertad hasta aproximadamente la mayoría de edad o un poco más allá. No nos referiremos a la etapa de maduración total del cuerpo y de construcción del cerebro que la neurociencia nos dice que, de mediana, en ciertos aspectos como el área cerebral motivacional, dura hasta los 34 años (Bueno, 2017), ni al alargamiento de los comportamientos propios de la adolescencia que ocurren hasta una edad mucho más avanzada del fin de la pubertad,[2] probablemente a raíz de la falta de oportunidades, de la mirada adulta e institucional a las juventudes y de la sobreprotección de los y las adolescentes por parte de las personas adultas (Funes, 2016).

Y nos referimos a juventudes cuando hablamos de las experiencias que la gran diversidad de jóvenes de nuestro territorio tiene en el actual contexto social, cultural, económico e histórico, aceptando la categoría de joven como persona entre los 16 y los 29 años.[3]

Siendo conscientes de que, por un lado, la construcción de la categoría juventud conlleva una homogenización que oculta características como la clase, la etnia, el género, la orientación

2 Y no entraremos, por supuesto, en aquellos comportamientos que tienen algunas personas adultas, caracterizados como Síndrome de Peter Pan por no querer o no aceptar esas personas dejar de ser niños, niñas o jóvenes.

3 Esta es la franja de edad atribuida a la juventud, por ejemplo, en la Ley 33/2010, de 1 de octubre, de políticas de juventud de Cataluña. En los países del Sur de Europa la juventud es mucho más prolongada que en los países del centro de Europa, los escandinavos o los de tradición anglosajona.

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

sexual o la religión (Sánchez y Hakim, 2014) y, por otro lado, que la negación de la juventud al considerarla sólo una etapa transitoria en la vida de las personas ha contribuido a limitar los derechos de ciudadanía activa de las personas jóvenes (Comas, 2011), optamos por referirnos a las juventudes, en plural, que viven las personas con quienes trabajamos, de aquello que caracteriza su generación, su época, sus prácticas afirmativas de su identidad individual, grupal y colectiva, de cómo viven sus transiciones emancipadoras y las dificultades que conllevan, de cómo ejercen o no su plena ciudadanía y de cuáles son las facilidades y las dificultades de ese ejercicio.

No nos referimos al concepto de juventud de Paulo Freire basado en que somos jóvenes en la medida que luchando vamos superando prejuicios, vivimos profundamente los problemas en los que la experiencia social nos coloca y asumimos la dramatización de reinventar el mundo (Freire, 1997), es decir, a una actitud que no tiene por qué tener nada que ver con la edad o con cualquier categorización sociológica. Sí nos referiremos a ello más adelante en relación a la actitud.

Utilizaremos, pues, los términos según los matices expuestos, aunque nos permitiremos alguna licencia literaria para huir de la repetición y de la reiteración en algún caso, convencidos que no se alterará el significado del discurso ni llevará a confusión alguna.[4]

Por otro lado, cuando nos referimos a personas adultas nos referimos a personas a partir de media edad, a personas que notan el cambio generacional, que como diremos más adelante, se formaron y vivieron sus juventudes con valores propios de la modernidad *sólida*.

2.2. Concepción actual de las juventudes

La calidad de nuestra práctica profesional estará, en parte, en función del conocimiento que tengamos de aquello que caracteriza las adolescencias y las juventudes de las personas con quienes trabajamos.

Y, también, de acuerdo con la concepción *freireana* de juventud que acabamos de mencionar, ahora sí en ese sentido, la calidad de nuestro trabajo (socio)educativo dependerá de cuánta más juventud tengamos, nosotros, nosotras y las personas jóvenes con las que trabajamos, ya que más posibilitará comunicarse con la juventud, y contribuirá a mantenerse joven (Freire, 1997).

4 De la misma manera, en virtud de evitar el lenguaje sexista, utilizaremos términos referidos a las personas jóvenes y a las personas adultas, con alguna excepción cuando utilicemos el singular.

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

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

Existen organismos que se dedican a recopilar y analizar datos sobre la juventud actual, por ejemplo, el Observatorio del Instituto de la Juventud de España (INJUVE),[5] que elabora el Informe de la Juventud en España y edita la Revista Estudios de Juventud, el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia, a través del Proyecto *Scopio*,[6] o en Cataluña, el Observatorio Catalán de la Juventud,[7] que, entre otros estudios, elabora cada cinco años la Encuesta a la Juventud de Cataluña.[8] En éstas y en otras publicaciones, como señalábamos recientemente (Vila, 2019), podemos encontrar datos e interpretaciones sociológicas de esos datos que nos pueden ayudar a diseñar y desarrollar mejor nuestro trabajo con adolescentes y jóvenes.

Cuánto más conocimiento tengamos de las realidades y los contextos en los que viven las personas jóvenes con quienes trabajamos, mejor las comprenderemos y mejor las podremos acompañar. De la misma manera, también podremos ajustar mejor algunos aspectos de la acción socioeducativa y/o tendremos más herramientas para justificar la conveniencia de dedicar más recursos a trabajar ciertos aspectos de las personas jóvenes, sea la promoción de derechos, la cobertura de necesidades o el fomento de oportunidades, etc… O también, ampliar los recursos y centros existentes, y la red de los sistemas de atención y protección y mejorar las condiciones de las personas que trabajan en ello.

Cuando preguntamos qué caracteriza a las personas jóvenes podemos obtener respuestas de índole muy variada que evidencian que podemos poner el foco en distintos lugares y ello nos llevará a contemplar a las personas jóvenes, y a las juventudes que viven, de maneras distintas, aunque puedan ser complementarias. El foco, la mirada, marcará nuestra manera de trabajar y de estar con las personas jóvenes.

Hay algunas respuestas a esa pregunta que hacen referencia a una generación, a las generaciones, con cierta coincidencia con las décadas, poniendo énfasis en los consumos culturales, sobretodo musicales, y en las expresiones artísticas y estéticas que de ello se derivan, así como en los usos de las redes sociales y el vocabulario y otros parámetros que caracterizan alguna de ellas (*millenials*, generación Z, etc.) (Feixa, 2001; Feixa, Fernández-Planells y Figueras-Maz, 2016).

5 Véase: http://www.injuve.es/observatorio
6 Véase: http://www.proyectoscopio.es
7 Véase: https://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematics/joventut/observatori_catala_de_la_joventut/
8 La última edición se realizó en 2017 y los datos y el análisis y conclusiones están editados en Serracant (2018).

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

Otras ponen el foco en las transiciones, es decir, en la perspectiva tradicional sobre la línea emancipadora hacia la vida adulta, que concibe la juventud como el tramo biográfico que va desde la emergencia de la pubertad física hasta la adquisición de la emancipación familiar plena (Casal, García, Merino y Quesada, 2006). Es decir, la etapa de la vida caracterizada por la finalización de los estudios, encontrar un trabajo, emanciparse del domicilio familiar y crear una familia.

No obstante, la realidad social y económica actual ha llevado a desdibujar estas trayectorias emancipadoras juveniles más tradicionales, que se han convertido en más inestables y vulnerables (Merino, 2019), dibujándose actualmente no una sino ocho trayectorias distintas [9] (Serracant, 2018), hecho que debilita, también, las formas tradicionales de generar identidades colectivas (Soler, 2013).

Otras respuestas hacen referencia a cuestiones que contemplan la juventud como una etapa plena de la vida, con una mirada positiva hacia todo aquello que tienen las personas jóvenes y no una mirada negativa hacia aquello que (todavía) no tienen, es decir, ponen el foco en la experimentación, las expresiones culturales y artísticas, los consumos, etc. (Llopart y Serracant, 2004).

Hace unos años, Domingo Comas criticaba aquello que se pedía a la gente joven al considerar que no se les consideraba ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho:

> "Visto en perspectiva y a lo largo de tres décadas, en casi toda Europa y de una forma muy concreta en España, se les ha pedido a los jóvenes que no asuman alternativas y proyectos sociales y políticos propios, que se sacrifiquen y que esperen a ser mayores (personas emancipadas, con autonomía personal y en España con piso en propiedad) para, entonces, convertirse en adultos activos. Una emancipación idealizada que en la práctica no siempre se alcanza y que cuando se consigue se procura mantener rehuyendo el compromiso social. En compensación y quizá a cambio de posponer este objetivo, a cambio de esta sumisión, se les ha ofrecido a los jóvenes (desde las familias y desde las instituciones) una gran libertad y oportunidades para el ocio, los viajes, la diversión, las diversas opciones sexuales y el consumo" (Comas, 2011:14).

Y seguía:

> "Aunque es cierto que un segmento social de jóvenes mostraba crecientes dificultades para seguir el trayecto, para la mayoría el problema ha sido otro: se trataba de un trayecto que no habían elegido, que se les imponía de forma rígida y sin alternativas, en pos de un objetivo que suscitaba crecientes dudas. Porque no es fácil mantener la confianza, la motivación y el

9 Serracant (2018) conceptualiza y describe ocho trayectorias distintas combinando la situación de las personas jóvenes respecto a la educación, el trabajo y la emancipación y su impacto sobre otros ámbitos de la vida.

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

> esfuerzo permanente para llegar a un lugar providencial, en el cual, tras inmolar la condición juvenil, se supone que se hace la promesa de plena ciudadanía" (Comas, 2011:16).

A principios de siglo XXI, desde el mundo académico, desde la esfera política y desde las instituciones y algunas organizaciones, se puso el foco en contemplar a la juventud como plena ciudadanía, es decir, se optó por contemplar a las personas jóvenes como personas que adquieren y ponen en práctica sus derechos y sus deberes sociales y acceden a los recursos sociales, políticos, económicos y culturales para ejercer la ciudadanía (Llopart y Serracant, 2004; Comas, 2011; Agudo y Albornà, 2011; Planas-Lladó, Soler-Masó y Feixa-Pàmpols, 2014).

Aún así, esa perspectiva de la juventud no se ha traducido en la práctica en programas y políticas efectivas, a causa de las contradicciones entre el discurso y la práctica de quién tenía que implementarla (Montes, 2011) y, a causa, a nivel estructural, de las políticas de austeridad que se iniciaron a finales de la primera década del siglo XXI (Planas-Lladó, Soler-Masó y Feixa-Pàmpols, 2014).

2.3. Adulto-centrismo

Encontramos muchos ejemplos de programas y de políticas de juventud, diseñadas desde el mundo de las personas adultas, que no encajan y no encajarán en el mundo actual de las personas jóvenes (Comas, 2011; Montes, 2011; y Planas-Lladó, Soler-Masó y Feixa-Pàmpols, 2014). Podríamos llevar el debate a la eficiencia o ineficiencia de ciertas políticas públicas, pero no lo desarrollaremos aquí, ya que nos interesa centrarnos en aquello relacionado con la mirada de las personas adultas a las personas jóvenes y, por tanto, en cómo nos situamos en la relación socioeducativa, en cómo trabajamos con ellos y ellas como educadores sociales.

Como hemos dicho, se ha realizado un esfuerzo para considerar y reconocer a las personas jóvenes como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho, pero la traducción en políticas públicas efectivas no ha sido exitosa, de manera que podríamos decir que desde las instituciones no se está favoreciendo el ejercicio de ciudadanía de las personas jóvenes como se argumenta que se debería. No se reconoce, por tanto, de manera efectiva, la ciudadanía de las personas jóvenes; nos interesa hacer énfasis en esa mirada de falta de reconocimiento. Y ello está relacionado con que se trata de una mirada que tiene el centro en el mundo de las personas adultas y no en las personas 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.

Manuel Protto (2014) argumenta que una de las causas del adulto-centrismo, cuando hablamos de la relación de las personas jóvenes con la administración, con el Estado, es la homogenización de la juventud como categoría, que no permite garantizar intervenciones que reconozcan todos los sentidos, identidades y prácticas juveniles de la heterogeneidad. Protto pone en el eje de debate si las políticas de juventud tienen que ser de contención a las personas jóvenes o si tienen que basarse en una lógica inclusiva.

Por otro lado, Claudio Duarte (2015), en su investigación en profundidad sobre el adulto-centrismo como paradigma y sistema de dominio, centrado en la sociedad chilena, apunta al adulto-centrismo como reproducción de imaginarios.

La mirada adulto-céntrica hacia las personas jóvenes, propia de las instituciones, habitual de las personas adultas, y también del rol de poder atribuido al lugar de trabajo, condiciona no poder ver a veces a las personas jóvenes como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho y, por tanto, no contemplarlas con capacidad para tomar decisiones sobre todo aquello que les afecta. Hay que tener en cuenta que, tal como argumenta De Gaulejac (2008), el poder jerarquiza y estigmatiza, confiere valor a las cosas y a la gente e inversamente, desvaloriza, invalida, excluye. Desde el rol de poder, por el simple hecho de actuar en un rol de poder, consciente o inconscientemente, podemos humillar. La humillación siempre es un medio para reforzar la autoridad; se trata de inferioridad, desvalorización, degradación (De Gaulejac, 2008).

Hace un par de años nos sorprendimos, en Dinamarca, cuando dos pedagogos sociales [10] se referían a su profesión como *servidores públicos*. Es parecido a lo que se refería Le Bon (1985) cuando decía a sus alumnos en clase que él estaba allí como un *técnico* a su servicio, o cuando decimos que, a veces, en las aulas, nos sentimos más educadores que acompañan en procesos de aprendizaje que no profesores que enseñan. Nos preguntamos si la denominación cambia algo en el estar en la acción; probablemente sí, ya que el lenguaje crea realidad, en el sentido de la idea de la performatividad, en referencia a la *"capacidad de algunas declaraciones lingüísticas para producir o formar el mismo objeto al que se refieren"* (Butler, 1999 y 2004: citado en Sánchez-Valverde, 2020:6).

10 En Dinamarca no utilizan el término *educadores sociales* sino *pedagogos sociales*, no en la acepción teórica que les atribuimos aquí, sino, también, con la vertiente práctica de nuestros educadores y educadoras 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.

Contemplar a las personas jóvenes como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho, con capacidad para tomar sus propias decisiones supone otra mirada desde las instituciones y también desde los y las profesionales. La función de los y las profesionales es acompañar a las personas jóvenes en sus procesos de reflexión, deliberación y de toma de decisiones, facilitando situaciones de empoderamiento, y huyendo de una actitud paternalista de querer aportarles soluciones. Según el Proyecto HEBE,[11] el empoderamiento juvenil requiere de dos condiciones: *"que la persona vaya adquiriendo y desarrollando una serie de capacidades personales (conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades, etc.) y que el medio le facilite ejercer estas actividades"* (Soler, Trilla, Jiménez y Úcar, 2017:22). La mirada que los educadores y educadoras tengamos hacia las personas jóvenes a las que acompañamos puede contribuir a satisfacer las dos condiciones que expone este grupo de investigadores, y que pasan, en otra formulación, por reconocer al o la joven, como sujeto, como protagonista de su vida (Planella, 2003).

3. Tiempos nuevos y lejanía entre generaciones

A la mirada adulto-céntrica de las políticas públicas se le suman otros factores de época que enfatizan todavía más la falta de reconocimiento de las personas jóvenes como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho. Nos referimos a la creciente distancia entre generaciones que se ha producido recientemente y a las dificultades y amenazas que conlleva.

3.1. ¿Cómo ven las personas jóvenes a las personas adultas?

Nos paramos un instante en nuestro objetivo de mostrar el panorama de perspectivas con las que las personas adultas conceptualizamos a las personas jóvenes y sus realidades para poder comprender y trabajar mejor con, para y desde ellos y ellas, para tener en cuenta, a partir de ahora, también, cómo nos ven ellos y ellas y no perderlo de vista.

Algunos mensajes que las personas jóvenes escuchan a sus mayores y en los medios de comunicación y que ven en las redes sociales en relación a ellos y ellas o a su generación son fatalistas. Argumentos como que las actuales generaciones de jóvenes son las mejor formadas

11 "El Proyecto HEBE es una investigación que se centra en el empoderamiento juvenil. Quiere profundizar en este concepto, en las implicaciones que conlleva, en cómo lo viven las personas jóvenes y en el trabajo que hacen o pueden hacer los educadores a través de los diferentes programas y servicios dirigidos a las personas jóvenes con esta finalidad. Está liderado por la Universidad de Girona y en el equipo de investigación participan investigadores e investigadoras de cuatro universidades más: la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Barcelona, la Universidad Pompeu Fabra y la Universidad Autónoma de Madrid. Este trabajo cuenta con la financiación del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (Ref.: EDU2017-83249-R)". Véase: http://www.projectehebe.com/es/

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

pero que vivirán, o viven ya, en peores condiciones que en las que vivieron sus padres o que tendrán peor calidad de vida que generaciones anteriores; o que se trata de una generación perdida, que ya no hay nada que hacer y hay que poner el foco en las generaciones siguientes; etc. no contribuyen a que las personas jóvenes tengan confianza o vean con buenos ojos a las personas adultas y, en consecuencia, a los y las profesionales, a las instituciones y, en definitiva, también, a los valores de otra época.

Dado el difícil y complicado acceso al mundo laboral, la precariedad laboral, el difícil acceso a una vivienda digna, el precio de los alquileres, los precios de las matrículas para estudios universitarios, el deficiente y caro transporte público, el cambio climático, la corrupción en los principales políticos partidos, el rescate bancario… No es extraño que las generaciones actuales de jóvenes no confíen en las personas adultas.

Cuando a una edad ya temprana los chicos y las chicas tienen su primer móvil enseguida aprenden a utilizarlo y a tener más habilidad con él que la que tienen sus padres, madres y tutores con los dispositivos electrónicos en general. Cuando las personas adultas tenemos una dificultad en configurar una aplicación o una herramienta del móvil, un camino rápido para resolverla es pedir a las más jóvenes que nos la solucionen, y, probablemente, lo harán con rapidez, sin mucho esfuerzo y con sorpresa que nosotros no sepamos hacer algo tan fácil y básico para ellos y ellas. Para los chicos y chicas el móvil constituye una de las cosas más importantes de la vida, ya que les conecta con el mundo entero, les conecta con sus amistades, definen su identidad (u otra identidad: virtual), tienen acceso a toda la información que necesitan y a muchos elementos de consumo cultural, de entretenimiento, etc.

Ello, añadido a que probablemente sea el primer momento en la historia de la humanidad en el que una generación de jóvenes domina una herramienta al cabo de poco tiempo de tener contacto con ella, y lo hacen enseguida mejor que sus padres (no pasó ni con el martillo, ni con la sartén, ni con la hoz, ni con el hilo y la aguja, ni con el cuchillo, ni con ninguna máquina industrial...), sin duda contribuye a que las personas jóvenes valoren menos a sus mayores que cómo ocurría en generaciones anteriores; enseguida saben más que sus mayores de lo que más les importa a ellos y a ellas.

Esta mirada de las personas jóvenes a las personas de las generaciones anteriores nos indica nuevas debilidades y amenazas, y agrava las ya existentes, en relación al adulto-centrismo de las instituciones. Ciertas muestras de falta de respeto a las personas adultas y la falta 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.

reconocimiento de la autoridad, paterna/materna/tutorial, docente o incluso policial, etc. son ejemplos de actitudes que sorprenden y rompen los esquemas de algunas personas adultas que lo observan o se ven involucradas en esas situaciones, que ven estas actitudes más acentuadas que las que observaban o protagonizaron en décadas anteriores. Existe el riesgo que, en reacción a estas actitudes, y como huida hacia adelante, las personas adultas aumenten la verticalidad de su relación con las personas jóvenes para ejercer más control, en sentido contrario del de las políticas de reconocimiento de la ciudadanía plena y de facilitación del empoderamiento a que nos referíamos más arriba.

3.2. Una mirada *sólida* a una realidad *líquida*

Cuando preguntamos a estudiantes en la universidad,[12] a profesorado de Secundaria y de Formación Profesional en formaciones sobre trabajo con jóvenes en el aula y a padres y madres en charlas a Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos de Instituto, todos ellos y ellas interesados e interesadas en comprender a las personas jóvenes actuales y en aprender a tratar con ellos y ellas, sobre qué piensan que caracteriza a las juventudes actuales, existen algunas ideas o palabras que siempre aparecen.

Algunas aparecerían también en décadas anteriores, como la búsqueda de identidad, la rebeldía, el inconformismo, los cambios hormonales, la ingenuidad, las emociones a flor de piel, la importancia de los amigos y amigas, el ocio, el consumo, la experimentación, la impulsividad, los estudios, la búsqueda de trabajo, la sexualidad, etc… Todas ellas son cuestiones que recogen los conceptos expuestos más arriba sobre adolescencias y juventudes y los distintos focos a que, desde un punto de vista antropológico y sociológico, se ponen sobre las juventudes.

Otros aspectos aparecen en las últimas décadas y están asociados a la modernidad líquida (Bauman, 2013) y a raíz del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, internet y las redes sociales, que han cambiado la manera de relacionarse con el mundo, con las personas, las cosas, etc., como son la inmediatez, la calidad de efímero, el individualismo, el narcisismo, la multitarea, la identidad digital, el uso y el abuso de las pantallas, las redes

12 En el marco de la asignatura optativa "Jóvenes y Educación Social" del Grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona desde el curso 2016-2017 y en el marco de la asignatura "Herramientas y recursos para la acción con jóvenes" del Máster Interuniversitario en Juventud y Sociedad, también en la Universidad de Barcelona, en las dos últimas ediciones; así como en sesiones dedicadas a la juventud y a las políticas de juventud en el marco de otras asignaturas en otros másteres.

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

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

sociales, etc., que condicionan, sin duda, la manera de comprometerse y de responsabilizarse.[13]

Zygmunt Bauman (2007, 2010 y 2013) se refiere con su metáfora de la sociedad líquida a los cambios de valores que se produjeron a finales del siglo XX y principios del XXI, en un contexto de complejidad e incertidumbre, que afectan a la manera de contemplar el mundo, a la manera de relacionarse con las personas, con uno mismo, con las dificultades, con las oportunidades, con el compromiso, con las responsabilidades, etc. que caracterizan a la ya actual generación de jóvenes y a las que le siguen.[14]

De alguna manera, quizás simple y reduccionista, pero pensamos que ilustrativa, podríamos decir que las personas adultas pensamos y sentimos con unos valores sólidos y que las personas jóvenes ven el mundo en relación a unos valores líquidos, y que, por tanto, las personas adultas ejercemos una mirada *sólida* a una realidad *líquida*, con la incomprensión y las dificultades, para las personas adultas y para las personas jóvenes, que ello conlleva.[15]

Philippe Meirieu (1998) recuerda en su "Frankenstein Educador" que no hace mucho tiempo las diferencias de una generación a otra eran mínimas, de manera que el vínculo transgeneracional quedaba garantizado, sin que se tuviera que pensar en diseñar una acción ordenada y sistemática para transmitir a las generaciones más jóvenes de dónde vienen, de qué son hijos e hijas y puedan aprender y comprender el bagaje sociocultural que llevan para construir sus identidades. Sin duda, no es esta nuestra realidad actual, la sociedad cambia muy rápidamente de estado, de valores.

Meirieu argumenta que el niño (para nosotros y nosotras, el y la joven):

13 También aparecen el aumento de la falta de respeto y la falta de reconocimiento de la autoridad que comentábamos más arriba. Pero lo expresan las personas de mediana edad o mayores, no los y las estudiantes universitarias del Grado de Educación Social y los más jóvenes de los másteres a quienes hemos preguntado. Es decir, hemos observado una diferencia en los colectivos a quienes hemos realizado estas preguntas. Los y las estudiantes de Educación Social y los más jóvenes de los másteres no han detallado este tipo de respuesta; sin duda porque ya forman parte de esta generación de jóvenes dada su edad entre los 18 y los 22 o 23 años aproximadamente, y ya no han observado la diferencia. Aun así, sí que observan las otras características que apuntamos, e incluso aumentadas en la generación que les sigue.

14 Si no es que responderán ya al calificativo de (sociedad) *gaseosa*, por extensión de los mismos argumentos que llevaron al sociólogo de origen polaco a configurar su metáfora, adoptando la nomenclatura de la Física, para describir el cambio de valores y de sociedad como el paso de una sociedad *sólida* a una sociedad *líquida*.

15 Podríamos hablar también de una mirada líquida a una mirada sólida. No se trata de adoptar una actitud adulto-céntrica que precisamente criticamos, sino que nuestro propósito en este artículo es poner el foco en la mirada que las personas adultas ejercen sobre las personas jóvenes, para someterla a análisis crítico. Si bien podíamos haber titulado el apartado 3.1. de esa manera, optamos por no hacerlo e introducir la metáfora de Bauman a posteriori, con el fin de enfatizar el agravio de la mirada de las personas adultas a las personas 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.

> "no puede participar de la comunidad humana si no ha encontrado en su camino las esperanzas y los temores, los arrebatos y las inquietudes de quienes le han precedido: todos esos rastros dejados, en ese fragmento de tierra en que vive, por predecesores que mediante esos rastros le dan consejos que no siempre le servirán, pero que no puede ignorar más que al precio de repetir eternamente los mismos errores y quizá, más grave todavía, de no comprender por qué son errores y por qué los hombres los pagan" (Meirieu, 1998:25).

Y nos dice Bauman que:

> "En total oposición a la familia ortodoxa, dotada de una estricta supervisión parental, el debilitamiento de la estructura familiar, la creciente autonomía de los hijos y el abandonamiento de los jóvenes a la guía de sus compañeros de edad cumplen bien con los requisitos de nuestra sociedad moderna líquida de consumidores, que es profundamente individualizada.
>
> Este fatídico cambio de orientación ha tenido lugar en el decurso de la vida de la generación de los que hoy son de mediana edad: es por este motivo que las diferencias entre los "viejos" y los "jóvenes" en relación a la visión del mundo, los valores y la estrategia vital parecen más estridentes y ciertamente más visibles y difíciles de asimilar que en épocas de cambios más lentos y menos radicales. Así, pues, hay más espacio para la sospecha mutua y para la incomprensión; y también para actuar, aparentemente, con finalidades que se contradicen mutuamente" (Bauman, 2008:33).

Y en un texto anterior del mismo autor, encontramos:

> "Es improbable que las formas sociales, tanto si ya están presentes como si todavía están en un estado embrionario, tengan suficiente tiempo para solidificarse, y, a causa de su breve esperanza de vida, no puedan servir como marcos de referencia para las acciones y las estrategias vitales a largo término de los seres humanos" (Bauman, 2007:9).

Existe, pues, una mayor dificultad de relación y de comprensión entre las personas de una y otra generación.

Ante ello, si las personas adultas y, por tanto, las instituciones políticas, educativas, sociales, etc., al observar los valores líquidos de la juventud actual, tomamos la opción de juzgarlos y de querer cambiarlos, superponiendo, imponiendo, los valores correspondientes a la sociedad sólida, probablemente estemos consiguiendo acentuar la lejanía y la desconfianza entre ambas generaciones y, por tanto, entre el mundo en cómo se había concebido durante unas cuantas décadas y el mundo que conciben la generación actual y las posteriores generaciones de jóvenes.

Mirar a las personas jóvenes líquidas con unas gafas sólidas y proponer programas, estrategias y responsabilidades sólidas, con la actitud adulto-céntrica que comentábamos más arriba, probablemente contribuya (o esté contribuyendo ya, o ya haya contribuido) a una ruptura generacional y a un fracaso social y 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.

La crítica a la sociedad líquida tendría que conllevar una visión constructiva, de adaptación, de acogida, de comprensión. La nostalgia por parte de las generaciones adultas de aquello perdido, querer recuperar unos valores y una manera de ver el mundo y de relacionarse que se está perdiendo (que se ha perdido), insistir en la canción que "tiempos pasados fueron mejores", o que "yo a tu edad ya no hacía tal cosa o ya hacía tal otra cosa" no contribuyen a comprender, educar ni acompañar mejor a las personas jóvenes. Sin duda, hay que aprender del pasado y de las experiencias de las generaciones anteriores, compartiendo vivencias, emociones, cuentos, desde el respeto mutuo y desde la reciprocidad, no desde el juicio y la imposición. Las personas jóvenes de hoy en día son ciudadanos y ciudadanas de nuestro y de su presente, y lo serán de su futuro.

Krishnamurti (1953) ya nos decía, aunque en otra sociedad y en otra época, que los ideales son paternos o de la sociedad creada por las personas adultas y que los ideales implican conformidad. El escritor indio advertía que construiríamos, con nuestros ideales y nuestros valores, muros alrededor de las personas jóvenes y que las condicionaríamos con nuestras creencias, ideologías, miedos y esperanzas. En ese sentido, afirmaba que es necesario ayudar a las personas jóvenes a alterar los valores del presente, no a reaccionar en contra, sino que es necesario comprenderlas.

3.3. La calidad de *sólido* en la educación

Educar es, para Meirieu (1998), introducir a un universo cultural. En estos términos, y utilizando la metáfora de Bauman, podríamos decir que educar es (en parte) transmitir a las personas jóvenes que viven en la realidad líquida, cuáles son o fueron los valores, los miedos, la necesidad y la dificultad de convivir en una sociedad sólida. Pero no con la intención de imponer esos valores de la modernidad sólida, sino para que las personas jóvenes actuales tengan las herramientas para saber y comprender el bagaje sociocultural, al mismo tiempo que, horizontal y recíprocamente, reconocemos y acogemos sus valores y maneras de contemplar la vida.

Hemos llegado a un tiempo, una época, en la que quizás ya no nos sirve, como seres humanos, todo aquello que ya podemos empezar a considerar antiguo (Bauman, 2010): políticos, instituciones, organizaciones políticas, sindicales, sociales, empresariales, estados, fronteras, la escuela….

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

Las personas adolescentes se aburren en el Instituto (Funes, 2016). Algunas configuraciones de las aulas, métodos e inercias que se reproducen década tras década en los Institutos de Secundaria y de Formación Profesional están basados, en su mayoría, en modelos antiguos, quizás con relación a los valores sólidos.

Bauman (2010 y 2013) distingue la educación de la sociedad moderna de la educación de la sociedad líquida con un símil balístico, según el cual en la primera época la bala o el obús era lanzado a la trinchera enemiga conociendo su destino y la trayectoria que describiría y, en cambio, en la segunda época, se trata de un misil inteligente, lanzado a un blanco móvil y sin visibilidad para el artillero, un mísil que debe tener la capacidad de:

> "[…] variar de trayectoria a medio vuelo, en función de las condiciones cambiantes: un proyectil que pueda detectar de inmediato los movimientos del blanco, inferir de ellos todo lo que pueda sobre la dirección y la velocidad actuales del objetivo, y extrapolar -a partir de la información recogida- el lugar en el que sus respectivas trayectorias podrían cruzarse. Unos misiles inteligentes de este tipo no pueden suspender en ningún momento (ni, aún menos, concluir) la recopilación y el procesamiento de información que realizan mientras se desplazan, dado que es muy posible que su blanco jamás deje de moverse ni de variar de dirección y de velocidad, y que el lugar de encuentro tenga que ser constantemente actualizado y corregido" (Bauman, 2010:259-260).

Hemos pasado de una sociedad basada en la repetición de la tradición a una sociedad basada en la especialización y la innovación (Romaní, 1999), de manera muy rápida, difícil de digerir. Bauman (2010 y 2013) argumenta que ya no son tiempos para la memorización, que ya no son tiempos para conseguir una duración infinita de todo salvo la vida mortal, sino que son tiempos de fugacidad universal, por lo que:

> "Necesitamos una educación a lo largo de toda la vida para que nos dé libertad de elección. Pero aún la necesitamos más para salvaguardar las condiciones que hacen que esas opciones entre las que elegir estén disponibles para nosotros y se hallen al alcance de nuestra capacidad" (Bauman, 2010:275).

En este sentido, Bauman (2010) recuerda el programa para el "aprendizaje a lo largo de toda la vida" de la Comisión Europea, en relación al concepto *paideia* de la antigua Grecia y el proverbio chino de hace dos mil años que reza: *"Cuando hagas planes para un año, planta maíz. Cuando hagas planes para un decenio, planta áboles. Cuando hagas planes para toda la vida, forma y educa a personas".*

Nos planteamos cuáles tendrían que ser los modelos educativos y las políticas públicas, a las que nos referíamos más arriba, para reconocer la plena ciudadanía de las personas jóvenes 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.

manera efectiva y para habilitar, capacitar y facilitar el empoderamiento y la participación social y política de las personas jóvenes en estos tiempos nuevos. No entraremos aquí en estas cuestiones, sino que nos centraremos en las relaciones, es decir, en cómo construimos y en cuáles son los ingredientes que aportamos a una relación, entre educadores y educadoras (sociales) y personas jóvenes, y de dónde provienen esos ingredientes y qué consecuencias conllevan; y que, a nivel macro, podríamos ver como la relación entre las instituciones y las personas responsables de diseñar, desarrollar y evaluar políticas públicas, y las personas jóvenes.

No obstante, a modo de ejemplo breve, en el texto de Le Bon (1985) en el que explica su experiencia de enseñanza no directiva, el autor afirma que el debate que se realizó, ante su posicionamiento y su asunción de rol no directivo, entre otras cosas, demostró la madurez latente de los y las jóvenes adolescentes. Es decir, al bajar de la silla[16] asignada al rol de poder correspondiente al lugar de trabajo, a la institución, y ejercitar la horizontalidad creó un espacio que facilitó el empoderamiento de las personas jóvenes, que se percataron de su autonomía, la ejercieron, se organizaron y tomaron decisiones con responsabilidad y compromiso (aunque no sin dificultades, por supuesto).

La pedagogía no directiva de Carl Rogers y las pedagogías de Iván Illich[17] y Paulo Freire, que contemplan la emancipación como la capacidad de transformación del presente y el futuro desde la reflexión, el diálogo y el pensamiento crítico, se muestran así como modelos para facilitar y promover la autonomía y el empoderamiento de las personas jóvenes.

4. Miradas, escuchas y espacio relacional

Más arriba nos hemos referido a la mirada de las personas adultas a las personas jóvenes poniendo énfasis en el cambio de época y en la distancia generacional. Hablaremos aquí de las miradas de las personas adultas poniendo el foco en otras cuestiones, y también e las escuchas, para luego vincularlas todas con el espacio relacional.

Se atribuye a Platón una frase que dice "*qué será de los jóvenes*…" con argumentos parecidos a que hacen disturbios, que no respetan a sus mayores, que se saltan las normas, etc. Es decir,

16 No podemos evitar hacer aquí un homenaje al poema "La silla", de Jesús Lizano, que optamos por no transcribir por cuestión de espacio, pero que podéis encontrar en "Lizania, aventura poética y libertaria, 2001-2013" Volumen 2, p. 379.

17 Aunque provenga de la psicología y no de la pedagogía, se justifica su asociación con un modelo pedagógico, ya que la pedagogía (en el siglo XX; y continúa siéndolo ahora) ha estado muy psicologizada (Trilla, 2002).

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

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

hace referencia a aquellas cuestiones que probablemente en cada época los mayores han podido verbalizar sobre las personas jóvenes de su época, olvidando quizás que en otra época también fueron jóvenes.

Domingo Comas nos explica que:

> "La sociedad española opina que las personas jóvenes (al menos las que no son los propios hijos) adoptan de forma irracional comportamientos de riesgo, que las personas jóvenes no sienten interés por la política y la participación cívica, que las personas jóvenes son presentistas y egoístas, que sus resultados escolares son deficientes y nos colocan a la cola del Informe PISA, que no tienen motivación hacia el desempeño laboral, que se "enganchan" a las TIC, que son consumistas, que retrasan su emancipación por comodidad y en última instancia que son unos "ni-ni" más o menos impresentables.
>
> Es decir, se afirma sin sonrojo que en la actualidad las personas jóvenes no se sitúan en un estatus de adultos y de ciudadanía activa porque no quieren. La incongruencia que supone condicionar este estatus al logro y a la aceptación de ciertos objetivos elegidos por las personas adultas, no parece molestar a nadie. En una gran medida porque se supone que se trata, en términos morales, de "buenos objetivos", pero también en términos de conveniencia personal para las personas jóvenes y por supuesto son los "objetivos legítimos de nuestra sociedad" (Comas, 2011:19-20).

Una vez más, la actitud adulto-céntrica se evidencia como una de las causas por las que las personas jóvenes no son reconocidas por lo que son y deberían ser tratadas, es decir, como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho.

4.1. ¿Desde dónde miramos?

Podemos mirar ciertas prácticas de afirmación de la condición juvenil desde distintas ópticas. Por ejemplo, podemos ver la actividad física en la práctica del *skate*, la creatividad y el arte en los grafitis, la habilidad en los videojuegos, la capacidad de juntarse multitud de jóvenes para hacer *botellón* consiguiendo que la magnitud de gentío convierta un encuentro en un entorno de seguridad y confort y de identidad colectiva; o podemos ver ruido, paredes sucias, adicción al juego, consumo y/o abuso de alcohol y otras sustancias, etc.

Nos puede ocurrir lo mismo con acciones o actitudes que a veces observamos que hacen o tienen las personas jóvenes y en las que podemos pensar que pueden caer en el abuso o incluso en la adicción, como pueden los usos de las pantallas, las redes sociales, el juego, la sexualidad, la velocidad, etc.

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

En función de la mirada veremos un problema en el móvil, en las redes sociales, en la sexualidad…, incluso podemos caer en el riesgo de demonizarlos; cuando, si existe un problema, probablemente esté ubicado en otro lugar.

¿Cuánto de lo que vemos en las personas jóvenes está relacionado con una realidad alejada de nuestro ideal, construido por nuestra experiencia, formación, deseos, ilusiones, miedos, creencias, etc.? ¿Cómo de impregnado está un diagnóstico o una valoración que hacemos de una persona joven de nuestra mirada sostenida a partir de nuestros prejuicios? ¿Qué es lo que nos hace verlo de una manera o de otra?

En todo caso, no comprender nos lleva de manera rápida a juzgar. La inercia de la cotidianidad lleva a no planearse ciertas cuestiones y a trabajar de la misma manera repitiendo patrones.

La mirada crítica y enjuiciadora de las personas adultas a las personas jóvenes dificulta la comprensión de su mundo, empatizar con sus emociones y sus deseos y, por tanto, dificulta la acción socioeducativa con ellos y ellas. Muchos de los problemas que tienen las personas adolescentes con las personas adultas, léase padres, madres, tutores, profesores, profesoras, educadores, educadoras, etc. se reducen a la mirada de las personas adultas (Funes, 2016). Mirar a las personas jóvenes sin juicio requiere la ecuanimidad propia de quién practica la meditación y/o la contemplación.

En ocasiones hemos escuchado verbalizar a educadoras sociales frases como *"este chaval es un caso perdido"* o *"esta chavala es un desastre"* u otras frases similares, con un tono parecido, que tienen más que ver con la mirada de la persona adulta, profesional, que con la realidad de la persona joven. Este tipo de frases, de valoraciones, de juicios contribuye a estigmatizar las condiciones del momento vital de la persona joven en cuestión. Puede haber miradas que conviertan a las personas en príncipes, en asesinos, en líderes, en fracasados, en héroes, en *frikies*, en amigos, en enemigos, en hermanos, en rivales, en monstruos, etc.

Jaume Funes (2013) se despidió de su vida de docente universitario con una carta pública, a modo de lección, dirigida a sus estudiantes, en la que exponía ocho miradas distintas que deberían tener, a su parecer, los educadores y educadoras sociales: miradas que miran, miradas que ven, miradas que penetran, miradas de espejo, miradas compartidas, miradas éticas, miradas que proyectan y miradas que cambian ópticas, que pasan sin problemas de lo analógico a lo digital (Funes, 2013). Todas ellas conforman un conjunto de miradas 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.

perspectiva social y educativa, con el centro colocado en la persona adolescente o joven y no en las limitaciones de la propia mirada adulta y/o profesional.

Puede ser que nuestro ideal de persona joven y de cómo vivir la juventud esté ubicado en un lugar alejado, a más altura en algún sentido, de donde está ubicada la realidad. Esa distancia, entre el ideal y la realidad, puede generar en nosotros y nosotras cierta frustración, que nos lleve a emitir un juicio inmediato, una no aceptación y, por tanto, nos anulamos la capacidad de comprensión y, en consecuencia, la capacidad de trabajar con ello y desde ello con una perspectiva socioeducativa adecuada. Deberíamos vivir esa distancia como un toque de atención para percatarnos de lo alejados que estamos de la realidad y cuánto de nuestro ideal proyectamos en nuestra mirada; y que ese es nuestro problema y, a raíz de él, podemos generar problemas en las personas jóvenes.

Como dice Jaume Funes (2016), el trabajo de las personas adolescentes no es sacar buenas notas sino ser buenos y buenas adolescentes. Por tanto, tienen que expresarse, a su manera, con el mundo, con la sociedad, con sus semejantes… En su proceso de búsqueda de identidad y de asunción de responsabilidades se comportan enfatizando ciertas expresiones con las que se identifican y que los distinguen de otros grupos de jóvenes y, sobretodo, de los niños y niñas y de las personas adultas. Y en este expresarse, en este moverse en el mundo, hay, metafóricamente, una *música*. Cada joven se mueve al son de su *música*. Sus gestos, su manera de moverse, su vocabulario, su estética, sus reacciones forman parte de su identidad y de su proceso vital.

Es importante que el o la profesional se forme para tener una amplitud de miradas dada la complejidad que existe en la vida de cada joven. Eso recae en la responsabilidad de cada profesional en su itinerario formativo a lo largo de toda la vida y, también, de los formadores:

> "Las situaciones y realidades de las personas a las que nos enfrentamos en la acción social no son simples. Suelen ser complejas, que no es lo mismo que complicadas. Acostumbran a tener múltiples matices y a presentar diversas lecturas y acercamientos. Posibilitar la incorporación de estas miradas y actitudes por parte de los/las futuros/as educadores y educadoras sociales en su proceso de formación, deviene una responsabilidad fundamental de los formadores y formadoras" (Sánchez-Valverde, 2020:10).

Es importante también ser conscientes de cuál es nuestro bagaje, lo que implica conocer nuestras emociones y saber gestionarlas, y comprender por qué en algunas ocasiones cierta *música*, ciertas adolescencias o juventudes, nos conectan con unas determinadas emociones u

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

otras, a veces por un efecto espejo, que afectarán nuestro estar en el trabajo con personas jóvenes.

Cuando tenemos oportunidad de escuchar, sin prisas, activamente, nuestro foco está en prestar atención a lo que dicen las personas jóvenes, a lo que nos dicen, tratando de reflexionar sobre lo que ello nos sugiere, nos despierta, nos desconcierta, a estar receptivos a las maneras de estar en el mundo de estas personas jóvenes, a dejar de preocuparnos por ellos y ellas, a aceptar el misterio y la sorpresa del otro (Contreras, 2013). Posibles distracciones mentales, pensamientos sobre qué tenemos que hacer después del trabajo, sobre cuestiones familiares, sobre gestiones urgentes del trabajo pendientes de resolver, incluso valoraciones sobre el joven o la joven que estamos escuchando, sobre su aspecto físico, sobre su hablar, sobre su *música*, pueden dificultar o impedir una buena escucha y, en consecuencia, no aceptar bien la *música* de la persona joven y caer en juicios. Es interesante plantearse por qué o en qué circunstancias, o cuando vemos según qué tipo de *música*, nos aparecen con más facilidad esas distracciones mentales; quizás se haya tocado alguna tecla de nuestro bagaje, de nuestra mochila; es un aviso que hay que atender.

Por otro lado, no pasa a menudo que tengamos la oportunidad de expresarnos sin prisa, sin temor a ser juzgados, sin miedo a que lo que digamos tenga consecuencias de ningún tipo. Hay que aprovechar estas ocasiones. Hay que facilitar también que las personas jóvenes con las que trabajamos aprovechen esas ocasiones, esos momentos. Es importante que tengamos en cuenta que nuestra manera de escuchar, de estar en la escucha, puede condicionar su expresión o lo que nos cuenta. Si hacemos un comentario sobre algo que nos están contando puede ser interpretado como que aquello es más importante y puede llevar a la persona joven a hablar más de aquello que de otros asuntos o detalles que de otra manera hubiera compartido. De la misma manera si repetimos una frase que nos ha dicho, y no otra, la persona joven puede considerar que aquello es más importante o nos contenta más y querer prestar más atención a aquello para recibir afecto. Nuestro rol de poder puede ser vivido como una humillación, en el sentido que el proceso identitario de la persona joven pueda verse perturbado y ella pueda encontrarse hundida en una confusión entre lo que es para la mirada del otro y lo que es para sí misma (De Gaulejac, 2008).

En ese sentido, ¿cuánto de lo que decimos o callamos mientras escuchamos lo hacemos pensando en el beneficio de la persona joven que estamos escuchando? ¿O lo hacemos para

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

estar más cómodos en la situación o para detectar ciertas necesidades, problemáticas u oportunidades, etc.? Se trata de darse cuenta de qué momento es el adecuado para hacer tal comentario u otro, y el cómo hacerlo; se trata de estar en la relación, y de dar valor a eso, y así facilitar y favorecer que la persona joven se exprese libremente.

Conocer nuestro ser nos permite estar de una mejor manera al escuchar al otro y no proyectar nuestras propias frustraciones, miedos, ilusiones o deseos. Para ello, hay que formarse.

> "Determinadas actitudes (poner al otro en el centro e interpelarse sobre el carácter de nuestra posición) se han de consolidar desde la formación teórica y técnica, anteriores a nuestra práctica profesional, con procesos de aprendizaje dilemáticos que superen el carácter omnisciente y paternalista de modelos simplistas y supuestamente científicos" (Sánchez-Valverde, 2020:12).[18]

4.2. El espacio relacional y el acompañamiento

En noviembre de 2015 se celebró en Barcelona un encuentro de tres días que culminaba el proyecto *Be Youth Worker Today (BYWT)*,[19] impulsado desde la Asociación Catalana de Profesionales de las Políticas de Juventud (AcPpJ) y en el que participaron más de 150 profesionales que trabajaban con jóvenes en 12 países europeos. El proyecto buscaba diversidad de perfiles de profesionales de juventud, de distintas formaciones y trayectorias, contratados por diferentes tipos de organización (administración pública, universidad, empresa, ONG, etc.), con trabajo desde diferentes perspectivas y disciplinas (educación social, animación sociocultural, psicología, docencia, investigación, etc.), con contrato laboral, voluntariado, etc…, con el objetivo de generar un debate lo más abierto posible sobre tres cuestiones entorno el trabajo con jóvenes.[20] Se realizó un proceso participativo para decidir los temas de debate, en el que participaron las organizaciones participantes y también otras organizaciones y agentes de índoles diversas que trabajan con personas jóvenes (Vila, 2016). Finalmente, los temas de debate fueron la necesidad de creación de redes transversales

18 Añadiríamos a la frase de nuestro compañero y amigo Carlos Sánchez-Valverde, que esa consolidación de determinadas actitudes, se sigue trabajando a lo largo de toda la vida, ya que continuamente aparecen oportunidades para nuestro aprendizaje, en relación a esas actitudes, que nuestra experiencia vital no nos había permitido aprender anteriormente.

19 Véase: http://www.joventut.info/beyouthworkertoday/es/

20 Somos conscientes que el término en inglés *youth work* tiene distintas connotaciones en diferentes países, pero ya que la lengua inglesa facilita un vocablo corto y rápido y este vocablo es el término adoptado por ejemplo por el *Partenariado entre la Comisión Europea y el Consejo de Europa en el campo de la juventud*, optamos por utilizarlo y darle un sentido más amplio. En nuestra tradición, el *youth work* se acercaría más al trabajo que se realiza en la dinamización juvenil y en los movimientos de educación en el tiempo libre, pero lo ampliamos a todos aquellos ámbitos en los que trabajamos con personas jóvenes desde un punto de vista social y/o educativo. Para reforzar ese matiz, decidimos añadir el adjetivo *socioeducational* a *youth work* en el título en inglés de este artículo.

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

Se permiten la reproducción, 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 profesionales que trabajan con personas jóvenes, el sistema de atención a las personas jóvenes, y las metodologías utilizadas para trabajar con personas jóvenes. La finalidad del encuentro de tres días no fue llegar a conclusiones sino abrir debates y nuevas perspectivas. Aun así, una de las conclusiones a las que se llegó fue que sea cual sea la disciplina desde la que se trabaje con jóvenes, sea cual sea el contexto y el marco organizacional, etc., el trabajo con personas jóvenes se basa en la relación que se establece entre el educador o educadora y la persona joven, o entre el educador o educadora y el grupo de jóvenes.

La construcción del espacio relacional que se crea entre dos personas, en nuestro caso entre el educador o educadora (social) y la persona joven, depende de las aportaciones de las dos personas a ese espacio compartido. Todos los ingredientes que lancemos, que coloquemos, en ese espacio relacional caracterizarán y condicionarán la relación. Si en el espacio relacional ponemos nuestros miedos, nuestras expectativas, nuestros deseos, creencias, convicciones, etc. ello caracterizará y condicionará la relación. Somos seres humanos, no somos ni queremos ser máquinas, y por tanto ponemos en una relación lo que hay de nosotros y nosotras mismas, por supuesto, con todas nuestras fortalezas y nuestras debilidades, pero pensamos que es importante tomar consciencia de ello y prestarle atención.

Algunos de esos ingredientes son aportados de manera inconsciente y otros lo son de manera consciente. Hay algo relacionado con la actitud, con la voluntad, que contribuye a que escojamos algunos de los ingredientes que queremos poner en el espacio relacional, así como algunos ingredientes, que conocemos que forman parte de nuestro ser o de nuestro carácter, que escogemos no poner o que intentamos no poner en ese espacio relacional.

Giddens (1995) sostiene que las relaciones personales son inquisitivas y tensas al mismo tiempo que gratificantes. La calidad de una relación depende de lo que lleve a relacionarse; una relación puede ser no motivada más que por las recompensas y la reciprocidad de la propia relación, como en el caso de una relación de amistad. Afirma que la relación pura se busca sólo por lo que ella pueda aportar a los contribuyentes, en la cual, la entrega, que supone un mutuo acuerdo y que las personas estén dispuestas a aceptar los riesgos que implica la relación, tiene una importancia central. El funcionamiento de la entrega depende de si las personas afectadas son autónomas y están seguras de su propia valía o no. Para Giddens la relación pura se centra en la intimidad, y de ella depende que se pueda conseguir confianza mutua, una apertura de la persona al otro, siendo confiado y fiable dentro de los límites 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.

relación, tomando tiempo para escuchar al otro (Giddens, 1995). Tiene algo que ver con la fidelidad de la cual habla Parellada (2007) cuando se refiere a las relaciones paterno/maternofiliales.

Esa calidad en la relación que describe Giddens, esas entrega, intimidad y confianza, son las que nos pueden permitir o facilitar conocer cuáles son los intereses, las aficiones, los deseos, las ilusiones, los miedos, las frustraciones, etc. de las personas jóvenes con quienes trabajamos; y, también, por tanto, reconocerlas y reconocer cómo se expresan; y, del otro lado, mostrarnos y ser reconocidos/das.

Podemos trabajar para no poner en el espacio relacional aquello relacionado con las expectativas, las que podríamos depositar en el o la joven, las que podemos tener en nosotros o nosotras como profesionales, o expectativas de la propia relación. O podemos intentar conocer las expectativas que tienen las personas jóvenes, qué esperan de la relación y de nuestra acción (socio)educativa. Podemos trabajar para no poner en el espacio relacional aquello asociado a nuestros miedos, a nuestras experiencias, vividas o reprimidas. Podemos ser cautelosos en optar por no poner en la relación nuestra ideología. Podemos evitar poner cualquier elemento de juicio, de pensamiento en relación a cuando nosotros y nosotras éramos jóvenes, a las expectativas que la sociedad deposita en las personas jóvenes, a lo que a nosotros nos gustaría que las personas jóvenes hicieran o no hicieran, al concepto que tengamos de las personas jóvenes y de las juventudes que detallábamos más arriba. Podemos intentar evitar no poner estrés, presión, tensiones. O podemos optar por mostrarnos, de manera consciente.

Los ingredientes que ponemos a la relación caracterizan la relación y marcarán, por tanto, la acción socioeducativa, el acompañamiento (socio)educativo que realicemos con las personas jóvenes.

El propio estar, el saber estar, también es un ingrediente; con él se educa, transmite, a veces también por el efecto espejo que experimenta la persona joven, y, al mismo tiempo, se le acompaña y se le apoya en su propio saber estar.

En relación a lo que comentábamos unas páginas más arriba, el modelo sociológico que tengamos de las personas jóvenes, la mirada que tengamos a su realidad *líquida* desde nuestros valores, quizás *sólidos*, el papel más vertical o horizontal que atribuyamos a las instituciones, el rol que atribuyamos a las personas (también educadores y educadoras) que,

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

dado su lugar de trabajo, tienen cierto poder, nuestro bagaje y nuestra formación, son elementos que ponemos, consciente o inconscientemente, en el espacio relacional. Cuánta más atención prestemos a estas cuestiones mejor estaremos y con más criterio y matices aportaremos en la construcción de las relaciones que creamos con las personas jóvenes y, por tanto, mejor las acompañaremos (socio) educativamente.

Acompañar es la acción de caminar al lado de una persona, "compartir el pan" (Alonso y Funes, 2009), "bajar al pozo del otro" para ver las cosas desde su punto de vista y darnos cuenta de lo que significa su situación (J. C. Bermejo: citado en Planella, 2003), compartir vulnerabilidades y respeto. Por tanto, en ese compartir, en ese estar juntos, hay que tener presente qué implica dejarse transformar por el otro (Freire, 2006), es decir: abrirse a una relación recíproca, salir de las etiquetas de educando y educador o educadora, hacer acto de presencia física al lado de la otra persona a ese espacio (espacio vital con espacio vital), para establecer la relación con todos los ingredientes que aportemos (nosotros y nosotras y la persona joven), definir conjuntamente un proceso de transformación bidireccional, establecer límites, si es necesario, y descubrir a la persona, sus deseos y su proyecto de vida desde una perspectiva multidimensional (corporal, intelectual, emotiva, social y espiritual) (Planella, 2003 y 2008), creando "historias compartidas" (Giddens, 1995), en un proceso que deviene una práctica educativa en su fase de acogida, en su fase de construcción del espacio común y finalmente en su fase de impulso a la emancipación (Gijón, 2019). Ello ocurre en un contexto en el que participan otras personas, grupos y colectivos con los que el o la joven se relaciona, y que, tal como nos cuenta Parellada (2007), es importante conocer, al tiempo y al ritmo que la persona joven quiera compartir información, experiencias y emociones, para conocer, así, también, como es esta la complejidad sistémica y las dinámicas que se establecen, siguiendo o no, ciertos patrones.

5. Reflexionar

Prestar atención a todos los elementos que hemos ido comentando y que se traducen en ingredientes que aportamos al espacio relacional que construimos con las personas jóvenes con las que trabajamos y que caracterizan y condicionan el acompañamiento (socio)educativo, requiere dedicar tiempo y espacio a la formación y a la reflexión. La reflexión, individual y en grupo, forma parte de la acción socioeducativa.

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

Algunos educadores, educadoras, equipos de profesionales no están acostumbrados a reflexionar sobre la propia práctica, sea por falta de hábito, por falta de motivación o por no darle importancia y, por tanto, no alimentan su cotidianidad profesional a partir de la mirada, crítica, a su propio quehacer, a su posicionamiento en relación a las circunstancias con las que se encuentran cuando trabajan con jóvenes.

Lamentablemente, actualmente, aunque se le dé importancia y haya motivación para la reflexión, a veces es difícil porque las condiciones laborales, la precariedad que caracteriza al sector (socio)educativo, más desde la aplicación de las políticas de austeridad, y todavía más aún por los nuevos tiempos de emergencia que se han abierto antes de la primavera de 2020 y que acentúan todavía más las desigualdades sociales, no lo permiten; porque, o el tiempo y el esfuerzo se tiene que centrar en cuestiones de emergencia, o porque el estrés y la ansiedad que se sufren, quizás en consecuencia, no ayudan a priorizar la dedicación de un tiempo a la reflexión y a la introspección. En ese escenario, todavía más, el compartir y el cuidado mutuo son importantes; así como el activismo para reivindicar unas mejores condiciones laborales y más recursos, des de los colectivos profesionales y desde el mundo de las entidades. En ese compartir, en ese cuidado mutuo, en ese activismo y esa lucha, es necesaria también la reflexión.

En el tiempo de reflexión podemos compartir con el resto del equipo de educadores y educadoras cómo estamos, a nivel personal y a nivel profesional, cómo estamos viendo un o una joven, un grupo de jóvenes, una circunstancia, un comportamiento, un conflicto, un proceso de acompañamiento, etc. Y lo podemos hacer de una manera crítica y autocrítica en la que podemos exponer también las dudas sobre la propia mirada y tomar conciencia y valorar esos elementos que nosotros, nosotras y las personas jóvenes aportamos a la relación. Ese espacio de reflexión nos permite el estudio, la investigación, la evolución y, por tanto, la mejora o acercarnos a la optimización de la acción socioeducativa (Vila, 2019).

Lletjós argumenta que existen:

> "[…] dos grandes ámbitos de trabajo profesional en los centros educativos: la parte técnica, relacionada con la tarea asignada al equipo y con la manera en qué se lleva a cabo; y la parte que tiene que ver con la relación vincular que se establece con el educando para facilitar su proceso de desarrollo" (Lletjós, 2011:1).

Se refiere, pues, a la supervisión como uno de los dos ámbitos de la profesión educativa, es decir, remarca que es imprescindible dotarse de ese espacio de relación y reflexión.

Se permiten la reproducción, 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 interesante observar, también, cómo se está en ese espacio de reflexión, cuando es grupal, en ese acompañamiento recíproco con los y las colegas de profesión y/o proyecto o servicio, cuáles son los ingredientes que se aportan a esas relaciones.

Para reflexionar, y para acompañar, es importante el silencio, saber estar en silencio, ser conscientes de cuáles son los factores que dificultan estar en silencio o estar cómodos y cómodas en silencio. Cuando estamos en silencio aparecen cuestiones que pueden contribuir a conocernos un poco más, a darnos cuenta de las influencias y creencias que tenemos, de cuáles son nuestros ideales y, por tanto, desde dónde miramos, escuchamos, nos relacionamos y acompañamos a las personas jóvenes en su realidad.

5.1. Silencio

Erling Kagge (2017) sostiene que hoy en día vivimos instalados en una permanente huida del silencio, que lo hacemos para huir de nosotros mismos y que lo tapamos todo con ruido. Es algo inherente en el ser humano, según decía el filósofo y matemático francés Pascal en el siglo XVII:

> "[…] la desdicha de los hombres se debe a una sola cosa, la de no saber permanecer en reposo en una habitación. Un hombre que tiene lo suficiente para vivir, si supiese quedarse en su casa con placer, no saldría de allí más que para embarcarse o para el asedio de una plaza. Cuanto de malo sucede a los hombres procede de una única cosa, a saber, no ser capaces de quedarse quietos en una habitación" (Pascal, 2014:52).

Buscar algo que hacer y esquivar el vacío ha caracterizado la búsqueda de cierta serenidad de los humanos. Actualmente, esta inquietud y las actitudes que lleva asociadas, han ido a mucho más. Tenemos ruido constante a nuestro alrededor, estamos rodeados de distracciones, sean obligaciones, información, entretenimiento, etc. La tecnología ha elevado la cantidad de ruido exponencialmente.

Byung-Chul Han (2017), habla de una nueva forma de alienación, no con el mundo o el trabajo, sino de una alienación destructiva, de una "alienación de sí mismo". Argumenta que hoy en día nos entregamos a una comunicación sin límites, incondicional, que la hipercomunicación digital nos deja casi aturdidos, pero que el ruido no nos hace menos solitarios. "*El silencio es lenguaje, mientras que el ruido de la comunicación no lo es*" (Han, 2017:62).

Probablemente, cuántos más inputs externos tenemos, más frustración sentimos en nuestras vidas, ya que no podemos llegar a todo. Y, más intensamente aún lo viven los y 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.

adolescentes y jóvenes de hoy en día. Cada vez se detectan más casos de ansiedad en las personas más jóvenes. Por ejemplo, quedarse sin datos en el móvil o sin wifi o sin batería es fatal.

Darse cuenta, tomar conciencia de las dificultades de estar en silencio nos puede ayudar a tomar perspectiva hacia la propia acción socioeducativa. Pararse un momento y darse cuenta de dónde y de cómo se está. Quizás sabremos mejor quiénes somos y veremos mejor a las personas jóvenes para saber quiénes son. Si sabemos hacerlo probablemente enriqueceremos más nuestra disposición a estar con las personas jóvenes y, por tanto, otros ingredientes y/o otros matices aportaremos al espacio relacional y enriqueceremos los procesos de acompañamiento.

Cuando Planella (2008) se refiere a "aprender a escuchar" detalla que se trata de aprender a estar en silencio, es decir, a silenciar nuestras ideas, recuerdos, emociones, consejos, prejuicios, convicciones, el rol profesional, la institución, etc. para recibir al otro con plenitud. El silencio y las pausas ayudan a escuchar de otra manera y a escuchar otras cosas. Hay otras escuchas. Es necesario escucharse a uno mismo para escuchar en la relación.

Tal como está evolucionando nuestra sociedad, cada vez parece más difícil escuchar y ser escuchado:

> "En el futuro habrá, posiblemente una profesión que se llamará *oyente*. A cambio de pago, el oyente escuchará a otro atendiendo a lo que dice. Acudiremos al oyente porque, aparte de él, apenas quedará nadie más que nos escuche. Hoy perdemos cada vez más la capacidad de escuchar. Lo que hace difícil escuchar es sobre todo la creciente focalización en el ego, el progresivo narcisismo de la sociedad" (Han, 2017:113).

El ruido a que hace referencia Erling Kagge tiene que ver con la huida, que a veces también puede ser a consecuencia de ver a la otra persona, de poner intención en la mirada y en la escucha para ver al otro.

¿Realmente vemos a las personas jóvenes con las que trabajamos? En la película "Avatar" de James Cameron (2009), la protagonista femenina, Neytiry, de la comunidad "na'vi", en un momento dado le dice al protagonista masculino, Jake Sully, humano, una de las expresiones más bonitas y emotivas del filme: "te veo". Esta expresión, que puede tener relación con el "tat twan asi" ("tú eres eso") o el "namasté" ("saludo a tu divinidad") del hinduismo, o con una posible interpretación de las sanaciones de Jesús basada en la capacidad de ver y de aceptar, se refiere a ver el verdadero ser, la esencia, la mejor versión de la persona, más allá

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 imagen, de la personalidad con la que nos socializamos, de los comportamientos adoptados y de las acciones realizadas.

Podemos preguntarnos hasta qué punto vemos o no vemos a las personas jóvenes con las que trabajamos. Sin duda, saber hacerlo nos puede aportar una gran capacidad de empatía para tener con ellas una relación de calidad, una relación pura, como dice Giddens (1995), y saber apreciar la singularidad de cada joven, y aceptar y comprender sus juventudes y sus procesos vitales, y sus necesidades (especiales) y/o las dudas existenciales que tenemos todas las personas, y/o sus expectativas, inquietudes, deseos, ilusiones, etc., y quizás su ansiedad y cómo la viven, en estos tiempos de hiperactividad y de frustración por no llegar a todo o no tener la respuesta deseada y que sea de inmediato, y tener con cada joven una relación personalizada.

Hay algo que tiene que ver con la búsqueda, filosófica, artística, espiritual, de la belleza, y saber ver la belleza en aquello que somos, en la naturaleza. Como cantaba Luis Eduardo Aute en su canción "La belleza" (1999), "*reivindico el espejismo / de intentar ser uno mismo, / ese viaje hacia la nada / que consiste en la certeza / de encontrar en tu mirada / la belleza*". Y cómo explicaba Carl Rogers en una conferencia en 1964 y que recogió en su libro "El camino del ser":

> "Las personas son tan hermosas como las puestas de sol, si se les permite *que lo sean*. En realidad, puede que la razón por la que apreciamos verdaderamente una puesta de sol es porque no podemos controlarla. Cuando admiro una puesta de sol, como lo hacía el otro día, no se me ocurre decir: "Un poco menos naranja en el rincón de la derecha, más violeta en la base y mayor intensidad en el rosado de la nube". No lo hago. No *intento* controlar al fenómeno. Lo observo con admiración cuando se manifiesta. Cuando más satisfecho me siento de mí mismo, es cuando logro apreciar a un empleado, a mi hijo, mi hija o mis nietos, de mismo modo. Creo que esta actitud tiene algo de oriental; para mí es sumamente satisfactoria." (Rogers, 1986:28).

O "*puede ser que la belleza y la bondad sean uno y lo mismo*", como se preguntaba Plotino en el s. III, y afirmaba que "*ningún alma puede ver la Belleza a menos que ella misma sea bella*" (Plotino, 2013). Para embellecer el alma es necesaria la introspección, el autoconocimiento, el amor y la compasión, también con uno mismo. Probablemente en la mayoría de las tradiciones espirituales existe alguna frase, mandamiento, principio, etc. que lleve, inherente, literal, simbólica o metafóricamente, que el secreto de la vida está en dar y en saber recibir, y, por tanto, en el amor. Quizás haya buena parte de eso en todo lo que estamos diciendo.

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

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

5.2. Autoconocimiento

El autoconocimiento, en ese sentido, es esencial, pues, para saber quiénes somos, dónde estamos, desde dónde nos relacionamos con los otros, cuáles son las posibles proyecciones que podemos realizar, consciente o inconscientemente. En nuestro estar con el o la joven podemos contribuir a su descubrimiento y a su afirmación y aceptación de qué es, y nosotros y nosotras también, en relación a nosotros y nosotras, recíprocamente. Puede ser que nos centremos en saber cómo está él o ella, cómo estamos nosotros o nosotras, en qué decisiones hay que tomar, si buscar trabajo, si vernos al día siguiente, en qué lugar…

En nuestra sociedad acostumbramos a definir nuestra identidad por lo que hacemos y por lo que tenemos, pero, de hecho, nuestra identidad tiene más que ver con lo que somos. Dar tanta importancia al hacer y al tener nos lleva a no reconocer al ser, y ello nos provoca insatisfacción y sufrimiento (Hansmann, 1997).

Desde tiempos antiguos los humanos hemos ido en busca de respuestas tras las preguntas universales de quiénes somos, qué hacemos aquí y a dónde vamos. Y hemos tenido presente también la expresión "conócete a ti mismo", como precepto para iniciarse en la sabiduría, enmarcada en el pensamiento filosófico desde los tiempos de Sócrates en relación a la inscripción en el Templo de Apolo en Delfos, y uno de los principios básicos del budismo. Aunque a lo largo de la historia de la filosofía se han dado distintas interpretaciones a esta expresión, sobre la relación entre el sujeto y la verdad (Foucault, 2009), nos referiremos aquí a la interpretación del conocimiento de uno mismo como fundamento de moral, y también humanista, de búsqueda, de autoexploración y de encuentro con uno mismo, que se ve recompensado con la reconciliación intelectual y vital. Es una forma de decir "cuida de ti mismo", para conocer el propio estado, la salud, el bienestar (Fierro, 2005). Se trata, de conocer las fortalezas, las debilidades, los miedos y las virtudes de uno mismo y de cómo, por tanto, también, nos relacionamos con los dioses, con nosotros mismos, con la naturaleza y con las otras personas.

Es interesante reflexionar sobre cuánto de nosotros y nosotras proyectamos en las otras personas, en los y las jóvenes. *"El educador social trabaja con su persona, trabaja con sus valores, con sus creencias y especialmente con su manera de entender la persona con necesidades sociales"* (Planella, 2003:31).

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

En la construcción de nuestra propia personalidad probablemente hemos modificado aquello que llevábamos con nosotros mismos al nacer, que era nuestro de manera instintiva, por influencia del entorno, por adaptabilidad y por las exigencias del entorno familiar, de amistades, por el contexto social, económico, cultural, porque somos seres sociales y vivimos en comunidad. Pero quizás nos hemos encontrado con algún momento en la vida, a través de una enfermedad grave, de un accidente, de una experiencia próxima a la muerte, de una separación o, sencillamente, sin una experiencia dramática sino que ha ocurrido un cambio de tendencia, nuestro yo ha invertido el rumbo y ha dejado:

> "[…] de empeñarse en deformar el cuerpo y la psiquis según los ideales adoptados y comienza a apreciar y a admirar el extraordinario diseño y la riqueza intrínseca del propio modo de ser. Entonces, nos dedicamos a la recuperación de muchos aspectos de sí que antes eran rechazados, negados, enajenados o proyectados sobre otras personas" (Tolja y Speciani, 2005:73).

Reconocer este tipo de procesos en nosotros y nosotras mismas sin duda facilitará reconocer esos estados en algunas personas jóvenes y acompañarlas en su proceso. Y, con ellos y ellas, construiremos también nuestra identidad, personal y profesional, ya que nos acompañamos recíprocamente.

Si extrapolamos a nuestra profesión los argumentos de Consuelo Miqueo y María Jesús Murria (2004) en relación a la identidad profesional de los profesionales de la medicina, nuestra identidad como profesionales (de la educación (social)) se construye en relación al otro, con aportaciones externas y no se configuró solamente de manera cristalizada en la universidad. Es necesaria la interacción, en nuestro caso, con las personas jóvenes, para desarrollar nuestra identidad profesional como educadores y educadoras sociales. Tenemos que fijarnos constantemente en nuestra naturaleza humana y en nuestra identidad profesional para adaptarnos a la situación que requiere el o la joven y la relación que establecemos con él o ella (Miqueo y Murria, 2004). Ello nos sitúa también de una manera determinada en la relación.

Giddens al analizar el concepto del *Yo* en la modernidad y de la actitud ante las relaciones humanas, decía que *"el autoexamen inherente a la pura relación se relaciona muy estrechamente y de forma clara con el proyecto reflejo del yo. La pregunta "¿Cómo soy yo?" es un interrogante ligado directamente a las recompensas que proporciona la relación"* (Giddens, 1995:119).

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

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

Aunque en este texto, Giddens se centraba en las relaciones de pareja, las relaciones íntimas, las relaciones de amistad, es perfectamente extrapolable a nuestro caso, a las relaciones que educadores y educadoras establecemos con las personas jóvenes con las que trabajamos. Es decir, ¿cuánto de nuestras expectativas, de lo que esperamos en la relación ponemos en ese espacio relacional? Es importante ser conscientes de ello. Cuanta más distancia exista entre el ideal que tengamos en nuestro imaginario y la realidad juvenil, más garantía tendremos de frustración; y probablemente más riesgo correremos de provocar que el o la joven renuncie, en función de su autoconcepto y de su autoestima, a su propia identidad para satisfacer nuestros deseos (Tolja y Speciani, 2005). Como decía Pablo d'Ors: *"Cuesta mucho aceptarlo, pero nada hay tan pernicioso como un ideal y nada tan liberador como una realidad, sea la que sea"* (d'Ors, 2017:38). Y más adelante: *"Lo que nos hace sufrir son nuestras resistencias a la realidad"* (d'Ors, 2017:51).

Es importante, pues, tomar conciencia de cuáles son nuestros ideales, de qué están formados y por qué los tenemos; y mirarlos y mirarnos a nosotros y nosotras mismas con compasión. Parellada (2007) afirma que para educar uno o una debe mirar hacia sus orígenes con respeto y agradecimiento, que está en sintonía con los términos que utiliza el budismo, es decir, con amor, compasión y ecuanimidad (Sambhava, 2013), y con lo que Krishnamurti (1953) decía que es la educación: libertad, amor y bondad desde la paz y la conciencia. Esos ingredientes, junto a la paciencia, la templanza y la humildad, tendrían que caracterizar la actitud que tenemos con las personas jóvenes con las que trabajamos. Con nuestra actitud también educamos y contribuimos al proceso de descubrimiento del o la joven y a su actitud hacia sí misma, su trayectoria, sus vivencias, sus deseos, sus expectativas y sus frustraciones.

6. Dispuestos, dispuestas y disponibles

A lo largo de estas páginas hemos apuntado cuestiones sobre la concepción de las personas jóvenes y de las juventudes que tenemos las personas adultas, cuáles pueden ser algunas de las miradas que tenemos las personas adultas hacia las personas jóvenes y las juventudes que viven, hemos reflexionado sobre desde dónde se realizan esas miradas y desde dónde escuchamos a las personas jóvenes y sobre el adulto-centrismo, y hemos marcado esas posibles actitudes, elementos, prejuicios, ciertos ideales en nuestro imaginario y expectativas y su distancia con las realidades juveniles, etc. como ingredientes que aportamos a la relación

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 con la persona joven o el grupo de personas jóvenes con los que trabajamos, para construir con ellos y ellas un proceso de acompañamiento socioeducativo.

Finalmente hemos destacado la importancia de dotarnos de momentos y espacios para la reflexión, el silencio y el autoconocimiento, como herramientas indispensables para tomar conciencia de dónde nos colocamos en la relación con las personas jóvenes y todas sus implicaciones, y, también, para intentar hacerlo de la manera más generosa posible.

Todos estos argumentos expuestos, nos llevan a reflexionar sobre pará qué deberíamos estar dispuestos y dispuestas, es decir, para qué deberíamos tener el ánimo y la intención, los educadores y educadoras sociales, y los educadores y educadoras en general, cuando trabajamos con jóvenes, y qué debería caracterizar nuestra disponibilidad para construir una historia o un camino junto con el o la joven o grupo de personas jóvenes.

Recurrimos también a los siete aspectos clave que Planella (2003) plantea para tener presentes en el ejercicio de equilibrios personales y profesionales y las cuestiones que apunta para tener en cuenta en relación a la identidad y el desarrollo profesionales de los educadores y educadoras sociales y, también, las formas de acercarse a la persona para permitir que compartan el camino, que aporta el mismo autor en otro texto (Planella, 2008).

Y, también, prestamos atención a la serie de preguntas que Carl Rogers (1972) planteaba, desde una perspectiva psicológica, para realizarse cuando pensamos en cómo colocarse ante una relación de ayuda. Aunque la perspectiva y el vocabulario utilizados por Rogers no son los propios de la Educación Social ni del acompañamiento socioeducativo, las preguntas que plantea son perfectamente extrapolables a qué nos podemos plantear cuando nos queremos colocar en la relación socioeducativa que establecemos como educadores y educadoras sociales (o educadores y educadoras en general, insistimos) con jóvenes; cambiando, como hemos dicho, algunos vocablos por otros.

En definitiva, pensamos que para el trabajo (socio)educativo con personas jóvenes es necesario estar **dispuestos y dispuestas a**:

- Conocer la realidad juvenil, a conocer datos y tendencias de esa realidad más allá de nuestras percepciones en nuestro reducido entorno, a conocer las distintas concepciones y visiones que tenemos sobre las personas jóvenes en nuestra sociedad, a ampliar perspectiva, a cuestionarnos constantemente de manera crítica el cómo 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.

desde dónde miramos esas juventudes, el cómo y desde dónde escuchamos a las personas jóvenes y qué connotaciones e implicaciones tienen esas miradas y esas escuchas.

- Conocer, aceptar, comprender e incorporar la mirada que los y las jóvenes tienen hacia la sociedad y hacia las generaciones anteriores y lo que representan.
- Conocer el sistema relacional que existe en la vida de cada joven y de la complejidad que supone.
- Plantearnos cuál es el concepto de educación que tenemos y cuál es el modelo educativo que estamos ejercitando, y cuestionarnos, trabajar con criterio, no por inercia.
- Formarnos en una amplitud de miradas, en una mirada sistémica, en una mirada a la complejidad y, si tenemos oportunidad, contribuir a la ampliación de perspectivas de nuestros compañeros y compañeras.
- Aceptar al otro u otra, a asumir la responsabilidad de acompañar a las personas jóvenes cuando sea necesario, con reciprocidad y horizontalidad, con paciencia, con reconocimiento y agradecimiento y con compromiso; dispuestos y dispuestas a acoger, a acordar el límite de la relación, si es necesario, con flexibilidad y con aceptación de que todo cambia y que *lo que cambió ayer tendrá que cambiar mañana.*[21] Y a soltar, cuando sea necesario.
- Ser vistos y vistas, por la persona joven, como frágiles y vulnerables.
- Reflexionar y a tener una actitud crítica ante la propia práctica, y a dedicarle tiempo, es decir, a subirlo en la lista de prioridades.
- Formarnos en profundidad, hasta el alcance de la misma personalidad (Le Bon, 1985), a aprender a aprender, que significa examinar las suposiciones (Shah, 1994), a abrir perspectiva y no quedar atrapados y atrapadas en los propios valores y en compulsiones que impiden educar en la libertad y en el amor (Krishnamurti, 1953), a recibir, a asumir, a trabajarnos como personas, a estar en silencio, a aprender a estar en silencio, a escuchar mejor, a dejar espacio para el dolor del o la joven, si lo hay; y para el nuestro, también, si lo hay.
- Conocer nuestro bagaje, que implica conocer nuestras emociones y saber gestionarlas, y a reconocer nuestros miedos y nuestras proyecciones, a mostrarnos como personas,

21 Como reza la canción "Todo cambia" popularizada por Mercedes Sosa.

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

Se permiten la reproducción, 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 cuestionarnos, a preguntarnos por la propia identidad, a conocer las propias debilidades; a dejarnos transformar por la otra persona; a dejar atrás ciertas etapas de la vida, para ver, mejor, a la persona joven.

- Dotarnos de discurso y argumentar sobre la propia profesión, para velar por el reconocimiento de la tarea y de la profesión, y para conseguir más y mejores recursos; dispuestos y dispuestas a reivindicar unas mejores condiciones para los y las profesionales de la acción (socio)educativa, a dar soporte a las organizaciones (colegios y asociaciones profesionales, entidades, etc.) que luchan contra la precarización laboral y de los sectores educativo y social.
- Transformar, a no trabajar para reproducir las desigualdades sociales, a comprometerse y a ser parte activa con los movimientos que trabajan para la justicia social.
- Compartir sensaciones, vivencias, etc. con otros educadores y educadoras para tener cuidado mutuo.

Estar dispuestos y dispuestas es un primer paso para conseguir todo lo que nos proponemos, según lo presentado. Significa estar preparados y preparadas.

Para llevarlo a la práctica es necesario estar **disponibles**, es decir, ser accesibles, para recibir el otro u otra con lo que venga, tener claras las prioridades, en relación al tiempo y en relación a las tareas a resolver, con criterio de realismo y de viabilidad; significa tener claro para quiénes trabajamos y no caer en las trampas organizacionales de burocracia y de gestión ni en las trampas personales de huida. Todo acaba siendo así una cuestión de actitudes, porque con nuestra actitud educamos, transmitimos una manera de ser, estar y hacer en la vida.

Bibliografía

Agudo, B., y Albornà, R. (2011). Autonomía y empoderamiento de las personas jóvenes. *Las políticas públicas de juventud*(94), 89-100.

Alonso, I., y Funes, J. (2009). El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. *Educación Social*(42), 28-46.

ASEDES. (2007). Documentos profesionalizadores. Barcelona: ASEDES.

Bauman, Z. (2007). *Temps líquids. Viure en una època d'incertesa.* Barcelona: Viena Edicions.

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

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

- (2008). *Una nova escena del drama entre vell i jove - New performance of the old vs. young drama.* Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- (2010). *Mundo consumo. Ética del individuo en la aldea global.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido.* Barcelona: Espasa Libros, S. L. U.

Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores.* Barcelona: Octaedro.

Casal, J., García, M., Merino, R., y Quesada, M. (Septiembre-diciembre de 2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias, VIII*(22), 9-20.

Comas, D. (2011). ¿Por qué son necesarias las políticas de juventud? *Revista de Estudios de Juventud*(94), 11-26.

Contreras, J. (Enero de 2013). Ponerse a la escucha. *Cuadernos de Pedagogía*(430), 63-65.

D'Ors, P. (2017). *Biografía del silencio.* Madrid: Ediciones Siruela, S. A.

De Gaulejac, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza.* Buenos Aires: Marmol-Izquierdo Editores.

Duarte, C. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil.* Universidad Autónoma de Barcelona.

Feixa, C. (2001). *Generació @: La joventut al segle XXI.* Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Feixa, C., Fernández-Planells, A., y Figueras-Maz, M. (2016). Generación Hashtag: Los movimientos juveniles en la era de la web social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1*(14), 107-120.

Fierro, A. (2005). Uno mismo a examen. *Escritos de Psicología*, 15-23.

Foucault, M. (2009). *La hermenéutica del sujeto: Curso en el Collège de France: 1981-1982.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol.* Esplugues de Llobregat: El Roure Editorial, S.A.

- (2006). *Pedagogía de La Esperanza.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Funes, J. (20 de Junio de 2013). *Jaume Funes*. Obtenido de jaumefunes.com: http://jaumefunes.com/2013/06/20/un-adeu-parlant-de-les-mirades/

- (2016). *Educar adolescents... sense perdre la calma.* Vic: Eumo Editorial.

Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea.* Barcelona: Ediciones Península.

Gijón, M. (2019). Espacio íntimo de la pedagogía: relación educativa y su triple dimensión formativa como dinamismo de ciudadanía. *Educatio Siglo XXI*(1), 131-146.

Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto.* Barcelona: Herder Editorial, S.L.

Hansmann, B. (1997). *Con los pies en el suelo.* Barcelona: Icaria Editorial.

Kagge, E. (2017). *El silencio en la era del ruido.* Barcelona: Taurus.

Krishnamurti, J. (1953). *Education y the Significance of Life.* Hampshire: Harper Collins.

Le Bon, D. (1985). Ensayos de enseñanza no directiva. *Textos de pedagogía: conceptos y tendencias en las ciencias en la educación*, 278-293.

Lizano, J. (2014). *Lizania.Aventura poética y libertaria, 2001-2013.* Volumen 2. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo.

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

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

Lletjós, E. (2011). Conceptos sobre la supervisión de equipos socioeducativos. *RES Revista de Educación Social, 13*

Llopart, Í., y Serracant, P. (2004). *Debats i lectures sobre polítiques de joventut.* Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador.* Barcelona: Laertes S. A. de Ediciones.

Merino, R. (27 de Enero de 2019). *¿Cuándo dejamos de ser jóvenes?* Obtenido de THE CONVERSATION: https://theconversation.com/cuando-dejamos-de-ser-jovenes-109905

Miqueo, C., & Murria, M. J. (2004). *Dos para saber dos para curar.* Madrid: Horas y Horas la Editorial.

Montes, P. (2011). Los retos pendientes: la proximidad y la consolidación profesional. *Las políticas públicas de juventud*, 69-88.

Parellada, C. (Enero-Febrero de 2007). La pedagogía sistémica: la educación sigue latiendo al compás de los tiempos. *Aula de Infantil*(35-39).

Pascal, B. (2014). *Pensamientos.* (Epub) Madrid: Tellus S. A. De Ediciones. *(Traducción: Carlos Pujol- Original de 1670)*

Planas-Lladó, A., Soler-Masó, P., y Feixa-Pàmpols, C. (2014). Juventud, políticas públicas y crisis en España: ¿Triángulo mágico o triángulo de las Bermudas? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2*(12), 551-564.

Planella, J. (2003). Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'Educació Social. *Revista Catalana de Pedagogia, 2*, 13-33.

- (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación, 46*(5).

Plotino. (2013). *Sobre la belleza.* Palma: José J. de Olañeta, Editor.

Protto, M. (Noviembre de 2014). Discusiones teóricas para el debate sobre las políticas públicas y las juventudes. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*(8), 129-141.

Rogers, C. (1972). *El proceso de convertirse en persona.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

- (1986). *El camino del ser.* Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Romaní, O. (1999). *Las drogas. Sueños y Razones.* Barcelona: Ariel.

Sambhava, P. (2013). *El libro tibetano de los muertos.* Barcelona: Editorial Kairós S.A.

Sánchez-Valverde, C. (2020). Las paradojas en la Educación Social y en sus efectos: la asignación de destinos desde la adjetivación. La responsabilidad de los formadores y formadoras. En Sánchez-Valverde, C. y Montané, A. (coords.), *La Educación Social en los extremos: Justicia social y paradojas de la práctica* (págs. 13-31). Valencia: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives (UV).

- (Diciembre de 2016). El interés superior del niño y de la niña. El debate ideológico a través de las denominaciones: ¿niño/niña? o ¿menor? *IPSE-ds (Revista de Intervención PsicoSocioEducativa en la Desadaptación Social), 9*, 55-68.

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

Serracant, P. (2018). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2017.* Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Shah, I. (1994). *Aprender a aprender.* Ediciones Pairós Ibérica, S.A.: Buenos Aires.

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

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

Soler, P., Trilla, J., Jiménez, M., & Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *SIPS - Pedagogía Social. Revista Universitaria*(30), 25-40.

Soler, R. (2013). *Democràcia, participació i joventut: una anàlisi de l'Enquesta de participació i política 2011*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Subirats, J. (2013). Una visión desde las políticas públicas en pleno cambio de época y con riesgos significativos de exclusión social. *Animación, territorios y prácticas socioculturales (ATPS)*, 13-26.

Tolja, J., y Speciani, F. (2005). *Pensar con el cuerpo*. Barcelona: RBA Integral.

Trilla, J. (2002). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. 2002: Editorial Graó.

Vila, C. (2016). Creació i desenvolupament del projecte Be Youth Worker Today (BYWT). En P. Soler, J. Bellera, y A. Planas, *Pedagogía social, juventud y transformaciones sociales* (págs. 485-490). Girona: Pedagogía Social, Juventud y Transformaciones Sociales.

- (2017). Profesionales que trabajan con jóvenes. *Aula de Secundaria*(24), 44.

- (Diciembre de 2019). La reflexió en la intervenció socioeducativa amb joves. *Quaderns d'Educació Social*(21), 40-53.

Viñas, C. (2010). *Informe Censo de profesionales en el ámbito de la juventud 2008*. Girona: Documenta Universitaria.

Para contactar:

Carles Vila Mumbrú, email: ***carlesvilamumbru@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.

Breve historia del "youth work" en España

Brief history of youth work in Spain

Rafael Merino Pareja, *Departamento de Sociología, Universitat Autònoma de Barcelona, UAB*

Carles Feixa Pàmpols, *Departamento de Comunicación Universidad Pompeu Fabra, UPF*

Almudena Moreno Mínguez, *Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid*

Resumen

El artículo ofrece una síntesis de la historia del "youth work" en España.[1] *Después de una breve aclaración conceptual, se destacan tres etapas: la primera recoge los antecedentes en el primer tercio del siglo XX; la segunda recorre la etapa de la dictadura franquista; la tercera analiza la transición democrática y la institucionalización del "youth work" en España. A modo de conclusión se aportan algunas reflexiones sobre el impacto de la reciente crisis económica y política en las políticas de juventud y sobre los procesos de acción colectiva.*

Palabras clave: "youth work", juventud, políticas de juventud

Abstract

The article offers a summary of the history of youth work in Spain. After a brief conceptual clarification, three stages stand out: the first one gathers the precedents in the first third of the 20th century; the second one goes through the period of the Franco dictatorship; the third one analyzes the democratic transition and the institutionalization of youth work in Spain. In conclusion, some reflections are provided on the impact of the recent economic and political crisis on youth policies and on the collective action practices of young people.

Keywords: youth work, youth, youth policy

Fecha de recepción: 14/11/2018 Fecha de aceptación: 08/01/2019

1 Este artículo se publicó en inglés en la serie sobre historia del "youth work" en Europa que ha editado el Youth Partnership de la Unión Europea y el Consejo de Europa, (https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/the-history-of-youth-work-volume-6), en el año 2018, y ahora publicamos en castellano en la Revista de Educación Social, con el permiso del Youth Partnership, para que tenga una mayor difusión en la comunidad hispanohablante. Hemos mantenido en el título y en el texto la expresión "youth work" porque, como explicamos en la introducción, tiene una difícil traducción al castellano. Los autores pertenecemos a la Red de Estudios Juventud y Sociedad (www.juventudysociedad.net).

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

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

1. Introducción: las dificultades de un concepto

En este breve repaso de la historia del "youth work" en España es necesario empezar con unas aclaraciones sobre el concepto mismo de "youth work". No es fácil encontrar una traducción adecuada al español, ni se utiliza un equivalente en la literatura científica sobre la juventud. Es más, se puede inducir una cierta confusión con la categoría "work", ya que en español se asocia con el mercado de trabajo ("job"), en el que, como es sabido, la precariedad de los jóvenes es un tema que apareció como mínimo en la crisis de los años 70 del siglo pasado y en las primeras reformas laborales de los años 80. Por otro lado, la categoría "youth" tampoco está exenta de malentendidos y contradicciones. Uno de los malentendidos que se suele pasar por alto es la confusión entre juventud y jóvenes (Casal *et al*., 2011). Por un lado, tenemos la categoría de la juventud como un grupo social más o menos homogéneo que suscita preocupación en la agenda pública, normalmente con un sesgo adultocrático, bien por la amenaza de una supuesta predominancia de conductas anómicas o contraculturales, bien por la situación de precariedad estructural del grupo de edad. Por otro lado tenemos los/as jóvenes, con cierto grado de autonomía en las sociedades desarrolladas para convertirse en actores sociales, actores individuales o colectivos, con demandas, acciones y organizaciones que modifican las pautas tradicionales de convertirse en adultos.

Por eso tiene sentido hablar de "youth work" cuando emergen los jóvenes como actores sociales diferenciados y cuando emerge la juventud como categoría específica, desde las estructuras sociales consolidadas y también desde los mismos jóvenes, que se ven y actúan como diferentes a los otros grupos sociales. Así, podemos englobar el "youth work" a partir de tres elementos que comparten un mismo campo semántico pero que tienen dinámicas diferenciadas, aunque con ciertas relaciones entre ellos:

a) Los movimientos sociales y el asociacionismo de los jóvenes, bien como oferta de encuadramiento social, político o educativo para los jóvenes, bien como movimientos específicamente juveniles que se identifican como tales.

b) Las políticas que se dirigen a la juventud como grupo social, a menudo definido de forma simple pero eficaz como grupo etario.

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

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

c) El trabajo social y educativo con los jóvenes, especialmente con los jóvenes y grupos de jóvenes en situación de riesgo. Aunque la categoría de riesgo no está exenta de ambigüedades (Romaní, 2011), el trabajo social con los jóvenes a menudo se circunscribe a los jóvenes en situación de exclusión social, educativa y/o laboral, o a los jóvenes con conductas antisociales.

La emergencia de los jóvenes como grupo social y como actores individuales y/o colectivos está evidentemente relacionada con el desarrollo económico, cultural e histórico de una sociedad. En este sentido, la historia contemporánea española tiene unas características peculiares que esbozaremos de forma muy somera para entender la aparición, evolución, desarrollo y consolidación de todo el ámbito del "youth work". [2]

En primer lugar, como explicamos en el apartado 2, hay que situar los primeros antecedentes del "youth work" en un contexto de desarrollo tardío y desigual de las estructuras económicas, sociales, culturales y políticas del capitalismo español. La poca implantación industrial (con las conocidas excepciones de Cataluña y País Vasco), la escasa urbanización o el subdesarrollo de un sistema educativo moderno hacen que la juventud como grupo social específico tarde en aparecer en la agenda pública, si no es por motivos filantrópicos o bien por motivos directamente políticos en los convulsos años del primer tercio del siglo XX.

En el apartado 3 comentamos una etapa muy dura de la historia contemporánea española, la dictadura franquista. Dentro de la corriente de los movimientos sociopolíticos fascistas de los países europeos en los años 30, aunque con particularidades hispanas (la influencia de la religión católica y el hecho de que ganaron la guerra civil y se mantuvieron en el poder hasta los años 70), la juventud aparece como un espacio de adoctrinamiento ideológico, y se desarrolla toda una política de juventud *avant la lettre*, con la creación de organizaciones juveniles afectas al nuevo régimen fascistoide, imbricadas en las instituciones escolares pero con una actuación específica y nueva en el marco del tiempo libre. A partir de los años 60, con el auge de los movimientos sociales y políticos antifranquistas, la estela del mayo del 68

2 Aunque parezca extraño, no existe una obra de síntesis sobre la historia de la juventud española en la era contemporánea. Sólo nos constan síntesis parciales, como un diccionario sobre las organizaciones políticas juveniles anteriores a la guerra civil (Casteràs, 1974); un breve artículo sobre el asociacionismo juvenil hasta 1936 (Sáez, 1982), algunas compilaciones sobre periodos concretos, como el de entreguerras (Souto, 2007) y el franquismo (Mir, 2007), y una visión de conjunto, no actualizada, sobre la historia de la juventud en la Cataluña contemporánea (Ucelay da Cal, 1987).

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

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

francés y de los primeros movimientos juveniles contraculturales, los jóvenes adquieren un notable protagonismo en los cambios sociales que contribuyeron al fin del régimen franquista.

La transición a un régimen democrático, como se comentará en el apartado 4, contribuirá a la expansión y consolidación de del campo del "youth work", y a una progresiva convergencia con los países europeos (acelerada a partir de la incorporación de España a la Unión Europea en el año 1986). Se desarrollan políticas de juventud a todos los niveles de la administración pública, se desarrolla todo un tejido asociativo de los jóvenes (alrededor de los consejos de juventud) y se profesionaliza y tecnifica el trabajo social y educativo con los jóvenes. Aunque con sus sombras (el desencanto de los jóvenes antifranquistas más politizados o la dureza de la crisis de finales de los 70 y el impacto en la fractura del mercado de trabajo), se podría afirmar que poco a poco se va construyendo un sistema más o menos comparable de "youth work" con otros países europeos.

La irrupción en la agenda pública española de los indignados del 11-M en el año 2011, con una fortísima repercusión internacional, significó lo que podemos afirmar un cambio de paradigma en la forma de pensar y de actuar de los jóvenes. Por eso introducimos en el último apartado un breve análisis de este cambio de paradigma, en el que se conjugan los efectos de la crisis económica y de la crisis de legitimación política, con unos elementos muy específicos de la sociedad española (la burbuja inmobiliaria y el elevado grado de corrupción político-institucional), con las consecuencias todavía inacabadas en la participación de los jóvenes en cursos de acción colectiva, en la reorganización de las políticas de juventud y en las nuevas (y también viejas) demandas socioeducativas de los jóvenes.

2. Los antecedentes

> "En esta época de rejuvenecimiento de la humanidad, todos estamos obligados a ser jóvenes. La Juventud Republicana de Lérida ha sentido fuerte e íntimamente el grandioso momento actual de la historia. Sus obras dan testimonio de su espíritu y son la mejor promesa de su hermoso porvenir". (*El Ideal*, enero 1919).

> "Estamos viviendo una época heroica. Y angustiosa... Sobre la juventud plana el peligro de una guerra inminente (...) La juventud, nuestra juventud heroica, ha cumplido con su deber. Los deberes de la hora presente. Tomar las armas y luchar hasta vencer definitivamente la reacción. Por ello monta guardia por las calles con el arma en el cuello. Hay que aplastar la reacción. Y luego defender la victoria y proseguir la lucha, noblemente, sinceramente". (*Combat*, julio 1936).

Las dos citas anteriores, procedentes de periódicos juveniles locales, representan dos momentos contrapuestos en los orígenes del "youth work" en España. La primera recoge 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.

discurso de Julián Besteiro –uno de los líderes del PSOE [Partido Socialista Obrero Español]- en la inauguración de la nueva sede de Juventud Republicana de Lleida, una de tantas organizaciones político-culturales locales que unían la renovación política con la renovación generacional. La segunda recoge la editorial del periódico de las Juventudes Comunistas Ibéricas, vinculadas al POUM [Partido Obrero de Unificación Marxista, de signo antiestalinista], en los albores de la guerra civil, asociando a la juventud con la crisis y el enfrentamiento ideológico y militar.

El nacimiento del "youth work" en España tiene varias particularidades respecto al resto de países europeos. En primer lugar, el considerable retraso en la llegada y consolidación de las principales tendencias asociativas, educativas y políticas de las juventudes europeas (como consecuencia de una industrialización y urbanización tardías). En segundo lugar, el papel central jugado por la iglesia católica y el rol marginal y subordinado del estado. En tercer lugar, el fuerte control de tipo paternalista o caciquil ejercido por las instituciones adultas y el nulo papel otorgado a los movimientos juveniles en el desarrollo social y político del país (al menos hasta el advenimiento de la II República en 1931). En cuarto lugar, la participación cuasi exclusivamente masculina en la mayor parte de asociaciones (con la excepción de la II República, la guerra civil y el antifranquismo). En quinto y último lugar, el papel pionero en la implantación de experiencias juveniles de los dos territorios más industrializados y al mismo tiempo con movimientos nacionalistas emergentes: el País Vasco y Cataluña.

Las primeras experiencias de trabajo con jóvenes, a fines del siglo XIX, son promovidas por la iglesia católica. En la senda de la Acción Católica, se busca "reevangelizar" a los niños y jóvenes mediante la educación en el tiempo libre, tanto a los provenientes de la emergente burguesía urbana como los sectores proletarios, para evitar que se sientan atraídos por las ideologías revolucionarias. Las escuelas cristianas juegan un importante papel, aunque es sobre todo en el seno de las parroquias donde algunos curas empiezan a experimentar modos más modernos y cercanos de contacto con las nuevas generaciones. Merecen también destacarse las Congregaciones Marianas, impulsadas por los jesuitas, que pretenden educar a las élites en los valores cristianos, utilizando a sus vástagos para obras caritativas entre los más desfavorecidos. Sin embargo, las experiencias europeas renovadoras, como las colonias de verano o los movimientos especializados de Acción Católica como la JOC [Juventud Obrera Católica], no llegaran hasta mucho más tarde, implantándose con fuerza solamente en Cataluña, donde surgirá un importante movimiento renovador, a menudo vinculado al

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

nacionalismo, que durante el primer tercio de siglo y hasta el estallido de la guerra civil tendrá un papel relevante en la educación de la naciente burguesía y en la difusión de nuevas prácticas como el deporte y el excursionismo (Carrasco, 1987; Vila d'Abadal, 1985).[3]

Frente a la educación clerical, que a veces adopta un tinte antimoderno, surgen movimientos de renovación pedagógica, que se centran en el combate contra el analfabetismo, en la extensión de la educación obligatoria y en nuevas prácticas didácticas, como el Movimiento de la Nueva Escuela, la Institución Libre de Enseñanza y los Institutos-Escuela (Monés, 1987). Destacan en este sentido experiencias como el higienismo (que buscaba mejorar la salud de las nuevas generaciones, promoviendo centros de vacaciones en el campo o en el mar) y las misiones pedagógicas (que buscaban llevar la educación y la cultura al mundo rural, utilizando medios culturales como las bibliotecas ambulantes, el teatro y el cine). Cabe recordar, de todos modos, que en este periodo la mayor parte de la juventud es rural y obrera, por lo que su actividad principal no es el estudio sino el trabajo, siendo campesinos o aprendices jóvenes sin juventud (Lorite, 1987; Mayayo, 1987).

En el campo de la educación en el ocio, el movimiento *boy scout* se implanta muy rápidamente, sobre todo en las grandes ciudades, inicialmente impulsado por militares (que crean los Exploradores de España para difundir ideales patrióticos). En 1913 una delegación española participa en el primer gran encuentro internacional de los *boy scouts* en Birmingham, siendo una de las ramas fundadoras del Movimiento Scout Internacional en 1922. En 1933 la iglesia promoverá una rama confesional, denominada Scouts Hispanos, de corta vida. El scoutismo también conecta con los movimientos pedagógicos de Montessori, Decroly, Casa de los Niños, y con conceptos como centro de interés, escuela activa, escuela a medida, etc. Es de nuevo en Cataluña donde tiene más impacto, vinculándose al nacionalismo emergente. En 1912 ya funcionan dos hogares de los *Jovestels* [Jóvenes Cometas], vinculados al CADCI [Centro Autonomista de Dependientes del Comercio y de la Industria, organización de trabajadores no manuales que aúna obrerismo y catalanismo]. Además de la rama de los Exploradores de España, surgen ramas ligadas al nacionalismo catalán, una de signo confesional, impulsada por el escritor Folch i Torres, denominada Pomells de Joventut (fundada en 1920) y otra laica, como la Jove Atlàntida (fundada en 1923), auspiciada por

3 Cabe citar a la Federació de Joves Cristians de Cataluña, conocida por sus siglas –fejocistas- que llegó a tener millares de seguidores, y que vivió la paradoja de ser perseguida tanto por algunos sectores republicanos como por los fascistas (Oliveras, 1989).

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

grupos republicanos y anarquistas, y el grupo Palestra (fundado en 1930), auspiciado por Batista i Roca, intelectual formado en Inglaterra, en una línea pro-independentista). Todas estas ramas serán prohibidas al final de la guerra, no reapareciendo hasta bien entrada la postguerra (Serra, 1968; Solà, 1987).

Tras la I República federal -1868-1872- las ideologías republicanas y revolucionarias atraen a amplios sectores de la juventud trabajadora y estudiante, identificándose las nuevas ideas con la juventud (Ucelay da Cal, 1987). Especial importancia adquiere el anarquismo, que aúna la resistencia política con una tradición contracultural que se nutre de prácticas como el vegetarianismo, la promoción del esperanto, las salidas al campo, la coeducación, las bibliotecas populares, etc., lo que atrae a muchos jóvenes obreros y campesinos (Tavera, 1987). En el campo socialista y comunista, el trabajo social con jóvenes cristaliza en grupos de pioneros, que imitan al *komsommol* soviético (Casteràs, 1974). También deben destacarse las juventudes del Partido Radical, de signo populista, conocidos como los Jóvenes Bárbaros. Durante la dictadura militar de Primo de Rivera (1923-1931) se impulsan unas Juventudes Patrióticas de signo conservador, que no tienen demasiada repercusión (Vila d'Abadal, 1985).

Cabe citar también el movimiento de oposición a las "quintas". El servicio militar obligatorio se instaura en España durante la I República (1868-1872), aunque se establecen sistemas de cuotas para que los jóvenes privilegiados no tengan que ir a cumplirlo–pagando a otros para que vayan por ellos. Para los jóvenes de origen rural, abandonar su comunidad y su familia para ir tres años a hacer la mili supone un problema importante. Además, las guerras coloniales de Cuba (1898) y Marruecos (1909-1927) provocan que la mili no sea un juego sino una actividad peligrosa, que para muchos comporta la muerte. En este contexto surge un importante movimiento antimilitarista. En 1909 tienen lugar levantamientos populares contra el reclutamiento obligatorio para la guerra del Rif (conocidos como la semana trágica). Pero el efecto más palpable a lo largo del tiempo son los numerosos prófugos o desertores al servicio militar (Abelló, 1987).

Toda esta efervescencia confluye en la II República -1931-1936- periodo vivido por muchos jóvenes como un despertar de la juventud a todos los niveles: político, cultural, artístico, educativo (Souto, 2007). En Madrid, espacios como la Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Estudiantes atraen a jóvenes creativos –como el poeta Federico García Lorca, el pintor Salvador Dalí y el cineasta Luis Buñuel. En Cataluña muchos de estos grupos 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.

politizan en alguna de las distintas ramas ideológicas: falangismo, democristianismo, radicalismo, republicanismo, anarcosindicalismo, socialismo, comunismo, etc. En muchas ciudades surgen peñas de estudiantes, que animan la vida nocturna local, utilizando los nuevos ritmos musicales –como el *jazz* y el *swing*- como vía de modernización. También debe tenerse en cuenta el impacto de las vanguardias artísticas, que atraen a muchos jóvenes creadores (Vallcorba-Plana, 1987). Al mismo tiempo, la crisis económica y política prefigura un clima de tensión social, que desembocará en el enfrentamiento bélico. La guerra civil es un Jano de dos caras: para los jóvenes que viven el tránsito hacia la vida adulta durante este periodo, la guerra supone una experiencia de liberación, que implica la liberación de las tutelas adultas y llegada de jóvenes de todo el mundo, como los Brigadistas Internacionales. Por otra parte, el recuerdo de su juventud se convierte en la evocación de una fractura. El trauma bélico viene a interrumpir los ritmos de la vida cotidiana, y los puentes que definían el paso de la niñez a la plena inserción social son destruidos. En palabras de un adolescente de la guerra:

> "Nuestra juventud ha sido de una generación puente entre aquí y allá. Y entre aquí y allá, el río que pasa a unos los ha tragado y otros lo han trampeado. (...) Creo que eso nos hizo más grandes más temprano, pasó la juventud con muchos saltos. Todo lo que tenía que ser el tiempo de niños y el tiempo de juventud, los años de guerra fueron muy jodidos... El trauma de la juventud fue los que habían hecho toda la guerra y después los pusieron en campos de concentración. Y cuando volvían no tenían trabajo. Tuvieron que hacer estraperlo, ya adiestrados por los grandes comerciantes que lo hacían... La juventud fue la más perjudicada". (Lluís, nacido en 1921; citado en Feixa, 1991).

3. La dictadura franquista

> "De una particular manera han de obrar los rectores de nuestra joven generación, de nuestra juventud, que vio operarse tal radical cambio en el modo de vivir. ¿Quién no recuerda aquella docena de desarrapados "pioneros" con sus algaradas? A sus manifestaciones de política procaz y envenenada, a sus lemas de ateísmo y lucha de clases desbocada y sanguinaria, a sus exteriorizaciones de perversos y desgarrados instintos, sucedió una juventud imbuida de nobles ideas, magnánimos ideales, conscientes de haber venido al mundo con una misión concreta de servir a Dios y a la unidad de destinos". (*Clara Voz*, abril 1946).

> "Para decirlo en términos correctos diríamos que el conflicto es generacional (...) Somos muchos los que nos preguntamos a dónde vamos a parar. Si miran la foto de esa juventud airada que quiere cambiar todo lo que hay establecido -si bien el programa que ofrecen en substitución es bastante pobretón- verán como escuchan con ojos de auténtica veneración a los nuevos melenudos, anarquistas y jóvenes líderes de nuestro tiempo" (*La Mañana*, mayo 1968).

Las dos citas anteriores, de periódicos del Movimiento Nacional, evocan otros dos momentos cruciales en el intento de instaurar un nuevo modelo de "youth work" construido desde 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.

estado. La primera expone el intento de adoctrinamiento ideológico de la juventud por parte del nuevo régimen, haciendo "tabla rasa" del pasado. El segundo alude al cambio generacional vivido a raíz del movimiento estudiantil de 1968, cuando el régimen se da cuenta de que está perdiendo a la juventud porque se está produciendo un "cambio en el modo de vivir" tan radical como el anterior. La dictadura franquista supone una vuelta al monolitismo político, cultural y religioso. En un contexto de fuerte represión, precariedad económica, autarquía y aislamiento internacional, surge una "generación escéptica", que sobrevive con el objetivo de olvidar la guerra y hacerse adultos. Al mismo tiempo, la política de juventud se convierte en política de estado: el nuevo régimen considera a la juventud su "obra predilecta" (Molinero & Ysàs, 1987). Durante este periodo podemos distinguir dos etapas: la posguerra y el nacionalcatolicismo (1939-1959) y el tardofranquismo con apertura económica y crisis de legitimidad (1959-1975).

Desde el triunfo militar del ejército franquista hasta el final de la II Guerra Mundial, el nuevo régimen intenta instaurar formas de encuadramiento juvenil de tipo totalitario, al estilo de las promovidas por el fascismo italiano -los *Barilla*- y por el nazismo alemán -las *Hitlerjugend* (Mir, 2007). Su antecedente son las Organizaciones Juveniles (OJ), nacidas durante la guerra como sección juvenil del partido único (la Falange), que luego integra a jóvenes procedentes de otras organizaciones derechistas (como el carlismo monárquico). Uniformados con camisa azul y boina roja, los miembros masculinos de las OJ habían de pasar por tres etapas: *pelayos* (de 7 a 10 años), *flechas* (de 10 a 17 años), y *cadetes* (de 17 a 19 años), utilizando en algún caso a instructores de las propias *Hitlerjugend*. En 1940 las OJ se refunden en el Frente de Juventudes (FJ), que va perdiendo poco a poco sus formas más claramente militares, aunque sigue siendo una organización totalitaria (Sáez, 1988). El dictador pretende conquistar el corazón de las nuevas generaciones, educándolas en el nacional-catolicismo (versión hispana del nacional-socialismo) y desterrando las ideologías liberales, republicanas y socialistas hegemónicas durante la II República. A los instructores del FJ –formados en academias ubicadas en distintos puntos de la geografía española- se les asignan actividades de adoctrinamiento en la escuela (Formación del Espíritu Nacional y práctica del deporte paramilitarizado, como las tablas gimnásticas), y sobre todo las actividades de tiempo libre: los llamados campamentos de verano. Para ello el régimen construye una red de equipamientos juveniles: hogares, albergues juveniles, residencias estudiantiles, espacios de acampada, etc. En paralelo al FJ, se crean secciones especializadas para las mujeres (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.

Sección Femenina) y para los estudiantes (el Sindicato Español Universitario, heredero del SEU falangista). Aunque estas organizaciones pretenden encuadrar a todas las juventudes, no dejan de tener un alcance limitado a los más convencidos, a los que no tienen recursos para ir a otros sitios, o a los que participan puntualmente de alguna actividad recreativa. En 1942 se crean las Falanges Juveniles de Franco (FJF), grupo más ideologizado dentro del FJ, que aceptaba de hecho la imposibilidad de un adoctrinamiento definitivo de toda la población juvenil (Cañabate, 2007). Tras la II Guerra Mundial, el FJF va perdiendo protagonismo y el FJ va disimulando sus formas más abiertamente fascistas. A partir de 1959, con la apertura económica del régimen, el FJ se convierte en Organización Juvenil Española (OJE), que prioriza la educación en el tiempo libre, las actividades deportivas y recreativas, sin dejar completamente de lado la formación política.

Además de las organizaciones juveniles del régimen, las únicas entidades permitidas durante las dos primeras décadas del franquismo fueron las surgidas en el seno de la iglesia católica, aunque las menos controlables –como los fejocistas o la JOC- son inicialmente prohibidas. En el seno de la Acción Católica van surgiendo poco a poco los movimientos especializados –JAC, JOC, JEC, JIC, etc.- que se convierten con el tiempo en un semillero del movimiento antifranquista (Carrasco, 1987). Los *boy scouts* se refundan en 1948 por mosén Batlle, y en algunos lugares como Cataluña se convierten en un lugar de aprendizaje de una cultura democrática (Solà, 1987). En los años 60 la juventud empieza a movilizarse en contra del régimen (Aranguren, 1961). Al principio es una resistencia de tipo cultural, que se expresa a través del cambio en los estilos de vida, la moral y los nuevos movimientos musicales (como la canción de protesta o la música moderna), y en rupturas estéticas como la protagonizada por la llamada "*gauche divine*" (Regàs & Rubio, 2001). A la vanguardia de estos movimientos se encuentran los estudiantes, en especial los universitarios, que en 1956 ya habían protagonizado una primera revuelta (Mesa, 1982), y que tras 1968 convierten los campus en "zonas de libertad" (Rodríguez, 2009). Surge también el fenómeno de la emigración, tanto la interior (de zonas rurales a zonas urbanas y del sur rural al norte industrializado), como hacia Europa, promovida por el propio régimen mediante acuerdos con gobiernos como el alemán o el suizo, como medio de conseguir divisas, y financiar el despertar económico del país. Como consecuencia de ello, en los barrios periféricos de las grandes ciudades, la juventud de origen migrante debe afrontar graves problemas de vivienda

Se permiten la reproducción, 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 servicios sociales, en cuyo marco empieza a tomar conciencia social y política (García-Nieto & Comín, 1974).[4]

En 1970 el padre José María López Riocerezo, prolífico autor de obras "edificantes" para jóvenes, publicó un estudio que llevaba por título *Problemática mundial del gamberrismo y sus posibles soluciones*, en el que se interesaba por toda una serie de manifestaciones de inconformismo juvenil, de la delincuencia a las modas: *gamberros, bloussons noirs, teddy boys, vitelloni, raggare, rockers, beatniks, macarras, hippies, halbstakers, provos, ye-yes, rocanroleros, pavitos*, etc., eran variedades de una misma especie: la del "rebelde sin causa". El autor parte de considerar al gamberrismo como uno de los problemas sociales más acuciante de la civilización actual. Para el autor el gamberro no es más que la variante española de un modelo extranjero que se intenta importar. La Ley de Vagos y Maleantes incluía una declaración de peligrosidad "contra los que insolente y cínicamente atacan las normas de convivencia social con agresiones a personas o daño en las cosas, sin motivo ni causa, no ya que lo justifique, sino hasta que pueda explicar su origen o su finalidad". Según el autor, en España el fenómeno se manifiesta de forma muy suave. Según las estadísticas de 1963, en España sólo había 161 delincuentes por cada 100.000 habitantes (mientras que en Inglaterra había 852, en Estados Unidos 455, en Alemania 378, y en Italia 216):

> "Aunque el mal sea universal, la virulencia en cada país, se manifiesta de distinta forma. En España, por ejemplo, tenemos un índice relativamente bastante inferior al de países de igual grado de civilización, debido tal vez a la constante histórica, al peso de los siglos y a la tradición familiar, que, como sabemos, constituyen un bagaje del que no puede uno desprenderse fácilmente" (López Riocerezo, 1970:244).

Pero al final acaba reconociendo que:

> "Si bien los índices de delincuencia juvenil e infantil, comparativamente a los de otros países europeos, son inferiores en España... dicha delincuencia es el fruto de un conjunto de fines y causas muy complejas, muy interrelacionadas con la transformación de una sociedad de cultura rural o agraria a industrial y postindustrial. Cuando ese paso se hace rápidamente se produce una crisis cultural y sociológica, como de obturación de los canales de integración del individuo en las normas de la sociedad. España se encuentra en un proceso semejante… Ye-yés', 'hippies', y demás peludos, y otros jóvenes contestatarios, están gritando contra la crisis social y familiar" (López Riocerezo, 1970:269).

La otra tendencia de la rebeldía juvenil es la contracultural (Feixa & Porzio, 2005). En 1969, el periodista Jesús Torbado publica *La Europa de los jóvenes*, un libro dedicado a la

4 Escritores como Francisco Candel retratan esta realidad en novelas como *Hay una juventud que aguarda* (1966).

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

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

descripción de la juventud europea de los años sesenta. Torbado es un periodista que ya en otros artículos se había definido como defensor de la juventud, en contra de los tópicos y clasificaciones con que la sociedad acostumbraba a referirse a ellos. El objetivo del autor es presentar la realidad y dar a conocer los movimientos juveniles que tanto preocupaban a la sociedad adulta. *La Europa de los jóvenes* es fruto de las experiencias directas del autor con los sectores más representativos de la juventud de las capitales europeas de su época. Las hipótesis previas son principalmente tres: las sociedades occidentales, sumergidas en el progreso de la industrialización y de la nueva sociedad de consumo, padecían unas transformaciones radicales en sus formas tradicionales de organización y valores; la juventud se encontraba desplazada, huérfana del apoyo familiar y educativo; la juventud estaba, en su mayoría, totalmente despolitizada. Para Torbado la sociedad adulta, las instituciones y las familias eran las culpables de las gamberradas que les imputaban a los jóvenes, que además se confundían con los que llama adolescentes. Los jóvenes eran seres responsables que estudiaban o trabajaban, los que eran culpables de actos delictivos eran los que define como adolescentes. Las culturas juveniles europeas se describen desde una perspectiva positiva, haciendo hincapié en las proposiciones y los actos creativos que los jóvenes manifestaban con sus formas de ser. Para el autor cuando los estilos de vida hippy o beatnik llegaron a España, fueron privados de sus contenidos. Todo lo que había de vanguardista de los hippies de los Estados Unidos, por ejemplo, se convirtió en una simple moda:

> "En España han penetrado en efecto las nuevas corrientes juveniles, pero dejando solamente su burla, su ridículo, y evitando la parte de seriedad que hay en ellas (...) Porque los rebeldes no son los yeyés millonarios de 850 cupé, los falsos hippies, los señoritos con melenas, los músicos sofisticados, las niñas con minifalda. Todos ellos son una parte de la nueva burguesía, muchos más tradicionalista de lo que se pretende (…) ¿Qué juventud es la que vive de verdad en su tiempo, es decir, en 1968, que examina las ideas nuevas, las pone en práctica o las rechaza, que vive la hora del mundo lejos de apariencias más sofisticadas que filosóficas, más formales que fundamentales? (...) La verdadera nueva generación española está en la universidad, en las fábricas, en el campo; es decir, trabaja, no se exhibe" (Torbado, 1969:159-160).

Los últimos años del franquismo presencian un doble movimiento en el seno de la juventud (Colomer, 1987). Por un lado, las nuevas generaciones se politizan, pasando a engrosar las filas de las secciones juveniles de los partidos democráticos (Juventudes Socialistas, Comunistas, Nacionalistas, Democristianas), de formaciones de nuevo tipo de signo más radical (Joven Guardia Roja, etc.) e incluso de grupos terroristas (Euskadi Ta Askatasuna, ETA: Frente Revolucionario Antifascista Patriota, FRAP). Las condenas a muerte de algunos

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

militantes jóvenes (como los nacionalistas vascos de ETA y el anarquista Salvador Puig Antich) suponen una espoleta para estos movimientos. Por otra parte, se institucionaliza el trabajo social en los barrios, de carácter voluntario y cooperativo, auspiciado normalmente por las vocalías de jóvenes del movimiento vecinal, de las parroquias cristianas, y de los sindicatos clandestinos, lo que prefigura el "trabajo de calle" que surgirá con la democracia: la lucha por mejores condiciones de vida, al lado de los jóvenes más marginados, se convierte en un combate en pro de la democracia (Reguant & Castillejo, 1976).

4. La transición democrática

> "En mayor o menor medida, todos imaginamos saber qué son los "pasotas", todos "sabemos" que rechazan el sistema, todos "sabemos" que se drogan, que son unos viciados, que incluso roban y que son unos guarros; en fin, todos sabemos lo que la autoridad quiere que sepamos de ellos. Porque el poder toma y caricaturiza, para descalificarlos, aspectos exteriores y superfluos del pasotismo, haciéndonos creer que son su esencia y contenido... Pero la cuestión de fondo radica en el rechazo de las formas de vida impuestas por el sistema. El sistema nos explota, nos obliga al consumo de lo que producimos, aunque nos sea innecesario y aún pernicioso; nos obliga a desempeñar un papel y ajustarnos a él, sin desviarnos..." ("Pasotismo y pasotas", *Demà*, abril 1979).

> "La actual crisis nos afectaba a los jóvenes de una manera desmesurada y comenzábamos a vislumbrar un futuro muy incierto cuando no excluyente. Algunos medios decían que éramos la Generación Perdida o la Generación Ni-Ni. Yo no lo veía así. A mis veintitrés años, yo soy un sí-sí. Estudio y trabajo" (VVAA, *Nosotros los Indignados*, 2011: 24-5).

En España podemos decir que la tradición del "youth work" como institucionalización del trabajo con jóvenes se inicia en la transición a la democracia a partir de los años setenta. Durante el régimen franquista el "youth work" había estado vinculado a las acciones religiosas soportadas por la Iglesia católica. Sin embargo a partir de la transición democrática el "youth work" empieza a hacerse visible y a considerarse un ámbito de actuación relevante. El artículo 48 de la Constitución de 1978 dice: "*Las autoridades públicas deberán promover las condiciones para la acción libre y efectiva de la participación juvenil en el desarrollo de la política, la economía y la cultura"*. En el año 1977 se creó el Instituto de la Juventud (INJUVE). En el año 1985 se reestructuró para convertirse en el tipo de organización que es actualmente, dependiente del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Aunque las competencias en materia de juventud dependen de las administraciones regionales[5], el

5 Uno de los procesos que precisamente marcó la transición democrática fue la descentralización del estado. A partir de las reclamaciones de las llamadas comunidades históricas, fundamentalmente Cataluña y País Vasco, se diseñó una arquitectura de descentralización político-administrativa basada en las Comunidades Autónomas, a caballo entre una estructura federal o federalizante, como los lander alemanes, y una estructura de gestión de

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

Injuve tiene algunas importantes competencias tales como la coordinación y dirección de los servicios de información juvenil, de los programas de movilidad juvenil, tales como Youth in Action y la coordinación de las actividades de voluntario a través de Alliance of European Voluntary Service Organizations. En el año 1983 se funda the Spanish Youth Council para fomentar la participación de los jóvenes en los ámbitos culturales, económicos, sociales y políticos. Este organismo incluye la representación de todas las Comunidades Autónomas y de las organizaciones juveniles españolas. El año internacional de la juventud de 1985 fue un año crucial para el "youth work" puesto que supuso el despegue de las políticas públicas de juventud. Actualmente en España la juventud es una competencia de las Comunidades Autónomas. El proceso de trasferencia de competencias se inició en Cataluña en el año 1980 y concluyó en el año 1989 con el resto de Comunidades Autónomas. Aunque se trata de una competencia de las Comunidades Autónomas, los Ayuntamientos y Diputaciones también tienen competencias en materia de juventud y generalmente tienen un área de actuación destinada a la juventud que en algunos casos comparten con otras áreas de actuación de estas administraciones locales. La generalización de las políticas de juventud se produce durante la década de los noventa. En esta década es cuando se consolida el tejido asociativo juvenil financiado fundamentalmente por las Administraciones Públicas y se empieza a desarrollar el trabajo educativo con jóvenes a través de la profesionalización de la educación social y los servicios sociales. Dada la actual situación de crisis económica y los recortes públicos que se han producido como consecuencia de la misma, muchas asociaciones y departamentos de juventud creados en las diferentes administraciones públicas durante los años noventa corren ahora el riesgo de desaparecer por falta de financiación, con lo que eso supone para el debilitamiento del "youth work" (European Commission, 2014).

El "youth work" no existe oficialmente como profesión en España. Algunos ámbitos de actuación en el "youth work" han sido llevado a cabo por una amplio acervo de profesionales (trabajadores sociales, educadores sociales y animadores socioculturales). Las condiciones laborales de estos trabajadores dependen de la Administración que les contrate y de la importancia que den al "youth work". Estos profesionales suelen trabajan en los departamentos de juventud de las Comunidades Autónomas, concejalías de los Ayuntamientos y áreas de servicios sociales en las Diputaciones provinciales. En algunos

competencias pero con escasa relevancia política, como las regiones francesas. Las competencias en materia de juventud fueron de las primeras en traspasarse a las comunidades autónomas.

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

Ayuntamientos cuentan con "Casas de Juventud", donde se realizan actividades fundamentalmente lúdicas y formativas con jóvenes de un amplio rango de edad. Esto indica que la falta de profesionalización del "youth work" está en conexión con el escaso compromiso político para favorecer la verdadera profesionalización del "youth work". En algunas Comunidades Autónomas estos trabajadores se han organizado en asociaciones para reivindicar la importancia de la profesionalización del trabajo con jóvenes como es el caso de la Asociación de Técnicos de Juventud en Cataluña. De hecho sería necesario crear una cualificación técnica específica en la educación formal propia del trabajo con jóvenes[6] para visibilizar la importancia de estas actividades con este colectivo, en una situación en las que los jóvenes están siendo especialmente golpeados por los efectos de la crisis económica.

Las políticas de juventud en España han estado vinculadas al propio concepto transitorio de juventud. La etapa juvenil se ha definido fundamentalmente como una etapa de transición e integración en el ámbito de las responsabilidades adultas en los estudios de juventud (Casal et al., 2011). De ahí que las políticas de juventud se hayan definido históricamente de forma lineal y orientadas fundamentalmente a la formación, el empleo o la vivienda, sin que esto haya supuesto una mejora sustantiva de sus oportunidades vitales (Bayón, 2009; Moreno Mínguez, 2012;). Tal y como bien ha ejemplificado Comas (2007), las políticas de juventud se han definido en España a partir de la propia conceptualización transitoria y finita de la etapa juvenil. Sin embargo tal y como se deriva del marco constitucional las políticas de juventud deberían ser sectoriales y destinadas a favorecer la participación ciudadana, aunque generalmente se han entendido como políticas transicionales. De hecho podríamos decir que la indefinición de las políticas de juventud en España ha derivado en una pluralidad de ambiguas políticas de juventud, como son las propias de las concejalías de juventud municipales y de las administraciones autonómicas que se han basado fundamentalmente en elaborar planes de juventud y desarrollar actividades lúdicas y formativas con los jóvenes. Cabría también destacar las políticas más universalistas como las que se elaboran en los diferentes Ministerios vinculadas a la formación, el empleo o la familia y relacionadas con los procesos transicionales de los jóvenes. Se da la paradoja que estas políticas, que son las que inciden más sobre las condiciones de vida y las oportunidades de los jóvenes, a menudo no son consideradas políticas de juventud, y las que sí que se conceptualizan a sí mismas como

6 Hay alguna oferta en la formación de postgrado, como el Máster Interuniversitario Juventud y Sociedad, que coordinan seis universidades públicas catalanas, pero con escaso impacto en la formación de técnicos de juventud, que tienen unas trayectorias formativas muy diversas.

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

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

políticas de juventud, centradas en la dimensión del ocio y la participación, no dejan de tener una consideración periférica (Casal, 2002).

En cualquier caso, el enfoque dominante en las políticas de juventud ha sido el generacional. Es difícil encontrar políticas específicas destinadas a grupos concretos de jóvenes, aunque cabe destacar las acciones destinadas a los jóvenes con alguna discapacidad, a los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas como los gitanos, etc. y en menor medida los jóvenes inmigrantes. Los colectivos prioritarios de intervención son los jóvenes desempleados que han abandonado los estudios y los jóvenes con diversidad funcional. Sin embargo el colectivo de los jóvenes inmigrantes no parece haberse consolidado como un área de actuación consolidada. En línea con esta ambigüedad de las políticas de juventud se sitúan los estudios sobre el "youth work" en España (European Commission, 2006; 2009). Sirva de ejemplo la inexistencia de una línea específica de investigación en juventud en los planes nacionales de I+D+I. Si bien no parece que contemos con estudios específicos sobre el "youth work" sí que hay publicaciones de referencia que tratan indirectamente el "youth work" como son los Informes de Juventud realizados por el Injuve cada cuatro años que se vienen publicando desde el año 1985. Vinculado a este organismo está la Revista de Estudios de Juventud de gran difusión en España. Cabe también destacar los informes de juventud que realiza la Fundación Santa María desde el año 1982, así como los informes estadísticos periódicos que realiza el Consejo de la Juventud de España, entre otros muchos informes.

La crisis ha irrumpido de diferentes formas en el colectivo juvenil en España. La más conocida es el elevado desempleo que caracteriza a los jóvenes españoles y otra menos conocida pero de gran repercusión social es el nuevo activismo social y político que se ha activado con la crisis. El 15M significó un hito en la movilización de los jóvenes y ha contribuido por una parte a visibilizar los movimientos juveniles y por otra parte a repensar la juventud y el "youth work". Si bien como se ha mencionado en este capítulo no hay una específica política de "youth work" en España, la crisis económica y los movimientos y plataformas juveniles que surgieron del 15M han dado en cierta manera mayor protagonismo institucional al "youth work". De acuerdo con Tejerina (2010) tanto el sistema de partidos políticos españoles es heredero en parte del bipartidismo de la transición democrática como los movimientos sociales lo son de la cultura política del franquismo (deslegitimación de algunas formas de protesta). Sin embargo la crisis económica y el 15M han dado lugar a nuevas formas de movilización juvenil no estrictamente institucionalizadas como el resurgir

Se permiten la reproducción, 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 movimiento estudiantil contra Bolonia, el movimiento de "Juventud sin futuro", las diversas plataformas antidesahucios y las numerosas manifestaciones que podemos encontrar en los diferentes ámbitos locales. Los movimientos sociales juveniles surgidos después del 15M, pivotan en torno a las redes sociales e Internet como espacios decisivos para organizar el debate, la movilización y la participación social y política (Castells, 2012; Gil García, 2012). Por ejemplo la campaña "No nos vamos, nos echan", liderada por jóvenes contó con videos, diseños gráficos y trabajo interactivo a través de las redes sociales Facebook y Twitter fundamentalmente y tuvo un gran éxito de participación y movilización de los jóvenes. En el contexto español, caracterizado por una larga crisis económica, la precarización de las condiciones de vida de los jóvenes y una elevada desafección hacia las formas tradicionales de estructurar la vida social, económica y política, surgen nuevas formas contestatarias de movilización social y política donde los jóvenes tienen un gran protagonismo. Estas formas alternativas de participación conviven con las formas tradicionales de participación social y política. Es precisamente desde las instituciones desde donde se trata dar respuesta a la situación precaria de los jóvenes a través de políticas activas de empleo que hasta ahora no han logrado los objetivos propuestos. Está por verse de que forma el programa europeo de "Garantía Juvenil" con un gran dotación presupuestaria en cada país y cuyo objetivo es garantizar la inserción laboral de los jóvenes en los meses siguientes de obtener una titulación se traduce en oportunidades vitales para los jóvenes. La necesaria integración laboral en condiciones dignas de los jóvenes podría ser un primer paso para reducir los altos niveles de desafección política entre los jóvenes y restaurar la confianza en las instituciones como forma de cohesión y estructuración social.

5. Conclusiones

Para acabar este breve repaso de la historia del "youth work" en España, nos parece conveniente situar, también de forma breve, los tres grandes retos a los que se enfrentan las políticas de juventud en sentido amplio.

El primero es mejorar las condiciones de vida y las oportunidades para los jóvenes. El dominio de la visión transicional de la juventud no se entendería sin las recurrentes crisis económicas que han dificultado a muchas generaciones la entrada en el mercado de trabajo y la consolidación de un estatus social, profesional y familiar. Para un observador europeo la situación de la juventud española sería explosiva, pero tenemos dos amortiguadores, la familia

Se permiten la reproducción, 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 la escuela. España es un claro ejemplo de régimen de bienestar familista (Esping Andersen, 2002), la emancipación familiar se ha ido postergando hasta situar la media en los 29-30 años, por lo que el colchón familiar está ayudando, como siempre, a reducir los efectos de la crisis. Uno de los efectos de la última crisis económica ha sido el aumento de la matrícula en los estudios secundarios, sobre todo de formación profesional, como estrategia de recualificación en su visión más optimista, o como estrategia de moratoria, en su visión más negativa. Está por ver el impacto que tendrá el nuevo programa de Garantía Juvenil, no parece que sea muy novedoso respecto a otros programas anteriores basados en la formación y en la bonificación de la contratación de jóvenes, pero por lo menos puede marcar un cambio de tendencia en las políticas de ajuste fiscal y de adelgazamiento del estado del bienestar (Cabasés & Pardell, 2014).

El segundo es la legitimación de los canales de participación sociopolítica. Hemos pasado de tener unas estructuras autoritarias, de matriz fascistoide, a unas estructuras democráticas pero no exentas de paternalismo. Una de las frases que son recurrentes en el debate político actual en España es que los jóvenes no votaron la Constitución del 1978 (técnicamente, todos los nacidos después del año 1958), que se visualiza como un pacto de viejos que ya no sirve para las nuevas demandas. Se habló mucho durante los años 80 de la desafección de los jóvenes de la política, ciertamente desde la perspectiva idealizada de los jóvenes que lucharon contra el franquismo, pero en los últimos años se ha producido un nuevo "engagement", un renacido interés por la política que no pasa necesariamente ni prioritariamente por las instituciones pero tampoco ha renunciado a transformarlas. Está por ver si estas nuevas estrategias "bottom-top" encajan, transforman o son traducidas por las estructuras "top-bottom".

El tercero es la profesionalización del "youth work". El papel del voluntariado y del tejido asociativo fue muy importante en la lucha contra el franquismo, en su dimensión más militante, pero continuó siendo importante en la transición democrática en parte por la debilidad de la implantación de un estado de bienestar comparable en el entorno europeo. Además de débil, se concentró en las áreas que generaban mayor consenso social (y por qué no decirlo, en mayor retorno electoral) como la educación o la sanidad, quedando muy poco para ámbitos marginalizados, como la juventud o la cultura. En donde se ha producido un desarrollo importante ha sido en los servicios sociales. Podemos considerar un hito la creación en el año 1992 de los estudios universitarios de educación social, que ayudó al proceso de profesionalización del sector, con la creación unos años más tarde de colegios profesionales

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

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

de educación social, aunque el enfoque mayoritario de los educadores sociales sea la intervención con niños, adolescentes y jóvenes en situación de riesgo social. Pero también es verdad que la profesionalización ha implicado un cierto proceso de burocratización, que entre otros efectos ha transformado a los jóvenes en usuarios de servicios. La debilidad de las políticas públicas también ha tenido mucho que ver con el desarrollo del tejido asociativo transformado en Tercer Sector, que ha traducido la insuficiencia de recursos públicos en precarización de los profesionales de la atención social. En fin, parece que el difícil objetivo a perseguir sería mejorar las condiciones laborales de los "youth workers" y su capacitación,[7] y al mismo tiempo evitar que los jóvenes sean exclusivamente beneficiaros de la acción social, sea pública o gestionada por organizaciones no lucrativas, o sea que se persiga lo que ya se ha convertido en una palabra común, el empoderamiento de los jóvenes (Richez et al., 2012).

Aunque algunos autores han pronosticado el lento declive del "youth work" en España, e incluso su desaparición, como uno de los efectos perversos de las denominadas "políticas de austeridad" (Comas, 2007; Soler, Planas & Feixa, 2014), precisamente en unos momentos en que el periodo de juventud de extiende hasta límites insospechados, y en que las condiciones de precariedad y vulnerabilidad social dejan de ser exclusivas de los sectores marginados, el "youth work" es hoy más necesario que nunca, pero no como un recurso externo que viene del mundo adulto o del estado, sino como una de las "habilidades sociales" que los agentes jóvenes deben aprender a utilizar para hacerse adultos (aunque sea de una manera muy distinta a como lo hacían sus bisabuelos y bisabuelas un siglo antes).

Referencias

Abelló, T. (1987). "El refús al servei militar". En Ucelay da Cal, E. (Ed.). *La joventut a Catalunya al segle XX* (pp. 304-355). Barcelona: Diputació de Barcelona.

Aranguren, J. L. (1961). *La juventud europea y otros ensayos.* Barcelona: Seix Barral.

Bayon, O. (2009). *El futur de las polítiques de juventut.* Barcelona. Fundació Rafael Campans.

Cabasés, M.A. & Pardell, A. (2014). *Una visión crítica del Plan de Implantación de la Garantía Juvenil en España*. Albacete: Bomarzo.

Cañabate, J.A. (2007). Juventud y franquismo en España: el Frente de Juventudes (1940-1960). En Mir, C. (Ed.), *Jóvenes y dictaduras de entreguerras* (pp. 135-196). Lleida: Milenio

Candel, F. (1966). *Hay una juventud que aguarda*. Barcelona: Plaza y Janés.

7 Con la puesta en marcha del ya mencionada programa de garantía juvenil, uno de los primeros efectos es la creación de puestos de trabajo para orientadores o dinamizadores locales de la garantía juvenil. No hay, a nuestro juicio, una definición adecuada de este perfil ni una formación que ofrezca la capacitación específica para este perfil.

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

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

Carrasco, S. (1987). Els moviments juvenils d'Acció Catòlica a Catalunya. En Ucelay da Cal, E. (Ed.). *La joventut a Catalunya al segle XX* (pp. 302-315). Barcelona: Diputació de Barcelona.

Casal, J. (2002). TVA y políticas públicas sobre juventud. *Revista de Estudios de Juventud*, 59, 23-36.

Casal, J., Merino, R., García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers*, 96/4, 1139-1162.

Castells, M. (2012). *Networks of outrage and hope: Social movements in the Internet age.* Uk: Polity Press.

Casteràs, R. (1974). *Diccionario de Organizaciones juveniles durante la Segunda República*. La Laguna: Universidad de La Laguna.

Colomer, J. M. (1987). La joventut contra el franquisme. En Ucelay da Cal, E. (Ed.). *La joventut a Catalunya al segle XX* (pp. 388-411). Barcelona: Diputació de Barcelona.

Comas, D. (2007). *Las políticas de juventud en la España democrática*. Madrid: INJUVE.

Esping-Andersen, G. (2002). Towars the Good Society, Once Again? En: *Why We Need a New Welfare State?* (pp. 1-26). Oxford: Oxford Scholarship On Line Monographs. DOI: 10.1093/0199256438.001.0001

European Commission (2014). *Working with young people: The value of youth work in the EU.* European Commission.

European Union- Council of Europe Partnership (2006). *Socio-Economic Scope of Youth Work in Europe, final report*. European Union, http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/Youth_Work/Research/study_Final.pdf

European Union– Council of Europe Youth Partnership (2009). *Country sheet on youth policy: Spain*, http://youth-partnership-eu.coe.int/youth%20-partnership/documents/Questionnaires/Country/2008-09/Spain.pdf

Feixa, C. (1991). *Cultures juvenils, hegemonía i transició social. Una història oral de la joventut a Lleida (1936-1989).* Tesis Doctorals Microfitxades. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Feixa, C., & Porzio, L. (2005). Jipis, pijos, fiesteros. Studies on Youth Cultures in Spain, 1960-2004. *Young*, 13(1), 89-113.

García-Nieto, J., & Comín, A. (1974). *Juventud obrera y conciencia de clase*. Barcelona: Nova Terra.

Gil García, J. (2012). Las redes sociales como infraestructura de la acción colectiva: análisis comparativo entre Facebook y N-1 a través del 15M. *Sistema*, 228, 65-80-

López Riocerezo, J.M. (1970). *Problemática mundial del gamberrismo y sus posibles soluciones.* Madrid: Studium.

Lorite, N. (1987). D'aprenents a parats. En Ucelay da Cal, E. (Ed.). *La joventut a Catalunya al segle XX* (pp. 412-435). Barcelona: Diputació de Barcelona.

Mayayo, A. (1987). La joventut rural catalana al segle XX. En Ucelay da Cal, E. (Ed.). *La joventut a Catalunya al segle XX* (pp. 462-481). Barcelona: Diputació de Barcelona.

Mesa, R. (1982). *Jaraneros y alborotadores. Documentos sobre los sucesos estudiantiles de febrero de 1956*. Madrid: Universidad Complutense.

Mir, C. (Ed.). (2007). *Jóvenes y dictaduras de entreguerras*. Lleida: Milenio.

Molinero, C., & Ysas, P. (1987). El fracàs de l'Obra predilecta del règim. En Ucelay da Cal, E. (Ed.). *La joventut a Catalunya al segle XX* (pp. 370-380). Barcelona: Diputació de Barcelona.

Monés, J. (1987). L'oferta educativa. En Ucelay da Cal, E. (Ed.). *La joventut a Catalunya al segle XX* (pp. 202-235). Barcelona: Diputació de Barcelona.

Moreno Mínguez A. (2012): The transition to adulthood in Spain in a comparative perspective: the incidence of structural factors. *Young, Nordic Journal of Youth Research*, 20, 19-48. https://doi.org/10.1177%2F110330881102000102

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

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

Oliveras, A. (1989). *La Federació de Joves Cristians de Catalunya*. Barcelona: Secretaria General de Joventut.

Regàs, R., & Rubio, O. M. (2001). *Gauche divine*. Barcelona: Lunwerb.

Reguant, F., & Castillejo, G. (1976). *Juventud y democracia. Crónicas del movimiento juvenil*. Barcelona: Avance.

Richez, J-C. *et al*. (2012). *Youth empowerment in the EuroMediterranean area*. INJEP/Salto Youth Euromed Resources Centre.

Rodríguez, S. (2009). *Zonas de libertad. Dictadura franquista y movimiento estudiantil en la Universidad de Valencia, 1965-1975*. València: PUV.

Romaní, O. (2011). *Juventudes y riesgos: unas relaciones ineludibles*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Sáez, J. (1982). Asociacionismo juvenil en España hasta 1936-1939. *De Juventud*, 7, 39-57.

Sáez, J. (1988). *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de postguerra 1937-1960*. Madrid: Siglo XXI.

Serra. A. (1968). *Història de l'escoltisme català*. Barcelona: Bruguera.

Solà, P. (1987). Associacionisme i condició juvenil. Una reflexió sobre el cas escolta. En Ucelay da Cal, E. (Ed.). *La joventut a Catalunya al segle XX* (pp. 316-334). Barcelona: Diputació de Barcelona.

Soler, P., Planas, A., Feixa, C. (2014). Youth and youth policies in Spain in times of austerity: between juggling and the trapeze. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(1), 62-78. https://doi.org/10.1080/02673843.2013.823552

Souto, S. (Coord.). (2007). Ser joven en la Europa de entreguerras: política, cultura y movilización. *Hispania: Revista Española de Historia*, 225.

Tavera, S. (1987). Escola de rebel.lia. Joventut i anarco-sindicalisme. En Ucelay da Cal, E. (Ed.). *La joventut a Catalunya al segle XX* (pp. 138-148). Barcelona: Diputació de Barcelona.

Tejerina B. (2010). The Logic of the Alterglobal Movement. En Debal K. SinghaRoy (Ed.), *Dissenting Voices and transformative Actions: Social Movements in a globalizing World* (pp.41-67).

Torbado, J. (1969). *La Europa de los jóvenes*. Barcelona: Nova Terra.

Ucelay da Cal, E. (Ed.). (1987). *La joventut a Catalunya al segle XX. Materials per a una història*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Vallcorba-Plana, J. (1987). La joventut i l'avantguarda. En Ucelay da Cal, E. (Ed.). *La joventut a Catalunya al segle XX* (pp. 90-103). Barcelona: Diputació de Barcelona.

Vila d'Abadal, J. (1985). Un cop d'ull a la història de la joventut catalana al segle XX. *Arrel*, *12*, 15-24.

VV.AA. (2011). *Nosotros, los indignados*. Barcelona: Destino.

Para contactar:

Rafael Merino Pareja. Departamento de Sociología, Universitat Autònoma de Barcelona, UAB. Campus Bellaterra, 08193 - Cerdanyola del Vallès. Teléfono: 93 581 31 95. Email: ***rafael.merino@uab.cat***

Carles Feixa Pàmpols. Departamento de Comunicación. Universidad Pompeu Fabra, UPF. Roc Boronat, 138, 08018 - Barcelona. Teléfono 93 542 16 49. Email: ***carles.feina@upf.edu***

Almudena Moreno Mínguez. Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid. Plaza Alto de los Leones, 1, 40001 - Segovia. Teléfono 921 11 22 07. Email: ***almudena@soc.uva.es***

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

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

Jóvenes: Corresponsabilidad y Empoderamiento

Youth: Stewardship and Empowerment

Antonio Alcántara Alcántara, *Educador Social y profesor de Educación Social en la Universidad de Barcelona (UB)*

Resumen

Este artículo habla del momento social complejo e incierto que vivimos, de la demanda de muchas ciudadanas de ser protagonistas de las decisiones que les afectan, y donde se abran espacios de participación y corresponsabilidad que permitan el empoderamiento de los jóvenes en relación a su comunidad. Corresponsabilidad, participación, empoderamiento y acción comunitaria son las cuatro ideas fuerzas presentadas como cuatro caminos a explorar para profundizar en la democracia y transformar la realidad desde todos sus protagonistas. Y es la adaptación de una ponencia marco realizada el sábado 1 de julio en la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el marco del Encuentro Nacional de Juventud 2017. Este encuentro forma parte del Plan de Actuación Territorial en Juventud 2017-2020 desarrollado por el Departamento de Trabajos, Asuntos Sociales y Familias de la Generalitat de Cataluña. Agradecemos su traducción al castellano para su publicación en la Revista RES.

Palabras clave: juventud, corresponsabilidad, participación, empoderamiento, acción comunitaria

Abstract

This article talks about the complex and uncertain social moment that we live, the demand of many citizens to be protagonists of the decisions that affect us from a co-responsibility logic and where spaces of participation are opened that allow the empowerment of young people in relation to their community. Co-responsibility, participation, empowerment and community action are the four forces ideas presented as four ways to explore to deepen democracy and transform reality from all its protagonists. This paper is the framework presentation held on Saturday, July 1 at the Faculty of Philosophy and Letters, of the Autonomous University of Barcelona (UAB), in the framework of the National Youth Meeting 2017. This meeting is part of the Territorial Action Plan in youth 2017- 2020 developed by the Department of Jobs, Social Affairs and Families of the Generalitat of Catalonia. We appreciate your translation into Spanish for publication in RES Magazine.

Key words: youth, responsibility, participation, empowerment, community action

Fecha de recepción: 19/12/2019 Fecha de aceptación: 31/01/2020

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

Presentación

El objetivo de este artículo es dar elementos para la reflexión, mostrar varios caminos a recorrer y proponer contenidos que nos interpelen y nos interroguen alrededor de los dos conceptos que nos define el título. Hoy abrimos ventanas. No pretende ser exhaustivo, dar toda la información que hay en este campo o dar respuestas cerradas. Lo he organizado para que sea dinámico, ameno y esté lleno de ejemplos cercanos.

Mi recorrido personal me permite tener una mirada amplia sobre estos conceptos. De joven era miembro de la asociación juvenil desde donde gestionábamos el Kasal Jove de Roquetes, como profesional he trabajado para proyectos que fomentan la participación y el trabajo comunitario desde la corresponsabilidad. He trabajado directamente con jóvenes, asesoro ayuntamientos en cómo mejorar la participación juvenil, formo a profesionales con estas herramientas y desde hace unos años también a estudiantes de Educación Social y Pedagogía.

Y estos aprendizajes que he hecho, y por lo tanto las ideas que desarrollaré han sido desde la práctica, la reflexión y en relación con otras personas y proyectos. Desde una sesión de trabajo con una concejala, a una conversación con compañeros de trabajo y vecinos a la hora del vermut, o un seminario universitario. Por lo tanto, intentaré dar las referencias de las personas y proyectos que de una manera u otra me acompañan hoy en el discurso. Conceptos como el de corresponsabilidad y empoderamiento se trabajan y se desarrollan de manera colectiva.

¿Por qué hablamos de estos dos conceptos?

"La globalización es una marea de riquezas que supuestamente levanta todos los barcos; los transatlánticos y yates poderosos navegan bien, los barcos pequeños hacen agua, las canoas se hunden"

Informe del Programa para las Naciones Unidas para el desarrollo (1997)

Es importante, enmarcar el momento actual que estamos viviendo. Hay tres elementos que son clave, en mi opinión. La complejidad social en la que tenemos que vivir, la crisis económica y la demanda ciudadana de decidir sobre los asuntos públicos.

La metáfora con la que iniciamos este apartado nos permite explicar cómo la globalización funciona con una lógica inclusiva para el mercado y el consumo y al

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

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

mismo tiempo es excluyente, para la mayoría de las personas, que no pueden acceder a lo que vende la publicidad y tampoco a los servicios básicos fundamentales. Vivimos en una sociedad globalizada con un sistema neoliberal definido por rasgos como el individualismo, ser competitivo, la incertidumbre o la complejidad. Esta es la idea que desarrolló mucho el sociólogo Zygmunt Bauman (2007) cuando plantea el paso de la sociedad sólida a la sociedad líquida. Lo que hace unos años era seguro ahora ya no lo es. Antes existía la idea de un trabajo para toda la vida, el modelo de familia era único e indiscutible, la escuela era una institución cerrada con sus objetivos bien definidos, el rol del hombre y la mujer era sagrado. Todo esto cambia.

Además, como segunda idea debemos sumar la crisis acreedora que ha provocado una distribución de la riqueza polarizando mucho más las diferencias socioeconómicas. Los que más tienen, cada vez tienen más. Todo parece imprevisible, indeterminado, fragmentado y donde no hay principios únicos que nos ayuden a decidir cuáles son las acciones que debemos tomar. No hay ninguna realidad que podamos entender de manera unidimensional. Todo es complejo e interrelacionado. Cualquier acción en un determinado lugar provoca cambios imprevistos.

Esta complejidad hace que ante una misma situación tengamos que aportar diferentes respuestas a las necesidades detectadas, diferenciándolas y articulándolas con otros tipos de respuestas posibles. Entre diferentes herramientas debemos elegir la más adecuada. Años atrás, desde las concejalías de juventud trabajábamos mucho los temas de cultura y ocio. Actualmente la situación de los jóvenes es muy dura y quedarnos solo con esta línea es insuficiente. Hay mucha precariedad. Hemos sufrido reducción de presupuestos, menos personal y al mismo tiempo aparecen necesidades para acceder a derechos como la vivienda y vemos que no tenemos ni los recursos ni las competencias para hacerles frente. Todo es diferente desde hace unos años.

Y la tercera idea que os doy, es hacer patente la demanda de la sociedad civil de formar parte de los espacios de decisión y ser protagonista de aquellas cosas que le afectan en el día a día. A pesar de las limitaciones que podamos encontrar, y estoy convencido de que tal como vaya hablando irán apareciendo más. Es necesario que los y las ciudadanas estén incorporados en la política institucional, en este caso que los y las jóvenes tengan mecanismos para marcar e incidir en la agenda y la acción política de la institución. Seis años después del 15M creo que nadie pone en cuestión que es necesario 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.

protagonismo ciudadano en las instituciones. No se trata de abrir un proceso para consultar a los y las jóvenes y después la decisión se toma desde el consistorio. Se trata de tomar la decisión en conjunto. Hablamos de corresponsabilidad y empoderamiento. Para desarrollar estos conceptos hablaremos sobre cuatro ideas fuerza que nos ayudarán a tener una foto amplia.

Hablaremos de:

• Corresponsabilidad. • Participación, • Empoderamiento, • Acción comunitaria

Corresponsabilidad

Se trata de una responsabilidad compartida. En este caso entre jóvenes y administración hacia la definición de las políticas públicas en juventud y en todo lo que le afecta de manera colectiva. Hay dos conceptos que le dan forma: la obligación y el compromiso por todas las partes. Pero claro, aquí encontramos límites.

¿Hasta dónde llega la responsabilidad de cada uno? ¿Cuál es la responsabilidad de los y las jóvenes y cuál es la del consistorio? Aquí no hay una respuesta cerrada. En tanto que la vamos encontrando podremos ir construyendo. Es un espacio para recorrer.

Y una segunda pregunta. ¿Quién es cada uno? La administración es fácil de delimitar o debería serlo, pero el cuerpo social es más difícil. ¿Quién está al otro lado? Posiblemente podemos encontrar criterios que nos aporten certeza de con quién nos estamos relacionando. Hablamos de organizaciones o personas arraigadas a un territorio, referentes de un sector de actividad, legitimadas por su comunidad, que trabajan la diversidad, la cooperación, la participación y con una intención de transformar la sociedad. Aquí tenemos pistas de con quién nos corresponsabilizamos y por qué. En los años 80, la fundación Marianao en Sant Boi de Llobregat o Down Lleida no gozaban de la misma legitimidad que tienen ahora. ¿Qué es lo que ha cambiado?

En un asesoramiento que hicimos a un municipio de Lleida de unos 10.000 habitantes, el equipamiento juvenil funcionaba los fines de semana en el mismo espacio que estaba el Centre Obert. Y se encontraban limitados para hacer muchas cosas. Decidieron cerrar los fines de semana, abrir una ventana de oportunidad y abrir un nuevo local joven que debía ser diseñado de forma participativa con los y las jóvenes del municipio. Trataron muchos temas. Y uno de ellos era la gestión. Se quería dar protagonismo a los jóvenes 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.

aparecían ideas de autogestión, cogestión... Pero la realidad que tenían no lo permitía. Definieron los límites. Hasta donde pueden llegar desde el ayuntamiento y hasta dónde pueden llegar los jóvenes. Una vez empezamos a caminar, podemos mejorarlo. El ayuntamiento era el titular, los presupuestos los definía el ayuntamiento y la contratación de los trabajadores. A partir de talleres participativos se generó un espacio donde decidir los criterios de un determinado presupuesto, como debía ser el nuevo local, la construcción del proyecto educativo del centro, y el diseño y las líneas de trabajo. Los y las jóvenes se sumaban. No era cogestión, no era autogestión. Era gestión municipal con un espacio de participación que abría el camino a aumentar la participación de los jóvenes y por tanto en un futuro redefinir los límites de cada uno en el espacio de corresponsabilidad. Los límites estaban definidos y había voluntad de seguir trabajándolos.

Este ejemplo nos da los otros dos elementos que quiero desarrollar. Los espacios de participación y como facilitamos el empoderamiento de los jóvenes porque asuman más responsabilidad y podamos hacer crecer los espacios de corresponsabilidad.

Participación

Lo planteo desde una mirada pedagógica. Posiblemente la mirada desde donde menos veces se ha analizado este concepto tan polisémico. Con tantos significados y tantas maneras de entenderlo. Cada vez hay más literatura al respecto. A parte de las aportaciones que ha podido haber desde la pedagogía social a lo largo de los años, quiero destacar dos documentos recientes. El primero es la *WikiGuiaJove* que se trabajó desde el departamento de participación de la Agencia Catalana de la Juventud y tiene esta mirada; y una tesis doctoral que tiene por nombre "*La relación socioeducativa: una propuesta de análisis en las políticas de juventud* "de Myrte Montseny, una compañera de tierras gerundenses.

Cuando hablamos de la participación decimos que para participar hay que saber, querer, y poder. En nuestra vida no nos enseñan. Somos individualistas. No sabemos. Recuerdo con 14 años en la escuela y en casa me decían que tenía que hacer algo; cuando entré por primera vez en el Kasal Jove de Roquetes en Nou Barris me senté en un círculo, me dijeron que era una asamblea y que íbamos a decidir entre todos. El choque fue gigante.

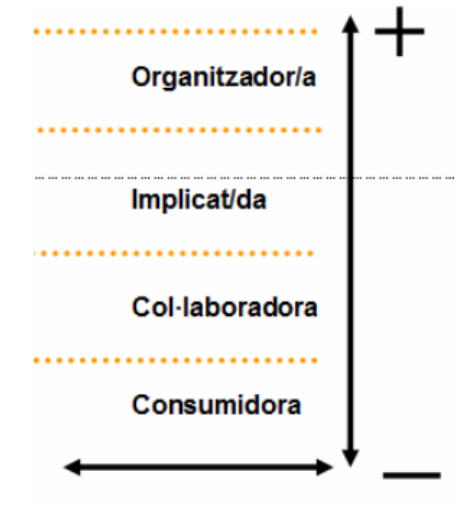
Después tenemos que querer, debe haber la voluntad. La participación no es obligatoria. Esto es otra cosa. Y al mismo tiempo hemos de poder. Esta idea totalmente relacionada

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 tener los espacios para participar. Espacios facilitados por las instituciones, la comunidad o el mismo joven.

Y eso me lleva directamente a la escala de la participación que utilizamos para hacer una primera foto de la salud participativa de los proyectos. Es una escala de la participación que nos permite ver los espacios de participación, quien forma parte y si lo estamos trabajando de manera planificada Por tanto ver necesidades y actuar.

La dividimos en cuatro peldaños:



- *Organizadores/as*: normalmente encontramos a los grupos y personas con mayor grado de autonomía. Funcionan por sí mismos y solo necesitan el apoyo puntual para el desarrollo de su proyecto. Tienen un nivel de autonomía y responsabilidad elevado. Pueden decidir sobre el global. Es donde hay menos jóvenes.
- *Implicados/as*: son aquellos jóvenes o grupos con una cierta autonomía y que pueden estar en proceso de constituirse como asociación y, por otra, la gente que empieza a coger herramientas para una mayor responsabilidad, También son los jóvenes que responden a las demandas de colaboración del equipo de juventud y se pueden encargar de diferentes acciones, con diferentes niveles de autonomía.
- *Colaboradores/as*: encontramos las personas jóvenes que están en el proyecto cotidianamente y que van adquiriendo un mayor grado de herramientas y autonomía. Los podemos pedir apoyo para una acción concreta y necesitan acompañamiento para hacerla.
- *Consumidores/as*: su relación es partir de consumir los servicios y actividades. Es donde normalmente tenemos más jóvenes.

Y cuando hablamos de participación siempre miramos a la parte de arriba. Los organizadores, los que deciden. Pero un proyecto de participación en buen estado es el que tiene jóvenes en todos los peldaños, trabaja de manera planificada y hace que los

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

jóvenes adquieren cada vez más autonomía y responsabilidad. Hace que se muevan por itinerarios participativos. Es educación para la participación.

En un municipio del Baix Camp, Tarragona - con unos 800 habitantes de los cuales casi 100 eran jóvenes entre 15 y 25 años- el concejal me decía que ellos cuando organizan un proceso participativo y pueden trabajar con 25-30 jóvenes están muy contentos. En porcentajes ha participado un 30% de los jóvenes del municipio. Me decía, a ver qué municipio grande es capaz de tener estos porcentajes. Hace unos meses en Montmeló nos convocaron para hablar de las diferentes formas de participación juvenil en el marco del *Plan de Actuación Territorial de Juventud del 2020*. Es la idea de educar en participación desde edades tempranas. Y una técnica de juventud compartida de Terres de l'Ebre nos decía, y me parecía una reflexión fantástica, que los municipios pequeños donde ella trabaja esto era una cuestión de supervivencia. No podían trabajar de otra manera. O daban protagonismo, herramientas y vinculaban a los niños y adolescentes o cuando llegaban a jóvenes no había vinculación y marchaban.

Y para ir cerrando este concepto de participación añadir una última idea que hablaba la otra mañana con Celia Premat, una educadora social muy interesante. La asamblea debe quedar superada como metodología única. Debemos encontrar maneras que vayan más allá y hablar de procesos participativos en el marco de una planificación más amplia que permitan tomar decisiones conjuntas, y al mismo tiempo el crecimiento de los jóvenes desde una perspectiva socioeducativa y de construcción de ciudadanía. Debemos construir itinerarios participativos, donde poder aprender habilidades, para poder perfilar los límites de responsabilidad de cada uno en un espacio de corresponsabilidad.

¿Y cómo hacemos esto?, y es aquí donde llegamos a la idea de empoderamiento.

Empoderamiento

Este es un concepto nuevo. Nos los encontramos de repente en las conversaciones cuando explicamos a qué nos dedicamos. La primera vez que lo escuché me gustó. Viene de la palabra inglesa *Empowerment* y tiene una energía potente. Nos gusta. La primera idea que nos da es que nosotros no empoderamos a nadie. La gente se empodera por sí misma. Nosotros lo podemos facilitar o no. La segunda idea que aparece cuando profundizas y que la escuché por primera vez a Judit Font, una socióloga del municipio de Salt, la cual dice que no nos empoderamos en soledad, siempre lo hacemos en 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.

Y nos encantó, y redactamos los primeros proyectos que recogían esta palabra y la enviamos al consorcio de normalización lingüística para asegurarnos de que los pronombres débiles eran correctos y nos la devolvieron con una gran sorpresa. En el catalán correcto se llama *Apoderarse*. Uy! No nos gustó nada. Apoderarse suena a que el poder te lo dan desde fuera. Y además parece que sea del mundo de los toros. El *APODERADO*. Y con esta discusión hay mucha gente que decide seguir diciendo empoderar, en perfiles de twitter, en la definición de sus proyectos, en el título que te proponen para la ponencia en el Encuentro de Juventud. ¡Ya se apañará el consorcio de normalización lingüística, que estamos empoderados!

El proyecto HEBE (investigación que se centra en el empoderamiento juvenil)[1] es un proyecto interuniversitario que coordina Pere Soler desde la UdG (Universidad de Gerona), en el que hay varias universidades entre ellas la UAB (Universidad Autónoma de Barcelona). Su objetivo es definir esta palabra desde un análisis teórico y un trabajo práctico con profesionales y jóvenes. Decían este septiembre en el congreso de Pedagogía Social, juventud y transformaciones sociales que el concepto iba cogiendo forma con una idea y es la que dice que e*mpoderar es tener la capacidad de decidir, así como la capacidad efectiva de llevar a cabo lo que he decidido*.

Al final la participación y la idea de empoderamiento significan situar el poder en un lugar diferente. Perder parte de mi poder para que esté en un lugar compartido. Y esto nos genera miedo. Por todos lados. Para los jóvenes y para la administración. En febrero participé en una mesa redonda sobre estos temas y como compañero de mesa estaba Axel Moreno, director del Área de Participación Ciudadana, Igualdad y Empoderamiento Social del Ayuntamiento de Pamplona. Él daba un ejemplo muy concreto. Querían desarrollar un proyecto de gestión ciudadana con unas entidades vecinales y desde el ayuntamiento ponían un técnico para facilitar el proceso. Las entidades tenían miedo de que esto fuera un modo de control y el ayuntamiento de que no fuera aceptado. Finalmente, todo fluyó. Y se generó otro concepto importante: la confianza. Muchas veces para construir, o muchas veces perdida.

¿Cómo lo hacemos? Teniendo en cuenta el concepto de interseccionalidad referente a los rangos de poder, los privilegios y las opresiones. Va más allá de la diversidad. Es más complejo. Un concepto que me lo han explicado dos mujeres en diferentes

1 Véase: https://www.projectehebe.com/es/

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

momentos. Guiomar Vargas que hace un taller por la tarde, y Marta López de la ACJ (Agencia Catalana de la Juventud). Se trata de tener presente los diferentes elementos de privilegio y de opresión que se dan entre personas de diferentes realidades sociales, económicas y culturales. El hombre blanco, de 50 años, heterosexual de clase alta estará en el top a la hora de hacer sonar su voz y la mujer negra, lesbiana de clase popular estará en la parte con más dificultades. Estos rangos de poder se deben tener muy presentes para que nos facilitará generar una igualdad de oportunidades y trabajar desde la equidad.

Y al mismo tiempo, como segundo elemento, y desde una mirada socioeducativa proponemos acciones que trabajen la persona, el grupo y la comunidad. Herramientas que fomenten la adquisición de habilidades y valores personales, relacionales y que vayan totalmente relacionados con la comunidad donde se desarrollan estas prácticas. Profesionales como Rubén Toro en la Franja del Besòs, Roberto Pescador en Badia del Vallés, Gloria Ferrer en Lleida, Elena Rojo en Torrefarrera, Lleida, Carles Vila en Lliça de Vall, Vicky Blanco a Palafrugell, por decir algunos nombres, nos pueden dar muchas herramientas para trabajarlo. Circo, teatro, fútbol, apps, impresoras 3D, campos de trabajo... Las acciones son importantes, pero todavía más es el cómo lo hacemos. En el método es donde mostramos como son. ¿Dónde están nuestros valores? ¿Dónde nos legitimamos?

En algunos asesoramientos en participación a profesionales de juventud encontramos un reto grande. Propuestas que plantean la adquisición de habilidades sociales para el empoderamiento de los jóvenes pero que se quedan en el plano personal y grupal y no trabajan la relación comunitaria. Recuerdo una del Maresme que planteaba talleres vivenciales para la exploración personal para descubrir y crear el propio camino de vida. Trabajaba la dimensión personal y la grupal pero no abría la relación con la comunidad. Debemos trabajar las tres dimensiones. Y es en este punto y desde la idea de la relación y la transformación de la comunidad abrimos la línea de acción comunitaria.

Acción Comunitaria

Me gusta comenzar con una idea que lo he escuchado a Ernesto Morales, técnico comunitario durante muchos años, actualmente profesor en la UAB y coordinador del máster de políticas públicas y acción comunitaria en el IGOP (Instituto de Gobierno 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.

Políticas Públicas). Su idea es que la comunidad no existe. Y por lo tanto tenemos que empezar de 0 a construirla. El primer límite, al tiempo que el primer reto: ¿cómo ponemos en relación las administraciones, los servicios y los jóvenes para dar respuestas a las necesidades y realidades compartidas?

La acción comunitaria es la mejor manera de relacionarnos para ser conocidos, para conocer y para encontrar soluciones compartidas. Por corresponsabilizarnos. Aunque nos falta formación, y una apuesta clara para que no recaiga en el voluntarismo.

En este marco podemos pasar de la idea de servicio a la de construcción colectiva. De cliente a ciudadano. Movimientos sociales como la PAH – Plataforma de Afectados por la Hipoteca- dieron este paso cuando decidieron hacer los asesoramientos legales con abogado en colectivo, no individualmente. Algunos trabajadores de Servicios Sociales, como los de Barcelona, lo reclaman. Los problemas sociales necesitan soluciones colectivas. Nos implican para encontrar respuestas y rompemos con una frase que no me gusta nada en los procesos colectivos: "*Que hay de lo mío*".

Desde la acción comunitaria podemos abrir un espacio de trabajo entre el hecho público y el hecho comunitario. Un binomio diferente del público-privado. Si queremos construir en corresponsabilidad, debemos construir diferente. Y en este sentido, por ejemplo, nos podemos situar delante de derechos como la vivienda y el trabajo digno, negados a mucha población, e intentar encontrar soluciones desde la corresponsabilidad y desde de espacios compartidos. Nos encontramos ante un problema social que nos pide soluciones colectivas que pongan el centro a las personas. Y en todo momento la administración asuma su responsabilidad de garante de derechos.

Así mismo, esto nos puede abrir una forma de generar movimiento económico y tener la capacidad de generar empleo con una lógica cooperativa desde los jóvenes y las comunidades. Y nos aparece otra forma de entender la economía de una manera más social. Ejemplos como VPK (Vente pa'Ka) en Sant Boi, Centro Cruïlla en Ciutat Meridiana, o Abierto hasta el Amanecer en Gijón están apostando por este camino y está generando movimiento económico desde los jóvenes y para los jóvenes provocando un crecimiento de la comunidad. De nuevo hago referencia a un municipio de unos 800 habitantes que apostaba por esta línea para mantener vinculados a los jóvenes al municipio. Y lo quería hacer en vínculo con la asociación juvenil. Formar a jóvenes 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.

municipio para que sean ellos que luego desarrollen lleven a cabo determinados proyectos de dinamización de forma remunerada.

Y todo esto tiene peligros. E igual a lo que decíamos que tenemos que crear formas diferentes del "*Que hay de lo mío*". En este caso tenemos que huir de lógicas de *compadreo y comadreo* para trabajar desde criterios y valores que permitan esta construcción colectiva. Transparencia, respeto, cuidado del otro, transformación social, participación. En definitiva, la construcción de proyectos colectivos con la voluntad de servicio público.

Y me quiero detener un momento en esta idea de servicio público. Porque nos lleva hacia una bifurcación que está bien tener presente y explorarla desde la mirada de la corresponsabilidad y del empoderamiento. Hay propuestas que vienen desde la institución que quieren profundizar en esta relación. Estos días el ayuntamiento de Barcelona organizaba unas jornadas sobre Democracia Directa y entre otras cosas llevaba ejemplos trabajados desde la administración. Muy interesante. A la vez, debemos tener presente otras propuestas que se trabajan desde la ciudadanía, que interpelan a las administraciones y nacen con voluntad de servicio público. Y nos lleva hacia una idea que abre un espacio político muy interesante que dice que *público no significa de la administración*. Una frase que escuché por primera vez a Xavier Urbano, sociólogo y activista de la cultura y a Helena Ojeda, pedagoga y trabajadora comunitaria. En el territorio catalán encontramos propuestas trabajadas desde comunidades concretas con vocación de servicio público, transformación social y muchas veces vinculadas a proyectos socioculturales y también de desarrollo económico. Experiencias como Can Batlló en Barcelona, La Coma Cross en Salt, la Tabacalera en Tarragona o en el estado español el Pumarejo Sevilla, la Casa invisible de Málaga, el Matadero en Santiago de Compostela, o la antigua prisión en A Coruña. Proyectos que abren este un espacio de investigación en la construcción de corresponsabilidad.

Miramos y exploramos que está creando la institución que está creando la ciudadanía. En el espacio de encuentro es donde se dieron las fricciones y pasarán cosas maravillosas que permitirán trabajar con más certeza la decisión compartida. La corresponsabilidad.

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

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

Cierre

Hemos hablado del momento actual tan complejo e incierto que vivimos, la demanda de muchas ciudadanas de ser protagonistas de las decisiones que nos afectan a todos desde una lógica de corresponsabilidad, donde abrimos espacios de participación que permitan el empoderamiento de los jóvenes en relación con su comunidad.

Corresponsabilidad, participación, empoderamiento y acción comunitaria. 4 caminos a explorar para profundizar en la democracia y transformar la realidad desde todos sus protagonistas.

"En cuestiones de cultura y de saber,
Solo se pierde lo que se guarda; Sólo se gana lo que se da"
Antonio Machado

Fuentes utilizadas

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa. Colección Pedagogía Social.

Fuente. J, Ojeda. H, Urbano. X (2015). La gestión comunitaria en la economía social y solidaria. Periódico Diagonal.

Montseny Martínez, M. (2015). *La relación socioeducativa: una propuesta de análisis en las políticas de juventud*. Barcelona: Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, UAB.

PNUD (1997) *Informe sobre el desarrollo humano*. Ediciones mundo Prensa. Madrid.

Rodríguez, N. y López, M. (2015) *Guía Joven: WiquiGuiaJove*. Agencia Catalana de la Juventud. Barcelona

Para contactar:

Antonio Alcántara Alcántara. Activista cultural y educador social especializado en temas de juventud, participación, acción comunitaria y circo social. Es también miembro del equipo pedagógico de la Perifèrica y del Ateneu Popular 9Barris.

@antalcantara; ***antonio.alcantara@ub.edu***; **https://educaciotransformadora.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.

Los cursos de monitor de ocio y tiempo libre como una formación participativa, identitaria y emancipadora

Leisure and recreation monitor course as a participatory, identity and emancipatory training

Mª Pilar Rodrigo-Moriche, *Universidad Autónoma de Madrid*

Resumen

La formación inicial en el ocio y tiempo libre ofrece a adolescentes y personas jóvenes posibilidades participativas, identitarias y de emancipación, pretensiones todas ellas de las políticas de juventud en estas edades. Las personas jóvenes que eligen esta formación tienen clara la utilidad de la misma. El principal objetivo de este artículo es mostrar el interés y las expectativas laborales que muestran las personas jóvenes en la elección de los cursos de monitor de ocio y tiempo libre. A través de un análisis cuantitativo de carácter descriptivo e inferencial se realiza una investigación exploratoria que mediante un cuestionario extrae las respuestas de 350 alumnos y alumnas de los cursos de monitor de ocio y tiempo libre de 25 escuelas de animación pertenecientes a 11 comunidades autónomas. Los resultados muestran la conexión de esta formación con la búsqueda por parte de las personas jóvenes de competencias sociales, una proyección académica y laboral, y una mejora del desarrollo personal. Las principales conclusiones se orientan a afianzar estos cursos como una formación humanística y valiosa en esta etapa, a la vez que invita a unificar y asentar normativas que regulen a nivel nacional las escuelas de animación y los cursos homologados que en ellas se imparten.

Palabras clave: Escuelas de animación; ocio y tiempo libre; personas jóvenes; políticas juveniles

Abstract

The initial training in leisure and recreation offers adolescents and young people participatory, identity and emancipation possibilities, all of them pretensions of youth policies at these ages. The young people who choose this training are clear about its usefulness. The main objetive of this article is to show the interest and job expectations that young people show in the choice of leisure and leisure monitor courses. Through a quantitative analysis of descriptive and inferential character an exploratory investigation is carried out that through a questionnaire extracts the answers of 350 students of the courses of leisure and leisure monitor of 25 animation schools belonging to 11 autonomous communities. The results show the connection of this training with the search by young people of social skills, an academic and work projection, and an improvement in personal development. The main

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

conclusions are aimed at consolidating these courses as a humanistic and valuable training at this stage, while inviting to unify and establish regulations that regulate animation schools and approved courses that are taught at the national level.

Keywords: Youth recreational activity schools; leisure and free time; young people; youth policies

Fecha de recepción: 22/01/2020 Fecha de aceptación: 22/02/2020

Introducción

Las personas jóvenes son objeto continuo de investigaciones, no solo por lo que son, sino por lo que más pronto que tarde serán: personas adultas. Desde una perspectiva adultocentrista habitualmente se le otorga o se le resta poder en la acción política, social o ciudadana, sin tomar suficientemente en cuenta que las políticas entendidas como estrategias para potenciar la igualdad de oportunidades pueden favorecer acciones donde la persona joven se construya a sí misma, y por ende su papel en la ciudadanía.

La formación en el ocio y tiempo libre, y en concreto los cursos de monitor,[1] se convierten en una posibilidad para transmitir valores y competencias sociales (Rodrigo-Moriche y Soler, 2019), potenciar el desarrollo individual de la persona joven, y facilitar el acceso a una primera experiencia laboral.

A pesar de la incorporación del ocio y tiempo libre en las políticas de juventud españolas desde el año 2000 a través del Plan de Acción Global en materia de Juventud; y de que la animación sociocultural tiene en nuestro país más de un siglo de trayectoria (Úcar, 2002; Ventosa, 1993), nos encontramos con que no existe aún una regulación nacional que pueda centralizar y coordinar el sector ni facilitar el reconocimiento y homologación de la titulación obtenida en diferentes comunidades, lo que lleva a pensar que existe una baja valoración y reconocimiento de esta titulación por parte de las administraciones.

Con este artículo se pretende aportar evidencias que fundamenten la formación de monitor como una oportunidad para desarrollar los aspectos participativos, identitarios y emancipadores de las personas jóvenes.

1 En adelante para simplificar la lectura, cada vez que aparezca monitor nos estaremos refiriendo a monitor y monitora de ocio y tiempo libre.

Se permiten la reproducción, 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 participación, la identidad y la emancipación como elementos esenciales en la formación de monitor

Comas (2007) clasifica las políticas de juventud en España en base a tres modelos: el participativo, el afirmativo o identitario, y el de transición o emancipatorio. Tres perspectivas que conforman esta etapa: la participación juvenil como uno de los pilares básicos para combatir la exclusión y la apatía social, el silenciamiento y la indolencia cívica (Caride y Varela, 2015); la identidad encontrada por las personas jóvenes en su tiempo libre y de ocio en contraste con otras etapas etarias (Caballo, 2015); y la emancipación entendida como la mejora de sus condiciones de autonomía, el incremento de su empoderamiento mediante experiencias de vida, y la adquisición de estilos en la toma de decisiones acorde con sus propios intereses y deseos (Comas, 2015).

Pero también Lozano en Caride y Varela (2015) plantea que cuando se habla de políticas públicas de juventud hay que tener presente las necesidades, los discursos y las prácticas juveniles. Es así que desde un enfoque de la teoría del desarrollo positivo juvenil (Damon, 2004) se percibe una política donde las personas jóvenes son un recurso humano a desarrollar. Y es aquí donde los cursos de monitor, en una etapa de cultivo de capacidades como es la juventud, se convierten en una herramienta óptima para promover una serie de beneficios que van a permitir a las personas jóvenes transitar con éxito y alcanzar una madurez ajustada (Parra, Oliva y Antolín, en Monteagudo, Ahedo y Ponce de León, 2017).

Es cierto que los beneficios del ocio en las personas jóvenes están bien fundamentados (De-Juanas, García-Castilla y Rodríguez-Bravo, 2018; Madariaga y Romero, 2016; Méndez-Giménez, Cecchini y Fernández-Río, 2016; Valdemoros-San-Emeterio, Ponce de León, Sanz y Ramos, 2007), pero aún no se ha indagado lo suficiente sobre la conexión que se establece entre formación, ocio y tiempo libre y juventud.

Hoy en día, ante una realidad que nos exprime el tiempo - podríamos incluso decir que nos ahoga el tiempo libre - casi solamente nos queda el ocio, donde lo importante no son solamente las actividades a realizar sino el significado que toman para la persona, la utilidad para la formación personal y el desarrollo social (Pérez Serrano, 1988).

Las experiencias en campamentos de verano, colonias urbanas, asociaciones infanto-juveniles o programas de actividades extraescolares aportan claros beneficios en la infancia, la adolescencia y la juventud (Larson, Jarrett, Hansen, Pearse, Sullivan, Walker, Watkins y Woods, 2004; Sibthorp, Bialeschki, Morgan, y Browne, 2013). Estas experiencias 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.

vinculación con el monitor de referencia dejan huella en la infancia y la adolescencia, y hace que incluso exista una idealización de la figura del monitor, lo cual se retiene como experiencia positiva (Morata y Alonso, 2019; Novella et al., 2014).

Desde la pedagogía del ocio se cultivan conocimientos, actitudes, competencias y valores individuales y sociales en relación a las experiencias de ocio (Herrera, 2006; Mundy y Odum, 1979; Ruskin, 1995; Weber, 1969), y en concreto los cursos de monitor permiten hacerlo desde un doble rasero: formar a jóvenes en su ocio y formar a futuros formadores para el ocio.

Nos atrevemos por ello a clasificar esta formación en el marco de un ocio humanista por considerarse según las dimensiones de Kriekermas (1973) como una vivencia lúdica, una liberación, un carácter autotélico y formativo en sí mismo.

Desde este planteamiento y siguiendo a Cuenca (2000) nos encontramos ante una formación afirmativa, conectada con aspectos de realización e identidad personal en la etapa de la juventud, y vinculada con un ocio valioso (Cuenca, 2014) en tanto que recoge una perspectiva más social que individual. Se trata de una formación que parte de la libertad personal, ya que el joven elige voluntariamente realizar esta formación, con la intención de mejorar tanto como persona como aportar mediante experiencias satisfactorias a la comunidad a la que pertenece.

En esta formación se imparten contenidos[2] como la animación sociocultural, la pedagogía del ocio y del tiempo libre, y la psicología evolutiva y social; otros aspectos más concretos como el asociacionismo o la participación, la institución educativa y la normativa en el ocio y tiempo libre; contenidos transversales de educación en valores, para la salud, y conocimientos sobre la cultura y la comunidad autónoma; y se incluyen también aspectos didácticos de planificación de actividades. Además del enfoque formativo, se ofrece uno laboral mediante contenidos que cultivan el perfil del monitor y aportan pautas para la orientación en el empleo. Una estructura formativa y didáctica donde se reconocen los referentes del ocio valioso (Cuenca, 2014): un ocio activo en cuanto que lleva a la acción y a la implicación de la persona joven; un ocio sustancial a través del voluntariado y la acción social; un ocio creativo por la propia metodología de la acción sociocultural; y un ocio solidario orientado al desarrollo comunitario.

Se presenta por lo tanto como una formación integral que posibilita a la persona joven elegir posicionarse en una alternancia rítmica entre el ser y el estar, donde el ocio, vinculado con la

2 Aunque la normativa que regula las escuelas de animación tiene carácter autonómico, reflejamos aquí los contenidos que son comunes a todas ellas.

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

Se permiten la reproducción, 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, se convierte en una alfabetización necesaria para el devenir de la persona joven (Caride, 2014).

Método

Los resultados que se presentan parten de un estudio más amplio, y muestran a través de un análisis cuantitativo de carácter descriptivo e inferencial una investigación de carácter exploratorio que identifica el interés prioritario de las personas jóvenes en la elección de los cursos de monitor como formación y sus expectativas laborales. Expone también el interés que les suscitan los contenidos tratados en estos programas formativos.

La muestra está compuesta por 350 alumnos y alumnas de los cursos de monitor de ocio y tiempo libre de 25 escuelas de animación de 11 comunidades autónomas pertenecientes al estado español (tabla 1).

Tabla 1. *Distribución Escuelas participantes*

CCAA	Nº Escuelas
Andalucía	3
Aragón	4
Asturias	2
Baleares	1
Castilla La Mancha	1
Castilla y León	3
Cataluña	3
Comunidad Valenciana	1
Madrid	3
Murcia	1
País Vasco	3
TOTAL	**25**

Elaboración propia

El instrumento utilizado para recopilar la opinión de estas personas jóvenes ha sido un cuestionario con preguntas cerradas con una escala tipo Likert de 1 a 5.

Resultados

El alumnado consultado tienen mayoritariamente entre 17 y 21 años, el 71% es hombre y prevalece la nacionalidad española (95%). Los estudios que han finalizado son ESO (18%), bachillerato (17%), y estudios universitarios de grado con orientación en el área de las ciencias sociales y jurídicas (12%), seguido en menor medida por los de ciencias de la salud (3%).

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

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

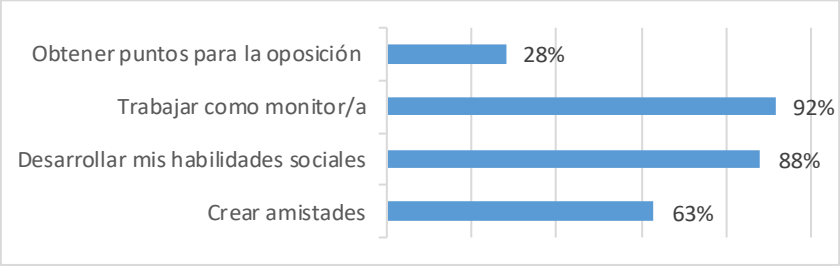
Ya poseen la titulación de monitor el 29% y el resto está cursando para obtenerla.

El 47,42% ha trabajado en alguna ocasión como monitor, de manera voluntaria un 21,42%; retribuida un 14,57%; y voluntario y retribuida un 11,43%.

Aunque un 35% trabaja en la actualidad, tan solo un 12% de estos trabajos está relacionado con la animación sociocultural.

Ante la pregunta de su interés prioritario para realizar esta formación (gráfico 1), su respuesta en un 92% es para trabajar como monitor, a continuación en un 88% buscan el desarrollo de habilidades sociales, y en tercer lugar con menor interés aparece la creación de amistades (63%).

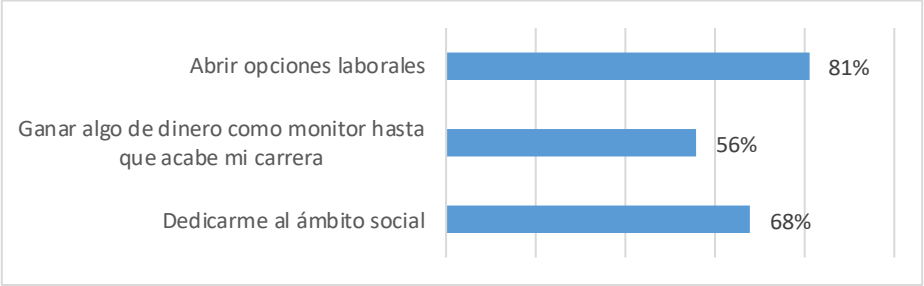
Gráfico 1. *Interés para iniciar el curso de monitor*



Elaboración propia

Las expectativas laborales que muestran inicialmente para la realización de este curso (gráfico 2) es la apertura a opciones de empleabilidad (81%), en un 68% muestran interés por dedicarse al ámbito social, y algo más de la mitad (56%) lo realiza por ganar algo de dinero hasta que finalicen sus estudios.

Gráfico 2. *Expectativas laborales*



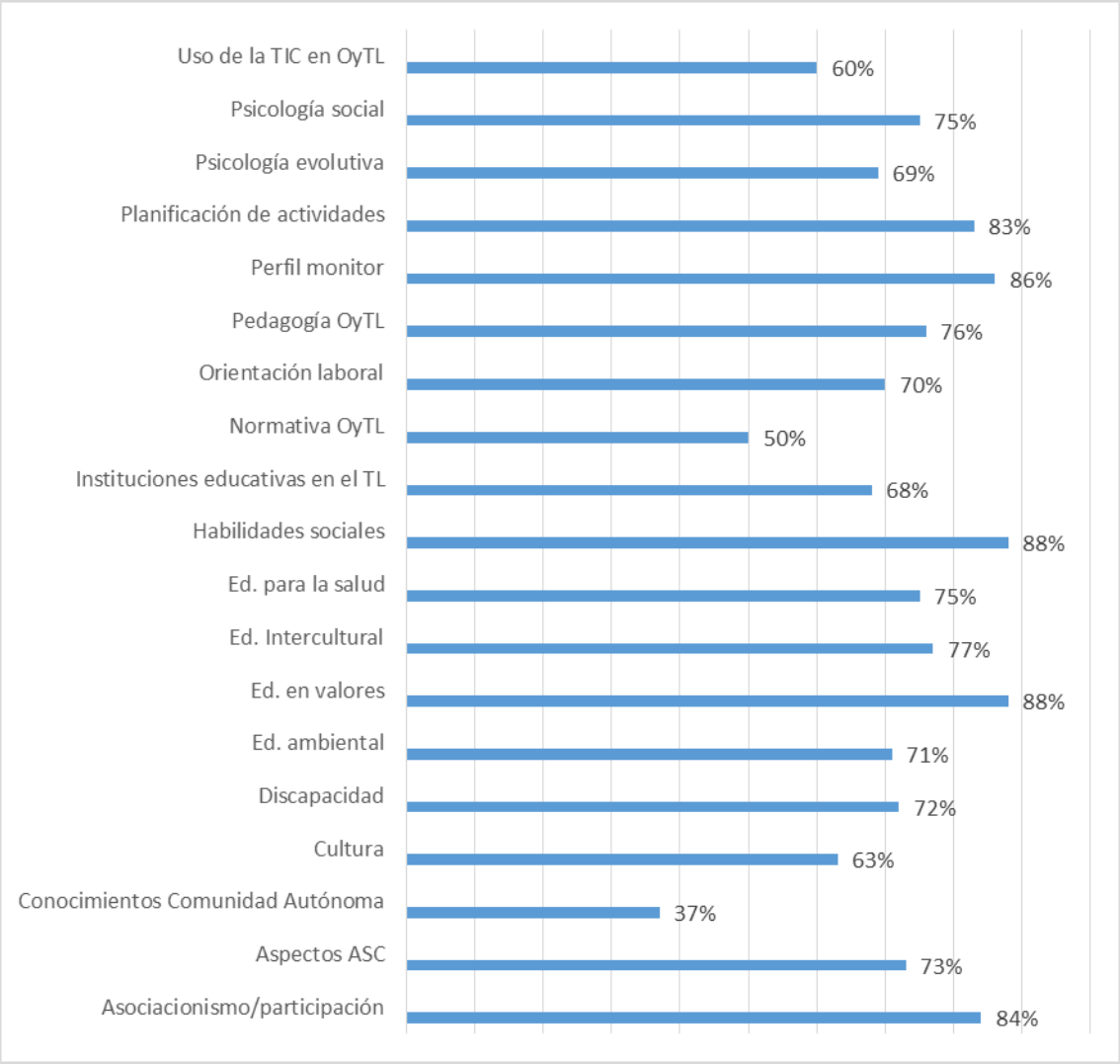
Elaboración propia

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.

Sobre la valoración de los contenidos de los cursos de monitor (gráfico 3), las personas jóvenes valoran entre el 80 y el 90% los contenidos sobre el perfil del monitor, el asociacionismo, y la planificación de actividades de ocio y tiempo libre. Siendo la educación en valores y las habilidades sociales los que obtienen mayor puntuación (88%).

El interés por el uso tecnológico en el ocio y tiempo libre es del 60% de las personas jóvenes; el 50% considera la legislación y normativa sobre el ocio y tiempo libre como importante; y lo menos valorado son los conocimientos de cada comunidad autónoma (37%)

Gráfico 3. *Valoración de los contenidos de los cursos de monitor*



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.

Conclusiones y recomendaciones

Nos encontramos ante una formación que despierta el interés de las personas jóvenes principalmente por la adquisición de habilidades sociales. Por lo tanto, si garantizar el cultivo de un ocio positivo, enriquecedor y saludable desde la infancia y la juventud, es apostar por el desarrollo juvenil y su continuidad en etapas posteriores de la vida (Monteagudo, Ahedo y Ponce de León, 2017), una formación en y para el ocio y el tiempo libre, como lo constituyen los cursos de monitor, también es apostar por el desarrollo de las personas jóvenes y por la construcción de la ciudadanía. En la medida en que las políticas de juventud se alineen más con el marco de la educación social, y favorezcan y potencien estos cursos, mayor contribución se hará a los enfoques identitarios, afirmativos y de transición que caracterizan a estas políticas.

La educación en valores es otro de los contenidos más atrayentes de esta formación-en sí es parte intrínseca de la animación sociocultural- y las personas jóvenes lo saben, lo valoran y lo buscan. Por lo tanto y siguiendo a Cuenca (2014) los cursos de monitor se vincularían con un ocio humanista y valioso en cuanto que se fundamenta en los valores de libertad, satisfacción y gratuidad, conectados con la identidad, la superación y la justicia. Estos valores permiten defender la dignidad de la persona, y se favorece su mejora y la de su comunidad. Desde una condición juvenil donde se es sujeto de la acción social y del quehacer cívico (Caride y Varela, 2015) los cursos de monitor realizan su aportación para la construcción de un mundo más sostenible, justo y equitativo.

Se ha investigado acerca de la influencia de los contextos socioeducativos de ocio rutinarios en la construcción de la identidad de la infancia, la adolescencia, y la juventud (Alonso, y Artetxe, 2019), pero poco se ha indagado sobre la influencia que ejerce en la juventud una formación tan ampliamente reconocida y afianzada como es la de monitor (Herrera, 2006).

Si como apunta Caballo (2015) en la infancia la educación del ocio es inexistente o muy deficiente, los cursos de monitor pueden ser una oportunidad para aprender, desaprender e incluso reaprender acerca del ocio y el tiempo libre. Y responderían así a un modelo pedagógico de empoderamiento juvenil (Soler, Trilla, Jiménez-Morales y Úcar, 2017) al ser uno de los espacios que resulta más empoderador en el ámbito de la vida comunitaria y asociativa (Soler, Rodrigo-Moriche, Trull y Corbella, 2018).

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

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

Como impacto y efectos económicos de esta formación, el Informe de Prospección y detección de necesidades formativas 2018, indica que durante 2017 una de las ocupaciones más contratadas y con variación interanual positiva es la de monitor de actividades recreativas y de entretenimiento con 407.076 contratos, situándose entre una de las ocupaciones con mejores perspectivas en la actividad educativa (CNAE: 85), y en las actividades deportivas, recreativas y de entretenimiento (CNAE: 90-91-92-93). Estos datos reflejan que la ocupación de monitor mejora sus condiciones de autonomía.

Las administraciones mediante las políticas públicas de juventud deben plantearse objetivos estratégicos que permitan entender esta formación como una oportunidad de crecimiento para las personas jóvenes. En sí nos referimos a establecer estrategias de acción socioeducativa que:

1. Estimulen los programas de formación de ocio y tiempo libre y doten de mayor presupuesto a las escuelas de animación.
2. Establezcan una normativa que regule el funcionamiento a nivel nacional y que potencie la formación en dichas escuelas y la difusión de las bondades sociales y comunitarias de esta formación para el bien común.
3. Faciliten la conexión con otras titulaciones regladas de formación profesional y grado para establecer puentes que permitan que estos títulos puedan ser más valorados y reconocidos.
4. Reconozcan las experiencias laborales del monitor - voluntario o retribuido-, como experiencias enriquecedoras y capacitadoras de habilidades sociales en cualquier perfil profesional.
5. Difusión tanto de la formación de monitor como aquella otra que conduce a ella (cursos de premonitores, pertenencia a asociaciones infanto-juveniles) para reconocer las competencias clave que esta formación posee.

Los cursos de monitor se presentan como una formación que permite conciliar diversos intereses de la persona joven: su desarrollo personal, sus competencias sociales y una proyección laboral y/o académica. De este modo, descubrimos tal y como nos invitan a hacerlo Ferreira, Pose y De Valenzuela (2015) que estos cursos se pueden conformar como tiempos y espacios educativos - y educables - diferentes a los tradicionales (escuela, familia, trabajo) y favorecer una formación integral de los sujetos.

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

Se permiten la reproducción, 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

Alonso, I. y Artetxe, K. (2019). *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro*. Barcelona: Octaedro.

Caballo, B. (2015). Presentación Jóvenes, Ocio y Educación en la sociedad red. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 25, 17-24.

Caride, J.A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *Edetania*, 45, 33-53.

Caride, J. A. y Varela, L. (2015). La pedagogía social en la vida cotidiana de los jóvenes: problemáticas específicas y alternativas de futuro en un mundo globalizado. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, *54* (2), 150-164. doi:10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.348

Comas, D. (2015). La emancipación de las personas jóvenes en España: el túnel del miedo. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 2, 7-24.

Comas, D. (2007). *Las políticas de juventud en la España democrática*. Madrid: INJUVE.

Cuenca Cabeza, M. (2000). Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio. *Documentos de Estudios de Ocio*, núm. 16. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca Cabeza, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.

De-Juanas, A., García-Castilla, F.J., y Rodríguez-Bravo, A. E. (2018). Prácticas de ocio de los jóvenes vulnerables: implicaciones educativas. En A. Madariaga y A. Ponce de León (eds.): *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 39-59). La Rioja: Universidad de La Rioja.

Ferreira, J. P., Pose, H., y De Valenzuela, A. L. (2015). El ocio cotidiano de los estudiantes de educación secundaria en España. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 25-49. doi: 10.7179/PSRI_2015.25.02

Herrera, M.M. (2006). La animación sociocultural: una práctica participativa de educación social. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 73-93.

Kriekermans, A. (1973). *Pedagogía General*. (3ª Edición). Barcelona: Herder.

Larson, R., Jarrett, R., Hansen, D., Pearce, N., Sullivan, P., Walker, K., Watkins, N. y Woods, D. (2004). Organized youth activities as contexts of positive development. En P.A. Linley y S.Joseph (eds.) *Positive psychology in practice*, (540-560). New York: John Wiley & Sons.

Sibthorp, J., Bialeschki, M.D., Morgan, C., y Browne, L. (2013). Validating, norming, and utility of a youth outcomes battery for recreation programs and camps. *Journal of Leisure Research*, *45* (4), 514-536.

Madariaga, A., y Romero, S. (2016). Barreras percibidas entre los jóvenes para no participar en actividades de ocio. *Revista de Psicología del Deporte*, *25* (2), 21-26.

Méndez-Giménez, A., Cecchini Estrada, J.A., y Fernández-Río, J. (2016). Pasión por el deporte, actividad física vigorosa y satisfacción con la vida. *Revista de Psicología del Deporte*, 25, 73-79.

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

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

Monteagudo, M.J., Ahedo, R. y Ponde de León, A. (2017). Los beneficios del ocio juvenil y su contribución al desarrollo humano. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12 (Extra 1), 177-202. doi: 10.14198/OBETS2017.12.1.17

Morata, T. y Alonso, I. (2019). El tiempo libre educativo, clave en la construcción de identidades personales, ciudadanía activa y sociedades inclusivas. En I. Alonso y K. Artetxe (eds.), *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro*, (37-51). Barcelona: Octaedro.

Mundy, J. y Odum, L. (1979). *Leisure Education Theory and practice*. New York: John Wiley and Sons.

Novella, A. et al. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graó.

Pérez Serrano, G. (1988). El ocio y el tiempo libre: ámbitos privilegiados para la educación en *Comunidad Educativa*, 161, 6-9.

Rodrigo-Moriche, M. P. y Soler-Masó, P. (2019). La formación del monitor de ocio y tiempo libre como una oportunidad para la adquisición de competencias sociales en las personas jóvenes. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 15*(3), 97-107. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

Ruskin, H. y Sivan, A. (1995). *Leisure Education. Towards the 21st century*. Provo, UT: Brigham Young University.

SEPE. (2018). Informe de prospección y detección de necesidades formativas 2018. *Observatorio de las Ocupaciones del Servicio Público de Empleo Estatal*, *1*, 1-873. Recuperado a partir de https://www.sepe.es/HomeSepe/que-es-el-sepe/observatorio/necesidades-formativas.html

Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M., y Úcar, X. (2017). La construción de un modelo pedagógico de empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 19-34. doi: 10.7179/PSRI_2017.30.02.

Soler, P. Rodrigo-Moriche, M.P., Trull, C., y Corbella, L. (2018). El reto educativo del empoderamiento juvenil. En I. Alonso y K. Artetxe (eds.) *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro*, (129-142). Barcelona: Octaedro.

Úcar, X. (2002). Medio Siglo de Animación Sociocultural en España: *Balance y Perspectivas. Revista Iberoamericana de Educación* (edición digital). Recuperado de http://www.rieoei.org/edu_soc1.htm

Valdemoros-San-Emeterio, M.A., Ponce de León, A., Sanz, E., y Ramos, R. (2007). El valor de la salud en las experiencias de ocio físico-deportivo de jóvenes y adolescente: conceptualización y estado de la cuestión. *Contextos Educativos*, 10, 117-132. Doi:10.18172/con.583

Ventosa Pérez, V. J. (1993). *Fuentes de la Animación Sociocultural en Europa*. Madrid: Editorial Popular.

Weber, E. (1969). *El problema del tiempo libre. Estudio antropológico y pedagógico*. Madrid: Editorial Nacional.

Para contactar:

M. Pilar Rodrigo Moriche. Email: ***pilar.rodrigo@uam.es***

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

Creciendo y viendo crecer: Trabajando como Educadora Social con jóvenes migrados.

Growing and watching grow: working as social educator with youth migrants.

Núria Empez Vidal, *Educadora Social*

Resumen:

Este artículo es un ensayo sobre el rol de los educadores sociales en su trabajo con menores que migran de forma autónoma en el sistema de protección. Algunas de las dificultades a las que se enfrentan y algunas estrategias para reflexionar. Dando voz a la opinión de los chicos. ¿Cuáles son los retos con la atención a los menores que migran de forma autónoma?

Palabras clave: Educación Social, Menores No Acompañados, Trabajo Social, Exclusión Social.

Summary

This article is an essay about the role of the social educators in their work with unaccompanied minors, within the protection system. Some of the difficulties that face and some strategies to reflect. Giving voice to kits. What are the challenges with the attention of unaccompanied minors?

Keywords: Social Education, Unaccompanied Minors, Youth work, Social exclusion.

Fecha de recepción: 15/01/2020 Fecha de aceptación: 05/02/2020

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

Introducción

Formé parte de la segunda promoción de educadoras sociales de Cataluña y empecé a trabajar de suplencias en un CRAE (Centro Residencial de Acción Educativa), luego en un CASD (Centro de Atención y Seguimiento Drogodependencias) con personas con adicciones a las drogas y desde el 2003 en un proyecto municipal de atención a jóvenes de origen en la inmigración. Considero mi trabajo como vocacional y me ha servido para crecer como persona, aprender y sobre todo reflexionar sobre las ambigüedades de la profesión.

A qué me refiero como ambigüedades, pues por un lado se nos "habla" mucho de la empatía, de la capacidad de saber ponerse en el lugar del otro, pero también se exige distancia óptima, y con distancia no hay empatía.

Coordinándome con educadoras que trabajan en el sistema de protección de a la infancia, a menudo me encuentro con frases despectivas respecto a estos chavales, si son unos "vagos", unos "aprovechados", "maleducados". Hay miedo y rencor y el poder termina siendo el arma utilizada para "contener", ya que la pedagogía y la educación poco tiene que ver con la sumisión. Y me he preguntado, ¿Qué les ha pasado a estas estudiantes? Nadie estudia educación social pensando que será una figura de control, que se generarán dos categorías vistas una como enemiga de la otra ("chavales" vs "profesionales"). El objetivo de este artículo/ensayo es reflexionar sobre la atención a los jóvenes que migran de forma autónoma, para ello he utilizado parte del material de mi trabajo de campo, publicado en mi tesis *Solo valiente, Los menores que migran solos de Marruecos a Cataluña***,** que se puede consultar on line.[1]

Daniel Goleman el padre de las inteligencias múltiples cita que *"El remedio universal es la compasión*",[2] señala las diferentes inteligencias emocionales clasificadas en Autoconsciencia; Autocontrol; Conciencia social; Habilidades sociales y Empatía (esta última dividida en tres tipos: La empatía cognitiva; La empatía emocional y La preocupación empática que no sólo implica preocuparse por lo que piensa y siente el otro, sino hacer algo para mejorarlo). Goleman señala a la vez que *"Nadie puede ser mejor profesional que persona"*. En esta misma línea el psicólogo y pedagogo Enrique Martínez Reguera (2015:68) matiza que la *"profesionalidad" es buena siempre que de fondo haya la "humanidad"*. Pone el ejemplo del Dr. Menguele, médico nazi, buen profesional, pues sabia como realizar experimentos médicos

1 Ver: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2015/hdl_10803_287989/nev1de1.pdf
2 Ver https://www.aecoc.es/articulos/tdn-daniel-goleman-el-remedio-universal-es-la-compasion/

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

sádicos con personas, torturando, pero alargando al máximo su vida y su sufrimiento (ya que como buen médico conocía como y donde actuar) sin ética y moralidad alguna.

Los chavales lo tienen claro si se les pregunta:

> "Si la persona es buena persona es imposible que lo haga mal, es como que está viviendo contigo. No te habla solo con bolígrafo ahí. Sabes, si es buena persona, es imposible que haga eso, sabes. Imposible, te conoce siempre. Por ejemplo, un día a la semana, ven y siéntate conmigo y hablamos. Sabes. Eso no pasaba." (Empez 2015:244)

No es mi intención desacreditar a las personas que como yo hemos escogido la profesión de educadoras sociales. He conocido muy buenas prácticas y personas muy hermosas y entregadas, pretendo reflexionar, vislumbrar como el propio sistema crea las paradojas de ser más un arma de contención que de educación.

La precarización y la externalización en el Tercer Sector, tampoco ayuda a dar estabilidad, herramientas y recursos a los diferentes dispositivos de atención. La movilidad de los chicos en diferentes recursos, así como la falta de estabilidad en muchas plantillas de equipos educativos dificultan el sentido de pertenencia como la creación de vínculos afectivos imprescindibles en la crianza.

> "Es una sensación de control todo el día, de estar controlando, de sancionar, se podría entender de alguna forma que hay que poner límites, unas normas claras, pero como eran muchos, no había espacio para poder hablar tranquilamente con un chico". (Educador de centro de Acogida). (Empez 2015:216)

> "Ya te he dicho que no tendríamos que estar muchas personas en el centro sabes. Si son pocas personas, educadores, cada uno te da un poco de su tiempo en el día. Te habla, para que sabrás todo lo que está pensando, lo que quiere hacer, por ejemplo, hay muchas personas en el centro, educadores que té hablan una vez a la semana y para pedirte si necesitas algo, por ejemplo. Pero todo esto es el problema porque hay mucha gente, sabes. El educador tampoco podrá hablar con todo el mundo sabes, entonces pasa de todo el mundo. Como no puede hablar con todo el mundo ya pasa." (ex-MNA) (Empez 2015:216)

Como señalan diferentes autores como Wacquant (2006) Bourdieu (1999), el sistema socio político y económico capitalista solo es posible mantenerlo a través de la sumisión. Martínez Reguera (2015) divide la sociedad en consumidores y consumidos, los que no tienen recursos para consumir son consumidos por la sociedad, pone el ejemplo de un niño díscolo en situación de desamparo, no va a poder consumir, pero de él viviremos diferentes agentes sociales (psiquiatras, psicólogas, trabajadoras y educadoras sociales, carceleras, etc.). En esta línea el sociólogo y recién estrenado ministro Manel Castells (1995:12) apunta refiriéndose 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.

la exclusión social*: "uno debe pagar con su persona lo que no puede pagar de otra forma, y esto es agotador".*

Si me remito a los clásicos como, Foucault, analizan como detrás de las Instituciones totales hay objetivos ocultos del cuál es su verdadero propósito, un claro ejemplo es la cárcel, objetivo el cual es la reinserción, pero el castigo podría ser el objetivo real:

> "Hay que distinguir diferentes cosas en el análisis de una institución. En primer lugar, está lo que podríamos llamar su racionalidad o su finalidad, es decir, los objetivos que propone y los medios de que dispone para conseguirlos; en suma, se trata del programa de la institución tal y como ha sido definido -por ejemplo, las concepciones de Bentham sobre la prisión-. En segundo lugar, se plantea la cuestión de los efectos. Evidentemente los efectos coinciden muy pocas veces con la finalidad; y así, el objetivo de la prisión-corrección, de la cárcel como medio para reformar al individuo, no se ha conseguido; se ha producido más bien el efecto inverso y la cárcel ha servido sobre todo para intensificar los comportamientos delictivos. Ahora bien, cuando el efecto no coincide con la finalidad se plantean distintas posibilidades: o bien se reforma la institución, bien se utilizan estos efectos para algo que no estaba previsto con anterioridad pero que puede perfectamente tener un sentido y una utilidad. Esto es lo que podríamos denominar uso. Y así, la prisión, que no ha conseguido la enmienda de los delincuentes, ha servido especialmente de mecanismo de eliminación. El cuarto nivel de análisis podría ser designado con el nombre de las configuraciones estratégicas, es decir, a partir de estos usos en cierta medida imprevistos, nuevos, y pese a todo buscados hasta cierto punto, se pueden erigir nuevas conductas racionales que sin estar en el programa inicial responden también a sus objetivos, usos en los que se pueden encontrar acomodo las relaciones existentes entre los diferentes grupos sociales." (Foucault 1996:148)
>
> *"*F.R. *¿Pero eso no es algo premeditado, no existe un proyecto maquiavélico en la base de todo esto?*
>
> M.F. *No, no existe un sujeto o un grupo que sea el responsable de esa estrategia, sino que, a partir de efectos diferentes a los fines iniciales y de la utilización de estos efectos, se construye un determinado número de estrategias."* (Foucault: 1996:149)

Enrique Martínez Reguera, señalaba en 2003: en la entrevista que le realizó la revista *Rebelión*, como a partir de su propia investigación:[3]

> "Lo primero que me sorprendió cuando empecé a convivir con muchachos marginales, y de ello hace ya treinta años, fue que la Fiscalía de aquel entonces reconociese que, de los muchachos que habían pasado por el centro Sagrado Corazón de Carabanchel, más del 75 % habían terminado en la cárcel. Imaginaos un industrial que fabricara tornillos y que después de 60 años de ejercicio comprobara que de sus fábricas en vez de tornillos salían chorizos. Si no acomete una inmediata reconversión industrial, qué duda cabe que ese empresario vive de la

3 Ver: http://www.rebelion.org/hemeroteca/economia/030524pobres.htm (Temporalmente fuera de servicio).

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

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

> charcutería. Se me dirá, lo sé, que además de pobres, se trata de muchachos muy difíciles. Pero también se corre el riesgo de que estemos virtualizando, perpetuando y agravando sus problemas para poder incrementar los beneficios, puesto que, a mayor gravedad, mejor se justifica el volumen y la duración del dispendio".

Un estudio piloto realizado con 12 MNA en centros residenciales de entre 12 y 14 años, encontró que entre los menores atendidos mostraron una frecuencia alta de puntuaciones elevadas en depresión (75%) y alexitimia [4] (70%), a la par que de baja autoestima (67%). (Ochoa de Alda Martínez, *et al*. 2009: 434)), cuanto más tiempo internados más suben estos niveles.

Si el objetivo es proteger, educar, criar, sorprende el alto número de chicos que terminan en circuitos de justicia juvenil, con problemas de salud mental y/o drogas.

Trabajando como educadora social, he observado que a veces, los factores y los indicadores de riesgo que utilizamos para realizar la retirada de un menor de sus padres o tutores, suelen coincidir con lo que se encuentra después el chico, en algunos de los recursos destinados para este colectivo.

> "Muchas instituciones totales parecen funcionar la mayor parte del tiempo sin otro propósito que servir como depósitos de internos, pese a que generalmente se presentan ante el público, según indicamos antes, con el carácter de organizaciones racionales diseñadas de cabo a rabo y a conciencia como máquinas efectivas, cuya meta es cumplir unos pocos fines formalmente admitidos y aprobados" (Goffman 2001:82).

Para poder dar una mejor atención es importante empezar a escuchar a los chicos, para poder acompañar en la resolución de sus necesidades.

¿Cuáles eran sus expectativas al llegar?, ¿cuáles son sus sentimientos encontrados? ¿Cómo se sienten tratados?

> "Pensaba que un centro es como una casa. Una casa con educadores, pero como una familia. Y al final… sorpresa: 50 personas, ¡toma!" (Empez 2015:247).

La figura de la educadora social, como figura más próxima al chico es la que genera más ambigüedad entre los chavales. Es importante preguntarnos ¿Cómo nos ven?

Cuando entras en un centro y no conoces el idioma, parece que el/la educador/a es la persona que te va a ayudar**.**

4 Trastorno neurológico basado en la incapacidad del sujeto para identificar las propias emociones y la imposibilidad para darles expresión de forma verbal

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

Se permiten la reproducción, 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, yo cuando entré me he fiado mucho. Llevaba, como se dice, tenía confianza a tope. Y me han dicho, esto, vale, que luego tienes los papeles, vale, vale, y yo lo hago y lo he hecho, pero claro, después de nueve meses también me he cambiado. **¿Ya no puedes más?** Claro que no puedes, si, tú tienes una ilusión y estas esperando con muchas ganas y piensas que llegan los nueve meses y los tienes, y tú no sabes lo que es cuando llegas sin papeles y ves a otros chicos que los tienen y te los enseñan. Así que piensas, - que hago, ¿qué hago para conseguirlos? Es lo que me pasa a mí y a muchos, pero a muchos es de ver que tienen los papeles. Y yo conozco gente que en serio, entró y a los nueve meses los tenía y les ha cambiado mucho. A bien, a bien". (Empez 2015:247)

El sistema de protección de la infancia está diseñado de tal forma que el centro tiene la guarda del menor, pero es la administración autonómica quien tiene la tutela, y en el centro el equipo técnico y directivo el que tiene más peso en la toma de decisiones que afecten al menor. Y en última instancia, Subdelegación del gobierno la que decide sobre la emisión del NIE (Carnet de identidad para extranjeros que permite residir de forma regular). En resumen, la educadora es la que probablemente mejor conoce al chico, la que más rato pasa con él, pero la que menos poder de decisión tiene: eso los chicos lo notan enseguida.

Vislumbran la figura de la educadora como una figura de control, pero sin poder, también realizan una diferenciación entre los que hacen su turno y por las que se sienten apreciados.

¿Cómo crees que tiene que ser un buen educador?

> "Es difícil, un educador no lo vigila nadie, ¿me entiendes lo que te digo? Como tiene que ser. Yo lo pondría en su lugar siempre venir riéndose con las personas tratarlos bien y ríete con él tratarlo como amigo, sabes. Lo que te digo, tratarlo como amigo no tratarlo de que soy educador, he estudiado, tengo clases, tengo diploma y todo y venga voy a hacer esto y esto. Siempre tratar a las personas como amigo, como tu XXXX, ¿cómo me tratas? Como tu hermano, bueno algo de familia ya me conoces, me entiendes lo que te digo. Cuando vengo yo no vengo a buscar otra educadora no...Voy a XXXX, me entiendes. Depende del tratamiento de cómo te tratan las personas.
>
> (...) Ah, ya te he entendido, ahora, ahora, ¿los educadores que tienen, que aprender?, lo que tienen que aprender coger el corazón del niño, primero, ganarle, me entiendes, a ver, yo juego al fútbol, un ejemplo, yo juego a fútbol y si no sé tocar la pelota, pues es lo mismo, al niño cuando es un menor, para entrar a trabajar allí lo primero que haces , no que venga con las normas que venga con historias que me ha enseñado, ahora como tú, XXXX más nivel alto viene una nivel bajo y la han puesto en tu lugar y tú ya sabes tratar a la gente y ya ellos ya saben cómo tratarte, y tú no estabas en ese momento y esa persona viene a tratar esa gente y viene de otra manera, del lugar como te fuiste como que controla esta habitación, me entiendes, como controla estos chicos y tú fuiste y a ellos, los chavales no les ha gustado esta persona, ¿sabes porque? Porque no ha sabido jugar la pelota, no ha sabido, no ha tenido, no

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

sabía tirar la pelota. ¿Me entiendes? Y ella tiene que hacer, tirar la pelota, es tirar la pelota, ganarte estos chicos. Y esos chicos cuando los ganas aun que te alejes siempre van por ti, porque siempre siguen diciendo buena persona que me cae bien, yo quiero sentar con ella y xarrar, sentar con él y xarrar, pillar experiencia.

Le da la caña, pero en el fondo está con él. Yo prefiero una persona que me da mucha bronca, que tiene mucha experiencia y me da mucha caña, yo para mí a esa persona la quiero mucho.

Si te da caña, pero el corazón no está contigo, no está defendiendo a ti y eso ya ahí lo pillan. ¿Y tú lo notas? Claro. Me entiendes.

Yo los leo a las personas, yo cuando los veo, los leo. Y a esas personas los veo y los leo, sabes lo que te digo, y a mí muchas veces que me ha dado una bronca y si me ve hacer algo mal me da una bronca, pero de repente la veo trabajando, luchando por mí, ese vale. (Empez 2015:245)

Al XXXXX le ponen todas las cabras locas, porque acaba haciendo que sientan cabeza acaba. Porque cuando tratamos en él en algunos momentos él es muy liberal, nos da todo lo que queremos, pero cuando ve que ya nos estamos aprovechando, que pedimos, pero no hacemos, él ya se encarga de coger, te lleva al huerto. Vamos, que te hace el día una mierda. (Empez 2015:245)

Cuando se fue (mi tutora), nadie se dio cuenta de esto, pero para mí, me sentó como si mi madre se está yendo. Y yo que se tío, me la quería un montón. (Empez 2015:245)

El educador yo creo que no debería de aprender nada, yo creo que hay algunos educadores que son muy duros a veces y deberían de aprender a empatizar con el menor. Y yo he tenido otros educadores, que han sido padres para mí. Han sabido controlarme, hacerme las contenciones. Si estoy en la cama durmiendo han sabido por donde chincharme. Yo que se sabes, su función es un poco tocarte los huevos. Porque claro a nosotros nos suben al centro y vemos sala de pley, mesa de ping-pong, nos encontramos regalados ahí. Y nos dicen- tenéis que ir al curso, pero para que tengo que ir al curso si ya tengo todo lo que quiero aquí. A mí al principio me pasaba esto, y que hacen los educadores, pues provocarme. Para que me enfadara, para que la liara y me bajaban para abajo. (Empez 2015:244)

Cuando se fue, el XXXXXX la gente se puso a llorar, porque el ve lo que te pasa por tu mente, te habla, - ¿tu porque estás así? Te habla, te ayuda. Y te pregunta cosas, busca en ti lo que te deja mal. Te saca cosas, está contigo. Te ve, te escucha, busca un sitio para que estés bien. Hay educadores que te ven como persona, otros no te ven, hacen su trabajo y ya está. Pero otros ven la persona como está por dentro. (Empez 2015:244)

El buen educador/a es el que les da "caña" y "cariño" a la vez.

Para los chicos la buena educadora supone una excepción... La sacan de la categoría, pasa de ser educadora a ser la persona. Y esa es en el fondo la base de la relación educativa, el vínculo. Como señalaba El Principito (1983:87), *"Lo esencial es invisible a los ojos"*, y es a través de la significación que ese chico se convertirá en alguien singular para mí y yo me

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

convertiré en alguien singular para él, y des de esta posición podré acompañarlo en su proceso de crecimiento.

Los chicos son conscientes de que el trabajo de educadora no es sencillo.

> "Primero tiene que saber que cuesta un poco estar en un centro. Trabajar con chavales cuesta mucho. Y encima que estás con gente que igual está mal que no tiene papeles o no le quiere presentar el director o algo pues cuesta, pero claro, me gustaría a mí que la gente, pues que también lo entienda. Que, en vez de gritar y no tratarle bien, pues acercarse más a los chavales y decir- porque no vamos a jugar a fuera todos. Vamos a hacer un partido, porque no vamos a hacer la comida fuera todos, o comemos aquí, me gustaría esto, pero siempre hay uno que venga y entra allí a su despacho se sienta y escribe, este ha llegado a las nueve, el otro a las 10 y ya está. Y está esperando la hora y plegar y se va. Ya está igual cierra la puerta y te deja fuera. Más tarde de las 12, pues no, si llegas más tarde de las 12 pues no entras." (Empez 2015:253).

En su libro sobre los internados, Goffman habla del proceso de deshumanización que se realiza con los internos, en el caso de menores pasan de ser de niño a plaza.

Pero este proceso ya ha empezado anteriormente, cuando se les empezó a llamar con el acrónimo MENA (Menor Extranjero No Acompañado), a crear centros específicos para "MENAS", se empieza un proceso de deshumanización de despersonalización y de cosificación. Uno pierde su identidad, lo que le hace único y especial para convertirse en uno más que forma parte de un imaginario y de unos atributos y perjuicios que asociamos a esta categoría.

Prejuicios y atributos que no son gratuitos porque, por ejemplo, podíamos leer esta portada del El País del 3 de mayo del 2019: *Menores migrantes en Cataluña: el 18% delinque y son muy reincidentes.*,[5] El titular sería muy diferente si con los mismos datos subrayara: el 82% de los Menores Migrantes en Cataluña **NO** ha cometido ningún delito. No entraré mucho más en la noticia, pero invito a leerla profundamente, ya que incluye menores y ex menores (¿cuándo se deja de ser MENA?) incluye faltas como consumir drogas en la vía pública, etc. Así pues, se realiza un proceso de homogenización, de cosificación y de estigmatización y pasan de ser niños en peligro a niños peligrosos.

Este proceso, de niño a plaza, es muy explícito con la forma que tienen de entrar dentro del sistema de protección de la infancia, entrada vía fiscalía de menores escoltados por las fuerzas del orden.

5 Ver: https://elpais.com/ccaa/2019/05/03/catalunya/1556885616_055951.html

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

> "Me metieron en el calabozo, yo con 17 años, y un chico de 10 años, 11. Yo y él encerrados, esperando a que vengan los Mossos, allí solo te fichan, te cuelgan un número, te sacan una foto, te toman las huellas. Ya está, nos echaron luego allí a las 12 hacia el centro. Desde por la mañana, estuve en Mossos de aquí. Me quedé allí [en comisaría] un buen tiempo. Luego a Barcelona directo de comisaría al calabozo. Me llevaron con el coche oficial, iban vestidos de policía. La silla de detrás del coche es de plástico y te caías todo el rato, resbalabas." (ex-MNA) (Empez 2015:218).

Aunque el sistema no es favorecedor, podemos buscar estrategias para un buen acompañamiento con chavales. Por un lado, entender que cuando peor se portan es cuando más nos necesitan. Frecuentemente es la manera que tienen de hacerse visibles y tenemos que pensar que el sistema de protección es meritocrático: tiende a proteger y fomentar al chico más "normalizado". En cambio fracasa con los chicos más díscolos, que suelen ser los que tienen una situación de desamparo mayor (más indicadores de desamparo). Así pues estamos en un sistema que desampara al más desamparado y esta es una paradoja que no se ha querido abordar.

Como decía el pedagogo Pablo Freire (1993) en su libro "Pedagogía de la esperanza": "*A amar se enseña amando*". El sistema actual recurre al aislamiento de los chicos con problemas de sociabilidad (centro terapéutico, cerrado, psiquiátrico, etc.) cuando son los que más necesitan cultivar su sociabilidad.

Como apuntaba antes, la mirada es fundamental en nuestro "*savoir-faire"*, ya que delante un mismo hecho, mi forma de percibirlo marcará mi respuesta. Por ejemplo, cuando un chico no se presenta a la cita de renovación del NIE: si pienso que es un pasota, actuaré en consecuencia, en cambio sí pienso que el chico se está boicoteando y que tiene que estar pasándolo muy mal para dejar perder una cosa que es importante, incluso fundamental para él, mi respuesta será diferente.

Como he escuchado decir en alguno de sus cursos a Elisa García España, profesora titular de Derecho penal y Criminología de la Universidad de Málaga *"¿es el chico que debe vincularse al centro o es el centro que debe vincular al chaval?"*

Parto de las premisas "*Nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo*" Freire (1993) y *"La educación es un arte, no una ciencia"*, de Kant (según lo recogido en Peiró, 1990).

Como educadoras tenemos que revisarnos constantemente ya que a menudo tendemos a exigir y a normalizar situaciones que no lo haríamos con personas próximas a nuestro entorno: *"Si 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.

los pobres les tratamos como nos han tratado a nosotros, los que no lo somos, estamos maleducando." (Javier Baeza, 2011: 38). Así pues, normalizamos que alguien viva con 640 euros al mes, que se levante por las mañanas para ir a un curso cuando vive en una casa ocupada sin agua ni luz, que tenga un proyecto de vida definido a los 18 años, etc.

Hay que pensar también que como señalaba Enrique Martínez Reguera (2012:18).

> "Las personas somos resultado de infinitas relaciones, del confluir de infinitas influencias. Las personas no son como son y luego se relacionan, sino al contrario, llegan a ser como son, como resultado de las relaciones que los fueron moldeando".

Así pues, uno no decide a los 5 años: -de mayor voy a ser niño de la calle; o -de mayor realizaré hurtos o seré "antisocial". Son las experiencias de la vida las que nos construyen tal y como somos. Y son también las experiencias de la vida las que nos van a seguir moldeando para devenir quien vamos a ser el día de mañana. Teniendo claro este punto, tenemos que pensar en cómo mi actitud afecta a quien tengo delante y cuál es la impronta que quiero dejar en esa persona. Para los chicos y más aún para los extranjeros con dificultades de idioma, la comunicación no verbal es fundamental: donde me sitúo, qué transmito… Al preguntarle a Enrique de Castro en una charla de dio en el 17º Fórum de la FEDAIA en Barcelona (2013), le preguntaron, cual debería de ser para él la distancia óptima, respondió: *"La distancia óptima es el abrazo. Y no se me ocurre una mejor manera de expresarlo"*.

Las diferentes teorías sobre la importancia del vínculo en la crianza y los procesos de resiliencia, es decir, la capacidad de los sujetos para sobreponerse a períodos de dolor emocional y traumas, apuntan a la necesidad de referentes positivos, personas que crean en uno. En este sentido, autores como Barudy (2005), Gutman (2009), Dantagnan (2005), Bowlbi (2011), Cyrulnik (2006), señalan la importancia del vínculo en la infancia para poder cultivar la sociabilidad, la resiliencia y el vínculo como parte de la subjetividad de la implicación.

Correlativamente, debemos considerar que los profesionales de la educación representan un modelo de acogida Sus acciones representan en gran parte la imagen que reciben los chicos del país de acogida y los primeros contactos pueden influir en la apertura o el cierre del chico: ellos también tienen estereotipos hacia nosotros.

Visualizar en positivo es siempre una buena manera de relacionarnos Por ejemplo, en lugar de expresar: "si sigues así acabarás en la cárcel". Expresar: "Cuando vengas dentro de unos años con tus hijos y tu familia les explicaré los quebraderos de cabeza que me diste". No se niega

Se permiten la reproducción, 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 situación de "estás actuando de forma de riesgo", pero en lugar de hundirlo, se le infunden ánimos en la línea de una mensaje de "esto puede ser transitorio, y creo que vas a tirar adelante".

Una vez cubiertas las necesidades físicas: *"Los niños necesitan: una buena crianza, prepararse para la vida y unas expectativas de futuro"*, según Enrique Martínez Reguera (2015:41).

Es difícil realizar este cometido cuando se da la siguiente situación estructural: centros aislados de núcleos habitables; centros sólo para niños africanos (Magrib y África Sudsahariana); una Ley de extranjería que dificulta su integración, y que en todo caso les permite obtener un permiso para residir, pero no para trabajar… La preparación para el futuro, que termina a la mayoría de edad desde la responsabilidad del sistema y la falta de un referente durante todo el proceso.

Aunque el sistema no es favorecedor - con la exclusión, nunca lo es- nuestra posición si puede influir en el devenir persona de los jóvenes con los que nos relacionamos. Así pues y tomando algunos de los criterios básicos que nombra Enrique Martínez Reguera (2017), en su libro, *Criterios básicos en la educación de chicos rebeldes*, y que nos puedan servir de manual de ruta, tendríamos que.

- **Significarnos:** ya que el vínculo es la base de la relación educativa,
- **Desmontar prejuicios** qué miedos tiene respecto a mí y que estereotipos y prejuicios tengo respecto a ellos, como personas no como profesionales (como apuntábamos anteriormente, primero persona, luego profesional). Esto no significa tener que llevarse los niños a casa -yo no cuento mi vida a todo el mundo ni los llevo a mi casa- pero mostrar la parte más humana nunca es un error, es lo que nos une, lo que nos indica que vamos a colaborar juntos para intentar tirar adelante.
- **Las soluciones tienen que ser coherentes con la naturaleza de los problemas**: estamos en la sociedad de la norma y el castigo, y las consecuencias tienen que ser coherentes con la naturaleza del problema. Al normativizarlo todo dejamos poco margen para la resolución de conflictos. Las sanciones, sí tiene que haberlas, tienen que ser proporcionales. Lo pedagógico con lo pedagógico y lo judicial con lo judicial.
- **Los síntomas de prepotencia revelan impotencia y la autoridad moral se gana, no se impone**. El ganarás pero no convencerás no es educativo. Si una persona tiene autoridad moral no necesitará muchas normas y sanciones, porque cuenta con el respeto. Y si en lugar de ganarse el respeto uno impone sus castigos, va a someter, pero no estará educando. Al contrario, fomentará la rabia, la impotencia y la rebelión.

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

- **Tomar partido por él y ver la realidad desde su perspectiva**: intentar aportar lo que el niño necesita, no la educadora. La esencia de la educación: sentir en común: complicidad, gratuidad, autoridad moral y límites.

Súper poderes que debería de tener una educadora social:

- **Gratitud:** estar en la posición del que "tiene" no del que "necesita" es siempre más sencillo, hay que agradecer los momentos compartidos, las confidencias compartidas, los aprendizajes aprendidos.
- **Humildad**: nadie es mejor que nadie, también nos equivocamos, también estamos perdidos a veces, no tenemos verdades absolutas y mostrarnos con nuestras debilidades y fortalezas nos hace más humanos. Nos acerca más al otro.
- **Perseverancia**: el camino sigue mientras estemos, nadie nos está fallando, aquí seguimos para acompañar.
- **Humor**: una de las mejores armas, muchas veces no tenemos "cosas" que dar y las situaciones son muy complejas, reírse siempre sienta bien.
- **Compasión:** darnos cuenta de que estamos en una situación de privilegio, y que al otro no le han repartido las mejores cartas de la baraja.

Retos

- Cómo hacer compatible la convención de los derechos del niño con la Ley de extranjería.
- Cómo incorporar a la familia en la protección de los niños sin que suponga una reagrupación familiar.
- Cómo dar respuesta real a las necesidades de los chicos y no a las del sistema.
- Tratarlos y visualizarlos primero como jóvenes y después como extranjeros (si cabe).

Bibliografía

Barudy, J.; Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, Apego y Resilencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*, Ciudad de México: Editorial Grijalbo.

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

Bowlby, J. (2011). *El apego. El apego y la pérdida*. Barcelona: Editorial Paidós.

Castells, M.; Carnoy, S. y Henrique Cardoso, F. (1993). *The global Economy in the Information Age*, Pennsylvania State University.

Cyrulnik, B. (2006). *Los patitos feos: la resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida.* Barcelona: Editorial Gedisa.

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

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

Empez Vidal, N. (2015). *¡Solo valiente!": los menores que migran solos de Marruecos a Cataluña***.** Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona (2015). Ttesis doctoral.

Empez Vidal, N. y Galea Montero, V. (2007). Menores no acompañados, de Marruecos a Barcelona. Repaso histórico y la situación actual de los menores que migran solos. (*Ponencia presentada en el Coloquio Internacional: 'La migración de menores no acompañados en Europa: los contextos de origen, las trayectorias migratorias, los sistemas de acogida'. Poitiers. 2007*). *Actas del Congreso.*

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

- (1996). *La vida de los hombres infames.* Buenos Aires: Editorial Altamira.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Mexico. Editorial Siglo XXI.

Goffman, E. (1961). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Editorial Amorrotu.

Goleman, D. (2019). *La inteligencia emocional*. Barcelona. Editorial Kairos

Gutman, L. (2009). *La revolución de las madres.* Buenos Aires: Editorial Del nuevo extremo, Integral.

Jiménez Álvarez, M. (2011). *Intrusos en la fortaleza, menores marroquíes migrantes en la frontera sur de Europa*. Tesis doctoral dirigida por Liliana Suárez Navaz y Bernabé López García. UAM.

Martínez Reguera, E. (2012). *Esa persona que somos. Desde la filosofía, la ética y la política*. Madrid: Editorial Popular.

- (2015). *Manifiesto personal contra el sistema*. Madrid : Editorial Popular.

- (2017). *Criterios básicos en la educación de chicos rebeldes*. Madrid. Editorial Quilombo.

Ochoa de Alda, I., Antón, J., Rodríguez, A., y Atabi, H. (2009). La importancia del trabajo con la familia en la atención a menores extranjeros no acompañados. Un estudio piloto. *Apuntes de Psicología, 27* (2–3), 427–439.

Peiró. S. (1990). *Pedagogía sistemática*. Madrid: Dykinson.

Saint-Exupery, A. (de) (1983). *El Principito*. Madrid: Editorial Alianza-Emecé.

Wacquant, L. (2000). *Las Cárceles de la miseria*, Buenos Aires: Ediciones Manantial.

- (2006). *Castigar els pobres. El nou govern de la inseguretat social*, Barcelona: Edicions de 1984

- (2007). *Pàries urbans, Guetos, Banlieues, Estat.* Barcelona: Edicions de 1984

Para contactar

Núria Empez Vidal. Email: ***nempez@ajmanresa.cat***

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

Se permiten la reproducción, 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 adolescencia: una mirada en positivo

Adolescence: a positive look

Fran Rojas, *Educador Social, Supervisor de equipos, consultor y formador*

Resumen

Los profesionales de la educación social necesitamos revertir el discurso general sobre la adolescencia para transformarlo en un discurso en positivo. Hoy ya nadie se plantearía hablar mal de la infancia en público, o hacerlo como si fuera un problema. De la adolescencia, en cambio, lo seguimos haciendo e incluso está bien visto. Necesitamos una mirada en positivo, no ingenua, ni con pena, sobre esta etapa de la vida. Ya disponemos de suficiente conocimiento técnico para argumentar esta mirada. El cómo vemos, depende mucho de nuestras creencias. En ese sentido, el artículo aporta información para facilitar la aparición de nuevas creencias. Por un lado, sobre el funcionamiento del cerebro adolescente. Por otro, sobre las vivencias ajenas, pero también propias, de cuando éramos adolescentes. Por último, se aborda el uso del humor y de la creatividad por parte de las chicas y chicos como contribución a esa manera de verlos en positivo.

Palabras clave: adolescencia, creencias, cerebro adolescente, implicación social, humor.

Abstract

Social education professionals need to reverse the general discourse about adolescence to transform it into a positive discourse. Today, no one would consider speaking badly about childhood in public, or doing it as if it were a problem. In adolescence, we continue to do it and it is even well seen. We need a positive, not naive, or sad look on teens. We already have enough technical knowledge to argue this look. How we look depends a lot on our beliefs. In that sense, the article provides information to facilitate the emergence of new beliefs. On the one hand, about the functioning of the adolescent brain. On the other, about the experiences of others, but also our own, when we were teenagers. Finally, the use of humor and creativity by girls and boys as a contribution to that positive look is addressed.

Key words: adolescence, beliefs, adolescent brain, social involvement, humor.

Fecha de recepción: 15/01/2020 Fecha de aceptación: 05/02/2020

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

Introducción

La adolescencia es un problema. Basta con pasarse por cualquier librería especializada para darse cuenta. Los títulos suelen alertarnos de los peligros de la etapa. Acostumbran a ser del estilo "Peligro, un adolescente en casa", "Padres en apuros", "Guía para padres desesperados", etc. Salvo contadas excepciones, la cosa va por aquí. Y es que es un buen chivo expiatorio para la sociedad, no el único, pero sí uno muy bueno. Si vemos un grupo de chavales en el espacio público nos ponemos tensos, porque algo estará haciendo o van a hacer. Son impulsivos, descontrolados, tienen las hormonas fuera de sí, están todo el día en el móvil, etc.

Un buen ejercicio para darnos cuenta de hasta qué punto es desacertada nuestra visión sobre el tema es extrapolar este estilo a otras realidades. ¿Se imaginan bibliografía hablando así sobre los octogenarios? "Peligro, un padre octogenario en casa", "La insoportable lentitud de los octogenarios", "Manual para hij@s de personas mayores" Como títulos, pueden ser divertidos. Reconozco que algunos son ingeniosos. Como propuesta para acercarse a una realidad no me lo parece tanto.

Como educadoras acostumbramos a usar una terminología que va en esta línea: adolescentes en riesgo, impulsivos, consumidores, de fracaso escolar, agresivos,…

Hacen falta propuestas en positivo, desde el conocimiento técnico y sin faltar a la verdad de la realidad, pero *desde una mirada educativa en positivo, que creo que es la única manera educativa de mirar*.

Hace mucho que conocemos el Efecto Pigmalion y, sin embargo, hace falta que nos lo recordemos a menudo: la mirada del adulto tiene un impacto en el rendimiento escolar de la niña y del niño. Eso venía a decir. Si lo hacemos con confianza, con fe, si creemos en la chica, en el chico, le irá mejor en la vida. En la mirada nos jugamos nuestro trabajo educativo. Y ésta tiene mucho de conocimiento técnico y de decisión personal. Nuestra manera de ver la realidad está condicionada por nuestras creencias y, claro, si creemos que la adolescencia es una etapa que hay que pasar, problemática, de transición, etc. así será nuestra manera de acercarnos a ell@s.

Necesitamos nuevas creencias. Creencias posibilitadoras, que nos permitan ver para educar, para acompañar. Proponemos algunas.

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

Se permiten la reproducción, 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 debemos la vida a la adolescencia

Como etapa evolutiva, es el momento en el que *el ser humano marcha de casa*, de la tribu, de lo conocido. Eso nos permitió, como especie, mejorar nuestra genética. Es la etapa en la que aparece la posibilidad de reproducirnos. Relacionarnos dentro de la misma tribu, la endogamia, produce fallos genéticos. Marchar y relacionarnos fuera de nuestra tribu era clave para sobrevivir como especie. Ello también nos permitió colonizar nuevos lugares, adaptarnos a nuevas orografías, climas, contextos, fortaleciendo la especie. Sin adolescencia al igual no estaríamos aquí, o estaríamos de una manera más pobre, más precaria, menos capaz (Siegel, 2014)

> "Al distanciar-nos de los adultos y frecuentar más a los que son como nosotros durante la adolescencia, podemos encontrar formas nuevas de movernos en el mundo y crear nuevas estrategias para vivir. Ante la realidad "adáptate o muere" de la evolución, **los adolescentes son nuestra fuerza de adaptación**" (Siegel, 2014:43)

Fuente: https://www.pinterest.fr/pin/456411743489625343/

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

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

Vista así, la adolescencia cobra otro sentido. Le debemos la vida. Es valiosa, nos ha permitido llegar a donde estamos. Aporta sentido a nuestra existencia. No es una época que hay que pasar para ser adultos.

Es una etapa con sentido propio.

Al igual que lo es la infancia. No decimos de la infancia que sea una fase que hay que pasar. Hoy sabemos que es fundamental en la construcción de nuestra personalidad y en la creación de un apego seguro, especialmente los primeros años de vida. Lo mismo sucede con la adolescencia, es una etapa fundamental, con entidad propia, que nos permite explorar, experimentar y ganar en autonomía.

¿Qué ocurre en el cerebro de las chicas y los chicos para impulsar esta marcha? Libera dopamina en grandes cantidades. La dopamina nos pone a la búsqueda de experiencias gratificantes y es la que permite que superemos los miedos para marchar de casa. Cantidades ingentes de dopamina en nuestro cerebro tiene consecuencias (Siegel, 2014):

- Nos vuelve más impulsivos[1]. Nos predispone a tomar decisiones de manera más rápida, con poca reflexión. Lo que importa es ponernos en acción, a la búsqueda de esas experiencias gratificantes. Y gracias a esa impulsividad sobrevivimos. Imagina a un grupo de adolescentes hace dos millones de años en la sabana africana, planeando ir solos más allá de la montaña, cosa que desde pequeño les han dicho que está prohibido, que es muy peligroso, que hay leones, hienas, otras tribus, etc. La conversación podría ser así:
    - ¡Vayamos más allá de la montaña!
    - ¡Uy no! Siempre nos han dicho que es peligroso.
    - (La mayoría) ¡No seas miedica!, ¿todavía te crees lo que te cuentan tus padres?, ¡no vengas si no quieres!,…
    - (Sigue la mayoría) ¡Sí, vamos!
    - Pero si marchamos de día, nos van a ver.
    - Cierto, vayamos de noche.
    - ¡Sí vayamos de noche!, ¡vamos con antorchas!

1 Se ha de tener en cuenta también la individualidad de cada joven y su historia de vida. Influyen en la impulsividad, factores de predisposición genética y, principalmente, el ambiente en el que se ha vivido de los 0 a los 3 años (Bueno, 2017)

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

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

– No, con antorchas no, que entonces sí que nos verán.

– Sí, es verdad, mejor sin antorchas.

¡Se van de noche y sin fuego! Cuando más peligros hay. Atraviesan la montaña, unos continúan el viaje, otros vuelven al día siguiente y cuentan lo que les ha ocurrido. Si hubieran hecho una lista con pros y contras y las hubieran dejado reposar unos días, no hubieran ido a ningún lado y, por ende, como especie, nosotros tampoco. Las y los adolescentes tienen mayor predisposición a la impulsividad, es una característica de la adolescencia que nos ha salvado la vida. Vista así deja de ser una tara, es una virtud.

Los solemos definir como impulsivos y lo hacemos con una connotación negativa. Es cierto, que nos incomoda como adultos tanta impulsividad, pero al igual que nos molesta el llanto de un bebé y ahora sabemos que es su manera de comunicar, que hay que prestar atención, que no lo hacen por hacernos pasar un mal rato, por muy molesto que pueda llegar a ser.

En este sentido, hablar de adolescentes impulsivos puede ser redundante, al igual que es lo hablar de bebés que lloran o de niñas y niños que les gusta tocar y experimentar con texturas, sonidos y colores. Son características propias de cada etapa.

Fuente: https://www.pinterest.fr/pin/456411743489270281/

- La dopamina nos lleva a poner el foco en lo positivo. Si una acción tiene el 90% de probabilidades de salir mal y sólo el 10% de salir bien, el cerebro adolescente le da más valor a ese 10%. Ve y conoce el otro 90%, pero da más valor a las posibilidades de éxito. Si no fuera así, no te vas a atravesar la montaña de noche y sin fuego. Es el famoso “a mí no me va a pasar”. No se trata de necedad, ni de tozudez, tampoco 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.

> desconocimiento de lo que pueda ocurrir, que es lo que solemos pensar y por ello los atiborramos a información sobre todos los peligros posibles. ¿Qué hace el cerebro adolescente con toda esa retahíla de información? La lee y la envía a la papelera de reciclaje, porque "a mí no me va a pasar". Gracias a eso marcha de casa, porque cree que le va a ir bien, que superará los peligros. Es la manera de superar los miedos que nos han transmitido en la infancia y que tan necesarios han sido para nuestra supervivencia siendo niñas y niños y, que, sin embargo, ahora pueden llegar a ser limitantes llegados a la adolescencia.

Es cierto que a día de hoy no se van de casa con trece, catorce o quince años. Nuestra organización social es otra y las chicas y chicos no marchan de casa, no en ese sentido, pero sí que lo hacen de alguna manera:

- priorizan el grupo de amig@s sobre la familia,
- cuestionan parte de la autoridad adulta y lo aprendido hasta entonces,
- exploran nuevos territorios sin el acompañamiento adulto,
- colonizan la noche: se van a dormir más tarde durante los días lectivos, salen los fines de semana.
- razonan con criterios propios y no les basta con los que han "heredado" de la infancia.

Las adolescentes quieren un mundo mejor y se ponen a ello

> "Craig Kielburger con tan sólo **doce años** inició una serie de acciones contra el trabajo infantil y terminó fundando su propia ONG. Todo empezó cuando Craig estaba ojeando un periódico en busca de cómics para leer y se topó con la historia de un niño pakistaní que de pequeño fue vendido como esclavo y acababa de morir asesinado por defender los derechos de los niños. Tenía la misma edad que Craig. Este, impactado, reunió a once compañeros de clase para luchar contra el trabajo infantil. La organización Free The Children había nacido. A día de hoy, esta ONG involucra a más de dos millones de personas y ha actuado en cuarenta y cinco países" (Marina, 2017:32-33)

Es en este momento que aparece el deseo de implicarse en el mundo y hacerlo de manera intensa, personal, poniendo en juego los niveles de autonomía que se van adquiriendo. Eso que voy ganando para mí, lo quiero poner al servicio de los otros, para un mundo más justo.

La implicación social es una característica de la adolescencia. Luchan por ganar autonomía y no siempre o no exclusivamente es en beneficio propio, sino que también aparece el deseo de poner esa autonomía al servicio de una sociedad mejor.

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

Fuente: https://www.pinterest.fr/pin/344455071502559983/

Tenemos los casos recientes y de resonancia mundial de Greta Thunberg o el de Craig Kielburger, pero no hace falta ir tan lejos, si miramos un poco a nuestras propias adolescencias, encontraremos la primera piedra de nuestro proyecto de ser educadoras. Fue entonces que soñamos con una sociedad más equitativa y que pensamos estudiar "algo social" como manera de contribuir a ello.

Te propongo un viaje en el tiempo. Cierra los ojos y vuela con tu imaginación y tu memoria a los recuerdos de tu adolescencia. Qué te gustaba, con quien salías, qué hacías los domingos, qué música escuchabas, cómo vestías, cómo era tu calle, qué pasaba en tu barrio, qué te emocionaba, … en ese viaje es probable que re-descubras esos deseos de implicarte y cambiar el mundo. Visto desde quien eres hoy te pueden parecer un tanto ridículos o ingenuos. Esa es la mirada adulta que tiende a quitar valor a lo que les ocurre a los adolescentes, una mirada *adultescente*, a veces carente de pasión, con un exceso de sobriedad y pragmatismo. Pero si eres capaz de superar ese primer impulso de desvalorizar tu propia experiencia de aquella época, puede que seas capaz de conectar con tu yo adolescente. Quizás ello te permita conectar con los adolescentes de hoy, porque en lo que a pasión y deseo de un mundo mejor se refiere, no hay muchas diferencias. Desde ahí se puede mirar de manera posibilista, con confianza a la adolescencia. Porque no solo le debemos nuestra supervivencia, sino que es también *el motor de arranque de la implicación 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.

Suele ocurrir que por el medio se cruzan los miedos y reparos de los adultos: “eso es imposible”, “está bien, pero piensa en algo más concreto, más alcanzable”, “cumple primero con tus obligaciones”, etc.

Fuente: https://www.pinterest.fr/pin/456411743489270122/

Al igual, con un poco más de fe en sus propuestas tendríamos un mundo más justo, pero claro, para eso hace falta mirarlos desde un nuevo lugar, desde un sitio en el que pueden, en el que sus propuestas son válidas. Porque como exponíamos más arriba, uno de los resultados de ‘marchar de casa’ es que razonan con criterios propios.

Durante la adolescencia, el cerebro está inmerso en el proceso de Integración que nos capacita a tomar decisiones teniendo en cuenta todos los elementos del contexto o, al menos, teniendo en cuenta un mayor número de elementos atendiendo a la complejidad de una situación dada (Siegel, 2014).

Se pasa de ver el mundo de manera dicotómica, característica de la infancia, donde las cosas son buenas o malas, sin matices, sin grises, sin capacidad de análisis a un pensamiento más adulto, donde somos capaces de valorar la realidad atendiendo a su complejidad. En el mundo infantil las cosas se resuelven si quitamos al ‘malo’ de la película, si ponemos a alguien ‘bueno’. En el mundo adolescente, esto ya no es así. Comienzan a ser capaces de ver la realidad valorando la existencia de las estructuras, sistemas, modelos y relaciones que 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.

componen y la envuelven. Y digo comienzan, porque este es un proceso que culmina al final de la etapa y con el que van conviviendo.

Por otro lado, en palabras de Marina (2017:134), *"la capacidad de razonamiento y argumentación de los adolescentes es prácticamente igual a la de los adultos".* De hecho, nos anima a potenciarles el pensamiento crítico[2]. Eso ya implica "verlos" con capacidades: para responder, para articular discursos, para razonar, para responsabilizarse de sus decisiones, para debatir y rebatir lo que les decimos.

Son más capaces, están más preparadas y van adquiriendo mayor competencia analítica y crítica a cada día que pasa.

Ocurrentes, ingeniosas, creativos

Hemos estado hablando de la adolescencia en general, pero si nos centramos en las chicas y chicos con los que solemos trabajar, podemos decir que se suelen mover en niveles de impulsividad elevados. Sin detenernos mucho en ello, ciertamente, si miramos hacia atrás en sus vidas puede que descubramos ambientes familiares de alta conflictividad y eso tiene un impacto sobre la impulsividad.

> "Los niños que han crecido en ambientes de alta conflictividad, el cerebro se ha adaptado físicamente, a través de las conexiones que se establecen, a sobrevivir a las amenazas y peligros habituales y lo ha tenido que hacer limitando la capacidad reflexiva y la habilidad para controlar las emociones, para favorecer precisamente la impulsividad. En este caso es más adaptativo, es decir, favorece más la supervivencia ser impulsivo y dejar que las emociones campen mucho más libremente, que no controlarlas de manera reflexiva, a pesar de que nos lleven a la agresividad y el miedo" (Bueno, 2017:53)

Esa misma impulsividad tiene su vertiente positiva, la rapidez para las ocurrencias. Son rápidos para hacer bromas, para encontrar el lado humorístico de las situaciones, para darle la vuelta a una situación cotidiana. Es la impulsividad puesta a su favor.

El uso del humor como un sello de la adolescencia, como una capacidad para sacarle punta a todo, como una estrategia para continuar sin prestar mucha atención al dolor del presente o del pasado.

2 Con cuatro pasos: anímale a dar razones (¿qué te hace pensar que…), a evaluar si la razón que han dado es buena (¿por qué piensas que tu punto de vista es correcto), a definir los términos que emplea (cuando usas esa palabra, ¿qué quieres decir?), a sacar las consecuencias/conclusiones de lo que ha dicho (si haces eso, ¿qué crees que pasará?).

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

Se permiten la reproducción, 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 ver esa capacidad para reír, en ocasiones para reírse de nosotros, como una habilidad adolescente para afrontar la vida.

Usan el humor como una estrategia para convivir con el dolor. Algunos recurren a la agresividad, están enfadados con el mundo y tienen razones de peso para ello, pero la gran mayoría recurren a la broma, al chiste, a la risa constante. En realidad, siguen jugando, algo que es probable que en la infancia se les haya negado. Y el juego es probablemente su estrategia más adaptativa para afrontar la realidad. Pero claro, el mundo adulto quiere que se preparen para la vida, que hagan, que estudien, que… Y ahí nos perdemos, no en el objetivo, sino en la velocidad. El objetivo es loable, que se preparen porque el mundo les va a exigir, que se capaciten para poder formar parte del mundo adulto con garantías, de tal forma que esquiven la exclusión. El error de cálculo está en nuestras prisas que tienden a ver el humor como un elemento disruptivo. Nos llega a parecer molesto, porque "todo el rato" es agotador y además no nos permite "avanzar en nuestros objetivos". Son las mismas prisas de la escolarización que los orilló, que no miró lo que ocurría emocionalmente, que no atendió lo que hay de vivo en cada una y cada uno. Está bien pararse, validar esa capacidad creativa, darle permiso al humor, relacionarse desde ahí para atender lo que está ocurriendo dentro y llegar así al objetivo.

El humor es un indicador de lo que está ocurriendo de puertas adentro y me parece que, en ese sentido, es una llamada de atención bastante adaptativa. El miedo adulto tiende a pensar que me la van a liar o que se están riendo de mí, pero si somos capaces de mirar desde otro lugar, ese miedo se transforma en confianza. Al igual descubrimos chavales resilientes, capaces de superar situaciones dolorosas y en ocasiones desgarradoramente violentas, sin devolver esa violencia recibida.

En el humor hay mucha creatividad. A nuestro cerebro le produce risa algo porque se sale de lo inesperado (Tamblyn, 2006). El pensamiento lógico, que, en oposición al pensamiento lateral, es el que más utilizamos (y el que se nos potencia en nuestro proceso de escolarización), nos dice que en una secuencia lógica, después del elemento uno y el dos, vendrá el tres. En cambio, cuando recurrimos al humor, el lugar del tres lo sustituimos por otro elemento inesperado o que no hace sentido y nos provoca la risa. El humor es salirse de lo establecido, de lo esperado y eso es en sí mismo la creatividad.

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

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

Son creativas. Su capacidad para salirse de la respuesta lógica, con las bromas, es una muestra importante. Solemos reducir la creatividad a la innovación, a lo llamativo, a lo que produce un impacto en el contexto. Sin embargo, en el lenguaje hay mucha creatividad y las respuestas ocurrentes son prueba de ello.

Más allá del lenguaje y el humor, la adolescencia es una fuente de creatividad en sí misma. Somos capaces de imaginar, de soñar, de proyectar nuevas realidades. No en vano, se dice que suelen tener pájaros en la cabeza. Y es que los cambios que se producen en el cerebro estimulan el pensamiento creativo y les animan a explorar el mundo con nuevas perspectivas (Siegel, 2014).

La creatividad va de la mano de la implicación de la que hablamos más arriba. En el deseo de cambiar el mundo sueñan cómo se puede emprender una empresa de tal calibre. En ese soñar entra en juego el pensamiento creativo, la posibilidad de imaginar otra manera de hacer las cosas, al igual sin mucha conciencia de todo lo que ello implica y, quizás por ello, con más libertad para la aparición de la creatividad. Es fácil verlo, si los comparamos con los adultos. A nosotros nos cuesta más validar nuestras ideas, porque siempre hay algo que dificulta ponerlas en marcha: “por el funcionamiento del equipo”, “porque toda la vida ha sido así”, “porque hace falta un tiempo que no tenemos”, etc. Nuestra experiencia, en ocasiones, pesa en exceso para sentirnos libres a la hora de imaginar sin complejos.

Sólo podemos construir aquello que podemos imaginar o que hemos imaginado antes. Por eso la adolescencia es la etapa de la implicación social, porque se sueña con mucha facilidad otros mundos, otras realidades, otras maneras de hacer y de estar.

Ocurrentes, ingeniosas, creativos, implicadas.

Conclusiones

La adolescencia es una etapa con entidad propia, como lo es la infancia. Es el momento en que aparece el deseo de “marchar de casa” y ese es su propósito. El cerebro adolescente trabaja para ello, para que nos atrevamos a explorar nuevos territorios, a experimentar nuevas realidades, a transgredir el límite heredado de la infancia. En definitiva, para poder salir al mundo.

Para poder salir al mundo, la impulsividad y el poner el peso en las ventajas de una acción más que en los riesgos, son fundamentales para dar el salto, para atrevernos. Son necesarios,

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 muy molestos que nos puedan parecer a los adultos. Igual de necesario que el llanto para un bebé.

Poner el peso en lo positivo supone que los adolescentes son capaces de ver las consecuencias negativas y los riesgos de una acción, pero su cerebro da más valor a las consecuencias positivas o beneficios posibles. No están locos, no son inconscientes, poner el foco en las posibilidades es lo que nos permite explorar, ir más allá, atreverse a salir. Es en parte lo que nos ha permitido sobrevivir como especie, al predisponernos para marchar de casa.

Ese "marchar de casa" se concreta en que:

- priorizan el grupo de amig@s sobre la familia,
- cuestionan parte de la autoridad adulta y lo aprendido hasta entonces,
- exploran nuevos territorios sin el acompañamiento adulto,
- colonizan la noche: se van a dormir más tarde durante los días lectivos, salen los fines de semana.
- razonan con criterios propios y no les basta con los que han "heredado" de la infancia.

Quieren salir al mundo y lo quieren hacer también para mejorarlo. Es en esta etapa que aparece la implicación social y el deseo de un mundo mejor. A diferencia de la infancia, aquí se hace ya de manera autónoma, con criterios propios y con capacidad para la acción. Y ello es posible gracias a que, en este momento vital, el cerebro está inmerso en el proceso de Integración, que los capacita para tomar decisiones teniendo en cuenta todos los elementos del contexto.

Si hablamos de los chicos y chicas con las que solemos trabajar desde la educación social, puede que descubramos chavales más impulsivos, motivado en parte por haber crecido en ambientes familiares de alta conflictividad. Es una impulsividad que también los vuelve más rápidos a la hora de hacer bromas, de no pensarse mucho lo que se dice. Ahí surge el humor y lo hace, no solo como fruto de la impulsividad, sino también como una estrategia resiliente de muchas adolescentes para afrontar o esquivar el dolor.

La adolescencia es una fuente de creatividad en sí misma. Es un momento de la vida donde crece la capacidad de soñar y de imaginar nuevas realidades posibles. Y es ahí donde la creatividad y la implicación social se retroalimentan.

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

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

Nuestra manera de verlos/as tiene un impacto importante sobre ellos/as. Necesitamos mirar con confianza, con amor, con optimismo y para ello hacen falta creencias posibilitadoras, fundamentadas en el conocimiento técnico. Aquí hemos aportado algunas:

- Como especie, le debemos la vida a la adolescencia: sin ella seríamos una especie más pobre, menos preparada o tal vez, no seríamos.
- Es una etapa fundamental que nos permite explorar, experimentar y ganar en autonomía.
- Se razona con criterios propios y no basta con lo heredado de la infancia.
- Aparece el deseo de implicarse en el mundo para que sea un lugar más justo: es nuestro motor de arranque de la implicación social.
- Son capaces de observar la realidad reconociendo la existencia de las estructuras, sistemas, modelos y relaciones que la componen y la envuelven.
- La capacidad de razonamiento y argumentación es prácticamente igual a la de los adultos.
- Aparece el pensamiento crítico.
- Usan el humor como estrategia resiliente, como fruto también de reconducir la impulsividad característica del momento evolutivo.
- Es una fuente de creatividad en sí misma. Los cambios que se producen en el cerebro estimulan el pensamiento creativo y los animan a explorar el mundo con nuevas perspectivas.

Bibliografía

Bueno, D. (2017). *Neurociència per a educadors.* Capellades: Rosa Sensat.

Faber, A., & Mazlish, E. (2014). *Cómo hablar para que los adolescentes le escuchen y cómo escuchar para que los adolescentes le hablen.* Barcelona: Medici.

Funes, J. (2016). *Educar adolescents... sense perdre la calma.* Vic: Eumo.

García Larrauri, B. (2010). *Claves para aprender en un ambiente positivo y divertido.* Madrid: Pirámide.

Gard, S.I. (2014). *Chicos Malos.* Barcelona: Ediciones Oblicuas.

Marina, J.A. (2017). *El talento de los adolescentes.* Barcelona: Ariel.

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

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

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

Peter Rygaard, N. (2008). *El niño abandonado. Guía para el tratamiento de los trastornos del apego.* Barcelona: Gedisa.

Sax, L. (2017). *El colapso de la autoridad. Como no abdicar de la dictadura de las redes y de la presión social.* Madrid: Palabra.

Siegel, D. J. (2014). *Tormenta Cerebral. El poder y el propósito del cerebro adolescente.* Barcelona: Alba.

Tamblyn, D. (2006). *Reír y aprender. 95 técnicas para emplear el humor en la formación.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Para contactar:

Fran Rojas. Educador Social, Supervisor de equipos, consultor y formador. Colegiado 9793 (CEESC). Teléfono: 650.731.056

E-mail: ***fjrojasmorales@gmail.com*** ***www.franrojas.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.

Supuestos que orientan la relación educativa con adolescentes y jóvenes de 16 a 18 años

Assumptions that guide the educational relationship with adolescents and young people from 16 to 18 years old

Hernán Lahore, *Educador social, Uruguay*

Resumen

A modo de ensayo, el artículo presenta una forma particular de pensar la relación educativa con adolescentes y jóvenes de 16 a 18 años. Dos proyectos socioeducativos, parte de las políticas públicas en Uruguay, sirven como contexto para el desarrollo de la temática. Desde los discursos del modelo crítico de educación social, el texto retorna a la lógica de los lugares en la relación educativa y al trabajo que cada integrante realiza en torno a la cultura. Previamente, se desarrollan conceptualmente nociones acerca de la adolescencia y la juventud como clases de edad, junto a la dificultad para delimitarlas según rangos etarios.

Palabras clave: adolescencia, juventud, educación social, relación educativa

Abstract

In the form of an essay, this article presents a particular way of thinking about the educational relationship with adolescents and young people from 16 to 18 years old. Two socio-educational projects, that are part of the public policies in Uruguay, provide context for the articulation of this topic. From the point of view of the theories on social education critic model, the text revisits to the logic of places in the educational relation and the work every participant develops around culture. Before this, notions about adolescence and youth are conceptually developed as types of ages, along with the difficulties to define them into age ranges.

Keywords: adolescence, youth, social education, educational relationship

Fecha de recepción: 22/01/2020 Fecha de aceptación: 05/02/2020

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

Introducción

En la convocatoria a este número de la Revista de Educación Social (RES), se establece que para España, la *"juventud se entiende administrativamente a partir de los 16 años, de manera que coincide con una parte de la franja de edad atribuida a la adolescencia, marcada administrativamente hasta la mayoría de edad"*. En tal sentido, aquellas personas entre 16 y 18 años estarían en una etapa del ciclo de vida cuya denominación resulta ambigua.

Anticipando cierta similitud con lo que pasa en Uruguay, en un primer momento del artículo se realiza un desarrollo conceptual acerca de las nociones de adolescencia y juventud como clases de edad, señalando la dificultad para delimitarlas según rangos etarios definidos a partir de la edad cronológica. No obstante, el texto asume y justifica una forma de denominar: adolescentes y jóvenes de 16 a 18 años.

Seguidamente se exponen brevemente algunas características de las políticas sociales en Uruguay, en particular las dirigidas a las jóvenes generaciones. Como parte de las mismas, se distinguen dos proyectos socioeducativos destinados a la adolescencia y a la juventud, cualquiera de ellos posible ámbito de trabajo de la educación social y que aquí se referencian como contexto profesional para el desarrollo de la temática.

Finalmente, se abordan tres premisas que caracterizan la relación educativa con adolescentes y jóvenes de 16 a 18 años. Para el caso uruguayo, dicho tramo de edad es el momento previo al fin de la actuación del sistema de protección del Estado.

Adolescencia(s) y juventud(es)

Las clases de edad, son divisiones que establecen agrupamientos de las personas según sus edades cronológicas. Dicha división es histórica y social, por lo cual varía según época y cultura. También es relativa, por lo que una redefinición de alguna de las clases afecta también a las otras. Adolescencia y juventud refieren a ciertas etapas del ciclo de vida de una persona, sin embargo varían en los límites de edades que cada una de ellas abarca dependiendo de la perspectiva que se asuma.

Para la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el rango de edad correspondiente a la juventud abarca de los 15 a 24 años. La Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ), organismo internacional multigubernamental y único con este carácter en materia de juventud,

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

adopta el mismo criterio. Sin embargo, para la Organización Mundial de la Salud (OMS), la juventud se corresponde con el período de la vida que va de los 10 a los 24 años. Más allá de estos organismos internacionales, a nivel de cada país la realidad también es heterogénea. Asimismo, en materia normativa la delimitación también difiere. Por ejemplo, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) proclamada por la ONU, consagra derechos para todo ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años. Por su parte la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes (CIDJ), declarada por la OIJ, reconoce un conjunto de derechos para las personas entre 15 y 29 años.

En Uruguay, de modo similar a lo que sucede en varios países de la región, la condición juvenil resulta más extensa que la establecida por la ONU. En tal sentido, el Instituto Nacional de la Juventud (INJU) define como joven a toda persona entre 14 y 29 años. Al mismo tiempo, el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) representa la institucionalidad rectora de políticas para todo ser humano desde el nacimiento hasta los 18 años. En lo que refiere a la normativa vigente, se ha ratificado la CDN y la CIDJ,[1] mientras que el actual Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA),[2] establece que "se entiende por niño a todo ser humano hasta los trece años de edad y por adolescente a los mayores de trece y menores de dieciocho años de edad".

Lo anterior, evidencia la existencia de límites difusos en la delimitación etaria de la adolescencia y de la juventud, involucrando tramos de edad más o menos extensos según el caso, y admitiendo un posible solapamiento entre ambas clases de edad. Al igual que para la realidad española, en Uruguay no existe consenso a la hora de atribuir tal o cual clase de edad para las personas de 16 a 18 años. En este sentido, el segundo informe de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud advierte que:

> "[…] no se considera adecuado ni riguroso, considerar los tramos etarios como indicativos de "clases de edad" (adolescencia y juventud). Si bien entre los 12 a 14 años, todos pueden ser considerados adolescentes, esto no es estricto, ni unánime, para aquellos comprendidos en el tramo de 15 a 19 años" (Filardo [*Coord.*], 2010:22)

En otro orden, la investigación "Usos y apropiaciones de espacios públicos de Montevideo y clases de edad" (Filardo *et al*, 2007: 39), propone la existencia de distintos tipos de edad en un sujeto. En ella se distingue entre la edad cronológica (años vividos), la edad biológica

[1] Mediante la aprobación de las leyes Nº 16.137 y Nº 18.270 respectivamente.
[2] Aprobado a través de la ley Nº 17.823.

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

(procesos de envejecimiento del cuerpo), la edad subjetiva (autopercibida), la edad social (configurada por habilitaciones y limitaciones que lo social define), y la edad burocrática (vinculada con delimitaciones de edades desde el Estado para el acceso a bienes y servicios o el establecimiento de derechos y obligaciones). Por último, los autores agregan la presencia de una edad histórica, que en vínculo con las anteriores, da cuenta de la época en la que se vive una determinada edad. Esta distinción entre tipos de edad, sustenta la idea de que hay una asincronía entre la edad cronológica y las "otras" edades en un sujeto.

Adolescencia y juventud, en tanto categorías estadísticas definidas como tramos de edad, no pueden pensarse de manera homogénea. Suponen condiciones históricas, culturales y sociales diversas, que pautan temporalidades distintas e imposibilitan la idea de pensar en la edad cronológica como criterio clasificador, único y suficiente. Intentando evitar modos unívocos de pensar las clases de edad, distintos discursos han incorporado el uso de los plurales. Hablar en términos de adolescencias y de juventudes, supone el reconocimiento de múltiples formas de ser adolescente y de ser joven.

La adolescencia, surge conceptualmente como invención del sistema escolar del siglo XIX y de los posteriores desarrollos de las teorías psicológicas vinculadas al desarrollo, los cuales retoman los planteos rousseaunianos.

Enrique Martín Criado expresa que la adolescencia tiene origen:

> "[…] en relación con los vástagos de la burguesía y de las clases medias que acuden a la enseñanza secundaria y que a los 14 ó 16 años siguen viviendo en un mundo apartado de los rigores del trabajo y de la vida adulta. Estos adolescentes, a diferencia de sus contemporáneos obreros o de las clases altas, viven como `escolares´, vigilados y apartados de las responsabilidades adultas" (Martín Criado, 2005:88).

Por su parte, Dávila, Ghiardo y Medrano señalan que fue el psicólogo Stanley Hall *"quien con la publicación (1904) de un tratado sobre la adolescencia, se constituyó como hito fundacional del estudio de la adolescencia y pasara a formar parte de un capítulo dentro de la psicología evolutiva"* (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2005:46).

La juventud, ha sido utilizada como categoría por otras disciplinas de las humanidades y de las ciencias sociales. Su origen tiene lugar a mediados del siglo XX, en el contexto de la posguerra, caracterizado entre otras cosas por la modernización de las sociedades y la expansión de la sociedad de consumo.

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

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

Rossana Reguillo expresa que la juventud:

> "[…] como hoy la conocemos es propiamente una «invención» de la posguerra, en el sentido del surgimiento de un nuevo orden internacional que conformaba una geografía política en la que los vencedores accedían a inéditos estándares de vida e imponían sus estilos y valores. La sociedad reivindicó la existencia de los niños y los jóvenes, como sujetos de derecho y, especialmente, en el caso de los jóvenes, como sujetos de consumo (...) El envejecimiento tardío, operado por las conquistas científicas y tecnológicas, reorganizó los procesos de inserción de los segmentos más jóvenes de la sociedad " (Reguillo, 2000:23)

Más allá de orígenes y tradiciones de ambos conceptos, adolescencia y juventud representan dos clases de edad relacionadas pero diferentes. Si bien algunos discursos privilegian el uso de una categoría en detrimento de la otra, mientras que otros hacen un uso indiferenciado de ambas, en nuestro caso preferimos adherirnos a la distinción.

Al respecto, Débora Kantor reconoce a la adolescencia como tal y fundamenta la importancia de dicho reconocimiento:

> "Y si los modos de nombrar tienen efectos sobre las prácticas (Diker, 2003), nombrando de manera casi excluyente joven a lo que es posible y necesario identificar –aún hoy– como adolescente, se vería sensiblemente afectada una posición adulta sustentada en el reconocimiento del trabajo psíquico que conlleva y define la adolescencia y de la significación que adquieren en ella las referencias identificatorias" (Kantor, 2008:22)

Resulta preciso entonces, identificar y reconocer qué de los discursos sobre lo adolescente está en juego para las personas de 16 a 18 años. Al mismo tiempo, intentando pensar a este sector de la población desde una perspectiva más integradora, también parece necesario recurrir a ciertas producciones sobre lo juvenil. Ello desde el entendido de que el concepto de adolescencia remite a asuntos de índole psicológica, mientras que el de juventud está más vinculado a cuestiones culturales y a problemas estructurales (Kantor, 2008).

Los distintos discursos acerca de la juventud dan cuenta de una gran variedad de temas, conceptos y preocupaciones en relación a lo juvenil. En particular, interesa para este artículo, distinguir los planteos acerca de las culturas juveniles y de la juventud como tramo biográfico.

A nivel de Iberoamérica, en la década del 90 surge el uso del término "culturas juveniles" (Feixa, 1999; Reguillo 2000). Nuevamente el uso del plural hace énfasis en la heterogeneidad, entendiéndose que ello resulta más justo respecto a la noción de cultura juvenil, ampliamente utilizada hasta ese entonces.

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

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

Entre otros, Carlos Feixa entiende respecto a las culturas juveniles:

> "En un sentido amplio, las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. En un sentido más restringido, definen la aparición de «microsociedades juveniles», con grados significativos de autonomía respecto de las «instituciones adultas», que se dotan de espacios y tiempos específicos" (Feixa, 1999:84)

Por su parte, la juventud como tramo biográfico, supone reconocer la existencia de hitos trascendentes en la biografía de una persona joven, cuya forma de tramitarse y resolverse genera efectos futuros en sus trayectorias y en su posicionamiento en lo social. El estudio de estos tramos, diversos y desiguales, son aportes de la sociología de las transiciones para pensar la juventud (Casal *et al*, 2011; Filardo, 2010). En Uruguay el análisis de la transición a la adultez se centra en cuatro eventos fundamentales: salida del sistema educativo, ingreso al mercado laboral, constitución de domicilio diferente del hogar de origen, e inicio de la vida reproductiva.[3]

Hasta aquí, un desarrollo posible acerca de las nociones de adolescencia y juventud. Considerando la dificultad para delimitar cada clase de edad en rangos etarios únicos, que la edad cronológica no resulta un criterio clasificador suficiente, que existen diversas formas de ser adolescente o joven, y reconociendo los efectos de pensar lo adolescente y lo juvenil para las personas comprendidas entre 16 y 18 años, de aquí en más nos referiremos a este sector de la población como adolescentes y jóvenes.

El campo socioeducativo en Uruguay como contexto profesional de trabajo con adolescentes y jóvenes

El sistema de bienestar social uruguayo, y en particular el conjunto de políticas dirigidas a la infancia, adolescencia y juventud, *"posee una estructura arraigada de prestaciones tradicionales a las que se les ha ido añadiendo pautas asistenciales y/o promocionales de provisión social"* (Midaglia, 2010: 30). Pese a los cambios experimentados durante el siglo pasado y principios de este, Uruguay ha conservado ciertos rasgos estructurales característicos del viejo sistema de protección, lo que llevó a que se conformara un sistema híbrido en el que conviven políticas sociales universales con otras de tipo focal, así como programas ejecutados desde la esfera estatal y otros tercerizados. (Midaglia, 2010).

[3] Según Verónica Filardo (2010), si bien en algunos casos se considera como otro de los eventos la conformación de núcleo familiar, en Uruguay no se cuenta con datos estadísticos al respecto.

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

Se permiten la reproducción, 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 lo que refiere a las políticas dirigidas a las generaciones más jóvenes en nuestro país, Carmen Midaglia (2009) identifican tres fases a lo largo del tiempo: la primera que se corresponde con la etapa tradicional de la matriz de bienestar del país y por ende asume características similares, es decir, políticas sociales centralizadas, sectorializadas, con aspiración de universalidad y administradas estatalmente; la segunda que surge en el período de la apertura democrática a partir de 1985,[4] donde hubo una serie de innovaciones que se implementaron a través de la reforma del sistema educativo y el diseño de un conjunto de iniciativas para la niñez, la adolescencia y la juventud en situación de pobreza y vulnerabilidad; y finalmente las últimas tres décadas, donde se registra un ritmo acelerado y sostenido de creación de programas de protección, lo cual se relaciona con el continuo incremento de los índices de pobreza que marcaron la segunda mitad de los años 90 y se agudizaron luego de la crisis del 2002, así como con la llegada de la izquierda al gobierno nacional por primera vez en el 2005.

A partir de la confluencia de las políticas sociales y de las políticas educativas, se ha ido conformando el campo de lo socioeducativo. Los orígenes de las prácticas socioeducativas en nuestro país estuvieron centradas en la atención de los "menores moral y materialmente abandonados, y delincuentes", tal como lo designa el Código del Niño de 1934 (Pastore y Silva, 2016). Tras la aprobación de dicho Código, se crea el Consejo del Niño, entidad encargada de "todo lo relativo a la vida y el bienestar" de personas menores de edad en el país. En el marco de la declaración de la CDN, en 1989 se sustituye el citado Consejo por el Instituto Nacional del Menor (INAME). Finalmente en 2005, y luego de la aprobación del CNA, este instituto pasa a denominarse INAU (Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay). Actualmente, ésta es la institución dedicada a la atención y protección de la infancia y la adolescencia en Uruguay.

Volviendo a la década del 90, instaladas las políticas neoliberales en América Latina, se produce un recorte en el gasto público y la retracción de la presencia estatal en arenas donde históricamente había tenido un rol protagónico. Ello generó ciertas condiciones que desencadenaron en modelos de co-gestión, a través de los cuales el Estado convocó al sector privado para la prestación de servicios. Midaglia (2000) caracteriza en este sentido a la etapa postdictadura por la "explosión institucional", en virtud de que surgen la mayor parte de las organizaciones que trabajan actualmente con la infancia, la adolescencia y la juventud,

[4] En el contexto de las dictaduras militares en América Latina, desde el 27 de junio de 1973 hasta el 28 de febrero de 1985 se extendió la dictadura cívico-militar en Uruguay.

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

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

incentivadas por la celebración de convenios con el Estado.

De este modo, el INAU además de gestionar directamente programas y proyectos, hoy por hoy mantiene multiplicidad de convenios con organizaciones de la sociedad civil (OSC) para la gestión de diversos proyectos. Aquí se concentra un importante ámbito de actuación profesional de la educación social en Uruguay.

Personalmente, como educador social he trabajado durante varios años en dos proyectos socioeducativos dedicados a la adolescencia y a la juventud, ambos gestionados por OSC en convenio con el INAU.

Por un lado, un Centro Juvenil ubicado en un barrio al noroeste de la ciudad de Montevideo. Más allá de encargos sociales e institucionales, desde el equipo de trabajo se concebía al centro como un espacio de participación y socialización para adolescentes, que promoviera el desarrollo personal y los procesos de integración social de sus participantes. A través de actividades estructuradas grupales y de encuentros o instancias individuales, los y las adolescentes podían encontrar un lugar donde participar de acuerdo a sus intereses.

Formalmente los Centros Juveniles son propuestas socioeducativas para personas adolescentes de 12 a 18 años, originadas a fines de los años 90. El INAU establece actualmente que el objetivo general de estos proyectos es:

> "Desarrollar acciones que promuevan la participación de adolescentes y jóvenes en un espacio de socialización orientado al pleno desarrollo personal, la integración social, el apoyo pedagógico, el acceso a la cultura y la recreación, interviniendo sobre los factores que dificultan el mismo y potenciando las capacidades".[5]

Pese a que estos Centros están dirigidos a una franja etaria de la población, por estar localizados en zonas del país con determinadas características socioeconómicas, ponen en juego la variable del territorio como criterio discriminador de los destinatarios de la política. Asimismo, el nuevo perfil de Centro Juvenil aprobado en 2015, propone priorizar adolescentes que demuestran mayores niveles de "vulnerabilidad crítica" según ciertos indicadores establecidos.[6] Por tanto, se trata de una política de corte focalizada.

El segundo proyecto se inscribe en el ámbito de una institución cuyos inicios estuvo

[5] Documento "Perfil y bases del llamado a Centros Juveniles", Expediente Nº: 2014-27-1-0025543, INAU

[6] Los criterios de focalización se organizan en base a ciertos problemas sociales definidos: pobreza extrema, ausencia crítica de figuras parentales o déficit en el desempeño de sus funciones, situaciones que vulneren el desarrollo de proyectos de vida en adolescentes acorde a su etapa de desarrollo, desvinculación del sistema de educación formal o vulnerables a la permanencia, trabajo adolescente en condiciones de vulneración 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) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.

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

vinculado a la gestión de un centro de protección donde residían niños, niñas y adolescentes, a fines de la década del 80. Con el correr del tiempo, a partir de la experiencia adquirida y atendiendo a lo establecido en la CDN y en el CNA, se redujo el tiempo de internación, incrementándose las acciones en el ámbito familiar y comunitario. (Domínguez y Silva, 2014)

Dentro del diseño institucional vigente, se implementa un Proyecto de Autonomía como forma de dar respuesta al egreso de adolescentes y jóvenes institucionalizados en diversos dispositivos de protección del sistema INAU. Se trata de adolescentes y jóvenes que carecen de una estructura familiar que los sostenga, ante lo cual la asunción de responsabilidades adultas emerge como una urgencia cuando los plazos de la protección institucional se agotan (Domínguez y Silva, 2014). En este marco, con cada adolescente o joven que participa del proyecto se implementa un trabajo socioeducativo individual, acompañado por la transferencia temporal de algunos apoyos económicos que lo viabilicen. Es condición para ingresar al proyecto tener 17 años en ese momento, mientras que el vínculo institucional puede extenderse hasta los 20 años, mediante prórrogas concedidas por INAU en base a proyectos individuales fundados.

Los 18 años en Uruguay, además de suponer la mayoría de edad, establecen la finalización de la actuación institucional del sistema INAU. Las trayectorias que realizan los y las jóvenes hacia la adultez son diferentes, estando afectadas por condiciones de desigualdad según las distintas posiciones que ocupan en la estructura social (Filardo, 2010). Por ende, el egreso institucional de los dispositivos de protección, para adolescentes y jóvenes que no cuentan con una referencia adulta estable, implica proyectarlos hacia una autonomía anticipada.[7] (Domínguez y Silva, 2014:15).

Tres premisas que estructuran la relación educativa con adolescentes y jóvenes de 16 a 18 años

Mi experiencia profesional está marcada por un vínculo prolongado en el tiempo con cada uno de los proyectos referidos. Más allá de sus respectivas particularidades, el tránsito por

[7] En la segunda Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud se considera emancipados/as a los y las jóvenes que conforman su propio núcleo familiar; autónomos/as a quienes adquieren un domicilio residencial diferente al de sus padres (dejan el hogar de origen); e independientes a quienes son jefes de hogar (o lo es la pareja con quien conviven) (Filardo [*Coord.*], 2010:36-37)

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

ellos incidió sustancialmente en la producción de una forma de pensar y hacer el trabajo educativo con adolescentes y jóvenes. O al menos dadas las características de estos proyectos, con cierta parte de adolescentes y jóvenes, en general pertenecientes a los sectores pobres.

Enfocándonos en adolescentes y jóvenes de 16 a 18 años, para uno de los proyectos supone la etapa final de un posible vínculo institucional, mientras que para el otro es la posibilidad de establecer su inicio. No obstante, en ambos casos está relativamente presente el fin de la actuación del sistema de protección y el consecuente egreso institucional.

Violeta Núñez ha desarrollado vastamente el tema de modelos de educación social. Un modelo tiene como función ser un dispositivo de lectura que permite pensar la realidad educativa y traducirla; al mismo tiempo, orienta los modos de actuación profesional (Medel en Núñez [*Coord.*], 2010). Núñez plantea la existencia de dos grandes discursos en la actualidad, de los que deviene dos modelos de acción en el campo de la educación social: uno orientado hacia el control social de la poblaciones basado en las lógicas del neohigienismo, otro pedagógico que se orienta a la acción educativa a partir del ofrecimiento de plataformas culturales plurales a los sujetos de la educación. (Núñez [*Coord.*], 2010)

A partir de los discursos del modelo crítico[8] de educación social (Núñez [*Coord.*], 2010), lo que sigue en el texto representa una forma de volver sobre la lógica de los lugares en la relación educativa y a parte del trabajo que cada integrante realiza en torno a la cultura. Recordemos que la lógica de los lugares remite a la idea de que el sujeto de la educación es efecto de un lugar, en tanto existe una oferta de contenidos culturales que realiza quien educa y alguien dispuesto a apropiarse de ellos. Se trata de un lugar que se ocupa en el marco de una estructura de relaciones, en la cual la cultura juega un papel protagónico. Quien educa realiza un trabajo previo de selección y traducción de los contenidos culturales que se ofrecen, mientras que quien está dispuesto a apropiarse de ellos asume un trabajo posterior de adquisición y transformación de los mismos.

Consecuentemente, se proponen tres enunciados que sintetizan y agrupan algunas ideas referidas a cómo pensar la relación educativa con adolescentes y jóvenes de 16 a 18 años.

[8] Se trata del segundo modelo, el de la acción educativa. Núñez entiende que la dimensión crítica refiere a una posición reflexiva que se interroga a partir de lo que acontece. (Núñez [Coord.], 2010)

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

- *Adolescentes y jóvenes como consumidores y productores culturales*

Débora Kantor (2008) sostiene que los consumos culturales refieren a los procesos de apropiación y resignificación de los bienes materiales y simbólicos disponibles socialmente, en torno a los cuales adolescentes y jóvenes se encuentran y se crean a sí mismos. Respecto a las producciones culturales, éstas suponen para la autora un movimiento de salida de lo propio hacia la esfera pública, una creación que genera novedad y porta la marca de su/s autor/es. (Kantor, 2008).

Estas prácticas de consumo y producción, adolescentes y jóvenes las realizan de forma individual y colectiva, en el marco de sus vidas cotidianas y en los territorios culturales por donde transitan. En este sentido, las instituciones socioeducativas y quienes trabajamos en ellas, debemos colaborar con tales procesos, sabiendo que:

> "Cuando decimos consumos y producciones culturales nos referimos, entonces, al universo cultural de los pibes, que configura también el territorio en y desde el cual reciben nuestras propuestas, las auscultan, las aceptan, las rechazan o las transforman. Un universo que en cierta medida compartimos y en gran medida no podemos penetrar, y que corresponde conocer, aunque más no sea (posible) en parte." (Kantor, 2008:34)

Un reciente libro colectivo dirigido por Pablo Di Leo y Ana Josefina Arias (2019) aborda el vínculo entre jóvenes e instituciones desde dos perspectivas: por una parte, experiencias y trayectorias institucionales de las personas jóvenes; y por otra, biografías y prácticas institucionales en torno a las problemáticas, agencias y derechos juveniles. En el encuentro entre jóvenes y distintos actores institucionales adultos, se tramitan formas novedosas de acceso y ejercicio de derechos; al mismo tiempo, se disputan, recrean e inventan maneras singulares de ser. (Di Leo y Arias, 2019).

Retomando planteos que se vienen desarrollando durante las últimas décadas en el campo de la salud en Brasil en relación a la categoría de cuidado, los autores toman la redefinición que propone Roseni Pinheiro en relación a la idea de cuidar, ésta como un modo de dejar ser al otro. Otro que tiene derecho a ser diferente y a que esas diferencias sean respetadas públicamente, a que sea reconocido y se le garantice su "*derecho a ser*".[9]

Trabajamos con adolescentes y jóvenes inscriptos "*en una cartografía de lazos (Frigerio, 2006), en flujos de ida y vuelta, desde los cuales van consumiendo y produciendo, a la vez*

[9] Ver Pinheiro, R. (2007). Cuidado como um valor: um ensaio sobre o (re)pensar a ação na construção de prácticas eficaces de integralidade em saúde. En R. Pinheiro y R. A. Mattos (Org.), Razões públicas para a integralidade em saúde: o cuidado como valor. Rio de Janeiro: CEPESC-IMS/UERJ-ABRASCO.

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

que se producen y se constituyen sujetos, en un mundo cultural que los condiciona" (Lahore, Pastore y Pereyra, 2010:94) Ya no sólo se trata de reconocer un sujeto "*entretenido en ser*",[10] sino de garantizar condiciones de posibilidad para que cada adolescente o joven pueda practicar su derecho a ser.

- *Oferta de recursos culturales y sociales para que adolescentes y jóvenes puedan construirse*

La identidad se construye y modifica a lo largo de toda nuestra existencia, desarrollándose en un tiempo y un espacio cultural determinado. Así entendida, la identidad se concibe como un proceso de identificación, una construcción constante, nunca terminada (Hall; Du Gay, 1996). No obstante, en especial la adolescencia pero también la juventud, son momentos vitales de construcción y reconstrucción identitaria. Al respecto, la educación social tal como lo expresa Encarna Medel (2010), debe ofrecer narrativas a las nuevas generaciones. Hacer una oferta educativa implica trabajar en una narrativa que permita al sujeto reconocer y reconocerse en diversos tiempos; que permita dar sentidos a los acontecimientos pasados, a la interpretación del presente y a la proyección hacia el futuro (Medel en Núñez [*Coord*.], 2010).

Si centramos nuestra atención en las adolescencias y juventudes que provienen de los sectores más pobres de la sociedad, las mismas están atravesadas por múltiples situaciones de desigualdad, exclusión e injusticia. Dichas condiciones de existencia afectan de forma particular la producción de subjetividades, los procesos de identificación y los vínculos con los otros y con la cultura.

Marcelo Viñar (2009) señala que la invención de una novela propia que construya un relato sobre quién estamos siendo, hemos sido y queremos ser, es un hito ineludible de humanización. No obstante añade el autor, las situaciones extremas de desamparo, averían tales procesos. Ello deteriora la capacidad de historizar -establecer conexiones de sentido- y de traducir la experiencia en relato. Para un gran número de adolescentes y jóvenes que transitan por las instituciones de protección, la educación debe colaborar con la restauración de *"la capacidad de integrar el tiempo vivencial en un tríptico de pasado, presente y futuro, en un tiempo que articule la memoria con anhelos y proyectos"*. (Viñar, 2009:105).

[10] Idea que hemos desarrollado en un trabajo anterior (Lahore, Pastore y Pereyra, 2010), procurando dar cuenta de una forma adolescente de hallarse en situación. El o la adolescente transita esta etapa de la vida ocupándose intensamente por su construcción identitaria

Se permiten la reproducción, 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 sentido, la educación social debe ofrecer recursos para que adolescentes y jóvenes establezcan relaciones con el sistema educativo y con el mundo del trabajo. Entre los 16 y los 18 años, la oferta debe hacer particular énfasis en la continuidad educativa y en los primeros acercamientos a lo laboral.

En Uruguay, tal como lo establece el artículo 7 de la Ley General de Educación (Ley N° 18.437), es obligatoria la educación desde el nivel inicial hasta la educación media superior. Si bien los últimos tiempos se ha experimentado un crecimiento sostenido e importante de la matrícula en educación media (De Armas, 2018), las trayectorias educativas de adolescentes y jóvenes se truncan especialmente a lo largo del recorrido por dicho nivel, y en menor medida al finalizar el nivel primario (Filardo, 2010).

Una trayectoria esperada para el sistema educativo uruguayo determina que entre 16 y 18 años, las personas deben estar realizando educación media superior. Sin embargo, adolescentes y jóvenes que participan de ambos proyectos, en su gran mayoría no responden a tal expectativa: un porcentaje importante se encuentra desafiliado y otro tanto cursa con importantes niveles de rezago escolar. Ante este escenario, la educación social necesariamente debe orientar sus prácticas hacia la creación de posibilidades de acceso y sostenimiento de trayectorias en el sistema educativo, tendiendo a que adolescentes y jóvenes finalicen la educación media.

Además de ser un derecho consagrado y de los posibles efectos que genera en términos de aprendizajes y trayectorias futuras, la inclusión en el sistema educativo permite que adolescentes y jóvenes tengan otras oportunidades de socialización. Y son éstas mismas experiencias las que favorecen o dificultan integraciones futuras a los espacios laborales. Por ello también, en la adolescencia y en la juventud, es primordial que la educación social oriente sus prácticas hacia el desarrollo de competencias básicas para el empleo, así como a la promoción y el acompañamiento de primeras inserciones laborales.

En lo que refiere a estas últimas, la Ley de Empleo Juvenil (Ley Núm. 19.133) en Uruguay fomenta el trabajo decente de las personas jóvenes, vinculando el empleo, la educación y la formación profesional. En ella, se prevén distintas modalidades para estimular el trabajo decente: primera experiencia laboral, trabajo protegido, práctica laboral para egresados y práctica formativa. Para personas entorno a los 18 años, y en especial para aquellas cuyas trayectorias educativas no son las esperadas para su edad, o que no cuentan con ciertas

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

competencias necesarias para la inserción en el mundo laboral, las modalidades de trabajo protegido o de primera experiencia son opciones imprescindibles a estimular.

Finalmente, la educación social debe ofrecerle a la adolescencia y a la juventud, otros tiempos. Tiempos de moratoria, para que cada adolescente o joven acceda a bienes culturales diversos y vaya estableciendo sus propias relaciones con la cultura. Tiempos por venir, donde algo del aprender y del hacer experiencia pueda suceder. Resulta indispensable entonces hacer que las instituciones educativas sean "*lugares de ensayo*" (Fryd y Lahore; 2018) para que adolescentes y jóvenes puedan experimentar formas de ser, probando una y otra vez, relaciones consigo mismo, con los otros y con la cultura.

- *Adultos disponibles*

El trabajo educativo con adolescentes y jóvenes requiere de adultos disponibles. (Fryd y Lahore, 2018; Vaccotti *et al*, 2018). En primer lugar, un adulto disponible es aquel que practica formas de reconocimiento hacia cada adolescente o joven. Le reconoce como sujeto de derecho, desde su diferencia y alteridad, en un momento particular de su proceso de identificación, e integrante de las nuevas generaciones. Son modos de construir una mirada singular sobre el otro, al que se le ofrece un lugar y a partir de lo cual devienen prácticas propias del educar: acogida, cuidado, enseñanza. Quienes ejercemos la educación social sabemos que el reconocimiento, además de ser un imperativo ético, es condición indispensable para el establecimiento y la continuidad de cualquier relación educativa.

En términos pedagógicos, un adulto disponible es alguien que realiza y mantiene una oferta educativa. Entendemos que ofrecer narrativas, ofrecer relaciones con el sistema educativo y con el mundo del trabajo, y ofrecer otros tiempos, estructuran la oferta común que la educación social tiene a cargo para adolescentes y jóvenes de 16 a 18 años.

La disponibilidad conlleva ciertos niveles de apuesta y de confianza. Como afirma Perla Zelmanovich (2006), la apuesta por un lado convoca a quien la realiza, en ella estamos nosotros y nuestras responsabilidades. Asimismo agrega, la apuesta se sucede cuando quien la realiza se sostiene confiado de que algo "*bueno*" pueda pasar; aún ante la incertidumbre que genera toda apuesta y la posibilidad cierta de "*perder*" (Zelmanovich, 2016). Es sobre la base de la apuesta y de la confianza que quien educa se mantiene en escena,[11] sabiendo que la

[11] Se trata de la representación de una obra que tiene que ver con lo humano y con compartir *lo común* entre todos. (Lahore, 2018)

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

presencia adulta es condición necesaria para el desarrollo de la obra, aunque según cómo ésta venga sucediéndose pueda implicar distintos niveles de visibilidad y protagonismo.

Hacer énfasis en la adultez de quien educa, nos reenvía a la cuestión intergeneracional. La relación educativa así, es un vínculo para adolescentes y jóvenes con el mundo adulto, en la cual se habilitan ciertos modos de relacionamiento y determinadas formas de ejercicio del poder.

La confrontación generacional es inherente a la relación entre adolescentes y adultos. El o la adolescente, en búsqueda de mayores niveles de autonomía, transita esta etapa de la vida apoyándose y a la vez oponiéndose al adulto de turno (Rodríguez y Silva, 2017). Para las adolescencias entonces, resulta necesario contar con adultos dispuestos a confrontar, aunque ello suponga para quien educa "*dejarse incomodar*" (Brignoni, 2012). Por otra parte, desde una perspectiva de las generaciones, el conflicto entre jóvenes y adultos caracteriza las relaciones sociales establecidas entre ambas clases de edad, y es producto del lugar que cada una de ellas ocupa en la estructura social. En escenarios de sociedades adultocéntricas como las nuestras, es importante que existan adultos dispuestos a proponer relaciones más igualitarias y democráticas entre jóvenes y adultos.

Reflexiones finales

El artículo problematiza las nociones de adolescencia y juventud. Mientras que el origen de la primera se vincula a la psicología, el de la segunda a cuestiones culturales y problemas estructurales. Orígenes y tradiciones diferentes, sumado a la posición que se asuma, determinan un uso indiferenciado de ambas categorías, la utilización exclusiva de alguna de ellas, o la distinción entre ambas clases de edad.

Sin ser España o Uruguay la excepción, no existe consenso a la hora de establecer rangos etarios únicos que determinen el periodo del ciclo de vida que cada una de ellas abarca, existiendo en reiteradas oportunidades un solapamiento de edades entre adolescencia y juventud. Asimismo, la edad cronológica no resulta un criterio clasificador suficiente, en tanto invisibiliza la heterogeneidad de adolescencias y juventudes.

A ello debemos agregar, la convicción de que es necesario considerar los discursos de lo adolescente y lo juvenil para comprender a las personas de 16 a 18 años, y sus condiciones.

Se permiten la reproducción, 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 todas estas razones que el texto sugiere nombrar a este sector de la población como adolescentes y jóvenes.

El entrecruzamiento de lo adolescente y lo juvenil posibilita el reconocimiento del lugar significativo que ocupa la construcción identitaria para adolescentes y jóvenes; el reconocimiento de éstos y éstas como actores sociales y sujetos biográficos que realizan itinerarios y proyectan posibles trayectorias, el reconocimiento de que adolescentes y jóvenes desarrollan expresiones y prácticas socioculturales propias.

Desde una perspectiva del modelo critico de educación social, y tomando como contexto profesional el campo de lo socioeducativo en Uruguay, el artículo propone pensar la relación educativa con adolescentes y jóvenes de 16 a 18 años en torno a tres premisas: adolescentes y jóvenes como consumidores y productores culturales capaces de practicar su derecho a ser; una oferta de recursos culturales y sociales para que adolescentes y jóvenes puedan construirse, fundada en el ofrecimiento de narrativas, de relaciones con el sistema educativo y con el mundo del trabajo, y de otros tiempos; adultos disponibles que además de sostener dicha oferta, promuevan vínculos intergeneracionales de mayor igualdad.

En nuestra vida cotidiana, de manera reiterada, lo profesional irrumpe inesperadamente. Algo de esto me pasó al leer el libro de Michael Pollan: "*Cocinar. Una historia natural de la transformación*". En su introducción, Pollan se pregunta por qué cocinar. Apoyándose en el aporte de varios antropólogos, afirma que cocinar es una actividad específicamente humana. Y ese acto además, en algún sentido, tiene que ver con el origen de la cultura. Pero cocinar añade, no sólo nos proporcionó la comida, sino también la oportunidad de comer juntos, de compartir un determinado lugar y a una determinada hora. Es en la comida compartida según Pollan, donde "*nuestros hijos aprender el arte de conversar y adquieren los hábitos de civilización*".

¿Por qué educar? Se trata de una actividad propia de lo humano y su función se remonta al origen de la cultura. En el acto de compartir, las nuevas generaciones se civilizan.

Adolescentes y jóvenes en tanto parte de las nuevas generaciones siempre han interpelado al mundo adulto. Kantor advierte que si bien siempre "*los nuevos resultan extraños para los responsables de su acogida", actualmente estos nuevos son percibidos como hostiles e incluso peligrosos. Dicha advertencia supone al decir de la autora, la consolidación de 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.

"giro de lo extraño a lo hostil", que tal vez más que hablar de los nuevos jóvenes, habla de los nuevos adultos. (Kantor, 2008:16-17).

Quienes educamos tenemos un compromiso con la cultura. Si bien estamos encargados de dirigir procesos de pasaje, traducción y negociación, debemos habilitar mayores niveles de participación y protagonismo de adolescentes y jóvenes, promoviendo nuevas formas de estar juntos y de compartir lo común.

Bibliografía

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

Casal, J.; Merino, R; García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers*, Vol 96, núm. 4, 1139-1162. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Dávila, O; Ghiardo, F; Medrano, C. (2005). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: CIDPA.

DE ARMAS, G (2018). *Trayectorias educativas en Uruguay. Principales rasgos, tendencias y desafíos para las políticas públicas*. Montevideo: UNICEF.

Di Leo, P; Arias M.J. (2019). *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares*. Buenos Aires. Espacio Editorial.

Domínguez, P; Silva, D. (2014). *Autonomía anticipada. Tramas y trampas del egreso de adolescentes institucionalizados por protección*. Montevideo: UNICEF.

Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Editorial Ariel.

Filardo, V. et al. (2007). *Usos y apropiaciones de los espacios públicos y clases de edad. Informe de Investigación*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.

Filardo, V. (2010). *Transiciones a la adultez y educación*. Montevideo: UNFPA.

Filardo, V. (Coord.); Cabrera, M; Aguiar, S. (2010). *Encuesta Nacional de Adolescentes y Jóvenes*. Segundo Informe. Montevideo: INFAMILIA.

Frigerio, G. (2008). Obstinaciones duraderas. En Frigerio, G; Diker, G. *Educar: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: del estante editorial.

Fryd, P; Lahore, H. (2018). Espacio de conversación entre profesionales de un proyecto socioeducativo y un colectivo de psicoanalistas *Revista RESPU*, 3, 20-26. Montevideo: Consejo de Formación en Educación.

Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

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

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

Hall, S; Du Gay, P. (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amarrortu editores.

Lahore, H. (2018). Historias mínimas del aprender. *Revista RESPU*, 2, 63-73. Montevideo: Consejo de Formación en Educación.

Lahore, H; Pastore, P; Pereyra R. (2010). Sentidos para los recuerdos olvidados. En Fryd, P; Silva, D. (*Coords.) Responsabilidad, pensamiento y acción: Ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. Barcelona: Gedisa.

Martín Criado, E. (1998). *Producir la juventud: Crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: ITSMO.

- (2005). La construcción de los problemas juveniles. *Revista Nómadas*, 23, 86-93. Bogotá: Universidad Central.

Medel, E. (2010). Elementos que configuran los modelos educativos. En Núñez, V. (*Coord.*). *Encrucijadas de la educación social*. (223-281).Barcelona: Editorial UOC

Midaglia, C. (2000). *Alternativas de protección a la infancia carenciada. La peculiar convivencia de lo público y privado en el Uruguay*. Buenos Aires: CLACSO.

Midaglia, C. (*Coord.*) (2009). *Repertorio de programas social. La protección social a la infancia y la adolescencia*. Montevideo: MIDES.

Midaglia, C. (*Coord.*) (2010). *La oferta pública social en el Uruguay 2005-2009*. Montevideo: MIDES.

Núñez, V. (*Coord.*) (2010). *Encrucijadas de la educación social*. Barcelona: Editorial UOC.

Pastore, P; Silva, D. (*Coords*.) (2016). *Martíneré. Trazos y legados de una experiencia pedagógica (1969-1976)*. Montevideo: Carlos Álvarez.

Reguillo, R. (2000). *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Revilla Castro, J. C. (2001). La construcción discursiva de la juventud: lo general y lo particular. *Papers*, Vol 63/64, 103-122. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Rodríguez, C.; Silva, D. (2017). *Adolecer lo común*. Montevideo: MIDES.

Viñar, M (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio.* Montevideo: Trilce.

Zelmanovich, P. (2006). *Apostar al cuidado en la enseñanza*. Conferencia publicada como documento del CePA. Buenos Aires: Ministerio de Educación - Gobierno de Buenos Aires.

Para contactar:

Hernán Lahore. Email: ***hernanlahore@gmail.com***

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

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

Una pedagogía a favor de la inclusión

A pedagogy in favour of inclusion

Xus Martín, *Profesora titular de la Facultad de Educación. Universidad de Barcelona*

Resumen

La complejidad que define el fenómeno de la exclusión social requiere de intervenciones orientadas a modificar radicalmente la relación entre comunidad y colectivos marginados. El legado de una pedagogía comprometida con la mejora de las condiciones de vida de jóvenes y adultos víctimas de la pobreza y el rechazo social (Lorenzo Milani, Paulo Freire y Anton Semionovic Makarenko) nos anima a defender una visión transformadora de la educación.

En el artículo se recoge parcialmente la investigación que se está realizando en colaboración con cinco entidades socioeducativas que atienden a adolescentes y jóvenes en riesgo. La finalidad de la investigación es introducir el altruismo y la ayuda mutua como ejes centrales de la intervención. Una finalidad que se concreta en la implementación de dos prácticas metodológicas: el aprendizaje servicio y los grupos de ayuda mutua. Mientras que los proyectos de aprendizaje servicio invitan a los jóvenes a contribuir en la sociedad y a poner sus conocimientos y capacidades al servicio del bien común, los grupos de ayuda mutua facilitan relaciones de cooperación, de confianza y de cuidado, entre iguales.

Palabras clave: educación social, jóvenes en riesgo de exclusión social, aprendizaje servicio, grupos de ayuda mutua,

Abstract

The complexity enclosed in social exclusion phenomena requires from interventions aimed to radically modify community and isolated collectives relationship. The legacy of a pedagogy committed to the quality of life improvement of both young and adults poverty victims (Lorenzo Milani, Paulo Freire y Anton Semionovic Makarenko), encourages us to defend a transformative educational vision.

This article partially covers the investigation performed by five socio-educational entities that attend risk group teenagers. The investigation final purpose is the introduction of altruism and mutual aid as central axis of intervention, which is set by the implementation of two methodological practices: service learning and mutual aid groups. Service learning projects encourage young people to contribute in society and give their knowledge and skills up to the common good service. On the other hand, mutual aid groups facilitate cooperative, faithful and caring relationships amongst equals.

Keywords: social education, young people at risk of social exclusion, service learning, mutual aid groups.

Fecha de recepción: 27/01/2020 Fecha de aceptación: 07/02/2020

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

Introducción

El fenómeno de la exclusión social ha sido abordado desde distintas disciplinas. La sociología, la antropología, la psicología, la historia, la literatura y también la pedagogía (Judt, 2010; Louis, 2018; Owen, 2012; Wacquant, 2015) han aportado datos, pero sobretodo miradas, que más que negarse o validarse unas a otras, se complementan. Todas ellas introducen elementos cuya suma pone de manifiesto la complejidad de una realidad que escapa a cualquier reduccionismo.

Así, parece evidente que el esfuerzo por comprender qué ocurre en cada caso de exclusión exige un análisis de múltiples variables –personales, ambientales, comunitarias, económicas, culturales, sociales y legales, entre otras– que se cruzan produciendo situaciones en las que grupos que forman parte de la comunidad quedan fuera de ella de manera permanente. Grupos minoritarios que no tendrán acceso a los bienes y servicios de los que sí puede gozar el resto de la población. Grupos a los que tampoco les estará permitido hacer contribuciones valiosas porque nada se espera de ellos. Se trata de personas a las que, en unos casos de manera sutil y en otros con mayor brusquedad, se les excluye sistemáticamente de las redes de relación habituales en una comunidad forzándolas a vivir en guetos, a vivir al margen, a vivir al límite.

La falta de conocimiento, la distancia física y afectiva junto con una visión sesgada de los colectivos en riesgo de exclusión, desencadena procesos intensos de creación de estereotipos, de actitudes de recelo cuando no de abierta hostilidad que minan no sólo la confianza mutua sino también la seguridad del colectivo estigmatizado en sus propias capacidades. Con frecuencia, aquellos que han sido expulsados de la comunidad responden a la mirada de rechazo cumpliendo con lo que el otro espera ver y mostrando una vez más la eficacia del efecto Pigmalión o de la profecía autocumplida. La violencia y la conducta destructiva son, en más casos de lo que nos gusta reconocer, respuestas inducidas desde fuera. La ruptura natural de este círculo vicioso es altamente improbable porque cuando el rechazo y la desconfianza anidan en una comunidad tienden a perpetuarse. Sin embargo, es posible modificar esta realidad a partir de intervenciones programadas que se orienten de manera clara e intencionada a transformar la relación entre comunidad y colectivos marginales y marginados.

Entre los grupos más castigados socialmente y que con mayor dureza sufren procesos arbitrarios de expulsión encontramos adolescentes y jóvenes que pertenecen a núcleos familiares con bajos niveles socioeconómicos, que cuentan con pocas redes sociales 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.

que han crecido sabiéndose juzgados por un entorno que sospecha de ellos, que han (sobre)vivido al amparo de la ayuda social, y que han conocido en primera persona la pobreza, la injusticia y la desigualdad de oportunidades (Ballester *et alt*, 2016; Bonal, 2005; Calderón, 2016). Son grupos de chicos, grupos de chicas o grupos mixtos que podemos encontrar en las calles de nuestras ciudades, en los parques, en las plazas o en espacios públicos que de alguna manera ocupan. Más difícil es tropezar con ellos en eventos de la comunidad, en fiestas populares, conciertos, manifestaciones, grupos de tiempo libre, asociaciones juveniles, etc. Con frecuencia, retan a un sistema en el que no se sienten acogidos y al cual tampoco se sienten vinculados, adoptando una imagen y una actitud provocadoras. Pese a la singularidad de cada caso, de cada historia personal, de cada circunstancia particular, muchos de estos jóvenes comparten experiencias biográficas, carencias, encuentros y encontronazos que han marcado su vida. Escuchándoles resulta tentador creer en el determinismo sociológico y en la irreversibilidad de un destino impuesto por la clase social a la que se pertenece.

Una pedagogía al servicio de la inclusión

¿Tiene la educación alguna función específica a desempeñar en relación a la exclusión social? ¿Acabar con una realidad tan compleja no es un reto demasiado grande? A nuestro entender las respuestas a estas preguntas son obvias. Empecemos por la última: la educación por sí sola no puede abordar el fenómeno de la exclusión social con garantías de éxito. Acabar con él, lo hemos apuntado anteriormente, requiere de intervenciones interdisciplinarias y de políticas sociales que aborden temas que superan, con mucho, la acción educativa. Sin embargo, la educación puede contribuir (en ocasiones de manera poderosa) a combatirla y a introducir medidas correctoras de una desigualdad social que no cesa de expulsar a personas fuera del sistema. Los estudios realizados por los epidemiólogos británicos Richard Wilkinson y Kate Pickett (2009) ponen de manifiesto que cuando la desigualdad es mayor, las personas se preocupan menos las unas de las otras y tienden a solventar sus problemas ignorando cómo sus decisiones afectan a los demás. Es decir, el altruismo y las relaciones de reciprocidad pierden fuerza en favor de los intereses individuales.

Convencidos de la fuerza transformadora de la educación, defendemos que esta puede y debe favorecer la inclusión de jóvenes que provienen de entornos castigados por la pobreza y la desigualdad. No somos pioneros en estas ideas. Grandes pedagogos han defendido desde sus

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

escritos, pero sobre todo desde sus prácticas, que la educación tiene el poder de optimizar la calidad de vida de hombres y mujeres que no han tenido acceso a la cultura, de chicos y chicas considerados como malos, inadaptados, marginados, rebeldes o gamberros –los adjetivos con los que se les califica cambian de un contexto a otro– dándoles la oportunidad de diseñar futuros a los que "por cuna" no tendrían acceso. A partir de tres citas recordamos brevemente el legado de algunos de ellos: Lorenzo Milani, Paulo Freire y Anton Semionovic Makarenko.

- *"Ninguno de ellos era hijo de señores"*. Con esta frase lapidaria los Alumnos de la escuela de Barbiana (1976:45) critican las condiciones sociales en las que viven los hijos de los pobres, la enorme desigualdad de oportunidades que sufren y la inmensa distancia entre su situación y aquello que la escuela les exige. Su maestro, el sacerdote Lorenzo Milani, fue uno de los grandes críticos de la escuela clasista, aquella que en lugar de eliminar obstáculos a los más vulnerables parece desear que se aumenten las diferencias. Su lucha a favor de "los chicos de la montaña" se tradujo en una propuesta radical de una escuela a tiempo completo.

- *"Como presencia en la historia y en el mundo, lucho esperanzadamente por los sueños, por la utopía, por la esperanza, con miras a una pedagogía crítica"*. Desde una valiente y lúcida lectura de la experiencia de opresión en la que viven los pobres, Paulo Freire (2012:150) nos advierte del riesgo de anclarse en un pasado convulso y de usarlo como pretexto para no avanzar. Él, por el contrario, apuesta por una mirada esperanzada y una actitud combativa –personal y colectiva– capaz no solo de superar el dolor, sino también de usarlo como conocimiento para la construcción de un futuro digno de ser vivido.

- *"Un carácter se puede formar solo mediante una prolongada participación en la vida de una colectividad bien organizada, disciplinada, forjada y orgullosa".* Anton Semionovic Makarenko (1977:162), el educador por excelencia de los adolescentes inadaptados, da un giro radical a la educación al situar el colectivo como eje central de la intervención y defender procesos de reeducación a través del servicio a la comunidad. Poco amigo de los expedientes, centra la atención en ofrecer a los jóvenes nuevas oportunidades donde ser y sentirse útiles a la sociedad olvidando y obviando pasados delictivos que en nada favorecen 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) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Lucha por la igualdad de oportunidades, mirada crítica y esperanzada, y servicio al bien común, tres elementos que recibimos cual legado de la mejor pedagogía.

Punto de partida del proyecto: reconocer la capacidad de dar.

La experiencia que aquí describimos forma parte de una investigación[1] orientada a acompañar procesos de diseño e implementación de prácticas basadas en el altruismo en contextos de vulnerabilidad, y evaluar posteriormente su impacto formativo. No vamos a hacer una presentación completa de la investigación. Nos centraremos en la colaboración realizada con distintas entidades socioeducativas.

Las entidades que han participado en el proyecto son cinco: Unitat d'Escolarització Compartida,[2] (UEC) Esclat, la UEC Cruïlla, la UEC Cancuní, l'Associació SaóPrat, y la Fundació ADSIS. Todas trabajan con adolescentes y jóvenes en contextos de vulnerabilidad social. Algunas atienden a chicos y chicas en edad de escolarización obligatoria que finalizan sus estudios fuera de los centros educativos ordinarios. Otras acogen jóvenes mayores de dieciséis años que, por distintos motivos, no pueden sumarse a los itinerarios formativos estandarizados. Las cinco entidades comparten también una actitud decidida a la hora de introducir modificaciones que les permitan mejorar sus prácticas y las condiciones de vida de la población a la que atienden.

El punto de partida del proyecto fue la crítica a una manera de entender la educación social que visibiliza en exceso la fragilidad y carencias de los jóvenes, infravalorando sus capacidades. En concreto, su capacidad para aportar a la comunidad (Martín; Puig; Gijón, 2018). Entendimos que aun siendo necesario acoger y dar una respuesta a la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran, esta no puede convertirse en el epicentro de la intervención. Y sospechamos que la mirada que focaliza la debilidad del joven genera relaciones y prácticas que pueden llegar a ahondar en el estigma que sufre en lugar de combatirlo.

1 La investigación se inscribe en la línea de trabajo "aprendizaje servicio e inclusión social" del Grup de Recerca d'Educació Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona

2 La unidad de Escolaridad Compartida (UEC), es un recurso educativo contemplado en el sistema educativo catalán que se dirige a alumnos de Educación Secundaria Obligatoria que no pueden seguir el ritmo académico y la dinámica de trabajo propia de los centros escolares ordinarios.

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

Se permiten la reproducción, 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 favorecer procesos de inclusión en la comunidad y ayudar a los jóvenes a abandonar la actitud de derrota y de indiferencia con la que muchos de ellos se acercan a las entidades decidimos incorporar estrategias que activasen su capacidad de "dar", de aportar alguna cosa de valor a los demás (Caillé, 2014; Godbout, 1997; Mauss, 2009). Conscientes de que nuestro discurso pedagógico no tendría impacto alguno sino éramos capaces de traducirlo en propuestas concretas que favorecieran el tipo de experiencia que queríamos provocar –descubrirse como personas capaces de aportar a la comunidad– optamos, inicialmente, por el diseño e implementación de actividades de aprendizaje servicio, una metodología que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto en el que los participantes se forman mientas contribuyen a resolver necesidades que previamente han detectado en el medio (Puig et alt., 2007). Posteriormente y como resultado de distintos encuentros con los jóvenes que participaban en las actividades de aprendizaje servicio, incorporamos un Grupo de Ayuda Mutua en una de las entidades. Esta segunda experiencia funciona actualmente como prueba piloto. A continuación, presentamos la implementación de ambas propuestas –aprendizaje servicio y grupo de ayuda mutua– en las entidades.

Implicación en la comunidad: Aprendizaje servicio (ApS)

Las primeras actividades de ApS con jóvenes en riesgo de exclusión surgen a partir de las observaciones realizadas en dos entidades y de las entrevistas a profesionales de los respectivos equipos. En síntesis, la información obtenida ponía de manifiesto cierto desequilibrio en las prácticas educativas que las entidades tenían incorporadas para trabajar los objetivos que perseguían. Había un consenso generalizado a la hora de reconocer un buen trabajo en la gestión de la disciplina y el acompañamiento individualizado –dos aspectos que se valoraban en las tutorías con cada joven, que se analizaban en las tutorías de grupo y que también formaban parte del informe trimestral que se entregaba a las familias. Sin embargo, no ocurría lo mismo al analizar prácticas orientadas a favorecer actitudes cooperativas y de participación en la comunidad. Estas eran escasas y puntuales. Los equipos reconocían que, si bien valoraban la cooperación y la participación en el entorno, no habían implementado metodologías que las trabajasen de manera eficaz. Casi todos ellos contaban con alguna experiencia aislada que no había tenido mayor recorrido en la entidad.

Al analizar las causas de este desfase aparecieron dos motivos fundamentales. Uno, constatar que el control de la disciplina y el acompañamiento individualizado eran funciones que se

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

activaban de manera casi inmediata con cada nuevo ingreso, una respuesta natural por parte de los equipos ya que la mayoría de derivaciones de los jóvenes eran por problemas de disciplina. Por contra, la cooperación y la participación no tenían el carácter de urgencia que sí se apreciaba en las funciones anteriores. Otro motivo, que costaba más de verbalizar, era el miedo a exponer a los jóvenes en exceso. El carácter impulsivo y la falta de autocontrol de algunos de ellos, frenaban la puesta en marcha de actividades cooperativas y, especialmente, de proyectos de participación en la comunidad. Algunos educadores consideraban que una mala experiencia fuera del centro podía perjudicar tanto a los chicos que participaban como a la imagen de la propia entidad.

¿Por qué el Aprendizaje Servicio?

Favorecer conductas cooperativas y permitir a los jóvenes participar en su entorno eran dos retos que podían abordarse desde una misma metodología: el ApS. Los recelos iniciales de algunos equipos para implementarla desaparecieron al conocer experiencias de ApS en escuelas y centros de tiempo libre. También ayudó a deshacer temores el propio currículum de las entidades. Los talleres pre-laborales, en los que se trabaja a partir de la manipulación, ofrecían posibilidades de orientar su producción a fines altruistas. La costumbre de que los jóvenes se quedaban con sus piezas podía modificarse fácilmente. De hecho, todas las entidades tenían experiencias de servicio de los chicos hacia la propia entidad. La mayoría contaban con estanterías, bancos, mesas, colgadores, lámparas, bandejas, cuadros y otros objetos creados en los talleres.

La metodología de ApS, que como hemos adelantado, combina procesos de aprendizaje y de servicio a partir de las necesidades detectadas en el entorno (Puig, 2015), ofrecía a priori algunas ventajas en la intervención con los jóvenes. Las primeras experiencias en cada entidad estuvieron vinculadas al trabajo en talleres y en su diseño se focalizaron tres elementos.

- La detección de necesidades en el entorno. Un aspecto que favorecía el conocimiento del barrio y que exigía entrar en contacto con entidades que pudieran ofrecer a los jóvenes acciones en las que implicarse, invitándoles a valorar qué retos podía o no podían asumir.

- La exigencia en los aprendizajes. Que las construcciones tuvieran una utilidad real para otras personas o colectivos podía incrementar la motivación de los chicos y chicas a la hora de aprender y también el interés por realizar buenos acabados.

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

- La acción en beneficio de un tercero. El compromiso personal en la solución de una necesidad implicaba el desarrollo de conductas participativas en la comunidad. Además, era un recurso apropiado para ayudar a los jóvenes a descubrirse como personas que tienen bienes que aportar a los demás.

Implementación del Aprendizaje Servicio en entidades socioeducativas

A continuación, mostramos algunos datos referidos al seguimiento realizado en las entidades que colaboran en la investigación.

Son cinco entidades con trayectorias niveles de intensidad distintos en la introducción del ApS[3]. Mientras alguna de ellas ha incorporado la metodología de forma generalizada y la reconoce como prioritaria en los talleres, otras la ubican en espacios puntuales. A nivel interno también se han seguido procesos diferenciados. En algunos casos el punto de arranque ha sido la acción individual de una educadora que progresivamente ha contagiado su interés a otros compañeros y compañeras. En otros casos la iniciativa ha partido de la dirección del centro, quien ha facilitado al equipo el contacto con entidades del barrio y la participación en cursos de formación. Por último, algunas entidades con tradición en actividades de voluntariado, se han aproximado al ApS reforzando y ampliando los aprendizajes en sus acciones.

En relación a la tipología de actividades desarrolladas, queremos introducir dos comentarios. El primero para poner de manifiesto que la mayoría se han desarrollado en recursos del entorno que trabajan con personas. Son lo que llamamos ApS "cara a cara", que permiten a los jóvenes interactuar directamente con la población receptora de su acción. Crear inmobiliario para un centro de educación infantil –contando con la participación de los niños y niñas– o asumir semanalmente el servicio de peluquería y estética en una residencia de personas mayores, son proyectos que facilitan la relación continuada entre jóvenes y usuarios. Menos numerosas han sido las actividades cuyo receptor no eran personas a quienes los chicos y chicas se podían dirigir. Ejemplos de ellas son la construcción de varios atriles de madera para una escuela de música, la participación en una maratón a favor de una buena causa o la colaboración en una biblioteca municipal para catalogar documentación que no estaba disponible al público por no encontrarse referenciada.

3 La reflexión pedagógica sobre la implementación del aprendizaje servicio con *adolescentes en riesgo de exclusión social* así como la descripción detallada de algunas experiencias puede encontrarse en la obra colectiva *Educarse es de valientes*, coordinada por X. Martín y publicada en la Octaedro (2018).

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

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

El segundo comentario se centra en las modalidades didácticas que permite el ApS. Señalamos tres de las más comunes. La primera incluye actividades cuya acción de servicio es puntual, aunque este facilite aprendizajes diversos. Un ejemplo sería la participación en la recogida de alimentos de la ciudad. Una segunda modalidad recoge prácticas cuya acción de servicio requiere una formación específica vinculada al currículum del centro. Son actividades contempladas en el calendario que suelen formar parte del proyecto educativo.[4] Es el caso de una entidad que cada curso organiza unas jornadas en las cuales los adolescentes asumen el rol de maestros de taller de un colectivo de personas adultas con discapacidad intelectual. La tercera modalidad, más intensa a nivel de aprendizajes y que permite asumir acciones de servicio de mayor calado, es el trabajo por proyectos con servicio a la comunidad. Mediante la actividad investigadora guiada por los interrogantes que el grupo se plantea inicialmente, los jóvenes se preparan para dar respuesta al reto que colectivamente han asumido. Uno de los proyectos realizados consistió en la construcción de un reloj solar de cerámica[5] como respuesta a la petición de un instituto de secundaria, en una de cuyas paredes se instaló el reloj.

Resultados

Durante la investigación nos hemos reunido con los distintos equipos de educadores, hemos observado a los jóvenes mientras realizaban actividades de ApS y les hemos entrevistado. También hemos mantenido dos grupos de trabajo: uno con educadores y otro con jóvenes. En ambos estaban representadas las distintas entidades que participaban en el proyecto.

La triangulación de la información recogida aporta un resultado inequívoco: el ApS es una metodología privilegiada para trabajar con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión (Martín, 2018). En concreto defendemos que la participación continuada en actividades de ApS tiene efectos positivos en el proceso formativo de esta población. Vamos a presentar brevemente tres aportaciones del ApS que justifican esta afirmación.

- *Mejora el autoconcepto de los jóvenes***.** La experiencia de aportar algo de valor a la comunidad contribuye a combatir la creencia fuertemente arraigada entre los adolescentes de “no servir para”, de “ser incapaces de”. El ApS les sitúa en roles que han explorado

4 Algunas de estas actividades se han vinculado a Servei Comunitari, un proyecto que forma parte del currículum de Educación Secundaria Obligatoria de los centros escolares de Catalunya.

5 El reloj está registrado en el inventario de la Societat catalana de Gnòmonica: https://www.gnomonica.cat/index.php/inventari/inventari-10742

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

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

poco. Se encuentran actuando, trabajando, y contribuyendo en la respuesta a necesidades de otras personas o colectivos. Los jóvenes se empoderan en la medida que descubren sus capacidades y aprenden a confiar en ellas. Acostumbrados a ser parte del problema, encontrarse formando parte de la solución les desubica. Algunos de ellos se sienten incomodos y confusos en las primeras fases de una actividad –especialmente cuando entran en contacto con usuarios o profesionales de otras entidades. Necesitan un tiempo de adaptación a un rol en el que no se acaban de encontrar. Los procesos de reflexión destinados a poner nombre a las vivencias, a compartirlas, a valorar los aprendizajes y la utilidad de su contribución, a analizar las relaciones con los compañeros y también con las entidades, son imprescindibles para que la experiencia de aprendizaje servicio tenga un impacto formativo. Entre las valoraciones más compartidas por los jóvenes destacan los sentimientos de bienestar consigo mismos y de satisfacción cuando finalizan una actividad, sentimientos que surgen al observar la calidad de los resultados, pero también del refuerzo positivo que reciben de las personas que se benefician de su acción.

- *Favorece la reconciliación con el aprendizaje.* El rechazo de los jóvenes hacia los aprendizajes que asocian a la escuela es generalizado. Sus anteriores experiencias de fracaso escolar culminan en actitudes de renuncia a volver a engancharse a un sistema del que se han sentido expulsados (Mena; Enguita; Riviére, 2010). El ApS ayuda a vencer estas resistencias en la medida que facilita una aproximación poco académica a los aprendizajes. Calcular el presupuesto que requiere la intervención en una entidad, redactar un proyecto, o preparar una exposición para presentar el trabajo en unas jornadas, son actividades que exigen el desarrollo de competencias lingüísticas y matemáticas a la vez que permite a los jóvenes una vivencia positiva del aprendizaje (Tarabini, 2017). La intervención en el medio les aleja de actitudes pasivas, les permite descubrir que tienen iniciativa, que son capaces de diseñar propuestas y de llevarlas a cabo. Un cambio de actitud que pueden transferir a otras situaciones vitales.

- *Favorece y acelera procesos de inclusión social.* Un círculo de relaciones pobre y carente de redes sociales disminuye las posibilidades de formar parte de una comunidad amplia en la que participar. Ante la progresiva desconexión con el medio sociocultural en la que se encuentran inmersos los jóvenes, el ApS les brinda la posibilidad de conocer, colaborar y relacionarse con entidades que componen el tejido social de su entorno más próximo. Durante la realización del servicio los jóvenes quedan expuestos a códigos de 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.

normalizados en un entorno amable que no les juzga, una experiencia reparadora del rechazo social que perciben con frecuencia (Gofman, 2006). Pero los procesos de inclusión no dependen ni exclusiva, ni principalmente de los jóvenes en riesgo. Dependen, en gran parte, de la capacidad de la comunidad para acogerles. En este sentido, el ApS es también una oportunidad para que la comunidad descubra la imagen más amable y generosa de un colectivo altamente estigmatizado, y reconozca su derecho a participar, desde una posición de igualdad, en las decisiones que afectan al conjunto de la ciudadanía.

Ayudarse ayudando: Grupo de Ayuda Mutua (GAM)

El GAM surge indirectamente a propuesta de los jóvenes. Al finalizar el primer curso en el que las cinco entidades colaboradoras habían implementado actividades de ApS se convocó a tres jóvenes de cada entidad para recoger sus impresiones. La valoración de la metodología fue altamente positiva, pero lo que más les gustó fue el encuentro, en el que compartían intereses y experiencias con chicos y chicas de otros centros. Durante los dos cursos siguientes el equipo investigador convocó al grupo con una periodicidad bimensual. De manera progresiva los jóvenes fueron incorporando reflexiones sobre temas que les afectaban personalmente: la situación de marginación que sufrían, conflictos familiares, problemas con la justicia, adicciones, sexualidad, religión, violencia o el fracaso escolar, entre otros. Un comentario recurrente en los encuentros hacía referencia al vacío y la soledad que les provocaba saber que en un corto plazo de tiempo deberían abandonar la entidad donde habían pasado una parte importante de su adolescencia.

La constatación de la situación de soledad en la que se encontraban los jóvenes y de la escasez de redes sociales con las que contaban fue el origen del GAM. El equipo investigador nos planteamos realizar una experiencia piloto con una estructura y unos objetivos definidos, que tuvieran en cuenta las valoraciones de los jóvenes. Estos habían destacado el espacio de relación que les había ofrecido el grupo y la posibilidad que habían tenido de conocerse mejor a ellos mismos.

¿Por qué un Grupo de Ayuda Mutua?

Junto con dar respuesta a las inquietudes que los chicos y chicas habían formulado –facilitar un espacio de relación y favorecer el autoconocimiento– el equipo que ha gestionado la primera experiencia de GAM con jóvenes en riesgo de exclusión pensamos que el 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.

también debía ayudar a los jóvenes a crear proyectos de vida que tuvieran sentido para ellos mismos y que fueran factibles dado que la mayoría abandonan las entidades a los diecisiete o dieciocho años, un momento en el que se encuentran solos enfrentándose a decisiones que nunca antes se han planteado.

La estructura de los GAM (Raggio y Soukoyan, 2007) nos pareció acertada por varios motivos. Uno, porque da el protagonismo a los chicos, dejando en segundo plano a los adultos; dos, porque plantea una mirada esperanzada que se proyecta en el presente y en el futuro considerando –pero sin recrearse– el problema que les convoca; y tres, porque la idea de "ayudarse ayudando" conecta con la acción de servicio de la metodología de ApS, que tan buenos resultados había aportado. Ambas permiten activar el dinamismo educativo del altruismo, que en el caso del GAM se dirige, hacia "los otros" más próximos: los iguales.

Si bien estaba definido el problema que compartían los jóvenes a los que se dirigía el proyecto –trayectorias personales marcadas por el fracaso escolar, la pertenencia a entornos desfavorecidos y haber abandonado la entidad o estar en proceso de desinstitucionalización– quedaba pendiente definir una tarea que concretará la demanda que se les hacía. Su escasa sintonía con actividades de lectoescritura, nos animó a explorar otros lenguajes. Finalmente optamos por el relato digital personal[6], una herramienta que a partir de recursos como la música o la imagen –muy presentes en la vida cotidiana de los chicos– podría permitir un trabajo de introspección y de proyección que a la vez pudiera ser compartido en grupo.

Un año de experiencia

La primera experiencia de GAM se ha llevado a cabo en la Asociación Saó-Prat.[7] Las cuarenta y dos sesiones celebradas en poco menos de año y medio se han realizado en la sala de informática del centro, equipada con la infraestructura necesaria para la producción y visionado colectivo de los relatos digitales: ordenadores, grabadoras audio, micrófonos, cámaras de video y proyector. En el grupo han participado diez jóvenes de entre 17 y 20 años. Nueve chicos y una chica. Cuatro de ellos han hecho el proceso completo. Otros se han incorporado posteriormente. Y tres jóvenes, que anteriormente habían sido menores no

6 Adoptamos la definición que aportan Rodríguez Illera, Martínez-Olmo y Galván, (2019) al referirse a los relatos digitales personales (RDP) como historias con una duración de dos a cuatro minutos, contadas en primera persona, a través de técnicas audiovisuales y con un alto grado de implicación por parte de quien lo narra.

7 La primera edición del GAM ha contado con el soporte económico de la Fundación Santa María en infraestructura y personal técnico.

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

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

acompañados, abandonaron el grupo a mediados del primer año. Dos de ellos a causa de una situación de incompatibilidad con el trabajo y el tercero por problemas con los permisos de residencia. La mayoría de participantes han estado vinculados en algún momento a Saó-Prat y son vecinos del barrio de Sant Cosme del Prat de Llobregat.

El equipo que gestiona el GAM lo forma una profesora universitaria, dinamizadora del grupo; una persona técnica audiovisual, responsable de la formación técnica en relatos digitales; y un educador de la entidad.

Los encuentros del GAM son semanales. Entre uno y otro los jóvenes se comunican por el grupo de WhatsApp, pensado inicialmente para que el equipo pudiera informar pero que los chicos rápidamente reconvirtieron en un espacio donde compartir experiencias, dar noticias sobre eventos personales significativos (aprobar examen, contraer enfermedad, encontrar trabajo, presentarse al carnet de conducir, ir de viaje, etc.) o hacer consultas. Las dinámicas de los encuentros son muy variadas. En términos generales podemos decir que una vez al mes la reunión está preparada por el equipo coordinador, quien propone actividades vinculadas a temas que han ido apareciendo en las sesiones y aprendizajes técnicos relacionados con la construcción de RD. El resto de reuniones no tienen una estructura previa y se desarrollan en función de las intervenciones espontáneas de los chicos. Muchas de ellas se han dedicado a hablar de sus vidas, de cosas que les han ocurrido durante la semana, o de proyectos a corto y medio plazo. A medida que el curso avanza, el compromiso personal con la elaboración del relato digital se hace más presente y las sesiones giran en torno a los relatos. El acoso escolar durante la infancia, la superación del consumo de drogas, la situación de soledad o de incomprensión, las etapas personales –a veces duras– por las que se ha pasado, las amistades o la relación familiar fueron temas abordados el primer año. Recursos como el rap, las fotografías –propias y compartidas–, el video, la música, las entrevistas y, la narración en primera persona, se fueron combinando. Cada miembro del grupo pudo elegir "qué relatar" y cómo hacerlo en función de sus intereses, habilidades, o preferencias artísticas.

Resultados provisionales.

Aun cuando no tenemos una valoración sistemática de la experiencia de GAM, podemos apuntar cuatro ayudas que el GAM ha ofrecido a los jóvenes durante este primer año y medio de funcionamiento: un espacio de confianza, el acompañamiento durante procesos de emancipación que viven los jóvenes, la sensibilización ante temas sociales y el

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

autoconocimiento. Se trata de ayudas que se han ido consolidando en el tiempo, gracias a la implicación personal en el grupo de cada uno de sus miembros.

- *Un espacio de confianza*. La mayoría de las respuestas que dan los jóvenes cuando se les pregunta qué ha sido para ellos el GAM, hacen referencia a un espacio de confianza: "aquí me siento aceptado"; "nos podemos expresar sin filtros y explicar cuestiones personales que nunca explicaría fuera de aquí"; "sé que me vais a escuchar y que lo que digo os importa", "no me siento juzgada porque puedo ser como de verdad soy", "sé que lo que decimos, no sale de aquí", "mis compañeros están aquí para ayudarme y yo a ellos también. Eso me pasa pocas veces". A medida que se fortalece la percepción del GAM como un espacio de confianza, se generan cambios pequeños, pero relevantes, en las expectativas de los jóvenes hacia el grupo. Estas han transitado de un estado inicial marcado por las ganas de pasarlo bien juntos a un estado actual vinculado a un espacio de intimidad, confidencialidad y respeto mutuo en el que, además, en palabras de uno de los jóvenes, "nos lo pasamos muy bien".

- *Procesos de emancipación acompañados*. Las sesiones de grupo incorporan con frecuencia, y siempre a propuesta de los jóvenes, cuestiones vinculadas a la transición hacia la edad adulta, la conquista de mayor autonomía y avances –a veces titubeantes– en el proceso de emancipación. En algunas ocasiones los jóvenes piden abiertamente ayuda a sus compañeros (Tomasello, 2010). "Vengo para explicaros una cosa que me tiene loco. Es que estoy muy liado. Necesito que me ayudéis". En otras, expresan sus dudas o temores, esperando que el diálogo con los demás les ayude a clarificarse. Sorprende el cuidado y la atención con la que se acoge la realidad de quien comparte su experiencia, pero también las manifestaciones de apoyo y los comentarios positivos de los compañeros que escuchan.

- *Sensibilizarse hacia temas sociales*. Entre los cambios significativos detectados por el equipo coordinador destacan los referidos al interés progresivo por temas relacionados con el conjunto de la sociedad y el bien común. Si durante los primeros meses, las conversaciones que mantenían los jóvenes giraban en torno a cuestiones que les afectaban directamente y estas se enfocaban desde un punto de vista marcadamente individualista, en el momento actual los jóvenes expresan inquietudes que van más allá de su interés personal. Cuestiones vinculadas a la política, la crisis climática, la inmigración, 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.

feminismo, el bien común, la falta de igualdad de oportunidades, la enfermedad mental o los servicios sociales, han dado origen a intensos debates en el grupo. Asimismo, en algunos casos, no en todos, las reflexiones se han traducido en cambios de conducta: ir a votar cuando hay elecciones, participar en acciones de voluntariado, priorizar el uso de transporte público o disminuir el uso de plásticos, son solo algunos ejemplos.

- *Conocerse para entenderse.* El trabajo de introspección que de manera continuada realizan los jóvenes en las sesiones de GAM les ha proporcionado una experiencia amable de encuentro consigo mismos. La vista puesta en retos que se quieren conseguir y la búsqueda de medios para conseguirlos, ha frenado –que no eliminado– actitudes derrotistas heredadas de anteriores experiencias de fracaso. Los jóvenes expresan que el GAM les ha ayudado a conocerse y a poder entenderse mejor, a saber quiénes son y qué quieren. Hemos visto como a mayor conocimiento y comprensión de sus propias vidas, menor es el juicio negativo que emiten sobre sí mismos y más preparados están para perdonarse y seguir adelante. El autoconocimiento les ha permitido: superar creencias negativas sobre sí mismos "no voy a poder", descubrir talentos "me gusta trabajar con niños", tomar conciencia de su proceso "en realidad fue duro, pero fue así. Ya está. Tendré seguir adelante, ¿no?", ponerle nombre a conductas que quieren cambiar "soy un derrochador. A mí es que el dinero me quema en las manos. Pero necesito ahorrar", y hacer proyectos "me da pereza, pero voy a volver a estudiar. No para ganar más dinero. Pero me gustaría poder hacer otro tipo de trabajos".

Para acabar

Iniciamos nuestra aportación reflexionando sobre la complejidad que alberga la exclusión social y la necesidad de estrategias y políticas orientadas a modificar radicalmente la relación entre comunidad y colectivos marginados. Hemos defendido una educación que sitúa el altruismo como eje prioritario en la intervención con jóvenes que provienen de entornos marcados por la pobreza y la desigualdad. Y hemos aportado dos propuestas pedagógicas, el aprendizaje servicio y los grupos de ayuda mutua, que dignifican la vida de estos jóvenes desde el reconocimiento de su capacidad para contribuir en la mejora del bien común. Ambas prácticas crean las condiciones ideales para que puedan experimentar la conducta altruista, se reconozcan en ella y la disfruten.

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

Tener oportunidades de "*cooperar con"*, de "*ayudar a"* y de "*contribuir en"* es un derecho –también de los colectivos sociales más vulnerables– que, a nuestro entender, la pedagogía no ha tenido suficientemente en cuenta.

Bibliografía

Alumnos de la escuela de Barbiana (1976). *Carta a una maestra*. Barcelona: editorial Nova Terra

Ballester, L, Caride, J.A., Melendro, M., Montserrat, C. (2016). *Jóvenes que construyen futuros. De la exclusión a la inclusión social*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Bonal, X. (Dir) (2005). *Apropiaciones escolares. Usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia*. Barcelona: Octaedro

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

Calderón, I. (2016). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una aproximación biográfica*. Barcelona: Editorial UOC.

Freire, P. (2012). *Pedagogia de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

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

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

Judt, T. (2010). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.

Louis, E. (2018). *Quién mató a mi padre*. Barcelona: Salamandra.

Makarenko, A.S. (1977). *La colectividad y la educación de la personalidad.* Moscú: Progreso.

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

Martín, X. Puig, J. Gijón, M (2018). Reconocimiento y don en la educación social. *Edetania: Estudios y propuestas socioeducativas*, 53, 45-60.

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

Mena, L.; Enguita M.F., Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y el fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario 119-145.

Owen, J. (2012). *Chavs. La demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitán Swing.

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

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

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

Raggio, S y Soukoyan, G, (2007). *Grupos de autoayuda y ayuda mutua*. Buenos Aires: Lugar editorial.

Rodríguez-Illera, J.L.; Martínez-Olmo, F. y Galván, C. (2019). Los relatos digitales personales y las redes sociales en adolescentes. *e-Curriculum*, 17(1), 10-27.

Tarabini, A. (coord.). (2017). *Un problema no resolt: com abordar l'abandonament escolar prematur?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

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

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

Wilkinson, R. Y Pickett, K (2009). *Desigualdad. Un análisis de la (in)felicidad colectiva.* Madrid, Turner Publicaciones.

Para contactar:

Xus Martín. Email: ***xusmartin@ub.edu***

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

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

El tema:

Educación Social y juventud

Experiencias

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

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

El impacto de la medida de convivencia en grupo educativo de justicia juvenil según la opinión de las personas jóvenes

The impact of the measure of court-ordered living in educational groups according to the opinion of young people

Carme Trull Oliva y **Pere Soler Masó,** *Universitat de Girona, Institut de Recerca Educativa*

Resumen

En esta aportación se presenta el proceso de construcción y de aplicación de un cuestionario que permite explorar las dimensiones e indicadores de empoderamiento juvenil construidas a partir del Proyecto Hebe (REF.: EDU2017-83249-R). El estudio [1] se delimita en jóvenes que han cumplido la medida judicial de convivencia en grupo educativo de medio abierto por delitos de violencia filioparental en Cataluña. Los primeros resultados obtenidos permiten analizar las habilidades y aprendizajes que se han consolidado después que la persona joven haya completado dicha medida judicial, así como señalar las principales acciones o prácticas de intervención socioeducativa empoderadoras que se desarrollan en el marco del sistema de justicia juvenil actual. La investigación nos permite concluir con la necesidad de trabajar desde el diálogo y la cercanía en la relación para mejorar los procesos de empoderamiento juvenil.

Palabras clave: joven; empoderamiento; justicia juvenil; violencia filioparental.

Abstract

This contribution presents the process of construction and application of a questionnaire that allows exploring the dimensions and indicators of youth empowerment built from the Project HEBE. The study[2] is limited to young people who have complied with the measure of court-ordered living in educational groups who have committed child-to-parent crimes of violence in Catalonia. The first results obtained made possible the analysis of the skills and learning that have been consolidated after the young person has completed this judicial measure, as well as point out the main actions or practices of socio-educational empowering intervention that are developed within the framework of the current juvenile justice system. The research allows us to conclude with the necessity of working from dialogue and closeness in the relationship in order to improve the youth empowerment processes

Keywords: young; empowerment; juvenile justice; child-to-parent violence.

Fecha de recepción: 10/12/2019 Fecha de aceptación: 14/01/2020

1 Este trabajo cuenta con una ayuda de la Secretaria de Universidades e Investigación del Departamento de Empresa y Conocimiento de la Generalitat de Catalunya (Ref.: 2018 Fi_B 00316). También cuenta con la colaboración del Departament de Justícia de Catalunya.

2 The work is supported by a grant from the Secretariat of Universities and Research of the Ministry of Business and Knowledge of the Government of Catalonia (Ref.:2018 Fi_B 00316). It also has the collaboration of the Department of Justice of Catalonia.

Se permiten la reproducción, 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

Según los últimos estudios realizados por Blanch *et al*. (2017), la tasa juvenil de reincidencia delictiva en Cataluña es del 30'8%, porcentaje por encima del que presentaban estudios anteriores. Hay leyes y recomendaciones mundiales, estatales y autonómicas que están pensadas para reducir estas conductas delictivas y reincidentes a través de un cambio en la concepción entorno al delito, la persona joven y la rehabilitación.

En la actualidad, el sistema de justicia juvenil internacional plantea una intervención socioeducativa con un enfoque multidisciplinar y de multiagencia para promover la prevención de la delincuencia juvenil, así como la integración y la reinserción social de las personas jóvenes (United Nations, 1985, 1990a, 1990b, 1990c). Los principios y valores que fundamentan esta nueva orientación presuponen y coinciden con un trabajo educativo focalizado en el empoderamiento de las personas jóvenes, si tenemos en cuenta la definición de este concepto como:

> "[…] un proceso que incrementa las posibilidades de que una persona pueda decidir y actuar de forma consecuente sobre todo aquello que afecta a su propia vida, participar en la toma de decisiones e intervenir de forma compartida y responsable en lo que afecta a la colectividad de la que forma parte. Esto requiere dos condiciones: que la persona vaya adquiriendo y desarrollando una serie de capacidades personales (conocimientos, actitudes, aptitudes, destrezas…) y que el medio le facilite ejercer efectivamente tales capacidades" (Soler, Trilla, Jiménez-Morales, y Úcar, 2017:22).

Esta concepción, además, requiere abordar la intervención socioeducativa tanto a nivel individual como comunitario y organizacional (Zimmerman, 2000). El cambio, la mejora o la transformación de actitudes o comportamientos, en nuestro caso de las personas jóvenes, requiere también de la confianza de estos jóvenes en ellos mismos para actuar y controlar su propia vida, para que se consideren parte de un grupo para la acción colectiva y para que tomen consciencia de las desigualdades de poder (Bacqué y Biewener, 2016).

El sistema de justicia juvenil de Cataluña apunta alguno de los aspectos que forman parte de este planteamiento (Llei 27/2001, de 31 de desembre, de justícia juvenil, 2002) y de este modo promueve las medidas judiciales en medio abierto como una forma de intervención con más posibilidades de rehabilitación. Según datos del Institut d'Estadística de Catalunya (2019), en el año 2018 el sistema de justicia juvenil catalán hizo un total de 17.602 intervenciones en justicia juvenil, de las cuales 1.503 (el 8,5%) fueron medidas en centros, 2.186 (12,4%) en mediación y reparación y 5.931 (33,7%) en asesoramiento técnico, mientras

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 7.982 (el 45,3%) se dieron a través de medidas en medio abierto.

Entre las medidas en medio abierto, encontramos *la medida de convivencia en grupo educativo*. Su finalidad es la de proporcionar un contexto terapéutico y socioeducativo de aprendizaje, ofreciendo un ambiente de socialización positivo y una alternativa a la convivencia no violenta. Cataluña empieza a disponer de recursos propios y específicos para materializar esta medida en el año 2017, y únicamente acoge delitos de violencia filioparental. Esto fue debido a que los últimos 7 años había crecido un 14% el número de jóvenes derivados por delitos de violencia familiar en Cataluña (Departament de Justícia, 2017, 2018b, 2018a). Se detecta, según Andrés, Gallego, Guerrero y Ridaura (2017) una ausencia real de normas coherentes y consistentes en el momento de educar a estas personas que dificulta la relación, comunicación y convivencia entre padres/madres e hijos/a.

Ante esta situación parece oportuno preguntarnos las siguientes cuestiones iniciales: ¿El contexto de intervención que ofrece esta medida judicial permite abordar educativamente dicha problemática? ¿Sus cualidades son apropiadas para favorecer el empoderamiento de los sujetos que atiende?

Objetivo

La respuesta a las cuestiones planteadas requiere de una investigación que excede las posibilidades de éstas páginas. En esta ocasión delimitamos esta aportación en presentar y analizar un instrumento que ha de contribuir a la información y toma de posición ante las preguntas formuladas. Los objetivos que nos proponemos son:

- Diseñar y validar un cuestionario sobre empoderamiento para jóvenes que han cumplido una sanción penal en el sistema de justicia juvenil.
- Avanzar los primeros resultados tras la aplicación del cuestionario a jóvenes que han cumplido la medida judicial de convivencia en grupo educativo.

Metodología

Se ha diseñado y validado el cuestionario a partir de diferentes fases. Se resumen, a continuación, las acciones llevadas a cabo:

- Establecimiento de hipótesis y objetivos específicos para orientar el cuestionario.
- Revisión de la literatura científica, teórica y conceptual sobre empoderamiento juvenil y justicia juvenil.
- Creación y estructura del primer esbozo de cuestionario (Fàbregues, Meneses,

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

Rodríguez-Gómez, y Paré, 2016):

- Preguntas sociodemográficas.
- Elaboración de preguntas cerradas a partir de un listado de categorías exhaustivas y mutuamente excluyentes, con alternativas de respuesta ordenadas. Se ha convertido la batería de dimensiones e indicadores de empoderamiento juvenil del Proyecto HEBE (Planas, Trilla, Garriga, Alonso, y Monseny, 2016) en afirmaciones sujetas a valoración a partir de escalas tipo Likert.
- Pregunta abierta a valoración, opinión o creencia entorno actividades, prácticas o tareas empoderadoras propuestas por el grupo educativo.

- Validación por 5 expertos del ámbito de la justicia juvenil, empoderamiento juvenil, evaluación y metodología cuantitativa. La validación supuso un 60% de cambios o aclaraciones, la mayoría de ellos de carácter menor, lo que no supuso modificar la estructura del cuestionario inicial.
- Entrevista cognitiva a jóvenes con características similares o equiparables a los que se dirige el cuestionario para reducir el error de medida (validación cognitiva) (Beatty y Willis, 2007). Se aplicó a 6 jóvenes de edades comprendidas entre 14 y 19 años, 4 de los cuales convivían en un Centro Residencial de Acción Educativa (CRAE) y 2 en un Grupo Educativo (GE). Sus aportaciones supusieron cambios en un 5% del cuestionario, especialmente orientados a sustituir algunos conceptos o aspectos que podían generar confusión o error.
- Revisión y depuración técnica/estructural, temática y lingüística del cuestionario.
- Digitalización del cuestionario.

El resultado final obtenido está pensado para que las personas jóvenes puedan responder con sinceridad y coherencia sobre su entorno físico, su consciencia, su conocimiento y comportamiento (Mourougan y Sethuraman, 2017). Se puede responder en 10-15 minutos, y permite recabar información relativa a:

(1) Consentimiento informado de las personas participantes.

(2) Datos sociodemográficos que perfilan las personas jóvenes encuestadas (13 preguntas).

(3) Estado de desarrollo de las dimensiones (9 preguntas) e indicadores (27 preguntas) de empoderamiento juvenil.

(4) Actividades, prácticas o tareas propuestas por los grupos educativos que favorecen el empoderamiento juvenil (1 pregunta).

Los sujetos de estudio son jóvenes que han saldado su imposición judicial cumpliendo la

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

medida de convivencia en grupo educativo antes del año 2020. El estudio se realiza al conjunto de jóvenes que han participado en este servicio de justicia juvenil. En este estudio, estas personas se pueden encontrar entre los 14 y 21 años.

Hay que poner de manifiesto la dificultad que supone llegar a todo este colectivo debido a la privacidad y confidencialidad de datos que restringe el propio sistema de justicia juvenil (Blumenberg *et al*, 2019). Aun así, se cuenta con la colaboración del Departamento General de Ejecución Penal a la Comunidad y de Justicia Juvenil de Cataluña, y la implicación del equipo profesional que integra los grupos educativos catalanes, por lo que se espera poder llegar a la totalidad de la población diana.

Resultados

Esta investigación se encuentra en proceso de ejecución por lo cual, únicamente podemos avanzar los primeros resultados obtenidos a través de la aplicación del cuestionario. La aplicación del instrumento se ha realizado a partir de una plataforma virtual universitaria, pudiendo así almacenar los datos de forma totalmente confidencial, consentida y segura.

Cataluña actualmente dispone de 2 grupos educativos propios que fueron creados entre el año 2017 y 2018. Cada uno de ellos cuenta con un total de 5-6 plazas mixtas, lo que nos permite hacer frente a un grupo de jóvenes relativamente pequeño. No hay demasiados jóvenes que puedan haber cumplido esta medida judicial a día de hoy. A continuación, pues, avanzamos los primeros resultados obtenidos.

Las personas jóvenes que han cumplido la medida de convivencia en grupo educativo en Cataluña presentan, mayoritariamente, un perfil que correspondería a la siguiente descripción:

- Hombre español de entre 18 y 20 años.
- Su estancia en el grupo educativo ha sido de entre 3 y 10 meses.
- Al finalizar la estancia en el grupo educativo, ha regresado a la convivencia con su núcleo familiar habitual.
- Lleva entre 1 y 12 meses fuera del grupo educativo.
- Estudia y/o trabaja.

Veamos, a partir de la Tabla 1, qué habilidades y aprendizajes han consolidado estas personas jóvenes. Tal y como se ha apuntado en el apartado de metodología, las cuestiones que hacen referencia al desarrollo de las dimensiones e indicadores de empoderamiento juvenil se han

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

elaborado a partir de 2 escalas de 4 niveles diferentes, una de cantidad y otra de frecuencia. Para presentar las variables de manera ordenada, hemos podido agrupar los niveles que presentan la misma intensidad, lo que nos lleva a presentar en la columna 1 las opciones de respuesta de *Nada/Poco;* en la 2 las respuestas *Poco/A veces;* en la 3 las correspondientes a *Bastante/A menudo;* y en la 4 las respuestas *Mucho/Siempre.*

Tabla 1: *Frecuencia en el desarrollo de las dimensiones e indicadores de empoderamiento juvenil.*

Columna	1	2	3	4
Nivel	Nada Nunca	Poco A veces	Bastante A menudo	Mucho Siempre
Dimensión 1 Autoestima	0	3	2	2
1.1 Estar satisfecho con uno mismo	0	2	1	4
1.2 Saber afrontar situaciones difíciles o adversas	0	3	3	1
1.3 Saber mostrarse ante los demás	0	1	6	0
1.4 Sentirse seguro de uno mismo	0	1	4	2
1.5 Conocer las propias capacidades y reconocer los propios límites	0	1	4	2
1.6 Sentirse reconocido por los demás	2	0	2	3
Dimensión 2 Responsabilidad	0	0	3	4
2.1 Asumir compromisos y tareas de forma voluntaria y realista	0	4	3	0
2.2 Asumir las consecuencias de las propias decisiones y actos	0	1	1	5
Dimensión 3 Eficacia	0	1	5	1
3.1 Saber tomar decisiones para conseguir los objetivos	0	0	2	5
3.2 Ser metódico y constante en la realización de las tareas	0	2	3	2
3.3 Conseguir los objetivos planeados	0	1	6	0
Dimensión 4 Capacidad crítica	0	1	3	3
4.1 Saber analizar problemáticas o situaciones	0	0	3	4
4.2 Tener un criterio propio en relación a problemáticas o situaciones	0	2	1	4
Dimensión 5 Autonomía	0	0	4	3
5.1 Tener iniciativa	0	2	5	0
5.2 Saber elegir y actuar siguiendo las propias convicciones	0	0	1	6
Dimensión 6 Trabajo en equipo	1	2	3	1

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

Columna	1	2	3	4
Nivel	Nada Nunca	Poco A veces	Bastante A menudo	Mucho Siempre
6.1 Implicarse en el trabajo en equipo	0	2	4	1
6.2 Saber ejercer funciones de liderazgo en el trabajo en equipo	0	0	3	4
6.3 Saber comunicarse	1	2	3	1
6.4 Saber negociar y consensuar	0	2	2	3
Dimensión 7 Identidad comunitaria	0	3	3	1
7.1 Compartir el patrimonio social y cultural de la comunidad	0	2	1	4
7.2 Identificarse activamente con los procesos cívicos y asociativos que se dan en la comunidad	1	1	3	2
7.3 Identificar como propio el espacio público y hacer uso de él	0	2	3	2
Dimensión 8 Metaaprendizajes	1	2	0	4
8.1 Tener conciencia de haber adquirido o mejorado los propios conocimientos y capacidades	0	2	1	4
8.2 Haber desarrollado la capacidad de aprender a aprender	0	2	5	0
8.3 Tener conciencia del poder adquirido para actuar	0	0	4	3
Dimensión 9 Participación	0	3	3	1
9.1 Implicarse en acciones o proyectos colectivos	0	3	2	2
9.2 Influenciar en su entorno	0	2	3	2

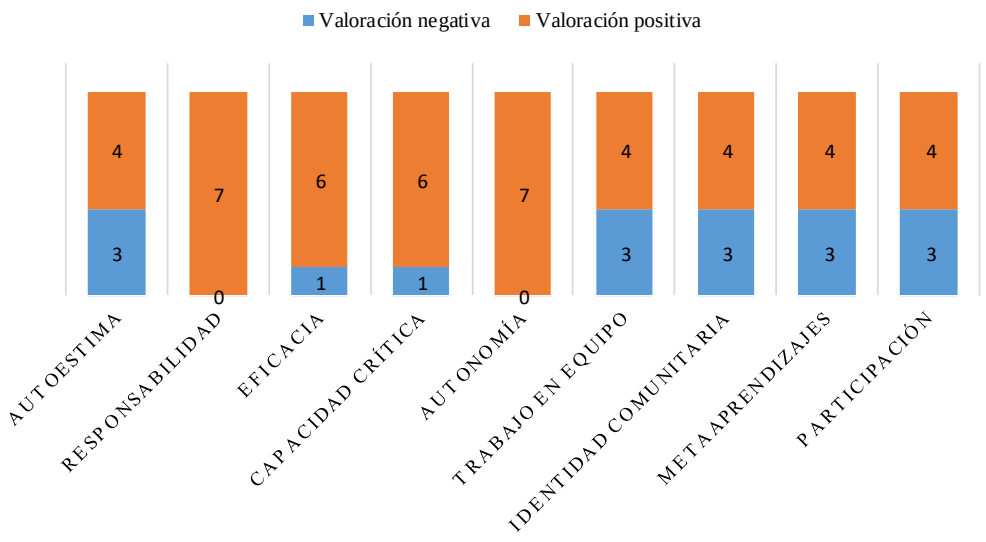
Fuente: Elaboración propia.

Entendiendo que los niveles que presenta la Tabla 1 van de menor a mayor intensidad, el Gráfico 1 refleja la connotación de estos valores. La valoración negativa muestra la suma de la columna 1 y la 2 de la Tabla 1 y, con ello, nos permite ver la frecuencia con la que se contabiliza una dimensión de manera negativa. La valoración positiva, en cambio, suma la columna 3 y la 4, y nos permite conocer la frecuencia con la que una dimensión es valorada positivamente.

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

Se permiten la reproducción, 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 1: *Valoración en el desarrollo de las dimensiones de empoderamiento juvenil.*



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados nos demuestran que todas las dimensiones se han desarrollado en algún grado. Así lo manifiestan las personas jóvenes que han contestado el cuestionario un tiempo después de finalizar la medida judicial. Cabe destacar que casi la mitad de estas personas otorgan menor intensidad a dimensiones que tienen principalmente mayor peso comunitario. Este sería el caso del *trabajo en equipo*, la *identidad comunitaria*, los *metaaprendizajes*, la *participación* o la de *autoestima*. Estas son las capacidades que, según las mismas personas jóvenes, menos se han desarrollado a partir de su estancia en el grupo educativo. A pesar de ello, en cada una de las dimensiones hay indicadores que han sido valorados positivamente. Veamos, a continuación, que percepción tienen los y las jóvenes entorno a cada una de ellas.

Trabajo en equipo

La dimensión de *trabajo en equipo* nos muestra que un 43% de las personas jóvenes manifiestan tener ciertos problemas para expresarse y hacerse entender, lo que les dificulta el poder colaborar con otras personas para el bien común. Con todo, se consideran plenamente capacitados para asumir funciones de liderazgo cuando están en comunidad. Por ello, más de la mitad de las personas encuestadas aseguran estar abiertas a negociar y consensuar con otros cuando la situación lo requiere.

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

Identidad comunitaria y participación

La *identidad comunitaria* y la *participación* presentan impactos similares en las personas jóvenes. El 43% de los sujetos encuestados indica tener dificultades para participar, acceder y compartir espacios y actividades con otras personas. No hay una intención generalmente clara de ser parte o tomar parte de la comunidad.

Metaaprendizajes

La medida judicial no ha acabado de impactar lo suficiente en la dimensión de *metaaprendizajes* ya que el 43% de las personas jóvenes creen que hoy en día no actúan diferente gracias a los aprendizajes que han hecho en el grupo educativo. Hay algunas personas que consideran que la medida judicial no les ha servido de mucho para desarrollar la capacidad de aprender a aprender y para mejorar su manera de hacer o decir las cosas y relacionarse. A pesar de ello, son conscientes del poder que tienen para actuar, lo que les permite verse plenamente capaces de hacer todo lo que se proponen.

Autoestima

Hay que destacar la dimensión de *autoestima* por sus valores contradictorios en cuanto al desarrollo de sus indicadores. El 43% de jóvenes atendidos en estos centros acostumbra a manifestar dificultades para tener una actitud positiva hacia sí mismos de modo que les permita apreciarse y valorarse. Esto puede ser debido a la dificultad que presentan para afrontar situaciones complicadas u hostiles. A pesar de ello, el 86% se consideran personas seguras, que se saben mostrar ante los demás ya que creen conocer sus capacidades y límites.

Los resultados de este cuestionario también nos muestran aquellas dimensiones que las personas jóvenes han podido desarrollar de manera más positiva gracias al impacto que ha tenido la medida judicial en ellas. Destacar la de *responsabilidad*, *autonomía*, *eficacia* y *capacidad crítica*.

Eficacia y capacidad crítica

Las dimensiones de *eficacia* y de *capacidad crítica* ofrecen resultados muy semejantes. Estos demuestran que el 86% de las personas jóvenes se manifiestan capaces de lograr los objetivos personales que se proponen, especialmente porqué procuran esforzarse siempre por conseguir lo que quieren o necesitan. Cuando hay un problema que dificulta este proceso, acostumbran a reflexionar sobre qué ha pasado y porqué para encontrar alternativas a la situación presente.

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

Responsabilidad y autonomía

El 100% de las personas jóvenes consideran que desarrollan muy positivamente las dimensiones de *responsabilidad* y *autonomía*, pues según ellas deciden y actúan de manera consecuente y siguiendo sus propias convicciones. Aun así, manifiestan ciertos problemas para asumir compromisos y tareas de manera voluntaria y realista.

La consolidación de dichas capacidades y habilidades en parte ha sido posible gracias a la planificación y ejecución profesional de diferentes actividades, tareas o prácticas empoderadoras propuestas por los grupos educativos. Entre ellas, las personas encuestadas consideran que lo que más les ha servido para disponer de mayor autonomía y responsabilidad es:

- Establecer una rutina, con horarios fijos, límites claros y tareas cotidianas concretas. Destacan el hecho de que se les incite a formarse o a convivir en harmonía con el entorno para asumir hábitos del orden y del comportamiento como, por ejemplo, levantarse a una hora concreta, ir a clase o a la compra, limpiar o quitar la basura.
- Ofrecer un entorno de convivencia sano y tranquilo, con valores como el respeto, la confianza y la comunicación. Resaltan el poder compartir espacios y momentos con otras personas sin necesidad de estar constantemente en alerta por lo que pueda pasar. Esto les ha permitido mayor familiaridad, serenidad y seguridad consigo mismos y con los demás.

Conclusiones

Con los resultados aquí presentes, logramos interpretar la visión de un colectivo juvenil, penado y vinculado a una medida judicial concreta, en clave de empoderamiento. Los resultados obtenidos nos indican que el cuestionario elaborado es un instrumento válido, pues mide lo que se pretende medir (Bryman, 2012). Es decir, permite recabar información descriptiva sobre el tipo de población juvenil encuestada, explorar la capacidad de acción y decisión consecuente de estas personas jóvenes y recoger sus principales opiniones entorno a prácticas empoderadoras propuestas por los grupos educativos. Y, dando unas primeras respuestas a las cuestiones inicialmente planteadas, podemos avanzar que la intervención socioeducativa que ofrecen los grupos educativos a través de la medida judicial en medio abierto, puede plantearse y llegar a ser un recurso empoderador. Dispone de planteamientos educativos y estrategias diseñadas para capacitar y habilitar a las personas jóvenes para que vivan su presente y futuro de manera social y consecuente. Para llevarlo a cabo se recurre 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.

intentar compensar la principal debilidad del contexto familiar habitual, que es la permisividad y la escasez de normas, pautas y límites prosociales y educativos (Agustina y Abadías, 2019). Los grupos educativos asignan tareas y responsabilidades en las actividades cuotidianas, y también normas básicas para mantener hábitos de higiene personal y comunes para la convivencia (Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada, CEJFE, 2018).

Los resultados también invitan a orientar y diseñar herramientas y estrategias de acción que permitan mejorar los procesos de empoderamiento. Se constata que los jóvenes analizados bajo esta medida judicial reconocen su dificultad para asumir responsabilidades de manera deliberada y prudente. A su vez, les cuesta valorarse positivamente, y ser, estar y participar en comunidad. En esta dirección se aconseja ampliar la intervención educativa desde el diálogo y la cercanía en las relaciones personales. De acuerdo con Pereira (2019) hay que establecer una relación de confianza, afecto y soporte en la que se busque compartir y apreciar sentimientos, responsabilidades y actividades desde la persuasión, la negociación y el acuerdo.

Bibliografía y referencias

Agustina, J. R., y Abadías, A. (2019). ¿Hijos tiranos o padres indolentes? *Revista electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, *12*(21), 1-54. Recuperado de http://criminet.ugr.es/recpc/21/recpc21-12.pdf

Bacqué, M.-H., y Biewener, C. (2016). *El empoderamiento: Una acción progresiva que ha revolucionado la política y la sociedad*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.

Beatty, P. C., y Willis, G. (2007). Research synthesis: The practice of cognitive interviewing. *Public Opinion Quarterly*, *71*(2), 287-311. https://doi.org/10.1093/poq/nfm006

Blanch, M., Capdevila, M., Ferrer, M., Framis, B., Ruiz, Ú., Mora, J. … López, B. (2017). *La reincidència en la justícia de menors*. Recuperado de http://cejfe.gencat.cat/ca/recerca/cataleg/crono/2017/reincidencia-jj/

Blumenberg, C., Menezes, A. M. B., Gonçalves, H., Assunção, M. C. F., Wehrmeister, F. C., Barros, F. C., y Barros, A. J. D. (2019). The role of questionnaire length and reminders frequency on response rates to a web-based epidemiologic study: a randomised trial. *International Journal of Social Research Methodology*, *22*(4), 1-11. https://doi.org/10.1080/13645579.2019.1629755

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4.ª ed.). New York: Oxford University Press.

Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (CEJFE). (2018). *Projecte tècnic per a l'actuació psicoeducativa al Grup Educatiu Girona (GEG)*. Barcelona: Departament de Justícia.

Departament de Justícia. (2017, Noviembre 28). *171114 X Jornada de Medi Obert de Justícia Juvenil*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=AapqH2MJ1kE

Departament de Justícia. (2018a). *Justícia obre dues unitats especialitzades per a joves que cometen delictes de violència filioparental*. Recuperado de http://justicia.gencat.cat/ca/inici/nota-premsa/?id=305292

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

Departament de Justícia. (2018b, octubre 17). *XI Jornada de Medi Obert de Justícia Juvenil. Presentació El Grup Educatiu de Girona (GEG)*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Dzs075nBzUM

Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., y Paré, M.-H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Barcelona: Editorial UOC.

Institut d'Estadística de Catalunya. (2019). *Justícia juvenil. Intervencions efectuades. Per tipus d'assistència. Províncies*. Recuperado de https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=894

Llei 27/2001, de 31 de desembre, de justícia juvenil, DOGC 3553 (2002).

Mourougan, S., y Sethuraman, D. K. (2017). Enhancing Questionnaire Design, Development and Testing through Standardized Approach. *IOSR Journal of Business and Management*, *19*(5), 1-8. https://doi.org/10.9790/487X-1905010108

Pereira, R. (2019). La violencia filio-parental en el siglo XXI. En Calvete, E. y Pereira R. (Eds.), *La violencia filio-parental: Análisis, evaluación e intervención* (pp. 267-290). Madrid: Alianza Editorial.

Planas, A., Trilla, J., Garriga, P., Alonso, A., y Monseny, M. (2016). ¿Qué dimensiones conforman el empoderamiento juvenil? Una propuesta de indicadores. En Soler, P. Ballera, J. y Planas A. (Eds.), *Pedagogía Social, Juventud y Transformaciones Sociales* (pp. 311-318). Recuperado de http://hdl.handle.net/10256/13324

Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M., y Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (30), 19-32. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.02

United Nations. (1985). *40/33 United Nations Standard Minimum Rules for the Administration of Juvenile Justice («The Beijing Rules»)*. Recuperado de https://undocs.org/A/RES/40/33

United Nations. (1990a). 45/110 *United Nations Standard Minimum Rules for Non-custodial Measures (The Tokyo Rules)*. Recuperado de https://undocs.org/A/RES/45/110

United Nations. (1990b). *45/112 United Nations Guidelines for the Prevention of Juvenile Delinquency (The Riyadh Guidelines)*. Recuperado de https://undocs.org/A/RES/45/112

United Nations. (1990c). *45/113 United Nations Rules for the Protection of Juveniles Deprived of their Liberty*. Recuperado de https://undocs.org/A/RES/45/113

Zimmerman, M. (2000). Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis. En Rappaport, J.y Seidman, E. (Eds.) *Handbook of Community Psychology* (pp. 43-63). https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6

Para contactar

Carme Trull Oliva: estudiante de doctorado en Educación del Departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona. Plaça de Sant Domènec, 9. 17004 Girona (España). Tel. +34 972 418027. Email: ***carme.trull@udg.edu***

Pere Soler Masó: profesor titular del Departamento de Pedagogía la Universitat de Girona. Plaça de Sant Domènec, 9. 17004 Girona (España). Tel. +34 972 418027. Email: ***pere.soler@udg.edu***

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

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

La mejora de los procesos de participación en sus dimensiones participativa y comunitaria desde la Educación Social. Una evaluación del proceso de participación de la situación de los jóvenes en el barrio de Verdum (Barcelona)

The improvement of the participation processes in its participatory and community dimensions from Social Pedagogy. An evaluation of the participatory process about the situation of young people in neighborhood of Verdum (Barcelona)

Arnau Padrós Rovira, *Educador Social*

Resumen

En este artículo[1] se recogen algunas consideraciones alrededor de la participación y la dimensión comunitaria de los procesos de participación, en afán de contribuir en su discusión y mejora desde la Educación Social. El recorrido trazado para dicha empresa se circunscribe en el desarrollo de una investigación que tiene por objeto de análisis el proceso de participación realizado de abril a junio de 2018 en el Pla Comunitari de Verdum (Nou Barris, Barcelona). En este, una muestra de jóvenes del barrio se convierte en el sujeto protagonista en compañía de otros agentes de la comunidad. El estudio se desenvuelve en un marco de metodología cualitativa, en el que la investigación-participativa juega un papel determinante, entre otras técnicas, mediante las que se da un diálogo entre material teórico de referencia y resultados. Como se observará, señalamos la necesidad de tener en cuenta el uso de estrategias polivalentes para el ejercicio efectivo del derecho a la participación desde la Educación Social; así como contemplar la oportunidad que supone la participación social en el sí de la acción comunitaria para la mejora de la cualidad de los procesos de participación y la construcción de ciudadanía.

Palabras clave: participación, educación social, acción comunitaria, observación-participante, jóvenes.

1 El presente artículo es una síntesis y revisión de la investigación realizada por el autor desde una doble agencia: en tanto que miembro del equipo comunitario del *Pla Comunitari de Verdum* (PCV), así como estudiante graduado en Educación Social por la Universidad de Barcelona. Para contrastar algunos datos presentados propios del trabajo de campo y las entrevistas, se puede acceder al contenido integral de la investigación y descargar sus documentos mediante el siguiente enlace; así como ampliar información, hacer llegar apreciaciones o cualquier otra aportación contactando con el autor vía: arnaupadrosrovira@gmail.com.

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

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

Abstract

In this academic paper [2] there are described some closing remarks about participation and their community dimension in the participation process, with the aim to contribute in its discussion and improvement from Social Pedagogy. The way to achieve this goal is based on a research that analyses a participation process that took place between April and June 2018 in the Pla Comunitari de Verdum (Nou Barris, Barcelona), in which young people become social actors along other community agents. The research has a qualitative methodology, where participant observation plays a decisive role as a study technique along with other ones. With them, a dialogue will be established between theory and outcomes. As will be observed, from the Social Pedagogy, we pointed out the need to consider the use of polyvalent strategies for the effective exercise of the right to participation; as well as to contemplate the opportunity that social participation supposes for community work and its impact in the improvement of the quality of the processes of participation and guarantee citizenship rights.

Keywords: participation, social pedagogy, community work, participant observation, youth people.

Fecha de recepción: 13/01/2020 Fecha de aceptación: 31/01/2020

Introducción

En este artículo nos proponemos un acercamiento a la participación social y comunitaria. Es decir, aquella participación sentada sobre la realidad más cercana y cotidiana, donde los actores implicados también son propios de este ámbito y su finalidad no está centrada en la incidencia en la esfera pública y política —por lo menos, no directamente— sino en la misma esfera social y comunitaria. El recorrido trazado para tal empresa se circunscribe en el desarrollo de una investigación que tiene por objeto de análisis el proceso de participación realizado de abril a junio de 2018 en el *Pla Comunitari de Verdum* (Nou Barris, Barcelona). En este, una muestra de jóvenes del barrio se convierte en el sujeto protagonista en compañía de más agentes de la comunidad.

Los *Planes de Desarrollo Comunitario* o *Planes Comunitarios* son las denominaciones bajo las que se han conocido un conjunto de experiencias comunitarias similares impulsadas a distintos territorios del Estado Español desde inicios de la década de los 90. En el caso de

2 This academic paper is a synthesis and review of the research carried out by the author of a double agency: as a member of the professional community team of the Pla Comunitari de Verdum (PCV), as well as a graduate student in *Educació Social* (Social Pegagogy) from the University of Barcelona. To compare some data presented in the field work and interviews, is possible to access the full content of the research and download documents through the following link; as well as expand information, send appreciations or any other contribution by contacting the author via: arnaupadrosrovira@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.

Cataluña y específicamente Barcelona, es necesario remontarse a 1997 con el nacimiento del Pla Comunitari de la Trinitat Nova. A lo largo de la siguiente década emergen hasta 13 planes comunitarios en la ciudad (Morales & Rebollo, 2010).[3]

Comprendiendo este artículo como *documento/síntesis* de la investigación realizada, trazaremos un recorrido que nos invitará a conocer los objetivos planteados; la construcción del discurso y los fundamentos teóricos que han orientado el proceso de investigación; el barrio de Verdum, su realidad comunitaria y el proceso de participación como objetos centrales del marco de estudio; la construcción metodológica utilizada; el análisis de la información recogida y la formulación de conclusiones.

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Ofrecer elementos para la mejora de los procesos de participación en sus dimensiones participativa y comunitaria desde la Educación Social mediante la evaluación del proceso de participación acontecido en el barrio de Verdum (Nou Barris, Barcelona) sobre la situación juvenil.

Objetivos Específicos:

- Conocer el diseño y ejecución del proceso de participación con jóvenes de Verdum: partiendo de los antecedentes comunitarios y participativos; contrastando la idoneidad del proceso, observando su metodología y evolución, así como los resultados e impactos por lo que a la participación se refiere, así como en su dimensión comunitaria y socioeducativa.
- Aportar, desde la Educación Social, un espacio para la reflexión alrededor de una práctica profesional concreta al servicio de la mejora de la intervención, así como contribución a la producción de teoría.

Marco teórico y fundamentación de los principales constructos que operan en la investigación

Educación Social

Focalizándonos en nuestro *universo* (Gómez, 2003, p. 245) especifico de interés, partimos del trabajo realizado en torno la clarificación y definición de *educación social* de la ASEDES:

3 Para más información coetánea al presente, consultar: http://ajuntament.barcelona.cat/acciocomunitaria/ca/accio_comunitaria_als_barris

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

> "Derecho de 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". (2007, p. 10-11)

Es decir, se comprende la educación social a partir de un doble eje o dimensión: como derecho de ciudadanía, y como profesión de carácter pedagógico.

Desde una perspectiva jurídica podemos enmarcar la educación social como algo implícito y fuente generadora de derecho en el conjunto de instancias internacionales, estatales y autonómicas (art. 26 DDHH, art. 27 Constitución Española de 1978, art. 3 12/2009 del Estatuto de Autonomía de Catalunya).

Por lo que atañe a su carácter pedagógico, la educación social pertenece al orden de las prácticas, procesos y fenómenos, es decir, al orden de la realidad educativa (Trilla J. , 1999, p. 41). Resulta objetivo que la educación social requiere y bebe de un amplio espectro interdisciplinario, pero aún más que la centralidad estriba en el *hecho educativo* (Gijón, Montané, Sánchez-Valverde, & Usurriaga, 2013) y, por tanto, de la pedagogía.

Finalmente resulta necesario ocuparnos de la educación social "como profesión". En este sentido, se tiene que enfatizar en la pertinente distinción entre *el universo* de la educación social (con su diversidad y complejidad de prácticas educativas que tienen lugar en cualquier tiempo y espacio social) y *la galaxia* de prácticas profesionales específicas —una parte— (Gómez, 2003). Es necesario comprender que la educación social y sus manifestaciones son anteriores a su propia denominación (Trilla J. , 1999). Todo objeto de la realidad humana puede tener elementos de *educabilidad* y, por tanto, podemos concluir que la educación puede estar y emerger de y desde cualquier sitio. Esta cuestión no es trivial, pues, por ejemplo —y en el caso que nos ocupa— es crucial comprender que:

> "La comunidad, el entorno más cercano, es el espacio [...] (principal de relación educativa) donde la persona se desarrolla mediante aquellos contenidos educativos presentes en forma de recursos socioculturales y socioeducativas y mediante distintos agentes. Así, podemos hablar de la comunidad como agente educador (en tanto que contenido, continente y aglutinador de diferentes agentes) y como sujeto educando". (Civís, 2006, p. 50).

Para concluir, a considerar dos cuestiones importantes desde un punto de vista profesional:

- La emergente centralidad que se da de nuevo a la Educación Social como derecho de ciudadanía: abordaje que encuentra reforzada su consistencia a raíz de la situación social, económica y política actual; así como en todos aquellos principios orientadores

Se permiten la reproducción, 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 propia evolución de la profesión (Ytarte, 2017). De modo que comprendemos la educación social como algo que no puede estar definido y acotado *per se* en unos espacios y funciones inalterables, sino que a raíz de sus propias características resta íntimamente vinculada a los procesos sociales a los que ha de responder educativamente (2017). Es decir, propia de su tiempo, en construcción y con capacidad de dar respuestas *históricas*.

- Como, por otro lado, también resulta interesante subrayar la necesidad de circunscribir la reflexión sobre la práctica socioeducativa en el mismo ejercicio profesional, comprendiéndola como actividad propia del colectivo de educadoras y educadores. La intención no es discutir entre la clara significación y singularidad propia de la *pedagogía* enfrente la *educación* y viceversa; sino más bien reconocer la actividad pedagógica como *momento* propio y necesario de la práctica profesional. (Cacho, Sánchez-Valverde, & Usurriaga, 2014).[4]

Participación

Desde una perspectiva política y jurídica la participación se define como derecho en el conjunto de instancias de nuestros marcos políticos (Declaración Universal de les Derechos Humanos, 1948, Art. 27); (Constitución Española, 1978, Art. 20, 21, 22, 23, y 48); (Estatuto autonomía de Catalunya, 2006, Art. 4). Desde instancias académicas o desde el mundo profesional, podemos repasar diversidad de definiciones e ideas sugerentes alrededor del concepto de participación.[5] Así, hablar simplemente de participación tiene poca consistencia. Se debe precisar a qué participación hacemos referencia y ver algunos elementos del contexto (Novella & Trilla, 2001, p. 14). Por consiguiente, ¿qué entendemos por participación? ¿Cuáles son las cuestiones y los factores que la caracterizan? ¿Qué consideraciones hay que tener en cuenta?

A continuación, enumeramos algunos elementos necesarios y consideraciones a contemplar como garantes de prácticas participativas de cualidad:

- *Tipología*: en relación, por ejemplo, a su *intensidad*. Sería el caso de la escala de participación propuesta por Novella y Trilla (2001): *participación simple*,

4 Ver pg. 11-12 de Cacho, X., Sánchez-Valverde, C., & Usurriaga, J. (2014). Los nombres y significados de la Educación Social. *RES. Revista Educación Social*, *19*. donde se clarifica y se facilita material académico que alerta del equívoco y falsa discusión entre encargo, funciones, espacios y pertenencia científica de la *pedagogía* social y su relación con la educación social.

5 Ver pg. 26-27 de Padrós, A. (2018). La millora dels processos de participació en les seves dimensions participativa i comunitària des de l'Educació Social. Treball de Final de Grau. Universitat de Barcelona. URL: https://bit.ly/2QveKse

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 consultiva, participación proyectiva y meta-participación.[6] Cuando se hace referencia a la participación desde una perspectiva socioeducativa se acostumbra a señalar como algo más de lo que supone la participación simple (Novella & Trilla, 2001, p. 146); incluso siendo más exigentes, a una *participación fuerte*, considerada derecho, cuestión que no se riñe con un proceso de experimentación gradual de la participación (Ballester, 2013, p. 17).

- *Información y conocimiento*: a pesar de todo, el conocimiento es condición necesaria para la participación, pero no resulta suficiente. Pues la participación no se circunscribe en el ámbito del conocer sino como parte del ámbito de actuar (Novella & Trilla, 2011, p. 35).

- *Emotividad*: por emotividad queremos aludir a todas aquellas cuestiones propias de la dimensión emocional del hecho participativo y como esta juega un papel central en el conjunto de agentes. No es un componente superficial, sino que entronca de manera nuclear con los elementos más básicos de la participación: inclusión —*sentirse parte*— e implicación —*tomar parte*—.

- *Acceso*: para participar no es suficiente tener y manifestar la predisposición de querer hacerlo, sino que hay un seguido de condiciones que aseguran su efectividad (*reconocimiento del derecho a participar; disponer de las capacidades necesarias para ejercerlo; y existencia de medios y espacios adecuados para hacerlo posible)* (Novella & Trilla, 2001, p. 156). Enfrente cada realidad socioeducativa se tiene que velar por facilitar que *se quiera*, que *se pueda* y que *se sepa* participar (Carmona & Rebollo, 2009).

Por ende, pues, ¿Qué puede aportar y que posibilidades abre la participación a la Educación Social? ¿Qué funciones puede tener, por qué motivos y para qué intenciones?

Según Trilla y Novella (2011), como mínimo, por tres razones. La primera de ellas se inspira en la legitimidad que las sociedades democráticas conferimos a la participación como derecho. La segunda, por una presumible función *pragmática*, pues la participación mejorará el funcionamiento de los ámbitos donde esta opere, optimizándolos. Y terceramente, por su vertiente socioeducativa, eso es, la *formación para la ciudadanía* y *valores democráticos.* (Novella & Trilla, 2011, p. 31).

6 Aunque, en términos generales, desde el primer tipo al último se da un incremento por lo que hace al grado de complejidad de la participación, los autores no proponen comprender la escala de forma mecanicista, así como tampoco que las categorías devengan paquetes estancos y sin gradaciones en su interior o excluyentes unas de las otras.

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

Acción Comunitaria

En el presente, existe una importante presencia de discursos y prácticas con las que tanto desde esferas políticas y técnicas como ciudadanas se explica y se justifica su necesidad. Más que de una nueva presencia podríamos hablar de una *revalorización* y nueva emergencia (Blanco, Fleury, & Subirats, 2012, p. 5). Aun así, no es menos cierto que debemos ocuparnos de clarificar exactamente qué entendemos por *acción comunitaria* para no dificultar su concreción práctica.

a) Marco histórico y emergencia de lo comunitario

Distintos recorridos analíticos constatan la difícil y compleja vida colectiva actual. Se ha pasado de una intervención pública más o menos homogénea y unificada, a una profundamente heterogénea y compleja (Subirats, 1996). Es el territorio, en la vida cuotidiana, a las comunidades locales, el lugar donde los problemas que genera la globalización económica y los procesos de individualización se manifiestan diariamente (Subirats, 2005, p. 3). En respuesta a todo esto, la cuestión comunitaria trata con una fuerte dimensión subjetiva: tanto por la creencia compartida de que ciudadanía y poderes públicos difícilmente podrán resolver muchos de los problemas que se plantean sin la implicación directa de los afectados; como por la centralidad que vuelve a poseer la cuestión de la identidad y el sentimiento de pertenencia.

La participación de la comunidad en acciones y procesos de cambio para la mejora social es lo que se conoce como *acción comunitaria* y *procesos comunitarios.*

b) Definición y clarificación conceptual

Así pues, entendemos que:

> "[La Acción Comunitaria] y los procesos comunitarios son aquellas respuestas que se dan en una comunidad específica mediante la participación del conjunto de agentes presentes en ella y con la voluntad de mejorar las condiciones de vida desde una visión global y transversal" (Marchioni, 2001, p. 2-3).

Vamos por partes. Primero, es necesario clarificar a qué nos referimos cuando hablamos de *comunidad.* Según Marchioni (2001, p. 9) se entiende por comunidad un territorio concreto, con una población determinada, que dispone de determinados recursos y que tiene determinadas demandas. Desde esta perspectiva en la comunidad hay tres grandes

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

protagonistas:[7] las administraciones; los recursos técnicos y profesionales que operan en y con la comunidad (públicos, privados no lucrativos y voluntarios); y la población que vive en el territorio.[8]

En el *Marc Municipal per a l'Acció Comunitària: bases conceptuals i metodològiques* de l'Ajuntament de Barcelona (2005) se propone que la comunidad implica un cierto tipo de realidad social, en la cual están presentes algunos elementos definitorios: colectivo humano que se autorreconoce como sujeto protagonista y capaz de decidir y actuar para la mejora; conciencia de pertenencia e identidad compartida; dinámicas y formas de relación más o menos formalizadas de soporte social y reciprocidad cotidiana; una geografía compartida y un arraigo en el territorio en cuestión (p. 11). En conclusión, podríamos decir que,

> *La comunidad se encuentra circunscrita en un espacio territorial y simbólico de proximidad, donde el colectivo humano que vive allí comparte relaciones y procesos de interacción a la vez que alguna suerte de identidad y sentimiento de pertenencia.*

Resulta importante comprender la comunidad como espacio físico donde acontecen los procesos sociocomunitarios pero sobre todo como principal agente y actor de estos procesos (Civís, 2006, p. 70). Por tanto, la comunidad, desde una óptica comunitaria nos remite a la acción de alguna suerte de prácticas sociales que se dan en esa misma esfera. Pero ¿de qué acción hablamos?

Actuaciones de tipo global y de abordaje transversal, no segmentado en lo que atañe a la concepción de la realidad social y las acciones que se llevaran a cabo.[9]

Y acciones con una metodología comunitaria, eso es, fundamentar las actuaciones concretas, los instrumentos, el *modus* operandi en torno a dos conceptos: la participación y la organización.

Hablamos, entonces, de procesos complejos, amplios y globales que requieren de un proceso a medio y largo plazo.[10] Es en este punto, que cuando hablamos de acción comunitaria nos

7 No está de más, darse cuenta de que estos tienen que ver directamente con los temas de la intervención comunitaria y son los protagonistas de la vida organizada en un sistema democrático.

8 En este sentido, cabe decir, que también se han establecido otros tipos de organización y categorización de los agentes como, por ejemplo, la de Gómez Serra (2000): *primer sector o sector público, segundo sector o sector privado, tercer sector o sociedad civil organizada, cuarto sector o sector informal.*

9 Esto, evidentemente, no exige concluir que la acción comunitaria no contempla tratar específicamente la cuestión educativa si así se ha decidido, por ejemplo; pero sí que esta tendrá como punto de referencia la globalidad de la realidad comunitaria.

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

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

referimos a la necesidad de generar la misma existencia de *procesos comunitarios. Procesos socioeducativos y de construcción de ciudadanía*: la acción comunitaria y la participación tienen que comprenderse como un proceso educativo, de cambio de valores y actitudes del conjunto de actores implicados en el proceso (Rebollo, La participación en el ámbito social, 2002).

c) Los Planes Comunitarios y sus figuras profesionales específicas

Planes de Desarrollo Comunitario (PDC) o *Planes Comunitarios* es la denominación con la que se han dado a conocer un conjunto de experiencias similares que se han impulsado y evolucionado a diferentes territorios hasta el presente.[11] En el caso de Catalunya y específicamente en Barcelona, con el Pla Comunitari de la Trinitat Nova en 1997. Durante la década siguiente se impulsarán conjuntamente entre tejido asociativo y Ajuntament de Barcelona, hasta 13 planes comunitarios (Morales & Rebollo, 2010). En este sentido, el Ajuntament de Barcelona, el Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP-UAB) y actores implicados definen los planos comunitarios como una tipología específica de acción comunitaria que consiste en:

> "Un proceso público de acción comunitaria, con una fuerte dimensión en el terreno educativo y de valores, que a partir de una visión global persigue un abanico de transformaciones y mejoras en un territorio, con la finalidad de aumentar la calidad de vida de sus ciudadanos y ciudadanas. Un proceso donde la participación deviene la estrategia y elemento metodológico básico para conseguir sus objetivos" (Àrea d'Acció Social i Ciutadania, 2010, p. 10).

Se puede afirmar, en síntesis, que los PDC son la expresión más integrada y articulada de las acciones conformadas a partir de principios y metodologías comunitarias (Ajuntament de Barcelona, 2005) desde una óptica pública.

10 Si partimos del principio que la implicación del conjunto de actores de la comunidad se debe comprender como punto de partida, no de llegada (Marchioni, 2001) y que, muy probablemente, al plantearse una acción comunitaria no se podrá presuponer *a* priori que exista realmente un interés colectivo, sino que se tendrá que construir y trabajar con las dificultades que entraña (Borja, 2004); resulta evidente que, solo por esta cuestión, ya es necesario comprender la evolución de las lógicas comunitarias como proceso.

11 Para una aproximación histórica de más calaje, consultar: Civís, M. (2006): *Els Projectes Educatius de Ciutat com a praxi de Desenvolupament Comunitari de gènesi socioeducativa*. Marc Teòric. Desenvolupament Comunitari. Pg. 55-90 (Tesi Doctoral). También, Marchioni, M. (2001): *Organización y desarrollo de la comunidad. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales*. Fuerteventura. O a: Blanco, I; Fleury, S; Subirats, J. (202): *Nuevas miradas sobre viejos problemas. Periferias urbanes y transformación social.* VOLUMEN TEMÁTICO 2012. Pg. 3-40.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 mayor parte de las experiencias se ha considerado pertinente requerir de figuras profesionales dedicadas específicamente a la acción comunitaria. Es lo que se lleva conociendo como *técnico/a comunitario* y, en el caso de más de una figura, de *equipo comunitario*.

Se comprendió que el proceso requería un trabajo en gran medida invisible. No existen en la realidad recursos técnicos inespecíficos, es decir, dedicados y destinados al proceso comunitario que es, por naturaleza, inespecífico en el sentido que puede ir delineándose por diferentes recorridos, y global, en el sentido que intentará conectar los diferentes aspectos de la realidad y también los diferentes protagonistas. (Marchioni & Torrico, 2005, p. 2)

En términos generales podríamos decir que los técnicos/as comunitarios —entre otros, a menudo educadores/as sociales— trabajan dinamizando las relaciones y el proceso comunitario en todos sus aspectos. Tienen que ayudar a configurar los espacios de trabajo y que funcionen, procurando no sustraer protagonismo ni responsabilidad al resto de actores (Carmona & Rebollo, 2009). A consideración de esta última cuestión, resulta difícil limitar claramente cuáles son y cuáles no aquellas funciones del equipo comunitario, pues mientras en una experiencia se cumplen unas, estas mismas pueden ser leídas como una intromisión en el liderazgo del proceso. Lo que sí resulta evidente es que generalmente los técnicos/as comunitarios/as serán aquellos agentes que poseerán más información del proceso comunitario, así como relaciones con el resto de los actores; por eso, tienen que actuar como facilitadores en el plano relacional así como en la llegada de información a todas las personas implicadas (Marchioni, 2006).

El Pla Comunitari de Verdum y los antecedentes a nivel participativo y comunitario

El Pla Comunitari de Verdum se inicia el año 2002, después de un periodo de tres años donde el tejido asociativo del barrio moviliza a la ciudadanía y a diferentes actores de la comunidad bajo la premisa de elaborar un diagnóstico participativo —*Verdum, visions d'un barri* (1999) — que dé pie al impulso de un proceso comunitario de mejora de la calidad de vida. Durante el 2001 este primer diagnóstico es ampliado a través del *Grup d'Investigació Acció*

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

Participativa Verdum,[12] (2001). En el mismo documento, se formula la finalidad del Plan Comunitario:

Potenciar la interrelación entre la red comunitaria del barrio (entre los servicios, entre el tejido asociativo, entre vecinos/es y entre todos estos niveles) por tal de ofrecer una mejor respuesta a las principales necesidades detectadas en el Diagnostico Comunitario. (p. 42)

Así se trazan las líneas y áreas transversales de trabajo en función de los resultados obtenidos. Después de 17 años de proceso comunitario se observa como algunas de ellas mantienen su continuidad, otras han evolucionado o han sido redimensionadas y otras simplemente se han extinguido. En términos generales se valora que el proceso comunitario está consolidado y goza de buena salud, pese a que siguen habiendo dificultades en la participación de algunos sectores poblacionales (IGOP, 2010, p. 24). El liderazgo del proceso se da por parte de la Associació Comunitària Verdum (ACV), una entidad de segundo orden en la que en la actualidad participan vecindario a título individual además de entidades y servicios del barrio como la Fundación Pare Manel, la Asociación de Vecinos (AVV) y la Escola Luz Casanova. 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 nuevamente a sus orígenes, donde se contó con la participación de Marco Marchioni, trabajador e investigador social experto en procesos comunitarios, realizando tareas de formación y asesoramiento a la entidad gestora y al equipo comunitario.[13] A la vez,

12 El Grup d'Investigació Acció Participativa de Verdum estaba constituido por la Associació Triangle, CSS Zona Centre-Baixa, Districte Nou Barris Ajuntament de Barcelona, Direcció General de Serveis Comunitaris del Departament de Benestar Social de la Generalitat, investigadors de la Universitat Autònoma de Barcelona y la FAVIBC.

13 Así se ha contrastado con distintas fuentes documentales y testimoniales:

- Associació Comunitària Verdum: *Reunió Comissió Operativa i Marco Marchioni. Revisió Equip Tècnic Comunitari* de 30 de setembre de 2003. (document de treball intern no publicat)
- Marchioni, M.: *Evolución Instituto Marco Marchioni* a ACV al 4 de febrer de 2007. (correspondència digital no publicada)
- Marchioni, M.: *Anàlisi i recomanacions pel Pla Comunitari de Verdum* a ACV el 5 de novembre de 2006. (correspondència digital no publicada)
- Associació Comunitària Verdum: *Formació de l'equip comunitari de Verdum amb l'assessor Marco Marchioni* de 29 de juny de 2002. (document de treball intern no publicat)
- Assessorament i col·laboració d'Òscar Rebollo i Joel Martí a Grup d'Investigació Acció Participativa Verdum. (2001): Diagnòstic Comunitari. (no publicat)
- Subirats, J. (2001): *Ponència inaugural* a Jornades sobre el futur de l'associacionisme i de la participació a Nou Barris a 31 de març de 2001.
- FAVIBC (2002): *Assessorament FAVIBC amb Marco Marchioni* a 28 de juny de 2002.

Testimonios: Debora Julián (miembro de l'ACV y técnica comunitaria 2006 – 2018), Mónica Sales (técnica comunitaria 200? – 2017), Sandra Pardo (Associació Triangle y presidenta ACV).

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

Se permiten la reproducción, 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 debe tener en consideración el asesoramiento, estudio y aportaciones realizadas desde el IGOP, tanto a lo que respeta a la gestación del Plan Comunitario como en las diversas publicaciones y servicios prestados mediante la Direcció de Serveis per a l'Acció Comunitària (Ajuntament de Barcelona).

Antecedentes a nivel comunitario y participativo

Podemos seguir el rastro de ciertas actuaciones realizadas con estrecha relación con el actual proceso. Tanto en lo que concierne a las líneas de trabajo y acciones que se han realizado a nivel comunitario alrededor de distintas cuestiones (educación, salud, familia) donde la cuestión juvenil estaba presente; como en las acciones y actividades puntuales impulsadas desde el Plan Comunitario para jóvenes.[14] Es más, su existencia hasta el presente nos ofrece mucha información a la hora de comprender cómo, por qué y para qué durante los pasados 2017 y 2018 se apuesta por trabajar la participación comunitaria en torno el tema juvenil.[15]

El actual proceso de participación comunitaria sobre la situación de los y las jóvenes

En los últimos años se recoge el interés de diferentes agentes de la comunidad para abordar la cuestión juvenil desde una perspectiva comunitaria, así como también por una apuesta estratégica de la ACV de fortalecimiento comunitario y participativo del Plan Comunitario.[16] Desde la ACV y el equipo comunitario se pone especial énfasis en la importancia estratégica del protagonismo directo de la juventud a lo largo del proceso atendiendo al poco del que ha gozado durante los últimos tiempos.

Se inicia el proceso con un *Primer Encuentro de Profesionales que Trabajan con Jóvenes* (marzo, 2017) a la vez que se buscan recursos. Durante el 2017 se resuelve dicha cuestión incorporando una tercera persona al equipo comunitario (12h/semanales) para hacerse cargo del impulso y dinamización del proceso de participación, específicamente, con la población

14 Por ejemplo, el Teatre Comunitari o las regulares sesiones formativas de participación que se realizan a los centros de secundaria. Como también por proyectos dirigidos directamente a ellos (Tastet d'Oficis, Franja Jove 9B). También por el acompañamiento realizado a jóvenes autoorganizados y que participan de la vida social del barrio como ha sido el caso de la Comissió Jove de Festa Major.

15 Consultar en Anexo 1 de la investigación: "Recull tabulat d'antecedents comunitaris i participatius sobre línies de treball, projectes, actuacions i programes al voltant la qüestió juvenil a Verdum" Elaboració pròpia.

16 Tal como se especifica en los proyectos —Verdum, un barri que creix (2018, no publicado); y Verdum, Barri Comunitari (2018, no publicado) — presentados a las administraciones públicas en las convocatorias de subvenciones de 2018.

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

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

joven. Esta secuencia es la que nos centraremos a analizar de manera concreta en esta investigación:

Como se puede observar en la ilustración 1:

Ilustración 1, *Proceso de participación. Material facilitador utilizado en las sesiones de participación con jóvenes.*

Elaboración: Equipo Comunitario

El proceso encuentra su punto de partida y apertura (Carmona & Rebollo, 2009) con la participación de profesionales y jóvenes que se les invita a dar su punto de vista. Es lo que podríamos conocer como *1ª Fase:* encuentro con profesionales (2017) y sesiones con grupos jóvenes (2018). La transición entre la 1º Fase y la siguiente se plantea a partir de una devolución conjunta de la información recogida para facilitar su acceso por todo el mundo. En este sentido, esta acción conduce el proceso hacia un plano de más concreción.[17]

Avanzando por la secuencia entraríamos en la *Fase* 2 donde se contempla priorizar y diseñar las actuaciones que se deseen implementar (Equip Comunitari de Verdum, 2017).

Metodología

Temporalmente la investigación se ha desarrollado en el tránsito de setiembre de 2017 al mismo 2018. Su naturaleza presupone construir una investigación asentada en el sino de un enfoque epistemológico *interpretativo*, a caballo del paradigma *naturalista* y *sociocrítico.* Las observaciones y resultados pretenden ser válidas, eso sí, solo por el caso específico que nos

17 Actualmente, nos encontramos en el siguiente punto: se ha realizado un nuevo encuentro con profesionales, recursos, servicios, entidades y jóvenes (abril 2019) donde se realizó una devolución de lo acontecido hasta el momento. La orientación estratégica que se resuelve de este encuentro queda definida, ya en el vigente curso, en abrir un nuevo eje de trabajo con jóvenes ("*Verdum, Joves"*), propia del Plan Comunitario, donde se trabaje de manera continuada con jóvenes y el resto de los agentes de forma compartida. Eso es, comprender que se abre camino ya en *Fase 2* (mencionada a continuación).

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

atañe y en los términos en que metodológicamente hemos planteado su estudio (Ortiz Arellano, 2013).

El desarrollo metodológico será, pues, cualitativo. Como se observará, se ha utilizado el análisis documental, la observación-participante y la entrevista. Por lo que alude al análisis de los datos, se trabaja mediante el uso de instrumentos de elaboración propia que, fundamentalmente, son un seguido de tablas de relación que codifican la información prestando atención a distintas dimensiones de los objetivos de la investigación. Estos instrumentos han actuado como filtro tanto para la información recogida con *observación directa*, es decir, el conjunto de trabajo de campo realizado con la observación-participante; como mediante la *indirecta*, las entrevistas (Quivy & Van Carnpenhoudt, 2005, p. 147-148). Así, se ha procedido a la construcción del análisis atendiendo a la información codificada, organizada y contrastada junto a los materiales de referencia presentados en el marco teórico.[18]

Consideraciones éticas

Cuestiones contempladas para la recogida de información:

- Documentación para el consentimiento informado de los participantes.[19]
- Devolución de la investigación: se hace llegar la investigación a toda persona que quiera.
- Se envía al *Comité de Bioética de la Universitat de Barcelona*.

Técnicas e instrumentos utilizados

Se han realizado un total de 12 entrevistas utilizando el modelo de entrevista semiestructurada, aunque en algunos casos, se ha acabado realizándolas bajo un modelo de entrevista abierta.[20] También se ha incorporado la transcripción de un registro post entrevista en la que se disuelven las figuras de entrevistador y entrevistado. Podríamos considerarlo simplemente como un documento propio del trabajo de campo. Las entrevistas a jóvenes estaban planificadas para que fuesen individuales. En contraste, algunas han terminado dándose de forma grupal (4). Tres de ellas por conciliar la disponibilidad horaria de entrevistados. Y por lo que afecta a la otra, porqué se acabó realizando una entrevista al

18 En los anexos del documento de la investigación se pueden consultar el conjunto de instrumentos elaborados para la recogida de información y el posterior análisis, así como la integridad del marco teórico.

19 También a consultar el conjunto de documentos en el Anexo 3 de la investigación.

20 Especialmente respecto las entrevistas con el Equipo Comunitario.

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

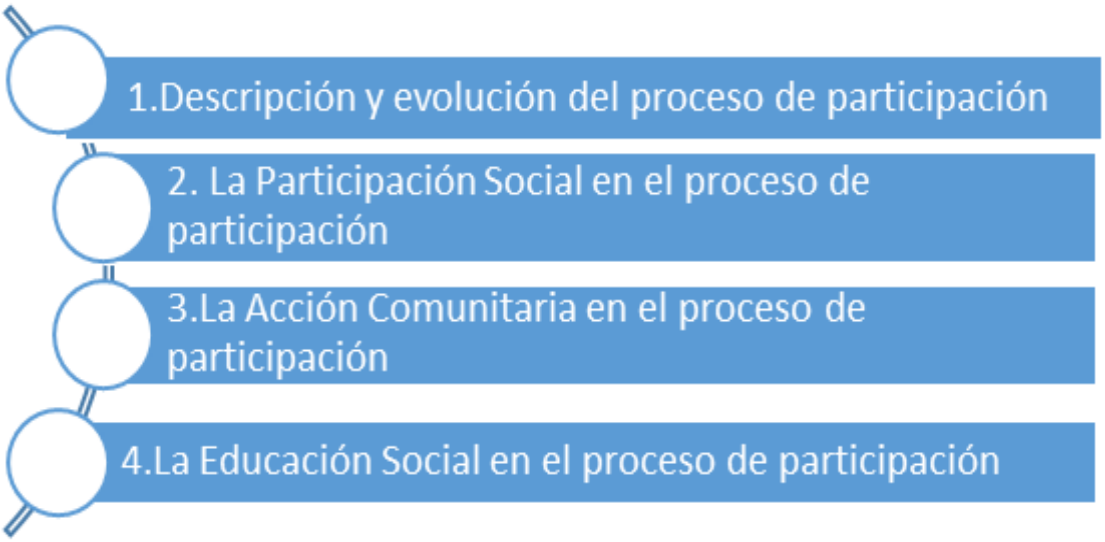
Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

conjunto del grupo de jóvenes de manera espontánea después de cerrar una sesión participativa.[21]

Análisis de datos y resultados obtenidos

Hemos organizado el siguiente análisis ateniéndonos al objetivo planteado, cosa que exige considerar y articular la tarea de la forma siguiente:

Ilustración 2. *Itinerario analítico*.



Elaboración propia

1. Descripción y evolución del proceso de participación

El proceso de participación con los jóvenes empezó a planificarse por parte del equipo comunitario entre marzo y abril del 2018. Simultáneamente se realizó la primera toma de contacto para presentar el proceso e invitar a la participación. Entre abril y junio se realizan un total de 9 sesiones con grupos de jóvenes de Verdum.

Todos los grupos se han caracterizado por ser colectivos de jóvenes constituidos previamente como grupo y se ubican en mayor o menor medida en el ámbito formal (desde grupos-clase a asociaciones formales) (Sellarès, 2003). El acceso a la participación en el proceso se ha inscrito en este marco, asumiendo, en consecuencia, que hablamos de una esfera limitada de la realidad juvenil (Anexo 7, Equipo Comunitario, Entrevista 1, pág. 13).

21 Consultar, de nuevo, los anexos de la investigación para conocer el conjunto de incidencias acontecidas en relación con el resto de técnicas —observación participante y análisis documental—.

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

Grupo	Participantes
Atrezzo (Teatre Xerinola)	7
Proyecto FIL (FPM)	10
4º ESO Luz Casanova	22
GES CFA Freire (mañanas)	7
GES CFA Freire (tardes)	16
Futbol femenino Babar	8
Tastet d'Oficis	9
Mou-te	7
Premonitores (FPM)	5
Total Grupos: 9	***91***

Elaboración propia

Las sesiones han consistido en facilitar un espacio de participación donde los jóvenes pudieran dar su opinión sobre la situación juvenil en Verdum, cómo se sentían, etc. mediante una dinámica — *¿Y tú qué piensas?*— de frases provocadoras,[22] símil utilizado por el equipo que nos puede evocar al cuerpo metodológico freireano de las *palabras generadoras* (Freire, 1969),[23] donde se tenían que posicionar y argumentar los motivos. Las *frases provocadoras* estaban fundamentadas en los resultados y conclusiones del encuentro de profesionales del 2017. La finalidad de esta primera actividad era estimular la participación y el debate de forma que se pasase a un segundo momento donde se invitaba al grupo a elaborar propuestas de mejora con ellos como protagonistas. Es decir, que ellos mismos pudieran diseñar y ejecutar con autonomía o juntamente con alguno/os otro/s agentes del barrio. Se ponían en común y se explicaba que se recogerían las propuestas a fin de volvernos a ver en junio, compartirlas y consensuar si alguna/s de ellas se querían poner en práctica. También se invitaba a realizar una dinámica de cierre — *¿Qué espero? / ¿Qué me llevo?* — en torno las expectativas y emotividad de los participantes.[24]

Más allá de la participación concreta en la sesión se enfatizaba en la dimensión de proceso de la propuesta. En junio, se celebraría una sesión de devolución presencial de los resultados junto a los profesionales. Finalmente se decidió solo invitar a los y las jóvenes. Algunas de las razones por parte del equipo comunitario:

22 Para consultar una posible fuente donde se explica el prototipo de la dinámica utilizada: http://dinamicasgrupales.com.ar/dinamicas/caldeamiento-o-rompehielo/dinamica-frases-celebres/

23 El mismo Freire en *Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido* (2005) nos remite a la obra referenciada para conocer con profundidad la metodología.

24 Para conocer mejor la estructura de las sesiones y sus resultados se puede consultar el Anexo 6 donde consta el vaciado de los resultados de las dinámicas y las apreciaciones realizadas por el investigador.

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

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

> "Estratégicamente nos interesa medir, primero, cuál es la respuesta […] cuando los convocamos de por libre. Ahora, es verdad, que lo han hecho porqué han querido… Pero hemos pactado. Y hemos pactado con alguien que no eran directamente los jóvenes […] Está en un marco, un poco condicionado". (Anexo 7, Equipo Comunitario, Reunión, pg. 16-17).

> "Lo que sí tendríamos que hacer, pienso, es escribir algún "algo" para los profesionales […] y explicar un poco toda esta idea (la de trabajar estratégicamente en paralelo)". (Anexo 7, Equipo Comunitario, Reunión, pg. 28-29).

Así se mantiene informados a los profesionales de la evolución del proceso y se detalla la necesidad de modificar la idea de encuentro conjunto. El 28 de junio se realiza la sesión de devolución. Al encuentro asisten 10 personas, con unas edades comprendidas entre los 18 y los 23 años, provenientes del grupo Atrezzo y del Mou-te. La participación fue activa en el transcurso de la sesión (Anexo 6, Trabajo de Camp, Sesión 10, pg. 29-30). Se pone en común el total de propuestas confeccionadas por los jóvenes que habían participado de las sesiones anteriores y se establece una priorización:

> "Han quedado dibujados dos grandes bloques temáticos a trabajar: una línea en torno la sensibilización, formación y autoformación alrededor de la cuestión de género y LGTBI+; y otra de generación de actividades de ocio para hacer en el barrio, primordialmente en el espacio público. […] También se toma la decisión de empezar a constituirse como grupo de jóvenes y organizar una actividad por Festa Major.[25] El grupo decide volverse a encontrar en julio para construir la programación de la jornada. Se decide que después de la actividad se retomaran los encuentros de grupo para valorar el evento y planificar las siguientes acciones a desarrollar." (Anexo 6, Trabajo de Campo, Sesión 10, pg. 31-32).

Por otro lado, se analiza que el conjunto de participantes posee un perfil bastante homogéneo:

> "En este sentido, más allá de las potencialidades que podemos atrevernos a presuponer a priori, también valoramos que desde un punto de vista comunitario es necesario seguir trabajando y explorando las posibilidades de vinculación de otros jóvenes que no han asistido al encuentro." (Anexo 6, Trabajo de Campo, Sesión 10, pg. 29).

Para concluir, presentamos la siguiente tabla que muestra desde una óptica comunitaria —es decir, no solo los jóvenes— el conjunto de agentes implicados en el proceso:

25 Desde entonces el grupo ha participado de forma autónoma o junto a la Comissió de Festes de Verdum (espacio de encuentro y organización de eventos y festividades del barrio junto a la AVV y demás agentes) en el impulso de distintas actividades dirigidas a público joven (Festa de la Primavera 2019, Nit Jove Festa Major 2019, Festa de Nadal del Casal de Barri 2019), así como y, con el acompañamiento del equipo comunitario, ha mantenido el ritmo de reuniones y encuentros para dar forma a los intereses mencionados con una frecuencia aproximada de una o dos reuniones mensuales. Actualmente, se retoma la actividad como grupo a lo largo del 2020 con la intención de consolidar y mantener la actividad realizada hasta el presenta además de abrir un proceso de debate y definición de proyecto como grupo de jóvenes del barrio que entre otras aspiraciones pretende: definir la orientación y objetivos como grupo de jóvenes más allá de la organización de eventos puntuales, la formación y conocimientos de experiencias cercanas de formas de organización y proyectos de distintos colectivos del entorno (Casals de Joves de Nou Barris), y discutir la posibilidad de constituirse como entidad formal, entre otros motivos, por la posibilidad de mejorar la autonomía económica mediante formas de financiación pública.

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

Se permiten la reproducción, 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 *Agentes Implicados*

Agentes		**Implicación**
Recursos Técnicos, Servicios y Equipamientos	Educadores del Proyecto FIL (FPM)	-Participación en Trobada/Encuentro Profesionales (2017) -Vía de acceso a Joves FIL -Acompañamiento sesión participativa
	Equipo Directivo y docentes de la Escola Luz Casanova	-Participación en Trobada Profesionales (2017) -Vía de acceso a 4º ESO y Mou-te -Acompañamiento sesión participativa de 4º ESO
	Equipo Directivo y docentes del CFA Freire	-Vía de acceso a grupos de jóvenes del GES
	Centro Abierto y Educadores del grupo de premonitores (FPM)	-Participación en Trobada Profesionales (2017) -Vía de acceso a Premonitores -Acompañamiento sesión participativa Premonitores
	Educadores de Calle ApC's	-Participación en Trobada Profesionales (2017) -Dinamización y soporte a Equipo Comunitario en las sesiones participativas
	Grupo Motor Tastet d'Oficis y Equipo de Educadoras	-Vía de acceso a jóvenes del Tastet d'Oficis -Acompañamiento sesión participativa
	ASPB	-Impulsores del Diagnóstico de *Salut als Barris* (2016) -Participación en Trobada Profesionales (2017) -Seguimiento Planificación Equipo Comunitario -Exploración de posibles fuentes de financiación y encaje en servicios y programas de la ASPB
	CAP Rio de Janeiro (pediatría, enfermería, atención a la salud sexual y reproductiva – ASSIR – y dirección del CAP)	-Participación en Trobada Profesionales (2017
	CSS Guineueta-Prosperitat-Verdum	-Participación en Trobada Profesionales (2017
	CAS Nou Barris	-Participación en Trobada Profesionales (2017
	UEC Cruïlla	-Participación en Trobada Profesionales (2017
	Equipo de Dinamizadores Pistas Antoni Gelabert	-Participación en Trobada Profesionales (2017)
	Casal de Barri	-Facilitador de uso de espacios
	Hotel d'Entitats-Casal Cívic de Verdum	-Facilitador de uso de espacios
	Equipo Comunitario	-Planificación y dinamización del proceso a nivel participativo
Vecinas con vinculación o miembros de grupos de jóvenes	Angie	-Vía de acceso al grupo de jóvenes Atrezzo -Facilitación de uso de espacios en el Casal de Barri
	Liber	-Vía de acceso a Equipo Femenino Babar
	Sonia	-Vía de acceso a Atrezzo y Mou-te
Grupos de jóvenes	Atrezzo (Teatre Xerinola)	-Participantes en sesiones de grupos -Participación en la Trobada de Joves (2018)
	Jóvenes del Proyecto FIL (FPM)	-Participantes en sesiones de grupos
	Grupo-clase 4º ESO Escola Luz Casanova	-Participantes en sesiones de grupos
	Grupo GES CFA Freire (mañanas)	-Participantes en sesiones de grupos
	Grupo GES CFA Freire (tardes)	-Participantes en sesiones de grupos

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

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

Agentes		Implicación
	Equipo de Futbol Femenino Babar	-Participantes en sesiones de grupos
	Jóvenes del Tastet d'Oficis	-Participantes en sesiones de grupos
	Mou-te	-Participantes en sesiones de grupos -Participación en la Trobada de Joves (2018)
	Premonitores (FPM)	-Participantes en sesiones de grupos
Entidades y espacios de trabajo comunitarios	ACV	-Análisis del estado del proceso comunitario, de la situación juvenil y las necesidades e intereses expresados por diferentes actores. -Liderazgo en la apuesta comunitaria para trabajar la cuestión juvenil a nivel participativo y comunitario.
	Espacio de Trabajo Técnico *Verdum Familias*	-Principal espacio donde se aborda el análisis de la situación juvenil y se realizan los primeros pasos que originan el proceso

Elaboración Propia

2. La Participación Social en el proceso de participación

El proceso de participación, una oferta

Según el equipo comunitario, la naturaleza de la propuesta consistía en:

> "Generar un espacio de trabajo de jóvenes en el barrio de Verdum en el que participasen tanto los técnicos o profesionales como los jóvenes. Nosotros les planteamos participar, hoy, en esta acción concreta que es una dinámica, pero lo que les estamos ofreciendo […] es a participar en diferentes momentos de un proceso." (Equipo Comunitario, Entrevista 1, pg. 4).

Es decir, estamos hablando de una oferta, por tanto, no es una participación que se genera a iniciativa de los mismos jóvenes, sino que es una participación que surge a *iniciativa externa* del sujeto interpelado a participar. Ateniéndonos a la escala de Hart (1997) podríamos situar la propuesta que se ofrece en el sexto nivel de participación —*iniciada por adultos, decisiones compartidas con los jóvenes*—, como mínimo, a nivel declarativo y de intenciones. Vamos a analizar cuál ha sido dicha oferta:

Es una propuesta que apela a una **participación de tipo *proyectivo* (1)**, eso es, a tomar parte activa en procesos propios y/o compartidos (Novella & Trilla, 2001):

> "La propuesta que os ponemos encima la mesa [...] es una propuesta de participación directa e inmediata donde, si es de vuestro agrado y estáis de acuerdo, nos permita conocer, reflexionar y dialogar acerca de propuestas a consensuar y ponerlas en práctica. Solo actuando, aunque sea en base a pequeñas cosas, podremos probar que la realidad es transformable. La nuestra propuesta es […] generar un espacio, un grupo motor de jóvenes que él mismo decida,

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

> organice y ponga en marcha todas aquellas acciones que desee desplegar como agentes protagonistas del cambio." (Anexo 6, Trabajo de Campo, Sesión 10, pg. 31).

En el momento contemporáneo al desarrollo de la investigación (2017-2018), el avance del proceso no permitía identificar a partir de prácticas y hechos concretos acontecidos si podíamos hablar con propiedad de una participación proyectiva, pues la secuencia temporal analizada solo ofrecía, como máximo, tentar las posibilidades de una participación de ese tipo en tiempos futuribles ateniéndonos a los resultados del encuentro de junio. Así, puede que la forma más precisa para definir la oferta participativa sea a partir de dos tipologías de participación a las que Rebollo hace referencia en *Bases político-metodológicas para la participación* (2003): **participación como momento, participación como proceso (2)**. A pesar de que la oferta apele a una participación proyectiva en términos generales y, sobre todo, como finalidad, también se contempla la necesaria existencia de otras formas de participación de menor complejidad, más accesibles y menos exigentes; en conclusión, una y otra forma no son excluyentes.

Además de la cuestión temporal, aun enfatizando en el rol de *protagonistas* donde se quiere situar a los jóvenes, podemos hablar de un **proceso de participación comunitaria (3)**, eso es, creando espacios de aprendizaje y participación social de forma que todos los miembros de una comunidad tengan las mismas oportunidades de influir en las decisiones que les afectan (Ballester, 2013). Así, los jóvenes se convierten en protagonistas de la toma de decisiones, con igualdad efectiva, pero no solos, sino considerando la necesidad de relacionarse con demás actores distintos a ellos y desarrollar capacidades de trabajo en común.

> "Nuestra idea no es que lo hacéis todo vosotros solos. Ni eso ni nada. […] Esto no va de que alguien piense por ti, sino que puedas pensar juntamente con ese alguien." (Anexo 7, Equipo Comunitario, Reunió, pg. 17).

Finalmente, también podemos analizar la oferta participativa en relación con el ámbito al que pretende ubicarse. En este caso, la participación reposa encima la realidad más cercana y cuotidiana, el contexto local, el barrio de Verdum; y los agentes y las finalidades también hacen referencia a dicho ámbito. Es por eso por lo que es una participación social y una participación comunitaria. En resumen, articulando el conjunto de componentes señalados (1, 2, 3) podríamos definir la oferta a los jóvenes como:

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

La invitación a un espacio de participación momentánea con posibilidad de convertirse en una participación a lo largo de un proceso, el cual pretende operar dentro de una lógica proyectiva y en el ámbito de la participación social y comunitaria.

Marcos de acceso a la participación

Ahora bien, una oferta siempre se fundamenta en la existencia de un momento clave: la voluntad del otro de acceder al ofrecimiento.

Como hemos señalado, al no tratarse de una participación generada a iniciativa propia de los jóvenes, han tenido que existir algunas estrategias de aproximación y acceso.[26] Podemos distinguir entre tres vías de acceso a la participación en función al grado de libertad del que se ha gozado a la hora de decidir participar:

Marco de obligatoriedad: es aquella donde la asistencia a la sesión no se podía escoger ni era negociable (por ejemplo, el caso de los alumnos de 4º de ESO).

Marco de decisión condicionado: en este marco, igual que uno donde la libertad de participación sea completamente libre, la llegada, cuantidad y cualidad de la información que posean los grupos y personas llamadas a participar deviene un elemento clave a la hora de poder distinguir si nos encontramos delante una participación más bien *pasiva* o, en cambio, más bien delante una voluntad activa de implicarse (Novella & Trilla, 2001). [27]

Marco de participación voluntaria: serían los casos de los tres grupos donde la pertenencia y participación al grupo también es de libre adscripción y en el marco del tiempo libre (Atrezzo, Mou-te y Equipo Femenino Babar), cosa que inevitablemente requiere de pactar la realización y participación en la sesión con el mismo grupo o, como mínimo, con alguna persona intermediaria del propio.

Concluyendo, pues, podemos distinguir tres estrategias de acceso a la participación (obligatoria, condicionada, voluntaria). La cuestión más destacable, pero, no es si la participación libre es más pertinente —se desea y es más estimable, es más "buena"— que una participación obligatoria. Sino:

26 Consultar la Tabla 2 para poder observar los agentes o personas que han actuado como intermediarias o han sido la vía de acceso a los grupos.

27 Véase los casos del grupo de alumnos del GES o de los Premonitores de la FPM (Annex 6, Treball de Camp).

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

Se permiten la reproducción, 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 funciones y posibilidades generan y hacen más adecuada una vía de acceso u otra para cada caso en particular, eso es, qué estrategias (insuficientes pero imprescindibles) facilitan las condiciones necesarias para la llegada y ejercicio del derecho a participar.*

Respuestas e implicaciones de los participantes

Para analizar la vivencia participativa nos centraremos en la emotividad, es decir, en todas aquellas cuestiones propias de la dimensión emocional del hecho participativo y como esta juega un papel determinante en todos los actores participantes. Pues la participación, al igual que la educación, conlleva tener en consideración distintos y diversos aspectos de la persona, ya que son simultáneamente la primera barrera y potencial (Valderrama Hernández, 2013). Desde este punto de vista, tendremos en cuenta los elementos básicos de la participación: inclusión —*sentirse parte*— e implicación —*tomar parte*—. También nos fijaremos en la percepción y grado de satisfacción, así como en sus motivos; y acabaremos prestando atención a las expectativas.

Por lo que hace a la inclusión, en términos generales, el conjunto de jóvenes entrevistados apuntó que se había sentido de forma similar. Parece que los principales factores que colaboraron en que sintieran que la experiencia participativa no les era algo ajeno, sino que se sentían cómodos y como parte de lo que pasaba, fueron tres: la percepción de ser escuchados, de tener la posibilidad de dar su opinión y de haber una voluntad manifiesta de tenerla en cuenta; la proximidad con las cuestiones que se trataban, es decir, que de alguna manera formaban parte de su identidad; y la relación cercana entre jóvenes y personas dinamizadoras. Participar en una iniciativa que se vive como algo que tiene (o puede llegar a tener) repercusiones en la vida cuotidiana supone una gran satisfacción (Novella & Trilla, 2011, p. 39). La combinación de estos factores facilitaba la sensación de que su participación era significativa y de interés, donde tenían un papel protagónico:

> "Creo que todos nos hemos sentido un poco protagonistas, porqué lo que nos preguntaban era sobre nosotros, sobre nuestros pensamientos y lo que nosotros sabíamos o conocíamos de aquí, del barrio." (Anexo 7, Jóvenes, Entrevista 10, pg. 49).

Para los entrevistados, la participación en las sesiones fue algo *significativo* en la medida en que existió una comunión entre el espacio de participación que se facilitaba y sus motivaciones y campos de interés (Anexo 6, Treball de Camp, Sesión 4, pg. 14). Como

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

apunta Ballester, intereses, muy a menudo, ligados a la vida cuotidiana (2013). Otra variable que considerar es la expuesta por una de las muchachas entrevistadas:

> "Y que había feedback, ¿no? Pues también vosotros habéis aportado, os habéis mojado. Entonces ha sido un poco como…: no "vosotros" sois los protagonistas, sino "nosotros", somos un todo, ¿no?" (Anexo 7, Jóvenes, Entrevista 10, pg. 49).

Así pues, se puede dilucidar que la actitud y papel del equipo comunitario durante la sesión no había sido solo el de facilitar la apertura de un espacio donde los jóvenes pudieran expresarse, sino que se aportaban matices, reflexiones, opiniones… No existía una actitud delegatoria, eso es, no generar una presencia artificiosa ni apoyada sobre una presunta neutralidad, sino que con la precaución y cautela necesaria también se evidenciaba el punto de vista del equipo respecto los temas que estaban a debate.

Los jóvenes entrevistados también han tenido la percepción de que la experiencia ha sido significativa por lo que concierne a aprendizajes e impacto de su implicación:

> "Me he sentido escuchado, he aprendido cosas y encima siento que he podido dar un poco más de mi para el barrio y, en este caso, al Plan Comunitario." (Anexo 7, Jóvenes, Entrevista 10, pg. 49).

> "A ver, yo creo que fue muy interesante. Porqué, es verdad, lo fue, pero... no aprendí nada de él porqué creo que fui yo el que, en sí, o sea, nosotros, los que al final ayudamos al equipo comunitario a comprender la parte que nos tocaba, entonces... Enseñábamos un poco lo que nos hacía falta o como nos sentíamos." (Anexo 7, Jóvenes, Entrevista 9, pg. 47-48).

Es decir, podemos observar una muestra clara de la no unidireccionalidad del hecho educativo sino, en este caso los jóvenes, como sujeto educativo a la vez que educando (Civís, 2006). Aún más, se tiene una conciencia *de sí*, eso es, activa, con la capacidad de reconocerse como *educadores.* Fenómeno que nos remite claramente a la *concientización* de Freire.[28] Así como, por otra parte, que las sesiones participativas han llegado a movilizar demás inquietudes y aprendizajes con relación a las propias trayectorias vitales (Novella & Trilla, 2011).[29]

Les dinámicas, roles y relaciones intergrupales; la capacidad de dinamización y transmisión clara de los mensajes en torno el propósito de la sesión y del proceso en general (Marchioni & Torrico, 2005); así como la cuestión apuntada anteriormente respecto la llegada de

28 Ver a: Freire, P. (1974)*: Filosofía y problemática*, p. 30.

29 *Es una forma de tratar con la gente, con personas. Y es un trato con grupos. A mí ya me va bien hacer estas "charlas"… por lo que quiero hacer. […] Esta forma que tenéis de hacer, más divertida, más dinámica participativa, sí, me sirve. Yo cogí ideas y me gustó mucho*. (Annex 7, Joves, Entrevista 7, pg. 42)

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

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

información previa, el canal y su cualidad; son todas ellas determinantes que podemos convenir que han jugado un papel importante en la participación de grupos y personas.

Podemos distinguir entre dos grandes tipos de expectativas según a lo que se refieren: unas sobre la vivencia de la misma sesión, otras, respecto el proceso de participación. Las experiencias no siempre son tan positivas como se desearía y pueden generar frustración, un elemento para tener en cuenta y que hay que saber gestionar, también fuente de aprendizajes (saber observar las resistencias existentes, el reconocimiento de hitos no alcanzables, etc.) (Novella & Trilla, 2011). Si nos centramos a analizar las expectativas que conciernen a la sesión, esta cuestión no se hará muy evidente, pues la naturaleza momentánea de la experiencia tampoco demanda de una reflexión en un plano *meta-participativo* (*implicación en el análisis de las circunstancias del propio hecho participativo)*, o *metacognitivo* (2011, p. 39). Pero en cambio, sí que este fenómeno se da cuando se piensa en el proceso en términos globales.[30] Desde el equipo comunitario existió una atención sensible a la cuestión de las expectativas y, sobre todo, más allá de poner el foco en ellas, se ha discutido en torno qué estrategias eran las más adecuadas para la generación de expectativas cercanas a la realidad. Este planteamiento también se puede observar en la Trobada de Joves, posterior a las sesiones, y que abre el horizonte hacia las posibilidades que en aquel momento entrañaba el proceso.[31]

Recogiendo el conjunto de apreciaciones realizadas, podemos considerar:

- La participación de los jóvenes (inclusión-implicación) encuentra en la dimensión emotiva una de las principales variables que permiten explicar las distintas respuestas.
- Algunos de los factores que han jugado un papel determinante son: la identificación y proximidad con la oferta participativa, la posición y comprensión del propio papel a desempeñar y el del resto de agentes, o la percepción de posibilidad de poder aportar —o no— algo.

30 *Yo creo que si se hiciera con muchos más jóvenes se sentirían un poco más motivados ¿no? Un poco más escuchados. Y creo que sí que cambiarían las aspiraciones: a hacer más cosas… o a tener mejor comunicación con los adultos, o con los niños […] Los adolescentes nos tienen a "ahí". Un poco apartados*. (Annex 7, Jove, Entrevista 6, pg. 40)*; Y que si somos quatro los que vienen a una sesión […] que estos se lleven algo… Que se invierta en estos cuatro que serán los que tiraran adelante el barrio y estarán a allá* (Annex 7, Joves, Entrevista 10, pg. 53-54)*; Por su parte había mucha iniciativa* (equipo comunitario) *y si todos los jóvenes nos juntamos, yo creo que sí que hay futuro en eso* (Annex 7, Joves, Entrevista 9, pg. 48)

31 *Desde el equipo comunitario se cree que posiblemente la mejor manera de tener en cuenta las expectativas y ponerlas en juego es acercarlas gradualmente y conciliarlas con cuestiones fácticas, es decir, con hechos, decisiones, acciones y momentos concretos* (Annex 6, Trabajo de Campo, Sesión 10, pg. 30)

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 expectativas son una de las expresiones que operan en el plano emotivo. Podemos distinguir entre aquellas expectativas que se han dado en la *participación momentánea* de aquellas existentes a nivel de proceso. Conocerlas favorece la explicación de cómo se ha desenvuelto el fenómeno participativo, el comportamiento de los participantes y cuál ha sido su experiencia vivencial.

Diversidad de trayectorias participativas y democratización del hecho participativo

Como ya hemos descrito, se puede constatar que aquellos jóvenes que asistieron al encuentro de junio y manifestaron la voluntad de implicarse en el devenir del proceso son aquellos que provienen de grupos asociativos juveniles.[32] Siempre teniendo en cuenta que estamos practicando un ejercicio más bien especulativo que científico, nos atrevemos a proponer algunos de los factores que explican este hecho:

En primer lugar, uno de los factores determinantes podría ser que dichas personas ya participan a iniciativa propia, por intereses personales, a un espacio, el asociacionismo. Es decir, la participación libre y a iniciativa personal en espacios y experiencias puede propiciar y brindar más facilidades de acercamiento autónomo a nuevos contextos participativos.

En segundo y, en suma, que la propia experiencia asociativa también comporta un recorrido vivencial alrededor de la participación y a una conformación individual y colectiva (compartida) de una cultura participativa propia. Entre otras cosas, como se ha dicho, esta cultura tiene que ver con la adquisición de competencias participativas (Novella & Trilla, 2001).

Y en tercer lugar, que implicarse juntamente con demás personas con las que se tienen relaciones cercanas facilita la predisposición a iniciar nuevos retos. Pues no podemos olvidar que, por ejemplo, en nuestro caso, la forma en que se ha invitado al encuentro ha sido a título individual —como persona joven del barrio— pero que, si no se ha asistido directamente como grupo, sí que no podemos menospreciar el hecho de que en todos los casos se ha ido acompañado de alguna otra persona del propio grupo, si no ya de la mayoría de este. O sea, seguramente es muy distinto asistir al encuentro bajo cada una de las circunstancias que ilustra

32 Podemos objetar, manteniendo rigor y crítica, que este fenómeno se puede reducir a una mera casualidad del caso que nos atañe. Igual que seguramente es de menester contemplar muchas otras cosas, por ejemplo, el recorrido limitado que tiene el análisis delante un hecho tan contingente —la asistencia al encuentro— para contrastar la voluntad y predisposición manifiesta a implicarse.

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

Se permiten la reproducción, 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 3. *Factores grupales y colectivos que facilitan la predisposición a participar la infografía.*

Elaboración propia.

3. La acción comunitaria en el proceso de participación

Por dimensión comunitaria pretendemos referirnos a todas aquellas cuestiones propias del proceso de participación que podemos identificar o circunscribir en el sí de la acción comunitaria. En definitiva, lo que venimos a señalar es que analizaremos aquello que tiene que ver y ha caracterizado el proceso como algo más que un espacio donde solo se contemple la participación de la juventud: ampliar la mirada respecto actores y elementos implicados, pero, sobre todo, analizar precisamente como esta dimensión comunitaria puede haber colaborado en la construcción del espacio de participación para jóvenes.

El proceso de participación, una apuesta comunitaria

Si en el caso de la participación de los jóvenes hablábamos de *oferta participativa*, en este caso, podemos hablar de *apuesta comunitaria*, pues la construcción del proceso sí se ha generado desde instancias de naturaleza más colectiva. Por apuesta comunitaria, entendemos aquella toma de conciencia y voluntad de participación (IGOP, 2012) en la definición de prioridades compartidas (Marchioni, 2001). Aun así, podríamos examinar críticamente la substantividad comunitaria de la apuesta: en si realmente reúne los suficientes componentes que podemos presumir que exigen una apuesta para ser adjetivada como tal.[33] Si se quiere,

33 En este sentido, por ejemplo, podemos argüir sus limitaciones en base a una absencia destacada, la de los jóvenes por lo que hace al dialogo entre agentes y espacios donde se ha construido la propuesta. Como mínimo, no acontecida activa y directamente en el transcurso de los primeros momentos.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 llegar a hablar de una *apuesta comunitaria con déficits comunitarios.* Prestando atención a la misma naturaleza de los fenómenos comunitarios como procesos abiertos de construcción social (Civís, 2006), rápidamente observaremos cómo el origen de las iniciativas comunitarias suele engendrarse en el sino de dinámicas y debilidades muy similares. Marchioni sugiere que la correcta implicación de los tres protagonistas no es un punto de partida, sino más bien de llegada (2001, p. 3). No se trata tanto de no actuar hasta disponer de la "organización perfecta", sino más bien de tener plena conciencia de las formas de organización (Carmona & Rebollo, 2009).

En todo caso, recapitulando: ¿en qué medida y bajo qué forma esta *apuesta* se ha traducido en hechos?

La participación comunitaria en el proceso de participación

Desde un punto de vista comunitario podemos remitirnos al análisis de la implicación del conjunto de actores,[34] estudiar el caso particular de los jóvenes (ambas ya tratadas), así como centrarnos en evidenciar la naturaleza comunitaria del proceso por lo que estriba a la metodología empleada. En este sentido, tomando por referencia Carmona y Rebollo (2009), podemos destacar algunos elementos clave partiendo de la tríada *organización-dinamización-procesos relacionales* que nos presentan en la *Guía operativa de acción comunitaria:*

Tabla 3 *Elementos clave del desarrollo comunitario del proceso de participación de Verdum.*

Elementos Clave	**Expresión concreta en el proceso**	**Actores responsables**
Definición del proceso	Encuentro/s, espacios compartidos de trabajo y toma de decisiones por lo que ocupa a la creación y forma del proceso de participación.	Recursos y servicios del territorio vinculados a la realdad juvenil y Plan Comunitario
Liderazgo del proceso	Evaluación del estado del proceso comunitario, situación juvenil y necesidades e intereses expresados por distintos actores y, por tanto, asumiendo y dando forma, viabilidad práctica, al desarrollo del proceso de participación. Entre otras funciones, por ser el agente responsable de realizar el encargo y fiscalización del equipo comunitario respecto la labor de dinamización.	ACV

34 Ver Tabla 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.

Elementos Clave	Expresión concreta en el proceso	Actores responsables
Dinamización del proceso	Promoción activa del desarrollo del proceso de participación en base al trabajo con grupos + resto de actores comunitarios implicados	Equipo Comunitario + ApC's
Facilitadores de la participación	Posibilitar la negociación de la participación y aproximación a grupos de jóvenes Acompañamiento de grupos jóvenes en las sesiones de participación	Profesionales, vecinas y vecinos, tejido asociativo con vínculo con los jóvenes. Educadores/as Centre Obert, Escola Pía, Tastet d'Oficis o del Proyecto FiL

Elaboración propia

En síntesis, se pueden agrupar las acciones en dos grandes momentos: aquellas que hacen referencia a los mismos agentes como participantes directos-protagonistas, y otras, donde su función asume un papel más subalterno. Este momento en que la mayoría de actores implicados abandona la posición central por lo que respecta a la toma de decisiones y definición del proceso, tiene que ver con su propia naturaleza ideológica y estratégica en términos comunitarios;[35] la cuál obedece, en cierto modo, al concepto de *apertura-cierre* de procesos comunitarios (incorporar nuevas voces, propuestas, vivencias / llegar a conclusiones, diseñar estrategias de priorización) (Carmona & Rebollo, 2009, p. 31). Comprendiendo que la fase 1 del proceso estuvo encarada a favorecer la inclusión de los jóvenes como sujetos de la participación, la participación del resto de agentes ha adoptado una función de carácter más *instrumental.* Aspecto estratégicamente clave, pues ha sido la principal garantía de una amplia y efectiva participación de los jóvenes como actor comunitario.

Por tanto, podemos convenir que la acción comunitaria permite contemplar de manera más amplia y efectiva el acceso y participación del conjunto de las partes de una comunidad en tanto que:

Principio o cuerpo axiológico: *la comunidad como protagonista* (Marchioni, 2014, p. 115), entre otros valores, lo que evoca a la exigencia de contemplar la participación de todos los actores, como mínimo, con alguna relación directa con la cuestión que ocupe.

35 *Tenemos que incluir a los jóvenes y, por eso, montamos todo este "tinglado", ¿no? Hicimos un encuentro con profesionales. Podríamos haber dicho: "Vale, pues ahora, vamos a celebrar un segundo encuentro de profesionales… ¡Venga! De todo eso que hablamos ¿Qué creéis que es el más importante a trabajar y por dónde empezamos y…?"* (Equip Comunitari, Entrevista 1, pg. 6).

Normalmente el profesional es el que hace una propuesta ¿no? Y es el joven quien se apunta, […] pues igual hemos de empezar a trabajar de otra forma. (Equip Comunitari, Entrevista 1, pg. 10-11)

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

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

Resultado de la propia metodología comunitaria, sentada en el trabajo sobre las relaciones sociales para la construcción de vínculo (Carmona & Rebollo, 2009), y por tanto, como producto del *capital comunitario acumulado;*[36] con esta metodología acostumbran a existir más facilidades para la llegada a un nombre más grande de personas, así como con más cualidad gracias a la misma existencia de lazos y canales articuladas de manera previa, cuotidiana y como proceso en el tiempo.

En definitiva, pues, estamos hablando de una gran cuestión, lo que en esta investigación le damos el nombre de *capital comunitario*, y con el que pretendemos explicar la existencia y potencialidades que puede ofrecer el entramado relacional comunitario preexistente —producto de la acción comunitaria— en el abordaje de nuevos escenarios de participación. Finalmente, además, eso significa partir de la idea —válida para cualquier realidad social, pero aún más para una realidad comunitaria articulada— que "hoy no empieza todo" (Carmona & Rebollo, 2009), sino que precisamente el trabajo en concordancia con aquellas relaciones ya construidas facilita la implicación de los agentes.

Concluyendo, podríamos aventurarnos a sugerir que:

La participación desde la acción comunitaria puede mejorar su eficacia y calidad democrática en tanto que garantiza:

1. Una participación más amplia, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, a razón del capital comunitario acumulado en una realidad determinada.
2. Así como efectividad en las posibilidades de transformación social.

4. La Educación Social en el proceso de participación

Al procurar incorporar la mirada socioeducativa de manera transversal a lo largo del estudio, nos limitaremos a recoger y sintetizar el conjunto de apreciaciones hechas.

Así pues, podemos considerar que el proceso de participación ha devenido una *oportunidad:*

36 Al *Marc Municipal per a l'Acció Comunitària. Bases conceptuals i Metodològiques* (Ajuntament de Barcelona, 2005) se utiliza en varias ocasiones los términos *capital social comunitario* y *capital relacional y comunitario*, aunque no haya un desarrollo teórico que los acompañe ni gozen, en la publicación, de la centralidad necesaria para poder conocer de forma acotada los significados específicos y alance que se les quiere dar. Realizando un pequeño ejercicio de revisión bibliográfica, parece que no existe *a priori* una producción importante alrededor del constructo más allá de la publicación de John Durston *¿Qué es el capital social comunitario?* (2000); donde se habla del capital social comunitario como aquella forma de capital social que se encuentra en la existencia de redes institucionales sociales más complejas en contraste a la forma de capital social individual, fundamentada en aquellas relaciones interpersonales que varían de persona en persona (p. 36).

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

Para el ejercicio directo del derecho a la participación: pues podemos observar como a través de un seguido de estrategias efectuadas por el entramado comunitario de agentes implicados se ha velado por un acceso amplio a la participación de un total de 91 personas jóvenes de Verdum. Considerando, así, las condiciones necesarias —*poder, querer, saber*— (Carmona & Rebollo, 2009) en función de la expresión de la heterogeneidad de casos existidos sobre el terreno. O sea, procurando trabajar eficazmente en una realidad socioeducativa donde no se da una igualdad efectiva. Además, como elemento propio de ese acceso y ejercicio efectivo del derecho a participar, desde una óptica educativa también hemos visto que se han generado las circunstancias para que los participantes no solo estuvieran inmersos en un contexto socioeducativo como educandos, sino también como agentes activamente educativos (Civís, 2006).

Como una oportunidad instrumental *para el acceso y aprendizaje en torno la participación*, eso es, a la *formación de ciudadanía.* Mediante la adquisición de competencias participativas a través de una experiencia práctica y vivencial, se ha promocionado la capacidad de implicarse en acciones colectivas que ofrezcan tanto la posibilidad de aportar al bien común, como a la construcción de identidad y significado en el propio proyecto personal de cada participante (Novella & Trilla, 2011).

Una oportunidad para la generación de contextos socioeducativos —el proceso de participación— que amplíen las perspectivas educativas y de participación social (ASEDES - Asociación Estatal de Educación Social, 2007, p. 11). Podemos identificar en la comunidad del barrio de Verdum una capacidad exitosa de *ofrecer espacios para la construcción de ciudadanía* y colaborar en el fortalecimiento democrático de nuestra sociedad.

Por la puesta en escena y evaluación sistemática de una intervención socioeducativa profesional; la practicada por el equipo comunitario de Verdum.

Conclusiones de la investigación

- **Necesidad, desde la Educación Social, de contemplar el uso polivalente de estrategias participativas para el ejercicio universal del derecho a participar.** La participación libre y a iniciativa propia en espacios y experiencias participativa puede propiciar una mayor facilidad de acercamiento a nuevos contextos participativos (Novella & Trilla, 2001), como hemos observado en los casos de jóvenes del Mou-te i

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

Atrezzo. Y es, sobre todo, por eso mismo, que deben ser consideradas igual de válidas todas aquellas estrategias participativas (insuficientes pero imprescindibles) que faciliten la llegada y ejercicio de este derecho para el conjunto de la ciudadanía. No hay una estrategia o forma de participación más buena *per se*, sino estrategias y formas concretas de participación que respondan adecuadamente a la suma de condiciones que ofrece cada situación particular. La experiencia investigada ofrece prueba de ello si nos fijamos en el acceso y participación de toda suerte de perfiles de jóvenes y grupos del barrio de Verdum. No se puede olvidar que la capacidad de participar y tomar decisiones está determinada por un fuerte componente socioeducativo (Novella & Trilla, 2011) en conjunción con demás de naturaleza cultural, económica, de género, etc.

- **La participación social inscrita en la acción comunitaria es un espacio de la Educación Social que consolida las potencialidades de esta última en la construcción de ciudadanía y en el fortalecimiento de sociedades democráticas**. El hecho participativo comunitario, propio de la realidad cotidiana, así como dentro un entramado articulado de espacios y relaciones sociales —en nuestro caso, como se ha comprobado, en el marco de *las geografías relacionales generadas desde la propia comunidad* así como por el *Plan Comunitario en tanto que instrumento catalizador*—, puede incrementar las posibilidades a corto y largo plazo de incorporar personas a la diversidad de redes sociales, así como a la apertura de nuevas posibilidades de adquisición de bienes culturales (ASEDES, 2007) gracias a la promoción cultural y social que ofrece la participación. Así pues, parafraseando a Ytarte (2017), la suma binomial de acción comunitaria y participación social es, hoy, un espacio propio de la educación social a reconocer a raíz de los procesos y situaciones socioeconómicas a las que responder educativamente en nuestro tiempo *histórico*.

- **La participación desde la acción comunitaria favorece la mejora de sus prácticas participativas.** Pues facilita, como evidencian los resultados, una participación más amplia y efectiva gracias al *capital comunitario acumulado*, posibilitando un acceso a la participación menos exigente al que demandan otras formas de participación como, por ejemplo, la participación ciudadana en el control y gestión de la esfera pública; en la que acostumbra a existir una relación más compleja entre la capacidad de incidencia

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

real y ciudadanía (Subirats, 2005). En contraste, en el ámbito comunitario, las posibilidades de implicación pasan por la relación con el territorio, los agentes y problemas más inmediatos y/o palpables de la vida (Marchioni, 2014). Es por eso por lo que consideramos que el conjunto de estas circunstancias, a la luz de la cosecha de resultados del proceso de participación estudiado (*participación amplia y de agentes diversos; implicación juvenil activa extendida en el tiempo; no aislamiento de las iniciativas y sujetos participantes existentes);* puede agudizar las posibilidades de incidencia y transformación social (Carmona & Rebollo, 2009).

Bibliografía y referencias utilizadas.

Agència de Salut Pública de Barcelona. (2016). *Salut als Barris. Diagnòstic.* Barcelona: Ajuntament Barcelona.

Ajuntament de Barcelona. (2005). *Marc Municipal per a l'Acció Comunitària: bases conceptuals i metodològiques.* Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Àrea d'Acció Social i Ciutadania. (2010). *Plans, projectes i accions comunitàries. Barcelona per l'acció comunitària.* Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Acció Social i Ciutadana.

ASEDES. (2007). Documents professionalitzadors: Definició d'Educació Social/ Codi Deontològic de l'educador i l'educadora social/ Catàleg de funcions i competències de l'educador i educadora social. *ASEDES.*

Asamblea General de las Nacions Unidas. (10 de diciembre de 1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos. Resolución 217 A (III).*

Associació Comunitària de Verdum. (2007). *Verdum i l'educació. Diagnòstic comunitari sobre l'educació al barri de Verdum.* Barcelona: (no publicado).

.- (2018). *Verdum, Barri Comunitari. Projecte 2018.* Barcelona: (no publicado).

.- (2018). *Verdum, un barri que creix. Projecte 2018.* Barcelona: (no publicado).

Associació Triangle. (1999). *Verdum, visions d'un barri.* (no publicado).

Ballester, M. (2013). La promoció de la participació juvenil des de l'acció comunitària. Aportacions d'un estudi de cas. *Col·lecció Aportacions, 49.*

Blanco, I., Fleury, S., & Subirats, J. (2012). Nuevas miradas sobre viejos problemas. Periferias urbanas y transformación social. *Gestión y Política Pública. VOLUMEN TEMÁTICO 2012*, p. 3-40.

BOE núm. 311. (De 29 de diciembre de 1978). *Constitución Española.*

Borja, J. (2004). El optimismo de la voluntad. *La veu del carrer. Publicació bimensual. Dossier Plans Comunitaris*, septiembre-octubre, p. 17.

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

Cacho, X., Sánchez-Valverde, C., & Usurriaga, J. (2014). Los nombres y significados de la Educación Social. *RES. Revista Educación Social, 19*. http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=365

Carmona, M., & Rebollo, Ó. (2009). *Guia operativa d'acció comunitària.* Barcelona: Acció Social i Ciutadana. Ajuntament de Barcelona.

Civís, M. (2006). *Els projectes educatius de ciutat com a praxi de desenvolupament comunitari de gènesi socioeducativa* Tesis Doctoral Universitat Ramón Llull. Barcelona.

Corbetta, P. (2007). *Metodologias y Técnicas de Investigación Social. Edición Revisada.* Madrid: Mc Graw Hill.

Cordero, G. (2006). Educación y Humanismo. *PRAXIS, 59*, p. 36-50.

Departament d'Estadística. (2016). *Guies estadístiques. Nou Barris en xifres*. Recuperado de Ajuntament de Barcelona: https://goo.gl/SJy581

Durston, J. (2000). ¿Qué es el capital social comunitario? *Series de la CEPAL. Políticas Sociales*. Recuperado de https://www.cepal.org/es/publicaciones/5969-que-es-capital-social-comunitario

Equipo Comunitario de Verdum. (Agosto / 2017). *Esbós de la proposta de treball amb joves del barri de Verdum.* Barcelona: (no publicado).

.- (2017). *Situació de les persones joves a Verdum. Trobada de Professionals.* Barcelona: (No publicado).

Equipo del Servei APC del CSSB Guineueta, Verdum i Prosperitat. (2016). *Diagnosi dels barris Guineueta, Verdum i Prosperitat.* Barcelona: Progess. Acció Social.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de libertad* (45ª (1997) ed.). Siglo XXI.

.- (1970). *Pedagogía del Oprimido* (1ª ed. (20ª reimpresión en España) (J. Mellado, Trad.) Madrid: Siglo XXI.

.- (1974). Filosofía y problemática. A P. Freire, *Concientización: Teoría y Práctica de la Liberación* (3ª ed., Vol. Vol. 4 de Colección Educación hoy. Perspectivas latinoamericanas., p. 29-37). Bogotá (Colombia): Asociación de Publicaciones Educativas.

.- (2005). *Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido.* México: S.XXI.

Fullat, O. (1983). *Filosofías de la educación* (3ª ed.). Barcelona: Ceac.

Generalitat de Catalunya. (2006). *Llei orgànica 6/2006, de reforma de l'Estatut d'autonomia de Catalunya.*

Gijón, M., Montané, A., Sánchez-Valverde, C., & Usurriaga, J. (2013). Derechos Humanos y Marcos Legales en Educación Social: la propuesta docente de la UB (Universitat de Barcelona). En A. Montané, & C. Sánchez-Valverde, *Derechos Humanos y Educación Social* (p. 25-44). Barcelona: Germania.

Gómez, M. (2000). *Els serveis socials i la seva avaluació.* Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

.- (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Universitat de Barcelona*.

Grup d'Investigació Acció Participativa Verdum. (2001). *Diagnòstic i Proposta d'Intervenció Comunitària al barri de Verdum.* Barcelona: (no publicado).

Hart, R. (1997). *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. UNICEF.

IGOP. (2010). *Informe 2009. Plans de Desenvolupament Comunitari.* Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Acció Social i Ciutadana.

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

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

.- (2012). *Barcelona per l'acció comunitària. Projecte Eumed Cities. 2010 - 2012.* Barcelona: Àrea de Qualitat de Vida, Igualtat i Esports. Ajuntament de Barcelona.

Marchioni, M. (2001). *Organización y desarrollo de la comunidad. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales.* Fuerteventura.

.- (2006). *Cambios sociales, crisis del Estado Social y participación de la ciudadanía. Instituto Marco Marchioni. Comunidad, Participación y Desarrollo.*

.- (2014). De las comunidades y de lo comunitario. *Revista Espacios Transnacionales, 3.* 112-118. Recuperado de http://espaciostransnacionales.org/wp-content/uploads/2015/03/8-De-las-comunidades.pdf

.- (Enero / 2017). La educación social, las ciencias y profesiones sociales ante la crisis glocal. VII Congreso Educación Social. Sevilla 21, 22, 23 de abril de 2016. *RES. Revista Educación Social, 24*, p. 168-176.

Marchioni, M., & Torrico, A. (2005). *A propósito de planes y procesos comunitarios.* El Viejo Topo.

Morales, E., & Rebollo, Ó. (2010). *Informe 2009. Barcelona per l'Acció Comunitària. A I. I. Públiques, Plans de Desenvolupament Comunitari.* Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Acció Social i Ciutadana.

Novella, A., & Trilla, J. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana, 26.*

.- (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.

OMS Organización Mundial de la Salud. (Sin fecha). *Modelo de formulario de consentimiento informado.*

Ortiz Arellano, E. (15 / desembre / 2013). Epistemología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Paradigmas y Objetivos. *Revista de Claseshistoria. Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales, Article Nº 408.*

Padrós, A. (2018). *La millora dels processos de participació en les seves dimensions participativa i comunitària des de l'Educació Social.* Treball de Final de Grau. Universitat de Barcelona.

Quivy, R., & Van Carnpenhoudt, L. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales.* México: Limusa.

Rebollo, Ó. (2002). La participación en el ámbito social. *Universitat Internacional de la Pau. Recull de ponències, Nº. 16*, p. 61-67.

.- (septiembre/2003). Bases político-metodológicas para la participación. *Boletín Ciudades para un futuro más sostenible, Nº 24.*

Sellarès, A. (2003). La participació jove. *Sinergia. Col·lecció de guies pràctiques.*

Subirats, J. (Enero-agosto / 1996). Democracia, participación y eficiencia. *GAPP, núm. 5-6.*

.- (2004). Reflexiones desde el ámbito económico y social. ¿Qué democracia para qué sociedad? *Trabajo presentado en el Ciclo de conferencias «Democracia y disidencia: 25 años de evolución e involución en la convivencia» en la Fundación Bartolomé de Carranza, Pamplona, España.*

.- (septiembre-octubre/2004). Una eina de transformació social. *La Veu del Carrer. Publicació Bimensual*, p. 12.

.- (2005). Democracia, participación y transformación social. *POLIS. Revista Latinoamericana, 12. Individualismo y bien común: los límites de las instituciones.* Recuperado de https://journals.openedition.org/polis/5599

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

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

Trilla, J. (1999). L' «Aire de Família» de la pedagogia social. *Temps d'Educació, Núm. 15*.

Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Monográfico: sociedad educadora Vol. 26, p. 137-164.

Valderrama Hernández, R. (2013). Los procesos de participación como un espacio educativo de desarrollo de la pedagogía. *Cuestiones Pedagógicas*, *22*, 351-376.

Ytarte, R. (2017). La identidad de la Educación Social como profesión: compromiso y competencia del trabajo educativo para la ciudadanía. *RES Revista Educación Social*, *24*. Recuperado de http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=836

Para contactar:

Arnau Padrós Rovira, email: ***arnaupadrosrovira@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.

Centro Juvenil Salesiano Áncora: un proyecto de intervención socioeducativa y formativa con infancia y juventud

Salesiano Áncora Youth Center: a project of socio-educational and training intervention with children and youth

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

Resumen

Vivimos en una sociedad en la que prima el individualismo y una considerable crisis del esfuerzo y la participación social, pero en la que paradójicamente convergen iniciativas solidarias. En este sentido, el Centro Juvenil Áncora, vinculado al movimiento juvenil salesiano, enfatiza el desarrollo de proyectos de intervención socioeducativa para lograr la creación de órganos de movilización social que permita el desarrollo integral dentro de la infancia y la adolescencia. Este artículo repasa brevemente el nacimiento, evolución y gestión de las acciones educativas del Centro Juvenil Áncora nacido en 1989, en el que han participado desde entonces miles personas entre alumnos, padres, monitores y coordinadores. Así mismo, se da a conocer las principales características del centro, sus objetivos, funcionamiento y principales líneas de intervención, y se ofrece una visión general del asociacionismo juvenil en la atención educativa al ocio y tiempo libre, considerando las propuestas ofertadas por el centro como una alternativa al modelo sedentario e individualista que se fomenta desde una sociedad altamente tecnologizada. Este centro situado en el municipio de Cartagena se desarrolla a través de talleres dinámicos-participativos y su éxito, aunque también su posible talón de Aquiles, radica en contemplar la necesidad de motivación de todos agentes implicados

Palabras clave: Juventud, infancia, red juvenil, intervención socioeducativa, ocio.

Abstract

We live in a society which takes precedence the self-interest and a considerable social participation and effort´s crisis but in which paradoxically appears supportive initiatives. In this sense, the "Centro Juvenil Áncora", connected to the youth Salesian movement, emphasize the development of projects of social and educational intervention to reach the creation of bodies of social mobilization that allow the integral development. This article looks over briefly the birth, evolution and paperwork of the educational actions of "Centro Juvenil Áncora", created in 1989 with thousands of people such as students, parents and volunteers who have joined since then. Furthermore, it shows the main characteristics of the center, its aims, operation and principal lines of research, and it offers a general vision of the youth movement in associations in the educational attention to leisure and free time, taking

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

into account the proposals offered by the center as an alternative to the sedentary and individualist model that it is being encouraged from a highly technological society. This center placed in Cartagena is developed through dynamic and participative workshops and its success, although it could also be its possible Aquiles´s heel, lies in contemplating the need of motivation of all the agents implicated.

Keywords: Youth, childhood, youthful network, social and educational intervention, leisure.

Fecha de recepción: 30/09/2019 Fecha de aceptación: 31/01/2020

1. Introducción

No cabe duda del protagonismo que el análisis, la implementación y la evaluación constituyen para la investigación. Esto ha derivado en una vorágine de datos, proliferando el lenguaje numérico como vía para interpretar y describir la realidad de lo que acontece. Sin ánimo de demonizar, lo que consideramos una praxis que aporta un conocimiento clarificador, se han rescatado algunas referencias que constituyen un claro reflejo de esta tendencia (Cárcamo, Méndez y Rebolledo, 2009; Guanipa, 2011). Destaca la aportación de Igartua (2012) que señala la investigación cuantitativa como el modo de investigación que más presente está dentro del campo de conocimiento de la comunicación.

En medio de este panorama, resurgen voces que reivindican no solo la convivencia entre formas de conocer cuantitativas y otras cualitativas con un marcado estilo narrativo derivadas especialmente del uso de técnicas antropológicas, sino también la idoneidad de combinar las mismas. Dicha realidad se manifiesta en el uso de técnicas mixtas como los estudios de casos explicativos-descriptivos o la triangulación analítica (Pereira, 2011).

A lo largo de la historia de la educación, se han recopilado narrativas biográficas de experiencias docentes. Sirva a modo de ejemplo la acción innovadora llevada a cabo por María Sánchez Arbor durante la primera mitad del siglo XX, la cual fue una de las grandes representantes del Instituto Libre de Enseñanza (Araque, 2007). Este tipo de obras presentan un valor histórico, social y educativo inigualable, pero sobre todo recogen el testimonio vital de una persona implicada con la institución educativa del momento, sus inquietudes, miedos, dificultades, así como sus estrategias de afrontamiento, logros y expectativas. Se trata 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.

auténticos diarios de campo, que aporta una interpretación del día a día del docente. Para la comprensión de las realidades se hace necesario el conocimiento de los acontecimientos desde la perspectiva del sujeto que participa o dirige las experiencias, a partir de ello se podrá lograr la construcción de elaboraciones teórico-prácticas que permite un acercamiento al conocimiento verdadero (Delgado, 2008).

Sin embargo, estas prácticas frecuentes en los inicios de la escuela y un plano predominantemente de lo formal, no ha sido imitado por otras instituciones educativas que a modo de asociaciones se han ido forjando en los últimos años con su propia identidad, especialmente con la finalidad de dar cobertura a la diversificación de aspectos educativos que no han sido o han sido parcialmente atendidos por los centros escolares. Basta con realizar una búsqueda de artículos centrados en describir la realidad de asociaciones educativas en el contexto español, para darnos cuenta de la escasez de los mismos. Somos testigos de una realidad que presenta una creciente demanda de los servicios que aportan este grupo, pero la partida presupuestaria que se destina a este tipo de proyectos es cada vez menor (Conde, 2012).

Creemos que la lejanía de las asociaciones del contexto científico-universitario puede ser uno de los factores de causa, pero sin lugar a dudas, la mercantilización del bienestar social ha contribuido a la privatización de la labor educativa desempeñada en el ámbito no formal, despertando el miedo a la divulgación de las experiencias realizadas por temor a ser imitadas. La expansión y generalización de la acción educativa deseable en un principio, se está viendo cuestionada, especialmente cuando no es dentro del marco de la misma entidad.

Sin embargo, desde este espacio reivindicamos la descripción y difusión tanto de los principios pedagógicos, de los aspectos organizativos, de los proyectos de intervención que se desarrollan en el interior de las asociaciones y del papel que desempeñan los profesionales y el voluntariado. Es así, como poco a poco se va otorgando, del mismo modo, relevancia no solo a la representatividad de los datos de una muestra cada vez más elevada, en los cuales la identidad acaba siendo absorbida por la multitud, sino también a los estudios de caso único. Éstos constituyen una de las estrategias metodológicas de investigación científica más valiosas que permite el estudio de las particularidades y características de un caso concreto con el fin de comprender y profundizar en el conocimiento referente a su actividad e

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

identidad, es decir, una comprensión de la realidad a partir del estudio del objeto de estudio (Álvarez y San Fabián, 2012).

La visibilidad de las asociaciones, su organización, sus profesionales y sus planes de intervención socioeducativa, no es una cuestión trivial, sino de urgente necesidad, especialmente en una sociedad que aboga por el conocimiento abierto, compartido, por la transferencia del saber, la aplicabilidad de las cosas, la transparencia de la responsabilidad social, lo que implica dar a conocer el impacto y los logros conseguidos. Al respecto, Gálvez, Caba Py López (2012) revalorizan las posibilidades de Internet en la divulgación de la responsabilidad social de las ONG contribuyendo de este modo a una mayor transparencia sobre la gestión ética que desarrollan en el ámbito económico, social y medioambiental, sin embargo, los resultados evidencian en general una escasa preocupación por divulgar en Internet su actividad, valorando más positivamente la visibilidad de la formación de sus profesionales y satisfacción de los usuarios, que los beneficios indirectos en la comunidad, las consecuencias financieras y las oportunidades de sus proyectos.

Este artículo nace con la finalidad de difundir la labor educativa del Centro Juvenil Ancora, con el que los autores se encuentran vinculados activamente. Comienza con el análisis del constructo "Asociacionismo" como instrumento de movilización social y el papel educativo que desempeñan en nuestra sociedad. Continúa con un breve recorrido por los aspectos pedagógicos, organizativos y las principales actuaciones de la Confederación Juvenil Don Bosco, para finalmente, describir la acción socioeducativa de uno de los centros que la componen: el centro Juvenil Áncora.

2. El asociacionismo y su relevancia educativa

Vivimos en palabras de Duch (2004) en una crisis constante de las instituciones. El equilibro entre familia y escuela se ha visto alterado ante la ambivalencia de normas, conductas y valores, traduciéndose en la desinstucionalización de ambas y en una mayor revalorización del potencial educativo del entorno como espacio comunitario. Solo desde el concepto de comunidad puede entenderse la labor desempeñada por las asociaciones, en la que la ayuda al otro es donación, responsabilidad y entrega incondicional sin ningún ánimo de lucro. Así pues, la paradoja entre la crisis de valores como la solidaridad y participación social asociada al excesivo protagonismo otorgado al individualismo, conviven con el incremento y

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

diversificación de las necesidades atendidas por las asociaciones y organizaciones sociales que forman parte del tejido social, promovido especialmente desde la década de los noventa con la transición democrática y aparición de movimientos liberales.

El volumen alcanzado por las asociaciones es tan elevado que se requieren de diversas tipologías que nos permitan clasificarlas. En función del colectivo al que atienden existen asociaciones centradas en la infancia, juventud, tercera edad, minusválidos, minorías étnicas…En cuanto al campo o área que atienden se podrían clasificar de culturales, ocio, deportivas, empresarial, políticas, medio ambientales,… Las asociaciones de índole cultural, deportiva y educativa son las tipologías más presentes a nivel estatal destacando las culturales como las que mayor crecimiento han personificado en los últimos años, consecuencia de la existencia de una sociedad multiétnica que se ve impregnada por diferentes formas culturales.

Este crecimiento exponencial se ve mermado ante la inestabilidad económica y la vulnerabilidad de las asociaciones a los vaivenes de la sociedad y de las políticas imperantes, considerándose este riesgo como un rasgo constante a lo largo de tiempo. De esta manera, asociacionismo y sociedad emergen como un binomio retroalimentario dónde el asociacionismo discurre de acuerdo a los cambios y condiciones que se dan en el entorno (Marín, 2010). Así pues, los periodos vinculados a guerras o crisis económicas no solo han limitado la creación de asociaciones, sino también las posibilidades y recursos de atención socioeducativa de los colectivos a los que se dirigen. Ante esta situación, las asociaciones de carácter internacional y nacional disponen de una estructura fuertemente administrativa y con mayores recursos lo que les otorga mayores probabilidades de solvencia y permanencia que a las asociaciones locales.

Tal es la cobertura y difusión del asociacionismo que hace necesaria la conformación de federaciones o redes de comunicación que aseguren su correcta difusión por el territorio autonómico o estatal, resaltando así uno de los principios básicos del trabajo asociacionista: el trabajo en red (Alberich, 1993). Pero la labor desempeñada por las asociaciones no depende solamente de la estructura y funcionamiento de la misma, sino también de otros aspectos de convivencia, actitudinales y emocionales. En este sentido, Miñano (2006) señala el sentido de pertenencia como rasgo de identidad que contribuye a favorecer el trabajo comunitario, superando visiones superficiales y rudimentarias de las necesidades a atender. Al igual que el sentimiento de pertenencia es esencial para forjar la comunidad y el trabajo en equipo, el

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

fomento de la autonomía y autorrealización son esenciales para favorecer la responsabilidad y el compromiso de acción, lo que constituye a su vez la base de la participación. No cabe duda de que la labor educativa depende en gran medida de la participación: tanto de los educadores/as como de los educandos/as, empleando los vocablos educativo asociados a lo académico y formal, y de los educadores/as y usuarios, desde los vocablos de la intervención en el plano de la educación no formal. En este tipo de actividades, el valor de la persona cobra una fuerte importancia, pues queda retratado como el destinatario y protagonista de toda la acción de naturaleza social y alcance educativo que se desarrolla desde la labor del monitor/educador.

De este modo, el valor de la ciudadanía no es sólo el objetivo que se persigue, sino el modelo vital que se implanta en el asociacionismo. Se trata de una acción enriquecida de valores y aprendizajes en pro de la formación de seres humanos íntegros y capaces de ser miembros activos de la construcción de nuestra sociedad.

Reconocida la complejidad y tipologías de las asociaciones, así como las peculiaridades de cada una de ellas, nos adentramos en esta ocasión en el asociacionismo juvenil, definido por González Alcober (2003) como *"una manera de participar en democracia, de concebir la sociedad desde una perspectiva activa y no pasiva, en la que se pueden hacer muchas y variadas acciones incidiendo en la propia comunidad"* (p.26). Constituye uno de los retos de la sociedad actual, pues la intervención socioeducativa con el colectivo de jóvenes se ha realizado mayoritariamente liderada y organizada jerarquicamente, es decir, desde un modelo educador-joven, y no desde la horizontalidad que conlleva el trabajo ideado y compartido colaborativamente entre jóvenes y que revierte en beneficio de un sector poblacional y de la propia comunidad. De este modo, se fomenta entre los jóvenes una cultura de participación que ayuda a conformar una ciudadanía activa e implicada con los problemas sociales y las soluciones que pueden aportar a los mismos (Lostao, 2009).

Por otra parte, estas iniciativas se encuentran reguladas por la Administración nacional y autonómica, mediante las políticas de apoyo al asociacionismo juvenil, y organismos que tratan de mejorar el estado de las asociaciones juveniles en cuanto a su capacidad organizativa, el acceso a los recursos, potenciar los procesos de reflexión, entre otros (González Alcober, 2003). Del mismo modo, en la medida de lo posible, se persigue una cualificación no formal de las personas que forman la directiva de la asociación y de aquellos

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 ejecutan la labor de monitores, siendo necesario que todos ellos realicen algún tipo de formación, interna o externa, que le cualifique para ello.

Tal y como anunciábamos en el primer apartado de este trabajo, se hace necesario incrementar la visibilidad de estas asociaciones juveniles, labor que no radica solamente en la divulgación de fotos y actuaciones en las redes sociales, sino también de otros contenidos organizativos y de responsabilidad social en otros medios académicos y científicos. Esta tarea requiere el dominio de la competencia investigadora, así como de la narración y producción científica, siendo recomendable que su realización recaiga en una persona cualificada para ello. Un perfil profesional afín a este campo de actuación de las asociaciones es, sin lugar a dudas, el Educador Social, por eso, desde aquí los emplazamos a contribuir a un mayor reconocimiento de la labor educativa que desde las asociaciones juveniles se desarrolla, realizando esta labor de asesoramiento, evaluación y visibilidad de las mismas.

Entre todas las asociaciones juveniles, destacan las actividades de índole social y educativa que se desarrollan desde congregaciones católicas. Los Salesianos son considerados como una de las agrupaciones católicas más reconocidas y presentes en el territorio nacional donde el asociacionismo se representa como una de las vértebras que sustenta su trabajo. Grupos en los que destaca la tarea de los educadores desde el gran compromiso por y para los jóvenes, ofertando varias propuestas y experiencias educativas que ponen en contacto las expectativas de los jóvenes con las propuestas de valores de los educadores (Pinos, 2014). A continuación, ahondaremos en los principios pedagógicos y organizativos que personalizan la acción llevada a cabo a nivel nacional por la Confederación Nacional y a nivel local por el Centro Juvenil Áncora, dos claros ejemplos educativos de trabajo asociacionista en red.

3. La acción educativa desde la confederación juvenil Don Bosco

Antes de adentrarnos en desgranar los principios pedagógicos que subyacen en la intervención educativa desempeñada por la Confederación juvenil Don Bosco, así como a los aspectos relativos al funcionamiento e intervención de los órganos implicados, se estima oportuno conocer los orígenes de las experiencias incipientes que forjaron la base del engranaje actual. El comienzo se remonta a mediados del siglo XIX por medio de la creación de los “oratorios” como centros educativos y preventivos para la población infantil y juvenil de la época. De esta forma, con el discurrir del tiempo, estas instituciones son pieza clave para la constitución de la base que define la actual praxis educativa desarrollada en el voluntariado la cual 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.

representada, a través de la creación de un abanico de proyectos de diferente índole, como medio para la atención de las necesidades desde el trabajo de varias iniciativas de educación no formal, evangelización y acción social. Actualmente, la actividad de la congregación aborda un total de 66.665 usuarios, 3.521 voluntarios y 127 centros o asociaciones, siendo una de las iniciativas de voluntariado juvenil que mayor rango de cobertura presenta a nivel nacional.

3.1. Principios pedagógicos

Desde la congregación de los Salesianos se reconoce su papel como precursor de métodos pedagógicos que persisten a día de hoy. Uno de los más conocidos y el más representativo de este movimiento educativo es el método preventivo, el cual fue utilizado por Don Bosco con los jóvenes del norte de Italia a mitad del siglo XIX. Don Bosco se nutrió de las bases de dicha metodología para adaptarla a las necesidades de su tiempo de forma que la hizo ser parte representativa de los Salesianos. Todo ello se asienta sobre una serie de conocimientos, cualidades y recursos consolidados y equilibrados en el trinomio: razón, religión y amor (Ceria, 1941).

El método preventivo constituye un modo particular de tratar y educar a los jóvenes. Supone una intervención basada en la acogida, iluminación y fecundación de principios realistas que se expresa entrelazando teoría y práctica como si de un arte se tratase, en la que el educador sustituye la falta y el castigo por actuaciones amistosas y preventivas (Casotti, 1960). Desde esta perspectiva, el maestro a diferencia del profesor, no está únicamente centrado en el discurso disciplinar ni en el cumplimiento de las prescripciones normativas propias de una relación educativa lineal del yo-tu, transmisor-receptor, sino que desde el rol de guía y acompañamiento vital que impone las necesidades emergentes en el contexto social, debe ser propulsor y receptor de confianza entre y hacia sus alumnos, abriendo la educación al encuentro con el otro, para que se convierta en el nosotros. Según Melich (2010) mientras el profesor *"esgrime un discurso lógico, un discurso informativo, el maestro propiamente no habla, muestra y, por lo tanto, su forma es inspiradora, evocadora, sugerente"* (p.277). El educador trata de llegar al corazón del joven, para potenciar su desarrollo.

Dentro de estas comunidades, la plataforma de educación para el ocio y tiempo libre se origina como un medio para la disipación de las influencias que distorsionan la salud e integridad del ser humano, pues el ocio se puede percibir como un arma de doble filo, es decir, que tan pronto puede ser beneficioso como perjudicial para el ser humano (Pascucci,

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

2012). Para ello se apuesta por un proyecto educativo que favorece la vivencia de valores desde la integración y participación en la comunidad, desarrollando a su vez el sentimiento de pertenencia y otorgando mayor credibilidad al modelo presentado.

Entre los recursos que se suelen emplear en el trabajo con los jóvenes destaca el teatro y la música, lo que permite generar un ambiente lúdico, de acogida y apertura, en el que se promueve la formación de aspectos sociales, cognitivos y personales. En dicho método resalta la acogida como medio para la integración y la aportación de una respuesta educativa, desde una faceta afectiva, que se desarrolla de forma continua para garantizar la eficacia de la acción (García Perales, 2009). De esta forma, el educador se encarga de rescatar al sujeto como protagonista de la acción educativa. En definitiva, se trata de una educación desde el corazón centrada en la persona y en sus necesidades.

Otro eje esencial de la intervención educativa lo constituye la educación para la fe, que actúa como vehículo transversal de la transmisión de valores democráticos esenciales en la formación ciudadana para aprender a desenvolverse ante los retos de la vida y contribuir activamente en el desarrollo y compromiso social. Además, ayuda al crecimiento personal y comunitario siendo un excelente complemento para el proceso de maduración, el cual ocupa un relevante lugar en el desarrollo de los rangos de edad a los que se atiende.

Por último, destacar esa connotación social que implica la intervención educativa de los centros juveniles como medio de inserción y transformación de la sociedad en la que vivimos, personificando también la educación como una brújula en esta marea turbia y cambiante que es la sociedad (Delors, 2013). En estos entornos se acepta la pluralidad y, por tanto, llega a todos sin discriminación ninguna, todo ello representado por numerosas iniciativas y acciones en pro de conseguir una inserción de aquellos colectivos en riesgo de exclusión social. Además, se ayuda a sensibilizar a la población respecto a todo lo que concierne de cara a que se transfiera a su día a día una acción de apoyo a estos grupos.

3.2. Estructura y principios organizativos.

La confederación como organismo nacional regula todos los aspectos económicos, formativos, de gestión y organización que conciernen al movimiento juvenil salesiano a nivel general. Para ello se cuenta con una estructura u organigrama compuesta por varios órganos de gobierno que interactúan coordinadamente:

- *Asamblea General*: Está conformado por la Asamblea Ejecutiva y uno o dos representantes de las federaciones que forman parte de la Confederación. Por medio 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.

este se aceptan los aspectos organizativos y económicos anuales y se aprueba la Asamblea Ejecutiva. Se reúnen de forma ordinaria una vez al año.

- *Asamblea Ejecutiva*: Se trata del órgano representativo y ejecutivo que actúa por delegación de la Asamblea General. Está compuesto por las figuras de Presidente, Vicepresidente, Secretario, Tesorero, Gerente, Coordinador Nacional de Centros Juveniles, un representante de cada Federación, un representante de los Salesianos y, por último, una representante de las Salesianas. Los cargos son aprobados para una duración de tres años.
- *Consejo Ejecutivo*: Dirige los asuntos ordinarios y de urgencia del organismo. Éste está coordinado por el/la Presidente/a, Coordinador Nacional de Centros Juveniles, Secretario y el/la gerente de la organización.

Desde la configuración se llevan a cabo diferentes iniciativas formativas del voluntariado a escala nacional e internacional esenciales para el desempeño de las acciones educativas llevadas a cabo por este organismo. Todo ello trabajado por medio de comisiones concretas que además de la formación específica generan encuentros de voluntarios/as favoreciendo la cohesión e intercambio de experiencias.

Además, actúa como motor de movilización tanto de los aspectos más técnicos como de los más educativos. De ahí la relevancia de establecer y evaluar los principios organizativos que posibilitan la coordinación de diversas Federaciones Autonómicas, tomando como marco de referencia el trabajo en red. La actividad de la Confederación se disgrega en federaciones que controlan una determinada zona del territorio nacional. Éstos transfieren las líneas generales del trabajo de la Confederación a la acción de los Centros Juveniles pertenecientes a la federación. Éstos se encargan de llevar la puesta a cabo de acciones e intervenciones de forma general y más específica dentro de los sectores de actuación que éstos tienen: Infancia, Juventud, Formación e Inclusión Social y a su vez, llevan el control de la gestión y administración de los centros juveniles pertenecientes.

Dentro de las federaciones uno de los ámbitos de trabajo es la formación, éstos desarrollan la principal actividad del sector de formación por medio de las escuelas de Animación. Éstas se constituyen como instituciones educativas formales que proporcionan una formación reglada a los voluntarios/as por medio de la impartición de los siguientes títulos: Monitor/a de Ocio y Tiempo Libre, Coordinador/a de Ocio y Tiempo Libre y Formador/a de formadores. Toda esta formación reglada va precedida de una formación específica de una duración considerable dentro de cada uno de los centros juveniles, formación impartida en consonancia a lo marcado por la Escuela de cara a ofrecer una secuencia formativa progresiva y lógica. Así, la 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.

plataforma se gestiona la formación, impartiendo una enseñanza específica que se caracteriza por tener una personalidad propia que le da un sello de calidad.

Por consiguiente, este tipo de organización asegura la formación de los cimientos de la intervención socioeducativa pues constituye las bases educativas y gubernamentales sobre las que se construyen las actividades o programas más específicos desarrollados en áreas concretas. Pues, aunque resulte una tarea de índole vivencial y experiencial, requiere de un proceso sistemático que asegura la correcta cobertura de los numerosos servicios que realiza a multitud de usuarios, estableciendo unos criterios de rigor y orientación comunes que aseguren el buen funcionamiento de los organismos en los que se discurre la acción.

3.3. Programas de intervención socioeducativa

La labor desarrollada por los trabajadores/as, voluntarios/as y destinatarios/as de la Confederación en varios programas de intervención abarca un amplio rango de edades y finalidades. Respecto a la *infancia*, el programa se articula en varios proyectos locales para la ejecución de una acción de tipo lúdico y educativa como medio para la formación integral y atención al absentismo escolar. Todo ello orientado a una mejor calidad de vida con acciones como ludotecas o campamentos. La atención a la *adolescencia* se desarrolla por medio de proyectos locales que potencia la integración social del individuo impulsando el protagonismo juvenil desde actividades como los musicales.

En el ámbito de la *salud* se disgrega su intervención en la incentivación de la responsabilidad en la conducta sexual y la prevención de las drogodependencias y los trastornos alimentarios por medio de campañas de sensibilización o charlas informativas, entre otras iniciativas. En cuanto al *empleo*, se diseña y pone en marcha un programa de formación y ayuda al empleo para que se palien las necesidades formativas de los jóvenes de cara a una mayor integración laboral. Resaltan medidas como los talleres ocupacionales o la orientación laboral.

Por último, se contemplan programas de *formación del voluntariado* en las competencias necesarias para afrontar con éxito los objetivos planteados además de resaltar la formación como elementos de cohesión, crecimiento y desarrollo. Destaca la creación de escuelas de formación para asegurar la homogeneidad en la formación nacional del voluntariado.

Así, no se entiende la labor socioeducativa como un saber cerrado unidireccional pues dentro de su esencia se concentra una multitud de ámbitos de trabajo que acotan desde dimensiones como la salud o el empleo. No obstante, aunque se subdividan en programas específicos demarcados, todos se articulan de forma conjunta en pro del cumplimiento de una serie 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.

objetivos comunes que definen la esencia del organismo, la diferenciación se establece únicamente en pro de atender de forma más específica las necesidades de los diferentes colectivos a los que atiende.

4. Centro Juvenil Salesiano Áncora

El Centro Juvenil Áncora nace, dentro de la Congregación Salesiana de Cartagena, como asociación de ocio y tiempo libre en octubre de 1989 fruto del interés de un grupo de antiguos de alumnos que querían llevar a cabo una acción educativa a la población juvenil e infantil dado que éstos tenían la necesidad de la creación de un entorno cultural y educativa a fin de poder dar una oferta que pueda enriquecer el ocio y el tiempo libre de estos grupos de población que demandaban un entorno de entretenimiento ante la falta de recursos y espacios para ello.

De esta manera, a lo largo de los 25 años que lleva funcionando ha desarrollado actividades que han sido preparadas y ejecutadas por los miembros de todos los organismos que trabajan en los Salesianos de Cartagena (Murcia). Una muestra de correcto trabajo en red, apoyándose entre todos para la obtención de una mejor oferta de actividades y propuestas, lo cual demuestra la estrecha relación entre el Centro Juvenil Áncora y el centro educativo y demás grupos participantes. Además de la relación que establece a nivel federativo y nacional con los órganos ya mencionados.

4.1. Análisis Contextual

La acción se desarrolla dentro de un barrio de familias de un nivel económico y sociocultural medio-bajo, caracterizado por la presencia de viviendas unifamiliares de baja altura y de comercios locales que se identifica con la fisonomía de un área periurbana de carácter tradicional y familiar. Uno de los aspectos principales de la zona es la gran presencia de población inmigrante que constituye el barrio como un entorno multicultural.

De acuerdo al estudio contextual realizado en las familias de la asociación por Álvarez y Hernández (2015), en primer lugar, se aprecia que se presentan dos tipologías de familias con mayor presencia en el perfil de las familias de los destinatarios del Centro Juvenil Áncora. Estos dos tipos son, la familia nuclear que destaca como la más presente con diferencia con un 62,8% de las familias y ,por otro lado, encontramos en segundo lugar de presencia, la familia extensa, la cual es similar a la familia nuclear pero con la inclusión de algunos familiares más como abuelos o tíos, ésta tiene una existencia de un 25,6% debido a 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.

crecientes dificultades económicas fruto de la crisis que obliga a algunos miembros de la familia a anexarse al núcleo familiar o también se puede deber a aquellos familiares longevos que son dependientes y no pueden vivir de manera autónoma. Por último, mencionar que, a menor medida, encontramos con un 6,4% y 5,1% de familias monoparentales y ensambladas, respectivamente.

En cuanto al nivel sociocultural podemos destacar que, en lo que respecta al nivel de estudios de los padres, se sitúa en torno a un nivel medio puesto que el 91,45% de los padres y madres tienen mínimo el graduado escolar y, además, cerca de un 25% de los padres y madres tienen estudios universitarios. La distinción entre padres y madres es a penas apreciable puesto que no hay diferencias significativas de más de un 6% entre ambas figuras en cada uno de los niveles de estudios. La tasa de paro a nivel general es de un 23,17% muy similar a la tasa de paro española. Viendo este dato, de manera más específica, podemos observar que en realidad, de los parados, el 80% son mujeres.

4.2. Fundamentación y Naturaleza del Proyecto

El Centro Juvenil Áncora es una entidad de educación en el tiempo libre para niños, niñas y jóvenes, que desarrolla su labor en el ámbito de Cartagena. En un ambiente de amplia acogida basado en el estilo educativo de Don Bosco, trabaja en el campo de la Prevención, Formación, Promoción del Voluntariado y Animación Sociocultural, promoviendo el desarrollo integral de la persona y haciéndola protagonista de su propio crecimiento. Éste se configura como uno de los centros culturales y educativos más importantes que promueve la participación y protagonismo infantil y juvenil que responde con medios concretos, de tipo personal, cultural o social, a los intereses, inquietudes y necesidades más profundas de los jóvenes, en clima de alegría, libertad y responsabilidad, que ocasione la creación de un ambiente de acogida y respeto.

Así, partiendo del movimiento del oratorio salesiano, nace el Centro Juvenil Áncora como movimiento para la configuración de una comunidad educativa infantil y juvenil dinamizando contextos desde un compromiso activo y crítico de las realidades sociales que vivimos, promoviendo iniciativas concretas y participando en actividades sociales y juveniles. Para ello, se buscará cuidar la relación personal con cada joven, a través del acompañamiento y de la presencia educativa de los animadores, favoreciendo su participación en las actividades y su integración en el ambiente. Siendo el destinatario el principal centro de atención de la acción realizada.

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

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

4.3. Objetivos Generales

Los objetivos generales marcados por la asociación se configuran dentro de tres grandes ejes, de acuerdo a los ambientes y agentes educativos que se ven implicados, éstos son:

A) *Como Institución*: La institución busca desarrollar un ambiente educativo de calidad que lleve a un enriquecimiento personal por medio de la transmisión de unos valores. A su misma vez, desea desarrollar una acción más implicada en el ámbito social que focalice una intervención hacia aquellos sectores de población que se encuentran en riesgo de exclusión social.

B) *Con los destinatarios y las familias*: Una mayor atención, interacción e involucración del agente social y educativo más importante de los destinatarios, las familias, como una forma de hacerles sentir participe y parte de la educación de sus hijos/as. Por otro lado, en cuanto a los destinatarios, analizar las necesidades que tienen para acotar mejor la intervención educativa.

C) *Con el equipo de voluntarios*: Como parte clave de la articulación de la acción, se quiere proporcionar una oferta formativa inicial y continúa de calidad que forje el papel de monitor-educador. Además de hacerles sentir parte responsable del cuidado, mantenimiento y funcionamiento del desarrollo de la asociación y sus instalaciones.

4.4. Áreas y etapas de intervención

La intervención se desarrolla dentro de cuatro sectores de actuación, en función del rango de edad. Éstos son:

- *Grupo Amigos*: Comprende la edad entre los cursos de 3º a 6º de Educación Primaria. Se desarrollan acciones enfocadas en el juego, los talleres y momentos de grupo de transmisión de valores enfocados desde en un contexto lúdico y de entretenimiento.
- *Ibecchi*: Abarca la edad correspondiente a los cursos de 1º y 2º de la E.S.O. Se articula una intervención educativa que atienda este periodo de cambios que puede ocasionar bastante inestabilidad, constituyéndose como eje educativo que encauce su crecimiento y proceso de maduración por medio de actividades, talleres y momentos formativos envueltos en un contexto educativo.
- *Adolescentes*: Correspondiente a los destinatarios de la edad propia de 3º y 4º de la E.S.O y la de 1º de Bachillerato. La acción se crea como una herramienta preventiva hacia malos hábitos de ocio propios de la adolescencia, permitiendo destinar una buena dedicación del ocio a la misma vez que se les prepara y educa para la conformación de una buena identidad.
- *Plus*: Sector creado recientemente para mayores de 17 años. Éste es gestionado y trabajado por los propios destinatarios, como un medio para la adquisición de aprendizajes e independencia, sin olvidar el carácter educativo que involucra la acción en dicho sector.

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

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

4.5. Metodología de trabajo y organización

Se trata de un trabajo distributivo en el que la primera acción es llevada a cabo por el máximo organismo representativo de la asociación, es decir, la Junta Directiva. Ésta realiza una reunión a principio de curso a fin de establecer los objetivos a cumplir y la temporalización, en la misma también se incluyen las actividades generales que implican a las familias. Además, éstos se encargan de posteriormente repartir el trabajo de preparación y organización de las mismas entre todos los voluntarios/as que forman parte del Equipo de Monitores/as.

Posteriormente, tras la programación a nivel general de las actividades que conlleva este plan, los sectores de trabajo (Grupo Amigos, G-12 y Adolescentes) se juntan con el fin de programar el trabajo del curso en su sector, atendiendo específicamente a los destinatarios/as de las edades correspondientes a sus planos de actuación.

De forma paralela, como todas las asociaciones, se da la configuración de una asamblea ordinaria al año con los socios/as mayores de 14 años con el bien de aprobar el balance económico y organizativo del año pasado y, también, aprobar los presupuestos y actividades para el año que comienza. También se celebrarán extraordinarias siempre que sea necesario.

Por último, destacar que para el funcionamiento y mantenimiento del centro juvenil se crea una serie de grupos de trabajo que velan por ello, en ellos están incluidos todos los monitores que forman parte del equipo. Los grupos son: Gestión, Limpieza, Almacén, Equipo, Material, Inclusión Social y DIFO (Difusión y comunicación). Cada uno de los grupos se encargará de dinamizar lo que implica cada uno de los diferentes campos de trabajo.

4.6. Formación del Monitor de Ocio y Tiempo Libre

La formación ocupa una de la parte más relevante dentro de la asociación, siendo mucho el tiempo y los recursos dedicados para ello. Se atiende a una preparación previa y posterior tras la impartición y obtención del título de Monitor de Ocio y Tiempo Libre por la Escuela de Animación. La preparación previa es de dos años, un primer año de índole teórica dónde se imparte formación específica de acuerdo a los siguientes ejes temáticos: animación sociocultural, principios de la educación no formal, la persona: los valores, recursos del ocio y tiempo libre, psicología del desarrollo, organización y planificación de la acción educativa y dinamización; El segundo año se combina como una oferta teórica-práctica dónde recibirá formación pero, a su misma vez, estará realizando la acción de monitor de prácticas con el asesoramiento y acompañamiento adecuado para su inserción progresiva a la labor educativa

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

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

implícita. Si su desarrollo, aprendizaje e implicación es óptimo se acudirá al curso oficial para la obtención de la titulación.

Posteriormente a la pre-formación, se darán a lo largo del curso píldoras formativas y convivencias o cursos formativos que atienda a las necesidades formativas que tienen el equipo de voluntariado y la asociación puesto que la sociedad avanza y hay que adaptarse a ello, que mejor medio para ello que la formación como medio de actualización.

Aunque la labor desarrollada recaiga en un sistema de voluntariado, sin ninguna remuneración, en ningún momento se olvida el cumplimiento de una serie de requerimientos formativos que aseguren un servicio de calidad ante una profesionalización de los monitores/as con un plan de formación sistemático y teórico-práctico en el que se dota de las herramientas de poder ejercer una intervención socioeducativa desde las esferas del ocio y el tiempo libre.

5. A modo de conclusión

No podemos negar el marco ideológico sobre el que se asientan estas asociaciones, tampoco infravalorar la labor de acción social que han desempeñado tradicionalmente en épocas pasadas en nuestro país, y que continúan realizando en espacios de vulnerabilidad extrema en otros países. No es nuestra intención entrar en el debate de la profesionalización, tan solo mostrar que este tipo de proyectos educativos desarrollados en el espacio del ocio y el tiempo libre, desde el ejercicio de la animación, que ofrece un modelo formativo para el individuo que acota la dimensión biológica, psicológica, social y existencial del ser, encontrando en este espacio temporal, donde prima el disfrute y el goce, una excelente oportunidad para la transmisión de valores que queda patente en multitud de procesos instructivos y de reeducación del ser. De esta forma, desde la acción e intervención socioeducativa se crea un espacio "configurador de la persona" como un encuentro de descubrimiento múltiple: el descubrimiento del otro, del contexto y del otro (Rose, 2014).

En este sentido, como indica Cieza (2012), las iniciativas desarrolladas en el tiempo libre se ven figuradas como una experiencia donde las vivencias cobran una fuerte importancia pues resultan próximas a la realidad cotidiana de los participantes como reflejo de sus costumbres, hábitos, red de relaciones, pautas de comportamiento y forma de ser. De la siguiente manera, para el cumplimiento de tales preceptos se requiere de unos profesionales con una formación suficiente para asegurar el carácter social y educativo de este trabajo de forma que, por medio

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 articulación de una serie de actividades lúdicas, éstos puedan consolidar una serie de valores en los individuos destinatarios/as del servicio.

Somos conscientes que toda intervención educativa se encuentra plagada de luces y sombras, que junto al éxito convive el fracaso, el miedo y la decepción. De igual modo, los logros son parcialmente visibles, pues la acción educativa es una siembra cuyo fruto se recoge tardíamente. De ahí que la eficacia y calidad de la educación esté siempre cuestionada. Ahora bien, tomar este estado de contingencia y ambivalencia como pretexto para entrar en el derrotismo y abandono educativo, implica asumir las consecuencias de sumergir a las nuevas generaciones en la deshumanización más radical y atroz. Lejos de querer contribuir a ello, este trabajo se ha elaborado con la esperanza en la posibilidad de cambio, con la responsabilidad moral de atender la llamada del otro, y con la gratuidad que acompaña la donación pública de nuestro quehacer educativo. Por eso más que derrotismo nos hacemos eco de la esperanza de Freire quién nos dice:

Si hemos sido capaces de cambiar el mundo natural, que no hicimos, que ya estaba hecho, si mediante nuestra invención hemos sido capaces de agregar algo que no existía, ¿cómo no vamos a ser capaces de cambiar el mundo que sí hicimos, el mundo de la cultura, de la política, de la explotación y de las clases sociales? (Freire, 2006, p. 69).

Todo cambio social implica transformaciones del entorno que deben ir promovidas por las personas que las habitan, por lo tanto, trabajemos con ellas, especialmente con niños/as y jóvenes, mostrándoles, como hemos expuesto en este trabajo otras alternativas de vida, porque de su confianza y buen hacer dependen el futuro. Aprovechamos la ocasión para exclamar el deseo de que la llama de la solidaridad compasiva no se apegue nunca. Para ello es necesario el fomento de iniciativas como la aquí descrita.

Así mismo, emplazamos a los profesionales de la educación especializados en el sector social a que dinamicen y promuevan el asociacionismo juvenil desde otros ámbitos y parámetros, pero dispuestos a abandonar el liderazgo, el paternalismo o la supremacia de la sobrevaloración de la cualificación, para delegar la organización, gestión de los recursos y dinamización de las actuaciones en los propios jóvenes, solo así despertaran el verdadero sentimiento de pertenencia y la participación responderá a sus propias inquietudes.

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

Se permiten la reproducción, 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

Alberich, T. (1993). La crisis de los movimientos sociales y el asociacionismo de los años noventa. *Documentación social, 90*, 101-114.

Álvarez, C., y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología, 28*(1).

Álvarez, J. S. y Hernández-Prados, M. A. (2015). Diseño de un programa de formación familiar sobre el ocio y el tiempo libre. *Comunicación presentada en el XI Congreso Internacional de Educación, Cultura y Desarrollo*, España, Málaga.

Araque, N. (2007). Pedagogía de una maestra, adelantada a su tiempo. *Revista de Altas Capacidades, 12*(14), 130-152.

Cárcamo, H., Méndez, P. y Rebolledo, A. (2009). Tendencias de los enfoques cualitativos y cuantitativos en artículos publicados en scientific library on line (scielo). *Paradigma, 30*, 2, 179-200.

Casotti, M. (1960). *Il metodo educativo di Don Bosco*. Brescia: La Scuola.

Ceria , E. (1941). *Annali della Società Salesiana*. Torino: SEI.

Cieza García, J. A. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (17), 123-136.

Conde Lacárcel, A. (2012). Influencia de la crisis económica internacional en la educación no formal: ONGs y asociaciones sin ánimo de lucro. *Comunicación presentada en el XII Congreso Interuniversitario de Organizaciones Educativas (CIOIE)*. Universidad de Granada, Granada.

Delgado, F. (2008). Retos actuales de la investigación educativa. *Actualidades Investigativas en Educación, 8*(3), 1-18

Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo*, (23), 103-110.

Duch, L. (2004). *Estaciones del laberinto: ensayos de antropología*. Barcelona: Herder

Gálvez Rodríguez, M.M., Caba Pérez, M.C., & López Godoy, M. (2012). Responsabilidad social y transparencia on-line de las ONG: análisis del caso español. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (74), 207-238.

García Perales, R. (2009). Importancia de los planes de acogida en los centros educativos: análisis y valoración en la provincia de Albacete. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (24), 163-184.

González Alcocer, J. R. (2003). *FORBAS. Formación básica con asociaciones. Un Programa de apoyo al asociacionismo de base*. Madrid: Consejería de Educación.

Guanipa, M. (2011). Opciones epistemológicas y la relación dialógica en la investigación. *Telos, 13* (1), 89-102.

Igartua, J. J. (2012). Tendencias actuales en los estudios cuantitativos en comunicación. *Comunicación y sociedad*, (17), 15-40.

Lostao, D. (2009). Reflexiones sobre el asociacionismo juvenil. *Temas para el debate*, (176), 52-54.

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

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

Marín, I. (2007). *Asociacionismo, sociabilidad y movimientos sociales en el franquismo y la transición a la democracia, 1964-1986* (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Murcia.

Mèlich, J. C. (2010) *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder

Miñano, J. (2006). *El Asociacionismo y las necesidades socioeducativas en los Centros de Mayores del municipio de Murcia* (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Murcia.

Pascucci, M. (2012). El ocio como fuente de bienestar y su contribución a una mejor calidad de vida. Calidad de Vida. *Universidad de Flores*, *4*(7), 39-53.

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica Educare*, *15*(1), 15-29.

Pinos, S. (2014). El asociacionismo juvenil salesiano. *Comunicación presentada en el II Congreso Nacional de Pedagogía de Don Bosco*. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.

Rose, A. (2014). Grupo juvenil San Vicente: un proyecto de intervención socioeducativa en el tiempo libre con niños huérfanos. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 45, 245-256.

Para contactar:

José Santiago Álvarez Muñoz y **Mª Ángeles Hernández Prados.** Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia.Correspondencia: Facultad de Educación, Campus Universitario de Espinardo. 30100 Murcia, Murcia. España. Email: ***josesantiago.alvarez@um.es*** y ***mangeles@um.es***

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

Se permiten la reproducción, 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 papel de la educación social en la construcción del asociacionismo juvenil en el barrio de Roquetes, Barcelona

The role of social education in the construction of youth associationism in the Roquetes neighborhood, Barcelona

Judith Arévalo, *Educadora Social*

Resumen

La presente investigación histórica pretende aportar una reflexión del papel de la Educación Social en los movimientos asociativos juveniles, así como la contribución de los movimientos juveniles en la construcción de la práctica de la Educación Social. Por otro lado, se ha realizado una reconstrucción histórica del Kasal de Joves de Roquetes a través de las experiencias de los y las protagonistas de la historia, partiendo de la metodología de la historia oral y la investigación histórica. En concreto se investiga el proceso desarrollado en el barrio de Roquetes del distrito de Nou Barris, Barcelona, por el especial interés de su activo movimiento juvenil a lo largo de los últimos cuarenta años, así como por todas las fases o etapas que el movimiento juvenil ha pasado hasta conseguir el actual Kasal de Joves de Roquetes. Finalmente, se han elaborado una serie de conclusión a las que se ha llegado a lo largo del proceso de investigación, sobre la Educación Social y la práctica del educador/a social.

Palabras clave: investigación histórica, movimientos juveniles, asociacionismo juvenil, Kasal de Joves de Roquetes, historia de la Educación Social.

Abstract

The present historical research aims to provide a reflection on the role of Social Education in youth associations' movements, as well as the contribution of youth movements in the construction of the practice of Social Education. On the other hand, a historical reconstruction of the Kasal de Joves de Roquetes has been carried out through the experiences of the protagonists of history, based on the methodology of oral history and historical research. Specifically, the process developed in the neighborhood of Roquetes in the district of Nou Barris, Barcelona, due to the special interest of its active youth movement over the past forty years, as well as all the phases or stages that the youth movement it has happened to get the current Kasal de Joves de Roquetes. Finally, a series of conclusions has been drawn up which have been reached throughout the research process, on Social Education and the practice of the social educator.

Key words: historical research, youth movements, youth associations, Kasal de Joves de Roquetes, history of Social Education.

Fecha de recepción: 13/11/2018 Fecha de aceptación: 20/02/2020

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

Introducción

El presente artículo es una síntesis de mi Trabajo de Final de Grado (TFG) del Grado de Educación Social, enmarcado en la investigación histórica de los movimientos asociativos juveniles.

Dicha investigación, de carácter histórico, quiere reflexionar en torno el papel de la Educación Social en la construcción de los movimientos asociativos juveniles, así como la aportación que los movimientos juveniles han tenido en el desarrollo del perfil del educador/a social. En concreto, se estudiará el proceso vívido de los movimientos y organizaciones juveniles durante los últimos treinta y nueve años en el barrio de Roquetes en el Distrito de Nou Barris, Barcelona.

La investigación se ha basado en los principios metodológicos de la historia oral, derivada de las experiencias de los y las protagonistas del movimiento juvenil en el barrio de Roquetes. Partimos de la visión de dar la palabra aquellas personas que mayoritariamente han sido excluidas de los procesos de construcción de la memoria histórica. Así, el método que se ha utilizado en la investigación es el biográfico-narrativo ya que este, nos permite captar los relatos subjetivos de los y las protagonistas de la historia. Aun así, la investigación también tiene un carácter etnográfico, porque analiza temas descriptivos e interpretativos de un ámbito sociocultural concreto, además, destaca las interpretaciones que las personas hacen de su realidad.

Acorde con la investigación, esta se fundamenta sobre las bases del paradigma interpretativo o hermenéutico, pues pretende comprender e interpretar una realidad sociocultural concreta. De este modo, la investigación se apoya sobre las bases conceptuales de la metodología cualitativa.

Las técnicas para la recogida de la información que se han utilizado son la entrevista semiestructurada y el análisis documental. Además, del aporte de la propia experiencia de la investigadora como participante directa del Kasal de Jóvenes de Roquetes (KJR).

Cabe señalar, que esta investigación hace una aportación a la historia del movimiento juvenil de Roquetes y siempre se podrá complementar con otras investigaciones. Este es un primer paso, pues no se ha podido abarcar toda la inmensidad histórica y las muchas personas que han estado involucradas de una manera u otra, en el movimiento juvenil de Roquetes. De esta manera, pretende ser un primer documento en el que se puedan apoyar futuras investigaciones.

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

1. Marco conceptual: el rol el educador/a social en la intervención socioeducativa con jóvenes

Para entender esta resumida síntesis de la investigación no nos adentraremos en todo el marco teórico y conceptual que se desarrolla a lo largo de todo el TFG. Pero no podemos obviar la importancia que tienen parar la investigación el rol el educador/a social en la intervención socioeducativa con jóvenes. Por ello, haremos un pequeño repaso conceptual a lo que supone ser educador/a social en un Casal de Joves.

Las funciones del educador o educadora social en el proyecto de Casales de Jóvenes no distan mucho del perfil profesional que se requiere en otros servicios o entidades socio-comunitarias. En este sentido, Planella (2012:38) nos plantea las funciones generales del educador/a social:

> "Las funciones del educador social se centran en mantener una relación de ayuda, una relación terapéutica, ser promotor de actividades, organizar la vida cotidiana, ayudar en el aprendizaje de habilidades para la vida, dinamizar grupos, mantener contactos y relaciones con otros servicios o instituciones y finalmente, gestionar y administrar la parte del servicio que le corresponda.".[1].

El educador o educadora social que trabaja en un Casal de Joves deberá promover toda una serie de actitudes, aptitudes y aprendizajes basados en el desarrollo del joven hacia la vida adulta, a través del acompañamiento socioeducativo, la educación en valores, la motivación, el trabajo en red y el conflicto como oportunidad (Alcántara, 2009). A la vez que gestiona recursos y desarrolla tareas administrativas y burocráticas. Además, Alcántara (2009:5) señala las líneas del trabajo educativo en los Casales de Jóvenes:

> "Las líneas de trabajo educativas del Casal se basan metodológicamente en el fomento de la participación y el protagonismo del joven. Es el motor de la dinamización y transformación de la persona y del entorno. La herramienta principal es el trabajo en el tiempo libre, y la educación no formal."[2.]

Por ello, siendo el o la joven la protagonista, el educadora/a social acompañará a los y las jóvenes en los procesos de aprendizaje, a partir del respeto y la escucha y, como según Moyano (2012:200) nos indica siguiendo al triángulo Herbartiano de la relación educativa,

> "El reto, sin duda, es que el educador social adquiera el compromiso de ocupar el lugar de agente transmisor, conocedor y depositario de un saber cultural, legitimado por el halo de la responsabilidad adulta, y que cargue esta transmisión con el deseo que el sujeto se apropie de este saber (…) de forma que se tenga que poder asumir la responsabilidad de proporcionar los

1 Traducción hecha por la autora, texto original en catalán.
2 Traducción hecha por la autora, texto original en catalán.

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

> contenidos que permitan al sujeto vincularse con la cultura, aprender más allá de qué sea feliz, tenga una alta autoestima o empatice. En definitiva, abrirle el acceso a múltiples trayectos que él, sólo él, podrá recorrer."[3.]

Como se ha dicho, el proyecto de Casales de Jóvenes se fundamenta sobre la participación de los y las jóvenes a la hora de la toma de decisiones. De modo que, uno de los papeles básicos que ha de desarrollar el educador/a es proporcionar espacios de participación juvenil y de socialización. En este sentido, cabe señalar la importancia de la Animación Sociocultural (ASC) como metodología participativa. Como bien resume Gómez (2003:241):

> "De forma muy resumida, podríamos afirmar que la animación sociocultural pretende favorecer el desarrollo comunitario y la creación o el fortalecimiento de las redes relacionales y asociativas, siendo posiblemente el ámbito que presenta una relación más directa con la acepción amplia de educación social (acciones socioeducativas que persiguen favorecer el desarrollo del proceso de socialización de cualquier sujeto, independientemente de si éste presenta o no necesidades específicas o singulares)."

A partir de la propia experiencia, contemplamos que la mayoría de los técnicos/as profesionales que trabajan en los Casales de Jóvenes están contratados según la categoría laboral de animadores socioculturales, esto se debe a que la ASC es una de las prácticas de la Educación Social que encaja perfectamente en los objetivos de los Casales de Jóvenes. De esta manera, entendemos que:

> "Esta perspectiva de la Animación Sociocultural como una práctica de la Educación Social, un proceso de acción socio educativa, que a través de una metodología participativa en la que es esencial la formación de grupos, y partiendo del conocimiento compartido de su propia realidad y cultura, así como con sus propios recursos y los que sean capaces de generar, serán los protagonistas de la acción social diseñada entre todos para mejorar su realidad y ganar calidad de vida." (Herrera, 2006:81-82).

2. Metodología, método e instrumentos de recogida de información

Para adentrarnos en la investigación y en el diseño metodológico de esta, se plantean dos objetivos generales (OG), con sus respectivos objetivos específicos (OE):

OG 1. Realizar una aportación a la reconstrucción de la historia del asociacionismo juvenil en el barrio de Roquetes.

OE.1.1. Contribuir en la construcción histórica del asociacionismo juvenil en el barrio de Roquetes a partir de diversas fuentes de información.

3 Traducción hecha por la autora, texto original en catalán.

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

OE.1.2. Poner en valor algunos de los hechos principales que han llevado al movimiento asociativo juvenil de Roquetes a consolidarse como Kasal de Joves de Roquetes.

OE.1.3. Dar la palabra a mujeres y hombres protagonistas de los movimientos juveniles del barrio de Roquetes, para una reconstrucción histórica global.

OG 2. Favorecer la comprensión del papel de la Educación Social en los movimientos asociativos juveniles a partir de la experiencia del barrio de Roquetes.

OE.2.1. Reflexionar sobre la importancia que la educación social ha tenido a lo largo de la historia de los movimientos asociativos juveniles en el barrio de Roquetes.

OE.2.2. Recopilar algunas de las experiencias socioeducativas llevadas a cabo en el barrio de Roquetes, que hayan podido formar parte de la construcción de la educación social.

La metodología utilizada para esta investigación se fundamenta desde un paradigma interpretativo o hermenéutico pues pretende comprender e interpretar una realidad, una realidad que se ha construido a lo largo del tiempo. Sin embargo, al tratarse de una investigación histórica y a la construcción de un relato historiográfico, la realidad está sujeta a la interpretación que hacen los individuos que la han vivido, por ello como indica Aróstegui (1995:169-170),

> "[…] el comportamiento temporal de la realidad humana, que es la clave de la historia, es muy difícil de encuadrar en explicaciones teóricas, de validez universal lo que es otra de las connotaciones de la ciencia, y ello hace que para muchos el estudio de la historia se aleje de la imagen correcta de un conocimiento científico."

En este sentido, Ferrando (2006:25) afirma,

> "Hay suficientes razones para afirmar que realmente sí que es una ciencia (…) No podemos olvidar que el objeto de la ciencia no es la verdad sino la demostración y la comprobación y en este sentido sí tenemos razones para afirmar su cientificidad: Tiene un objeto de estudio bien específico: las personas humanas viviendo en sociedad (…) La historia dispone de una materia primera fundamental (las fuentes históricas) y de técnicas y conocimientos para criticarlas y valorarlas."

Asimismo, la investigación histórica se fundamenta sobre las bases conceptuales de la metodología cualitativa, como afirman Rodríguez y Valldeoriola (2009:47),

> "Las metodologías cualitativas se orientan hacia la comprensión de las situaciones únicas y particulares, se centran en la búsqueda de significado y de sentido que les conceden a los hechos los propios agentes, y en cómo viven y experimentan ciertos fenómenos o experiencias los individuos o los grupos sociales a los que investigamos."

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

Se permiten la reproducción, 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 comprender el papel que ha tenido la Educación Social en el asociacionismo juvenil en el barrio de Roquetes, el método escogido para realizar la investigación histórica será el método narrativo-biográfico. Pues entendemos que se trata de un método que permite captar los relatos subjetivos de los y las protagonistas, permitiendo captar los significados de los asuntos humanos, que no pueden ser captados desde otros métodos de razonamiento lógico-formal (Sabariego, Massot y Dorio, 2016a:317). No obstante, la investigación también tiene un carácter etnográfico, pues describe la realidad a partir de las precepciones de las personas participantes y destaca las interpretaciones que estas hacen (Sabariego, Massot y Dorio, 2016a; Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

Por otro lado, la Educación Social como práctica tiene una larga trayectoria histórica, más allá del reconocimiento como titulación universitaria. Como comentan Vilanou y Planella (2010:28),

> "Esta acción de recuperar experiencias, textos, discursos, autores y momentos de la educación social tiene por finalidad compartir el legado de memoria colectiva, ya que en el campo práctico de la acción socioeducativa es fácil caer en el error de pensar que estamos hablando de una forma de acción, inventada ahora ara más o menos quince años. Pero más allá de estos errores, la verdad es que la historia de la humanidad está llena de experiencias de personas que se han encontrado ubicadas en la marginalidad y al mismo tiempo otras personas o instituciones que ha trabajado y velado por ofrecerles una calidad de vida más buena".

Es por ello, que recuperar experiencias socioeducativas pasadas puede ayudarnos a comprender nuestro pasado y encararnos hacía el futuro.

2.1. Instrumentos de recogida de información

Para la realización de la investigación histórica se han utilizado diversos instrumentos, principalmente el análisis documental y la entrevista semiestructurada.

Así, las entrevistas serán el instrumento clave para recoger información de primera mano. Como apuntan Massot, Dorio y Sabariego (2016b:328)

> "La entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, lo valores, en relación con la situación que se está estudiando"

La entrevista semiestructurada se ha planificado teniendo en cuenta los objetivos generales de la investigación, concretándose con los objetivos específicos. Esta parte de un guion

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

semiestructurado con tal de obtener información relevante para la investigación, asimismo las preguntas son abiertas y flexibles a modificaciones sobre el desarrollo de la entrevista. Para el análisis documental se han utilizado documentos e informes de organizaciones, artículos de periódicos y revistas, actas de reuniones, programaciones y fotografías.

En vista de que es una investigación histórica, se ha creído conveniente realizar cuatro tipologías de entrevistas. Por un lado, encontramos entrevistas a voluntarios/as y vecinos/as que han participado del movimiento juvenil en el barrio de Roquetes a partir de los años 70, así como a los respectivos profesionales que hayan participado en esta etapa. Por otro lado, se han confeccionado entrevistas a voluntarios/as y vecinos/as y profesionales que han participado a lo largo del nuevo siglo. De esta manera, obtendremos información de diversas fuentes, pudiendo construir un relato holístico y global. Además, nos permite encuadrar la investigación entre las décadas que se quieren investigar.

Por otro lado, la experiencia de la investigadora en el movimiento asociativo juvenil en el barrio de Roquetes es una experiencia valiosa para la construcción de este relato histórico, pues fue participe en el KJR desde el año 2011 hasta el 2016. Realizando todo un recorrido, desde el consumo de actividades hasta en la toma de decisiones en las asambleas, formando parte de la junta directiva como presidenta de la Asociación Juvenil Sociocultural Rocket Project. También, también contamos con notas de comunicaciones personales realizadas en conversaciones informales con personas claves para la investigación. Cabe señalar, que estas comunicaciones están documentadas sobre papel.

2.2. Fuentes orales e investigación histórica

Esta investigación histórica se centra en la recogida de información a través de las fuentes orales, que como indica Ferrando (2006:9), en la introducción de su libro: *"La fuente oral es la primera y la más antigua forma de hacer historia."*. No obstante, como ya se ha dicho con anterioridad, las fuentes orales deben complementarse con las fuentes documentales o escritas,

> "No puede hablarse, en efecto, de historia oral como reconstrucción del pasado histórico, a partir únicamente de los datos aportados por los testimonios, pero sí puede afirmarse que la fuente oral es un elemento importante para la construcción de un discurso histórico global" (García-Nieto, 1989:106).

Se permiten la reproducción, 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 plantearnos, que la investigación histórica a través de las fuentes orales no es una investigación totalmente objetiva, pues se nutre de fuentes subjetivas, como son las personas. Sin embargo, la confrontación con otras fuentes documentales favorecerá al rigor científico que presentan otras ciencias sociales. Al mismo tiempo, esta investigación nos permitirá acercarnos a una historia que no se ha escrito de manera unificada con anterioridad, pero sin olvidar que esta investigación pueda ser complementada en el futuro. Como indica Ferrando (2006:25)

> "Con el tiempo se conocen nuevos datos, se rectifican interpretaciones, se cogen perspectivas nuevas, se descubren nuevas fuentes. Cada adelanto nos acerca algo más a la verdad, a una verdad y a una historia que son imposibles de abordar en toda su inmensidad"

2.3. Participantes: los y las protagonistas

Para la elección de los y las participantes se han seleccionado siguiendo a Rodríguez y Valldeoriola (2009:54), *"informantes clave: agentes que tengan buena información, cierta habilidad comunicativa y que tengan cierta credibilidad dentro del propio grupo o comunidad que estamos estudiando"*. Asimismo, los y las participantes han de ser personas representativas de la comunidad o grupo social (Ferrando, 2006).

A continuación, se hace una pequeña descripción de los y las participantes de la investigación:

- **Arnaldo Gil (Arnaldo, 2018):** activista y vecino del barrio de Roquetes que estuvo involucrado en diferentes movimientos juveniles y reivindicativos del barrio, desde los años 70. Participó en la creación el Archivo Histórico de Roquetes – Nou Barris, donde actualmente aún participa.
- **Liria Román (Liria, 2018):** educadora social**,** activista y vecina del barrio, estuvo involucrada en la coordinación de la Casilla 2, desde el año 1980 hasta 1983, seguidamente se involucró en la Juventudes Obreras Cristianas (JOC), hasta día de hoy que participa en el movimiento adulto de la JOC.
- **Antonio Alcántara (Antonio, 2018):** animador sociocultural y educador social, actualmente profesor asociado de la Universidad de Barcelona. Participó en el KJR desde 1997 hasta el 2007.

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

- **Toni Téllez (Toni, 2018):** activista y periodista, participó desde el "consumo de actividades" hasta en la gestión del KJR, desde 1996 hasta el 2007. Actualmente trabaja en la Cooperativa Colectic.
- **Paula Ruedas (Paula, 2018):** vecina de Roquetes, activista y estudiante de Bachillerato, participa en la gestión del KJR desde el 2009.
- **Marcel·lí Puig (Marcel·lí, 2018):** animador sociocultural y pedagogo del tiempo libre, trabajó en el KJR desde finales de 1989 hasta finales de 1991. Actualmente trabaja en el Centro Cultural Ton i Guida.
- **Núria Fuentes (Núria, 2018):** animadora sociocultural y Doctora en Pedagogía, actualmente profesora de la Universidad de Barcelona. Trabajó como animadora sociocultural en el KJR entre 1994 y 1997.
- **Mónica Camacho (Mónica, 2018):** estudió educación primaria y actualmente trabaja como profesora de inglés. Trabajó en el KJR como animadora sociocultural entre el 2003 y el 2008.
- **Vanessa Español (Vanessa, 2018):** directora de tiempo libre, trabajó como animadora sociocultural en el KJR entre el 2009 y el 2015.
- **Albert Urgell (Albert, 2018):** educador social y administrador de empresas, trabaja como educador social en el KJR desde el 2015 hasta la actualidad.

Como se puede observar, se han realizado un total de 10 entrevistas (5 a participantes y 5 a profesionales), 9 de las entrevistas se han realizado en encuentros personales, mientras que una de ellas se ha realizado vía correo electrónico por motivos de disponibilidad.

3. Revisión y reconstrucción histórica

El barrio de Roquetes emplazado en el extremo nordeste de Barcelona en el Distrito de Nou Barris, ha sido y es, un barrio que ha luchado por la mejora y la transformación de la realidad social, tanto de sus habitantes como de su infraestructura. La historia del movimiento asociativo y juvenil y de la construcción del actual Kasal de Jóvenes de Roquetes, no puede entenderse sin conocer previamente la historia de Roquetes, por ello en el siguiente apartado haremos un pequeño recorrido histórico por el barrio.

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

3.1. Breve recorrido histórico: el contexto histórico-social del barrio de Roquetes a partir de la década de los 50

La creación del barrio de Roquetes es bastante reciente, es decir, hasta mediados del siglo XX no comenzó a urbanizarse. Hasta entonces bosques, minas y canteras de piedra predominaban en el paisaje "Roquetiense". En este sentido, el nombre de Roquetes probablemente surgió de dichas canteras.

Ilustración 1**: Santiago Thió i Pol urbanizando en domingo.**
Fuente: Revista l'Arxiu (Archivo Histórico de Roquetes-Nou Barris, 2014, núm. 66)

Durante la primera mitad del siglo XX surgieron las primeras urbanizaciones en la zona, pequeñas casas bajas inspiradas en el modelo de ciudad jardín. No es hasta la década de los '50 que el barrio empieza a adoptar sus características actuales. La proliferación y crecimiento industrial de Barcelona intensifica las migraciones masivas de las zonas rurales de toda España, obligando a los y las migrantes a establecerse en diferentes zonas de la ciudad, a partir de la construcción de barracas por toda la ciudad, como las barracas de la Diagonal en el barrio de Les Corts, las de la Barceloneta, Somorrostro, etc. En 1954, la Obra Sindical del Hogar construye 1.464 viviendas entre Verdum y Roquetes donde realoja a buena parte de los

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

y las migrantes del barraquismo de toda la ciudad. Estas viviendas de escasos 30 a 40m² fueron construidas con materiales de bajo coste y sin prever el alojamiento de comercios o servicios (Montserrat, 2003). La falta de intervención de las Administraciones Públicas hace que los propios vecinos y vecinas empiecen a urbanizar el barrio. En este acontecimiento el capellán jesuita Santiago Thió i Pol, conocido como Santi Thió, ayudado por el rector de la parroquia de Sant Sebastián (emplazada en el barrio de Verdum), un grupo de estudiantes, compañeros de Thió, y el ingeniero Oriol Ribes Buxeres, localizan a los líderes vecinales de diferentes calles de Roquetes y comienzan a trazar los planos de las obras de las calles más altas del barrio. Como explica Babí (2014),

> "El mismo padre Thío cambiaba la sotana por el pico y la pala cuando se ponía dentro de la zanja",[4] durante el mes de julio y agosto de 1964, los vecinos y vecinas, se reunían los domingos y festivos para trabajar en, sobre todo, el alcantarillado del barrio, una de las necesidades básicas más primarias. Con los años esta acción se conocería como "urbanizar en domingo"[5]

En los años 60, Roquetes se empieza a conformar como barrio, sin agua, luz, alcantarillado ni calles asfaltadas, durante esta década y las siguientes, las movilizaciones sociales se hacen patentes ante la precariedad en la que viven sus habitantes.

Durante aquellos años, el desarrollo comunitario vívido a partir de la autoorganización y el protagonismo de los vecinos y vecinas propició un proceso de cambio, de crecimiento colectivo y de transformación de la comunidad que se convertiría en un referente de las luchas vecinales a lo largo de las siguientes décadas.

> "En aquellos años eran los primeros años de las luchas primarias qué significaba, muy sencillo, las calles no estaban asfaltadas lo que implicaba un problema gordo, por el barro, por el fango, las caídas, había que luchar por tener asfaltado, la lucha del agua que la gente no se da cuenta cuando hablamos de la lucha del agua estamos diciendo la lucha de la mujer. La lucha del agua no la padecían, los hombres los hombres trabajaban y quien iba a buscar el agua en cubos era la mujer, la que tenía que abastecer de agua era la mujer. O sea, son luchas primarias cuando te refieres a necesidades primarias, si no tenías guardería a quien le dejabas los críos para poder ir a trabajar, si no había escuela..." (Arnaldo, 2018:41).

4 Traducción hecha por la autora, texto original en catalán.

5 Para ampliar información véase el reportaje realizado por Barcelona Televisión en 2015, en el que podemos ver a Santi Thió relatando la experiencia de la "*urbanización en domingo*". Se puede ver en el siguiente enlace: https://btv.playty.com/player#/video?autoplay=1&id=171215ARXIU73clavegueram

Por otro lado, Ricardo Figueras junto a Televisió de Catalunya produjo en 2010 la miniserie "La Mari" donde podemos contemplar las venturas y desventuras de una mujer andaluza que llega a Barcelona. Inspirada en el barrio de Roquetes-Verdum. Se puede ver en el siguiente enlace: http://www.ccma.cat/tv3/alacarta/la-mari/alosno-1a-part/video/2807450/

Se permiten la reproducción, 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 1962 nació la escuela Ton i Guida en un barracón cedido por el mosén Juncà en la Vía Favència. [6]

Ilustración 2**: Barracones Ton i Guida en la Via Favencia.** ***Fuente: Revista l'Arxiu (Archivo Histórico de Roquetes-Nou Barris, 2014, núm. 67*)**

En 1970 se crea la *Asociación de Vecinos de 9 Barrios*, con el objetivo de luchar contra los planes parciales, promovidos por los ayuntamientos franquistas, y por las mejoras de las condiciones de vida de los y las vecinas (Ajuntament de Barcelona, s.f.).

Durante las siguientes décadas, las movilizaciones vecinales se mantuvieron con el propósito de que las Administraciones Públicas proporcionaran mejoras en la calidad de vida de los vecinos y vecinas de Roquetes.

6 Para ampliar información véase el documental *"Casitas de papel": Historia del barrio de Verdum – 9 Barris* donde María Antonia Canals explica su experiencia en la construcción de la escuela Ton i Guida, en el siguiente enlace https://www.youtube.com/watch?v=5eQXqE2I6EA.

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

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

3.2. Movimientos juveniles.[7]

Las primeras experiencias asociativas de los y las participantes de la investigación son variadas y diversas, desde la participación en entidades reivindicativas a entidades enfocadas al tiempo libre y al ocio. Sin embargo, todas ellas convergen en un mismo punto: la transformación social. La parroquia de Santa María Magdalena,[8] era un punto de referencia para jóvenes y familias, era el lugar de encuentro y desde allí se organizaban diversas actividades. Como comenta Liria (2018:38):

> "Que cuando yo era pequeña no había nada de estructura lo que había era la Parroquia (…) La parroquia lo que hacía era excursiones porque los curas que había lo que querían era un poco transmitir la cultura catalana, porque gente de la parroquia pues era inmigrante y entonces lo que hacían era (…) salida a Montserrat, salida a ver no sé qué (…) Entonces claro, íbamos todas las familias con los críos (…) era eso, o se hacían fiestas (…) se celebraban ahí"

Diversas organizaciones juveniles obreras-religiosas se concentran en torno al movimiento eclesiástico, como la JOC (Juventud Obrera Cristiana), la JOC-JOBAC (Jóvenes Cristianos de Barrios Obreros y Ambientes Populares) o el MIJAC (Movimiento Infantil de Acción Católica). En el barrio de Roquetes la parroquia es un referente, así como explica Antonio (2018:24),

> "La única posibilidad que teníamos la mayoría, que teníamos de poder salir unos días a un precio muy muy económico, era… pero esto de 8 a los 12, 13 años más o menos, era con la parroquia que había en el barrio (…) Había toda una generación de jóvenes que íbamos moviendo cosas muy vinculados a la JOC-JOBAC, a MIJAC (…) Sí que es cierto, que cuando tenemos los trece años que ya es el último año de colonias continúan trabajando con nosotros (…) Generan como un grupo de adolescentes que trabajan con nosotros durante un año, para luego poder entrar en el Casal de Jóvenes de Roquetes"

Como resultado de las movilizaciones, reivindicaciones, organización vecinal y de una necesidad sentida de falta de espacios culturales, deportivos o, en definitiva, un espacio donde

7 Primeramente, es necesario recalcar que el reconocimiento de la juventud, como tal en España se ha ido modificando a lo largo de los años. Como comenta Arnaldo, "*joven no eras de 14 a 25 porque cuando venias de la mili ya no eras joven, ya eras un yayo"* (Arnaldo, 2018:40). De esta manera, se ha ido modificando el estatus de joven al largo de los años, actualmente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2017) encuadra a la juventud entre los 15 y 24 años, sin embargo, como bien indican "ser joven" es una experiencia que varía y cambia según la región y cultura

8 Para ampliar información sobre la historia de la parroquia de Santa María Magdalena, Barcelona Televisión realizó un pequeño reportaje conmemorando los 50 años de su fundación. Véase: http://beteve.cat/50-anys-parroquia-santa-maria-magdalena/

Se permiten la reproducción, 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 y las jóvenes pudieran pasar su tiempo libre y de ocio de una manera alternativa y asequible, surgió el primer Casal de Jóvenes de Roquetes.

3.3. El Kasal de Jóvenes de Roquetes

En 1976 un grupo de jóvenes surgidos de las JOC, participantes de la vocalía de juventud de la Asociación de Vecinos y Vecinas de Roquetes (AVVR), constituyeron el grupo de jóvenes "La Casilla de Roquetas".

Ilustración 3**: Jóvenes de la Casilla 1 (1977-79). *Fuente: Liria Román*.**

Sin local donde poder ejercer sus actividades ocuparon durante tres años una barraca en la calle Flamarió, que denominarían La Casilla. Sin embargo, esta barraca debería ser destruida por la construcción de una nueva calle que pasaría por ahí, en este momento surgiría la necesidad de trabajar en red con la AVVR (Casal de Joves de Roquetes, 1985).[9] Finalmente, se tuvo que alquilar un nuevo local emplazado en la calle Vidal i Guash,[10] para que los y las jóvenes del barrio pudieran reunirse. Durante años, el Casal se financió a través de las actividades y de las aportaciones de los usuarios y usuarias (F. Villarrasa, comunicación personal, 30 de septiembre del 2015).

9 Ver anexo: *1.- Historia del Casal de Joves de Roquetes en el proyecto de dinamización de* 1985 – 1987.
10 Ver anexo: 2.- Contrato de Arrendamiento (1982)

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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, el local comenzaba a quedarse pequeño y llegaban nuevas generaciones de jóvenes que quería organizarse para conseguir mejoras por y para los y las jóvenes del barrio. Esta necesidad, tanto de espacio como de gestión, hizo que surgiera el grupo de la Casilla 2.

> "Algunos solo se veían en el lugar de reunión y otros, los que queríamos más organizarnos, pues entonces, los que dijimos bueno, vamos a reivindicar queremos un sitio digno. Entonces, había otra generación que era de mi edad que se llamaba el grupo de la Casilla 2 (…) La Casilla 2, bueno también era gente de otra generación que ya no cabíamos ahí" (Liria, 2018:37).

Ilustración 4**: Casal de Joves de Roquetes en la calle Vidal i Guash, 7-11 (s.f.).** ***Fuente: Archivo doumental del Kasal de Joves de Roquetes*****.**

En 1980, se organizó la primera semana de la juventud de Roquetes a partir de la participación de los grupos de la vocalía de juventud de la AVVR, en los que también participaban la Casilla 1 y 2 (F. Villarrasa, comunicación personal, 30 de septiembre del 2015).

Ilustración 5**: Festival Jove Roquetes, 1980.** ***Fuente: Liria Román*****.**

Se permiten la reproducción, 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 organización de los y las jóvenes y de los y las vecinas de Roquetes, dieron su fruto. A partir de 1980, con la entrada de la democracia y de los Ayuntamientos democráticos, se crea el Casal de Joves de la Casilla de Roquetes (Casal de Joves Roquetes, 1981).[11] El Ayuntamiento partió de los grupos organizados en el barrio de Roquetes para organizar el nuevo Casal de Jóvenes, en este caso serían los jóvenes de la JOC que ya se encontraban gestionando la Casilla 1 y 2, que lo impulsarían. Por ello, el primer Casal de Jóvenes se llamaría Casal de Joves la Casilla de Roquetes (F. Villarrasa, comunicación personal, 30 de septiembre del 2015).

En 1984, aparece la primera licitación pública para la gestión del Casal, en esta ocasión se la concederían a la sección de juventud de la Cruz Roja de Barcelona y pasaría a llamarse: Casal de Joves de Roquetes. Sería el fin de la Casilla como Casal de Joves, que existió desde 1980 a 1984 (F. Villarrasa, comunicación personal, 30 de septiembre del 2015). A finales de, 1989 entraría a trabajar Marcel·lí, en un momento de incertidumbres y conflictos.

> "Yo entré al Casal, esto estaba cerrado porque se habían producido una serie de actos vandálicos, había llegado un momento de ingobernabilidad en el cual el conflicto era permanente días tras día y la Cruz Roja que era la entidad gestora con el Distrito acordaron cerrar el Casal, hacer reformas de obras, acondicionarlo de una manera mucho más digno de lo que estaba y después volverlo a abrir (...) Cuando yo entré el Casal estaba cerrado, estaba vacío, era una desolación tremenda, con mobiliario roto con obras que todavía no estaban haciéndose…." (Marcel·lí, 2018:12).[12]

Ilustración 6**: Casal de Joves de Roquetes (1980).** ***Fuente: Liria Román***.

11 Ver anexo: *3.- Historia del Casal escrita en* 1981

12 Traducción hecha por la autora, texto original en catalán.

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

Se permiten la reproducción, 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 consecuencia, a partir del cierre el volumen de jóvenes que participaba en el Casal había menguado, así que uno de los primeros objetivos era volver a conseguir que retornase aquella actividad que había caracterizado al Casal. Asimismo, también Cruz Roja contrataría a otra figura técnica que formaría la pareja educativa junto con Marcel·lí: Tere.

> "Tanto los objetivos (...) de la empresa, como por parte del Ayuntamiento, como por parte de los animadores, normalizar su funcionamiento. Abrirlo y generar una dinámica activa (...) unas actividades, y dónde se captará de entrada. Yo como objetivo, Tere y yo como primer objetivo nos planteamos captar a los antiguos usuarios que habían mostrado interés" (Marcel·lí, 2018:15).[13]

A partir de aquí, su planteamiento metodológico se centró en conseguir la autogestión del equipamiento por parte de los y las jóvenes.

> "Ya desde el primer momento con Tere, que era la compañera del equipo, más algunos jóvenes vamos de entrada, diseñamos un planteamiento de autogestión (...) a espaldas, ahora lo puedo decir, claro (...) lo que generamos fue una estructura paralela donde había una comisión de economía, una comisión de programación y donde había una comisión estratégica que era la que, la que de alguna manera diseñaba la estrategia porque llegado el momento en el que acabará el convenio de gestión que tenía la Cruz Roja con el Distrito, se generara una asociación de jóvenes que pudiera optar a ganar el concurso. La empresa gestora sí que tenía un discurso de qué había que fomentar la participación como ahora, pero lo que ellos, no les dijimos que la participación se estaba trabajando hasta el punto, en el que el proceso tendía a desplazar a la entidad gestora para que fueran los propios jóvenes los que asumieran la gestión del equipamiento y esto se consiguió a los tres años" (Marcel·lí, 2018:12-13).[13]

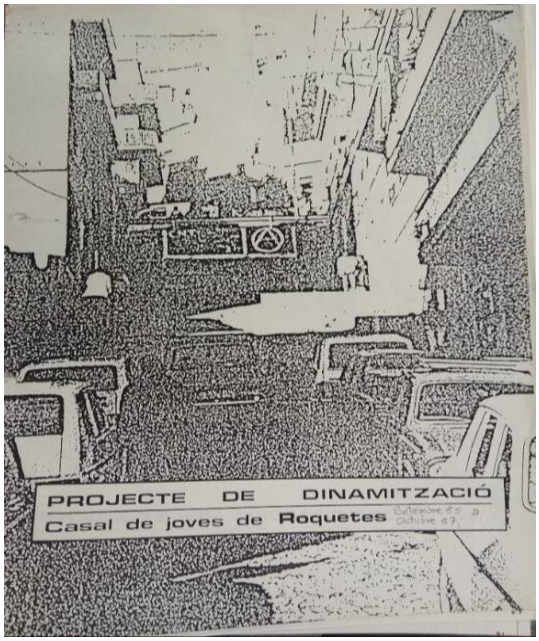


Ilustración 7**: Portada del proyecto de dinamización del Casal de Joves de Roquetes 1985-1987. *Fuente: Archivo documental: Kasal de Joves de Roquetes*.**

13 Traducción hecha por la autora, texto original en catalán.

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

No obstante, en ese momento no se pudo generar una entidad gestora juvenil expresamente para llevar a cabo la gestión del Casal de Joves, sino que se decidió que la Asociación Juvenil Sobreàtic tomará la gestión del equipamiento hasta la creación de una asociación juvenil constituida explícitamente para la gestión del Casal de Joves de Roquetes.

A lo largo de los años 90, la asociación Sobreàtic continuaba manteniendo la gestión del equipamiento. El modelo asociativo de gestión tuvo repercusión en los medios de comunicación como referente juvenil en la gestión de equipamientos públicos. En aquel momento, el Ayuntamiento de Barcelona apostaba por la dinamización de los equipamientos a partir del tejido asociativo del barrio como herramienta para reducir conflictos (Conesa, 1993).[14]

En 1994 entraría a trabajar como animadora sociocultural Núria.

> "Pues yo, ya estaba vinculada con la asociación Sobreàtic entonces hubo un cambio, una vacante y en aquel momento me propusieron que me presentase y se realizó una selección de personal (…) se hizo la selección de personal promovida por la propia entidad, la asociación Sobreàtic y con los jóvenes que estaban participando en el Casal, y me acuerdo que en esa entrevista estaba también Marcel·lí" (Núria, 2018:1).

Cabe señalar, que los y las jóvenes participantes en la entidad gestora eran también los que realizaban las entrevistas de trabajo a los futuros animadores y animadoras. Para los y las jóvenes realizar estas entrevistas proporcionaba cierta responsabilidad y protagonismo, haciéndose conscientes de la importancia que tenían en la entidad.

> "Éramos unos niñatos y estábamos haciendo las entrevistas de trabajo para los futuros animadores que iban a entrar. Claro, tú imagínate, un niñato de 17 años sentado en una mesa, con el resto de la asociación haciendo una entrevista a la gente (…) teníamos ese protagonismo con 17 años igual estabas haciendo una entrevista, claro, acompañado de los que eran más mayores, pero era todo ese proceso de aprendizaje. Y estábamos con los más, pues eso, en una entrevista de trabajo o reuniones con Distrito, o visita de obras, o decidiendo presupuestos o… Claro, en el nivel de cada uno, en lo que te podías enterar y en lo que no, pero se provocaba eso, era así, era así" (Antonio, 2018:26)

Por otro lado, en el barrio de Roquetes se iniciaban nuevas gestas, la fusión de la Escuela Ton i Guida con la escuela Pla de Fornells en 1994 y su traslado, dejaría un edificio entero vacío. Durante años, las entidades del barrio lo utilizaron como almacén, para reuniones, etc., pero necesitaba una rehabilitación urgente. Los y las jóvenes del Casal de Joves también necesitaban y reivindicaban un nuevo espacio, así que en 1998 el Ayuntamiento hace una

14 Ver Anexo: 4.- Barcelona inicia la gestión de sus equipamientos juveniles

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

remodelación parcial del edificio y los y las jóvenes se trasladarían a las dos últimas plantas orientadas hacia la calle Vidal i Guash número 16 (Ton i Guida, s.f.). Los nuevos cambios, hicieron que el Casal de Joves de Roquetes pasará a denominarse Kasal de Joves de Roquetas (KJR), nombre que se decidió durante una asamblea (Toni, 2018, p. 33).

Ilustración 8**: Sala de actos del nuevo Casal en el edificio Ton i Guida (1999).** ***Fuente: Archivo documental Kasal de Joves de Roquetes.***

> "Cuando se consiguió el local de Ton i Guida, se trasladó el Casal. De hecho, son los primeros que vinieron al edificio Ton i Guida (...) se ubicó en las dos plantas de abajo" (Marcel·lí, 2018:14).[15]

No obstante, el edificio se encontraba en un estado precario por lo que se iniciaron unas obras de remodelación integral de todo el edificio. Durante las obras el KJR, se instalaría en el actual edificio de la Biblioteca de Roquetes, donde en aquellos momentos se encontraba el Casal de Gent Gran de Roquetes.

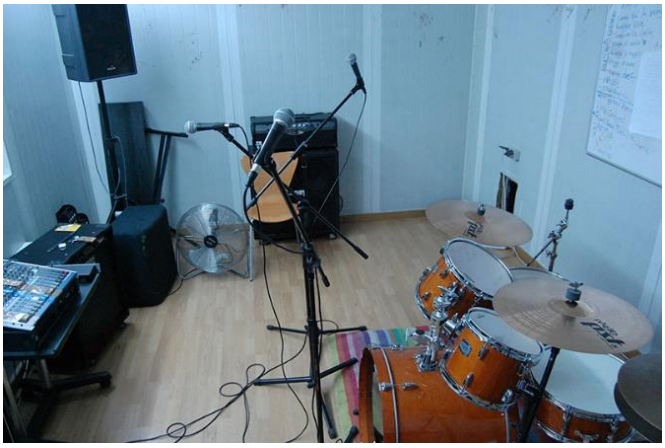


Ilustración 9**: Buc de ensayo del KJR en la actualidad.** ***Fuente: Blog Kasal de Joves de Roquetes.***

15 Traducción hecha por la autora, texto original en catalán.

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

Se permiten la reproducción, 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 construcción de un nuevo local de encuentro para los y las jóvenes del barrio, supuso la petición de nuevos espacios de los que antes el KJR no disponía, como sería el caso del Buc de ensayo, el estudio de grabación, la sala de conciertos o la cocina.

En este momento, también se reabre el debate de la gestión, aquella idea inicial de la creación de una asociación de jóvenes específica para la gestión del KJR.

> "La gente más implicada con Sobreàtic como asociación, se fue haciendo mayor y cada vez se fue generando más distancia entre, digamos, la junta de Sobreàtic y la gente que utilizaba el Casal, y aquí fue uno de los momentos oscuros (...) Entonces ante (...) este punto en que se llegó, en que la distancia entre la junta de Sobreàtic y los jóvenes del Casal era tan grande. Sobreàtic dijo, sí o sí, nosotros no volvemos a optar a la gestión del Casal porque no tiene sentido. Con lo cual, esto generó aquí un tiempo, unos tiempos de oscuridad en los cuales el Casal cayó, en caída libre y pasaron cosas muy extrañas, muy raras, bueno extrañas y raras (...) cosas que pasan en el proceso, y que está muy bien que pasen. Sobre todo en los Casales de Jóvenes, porque esto es precisamente lo que hace que ante las dificultades, de las adversidades y ante el conflicto, los propios jóvenes tienen que ser capaces de resolver todo esto y salirse de este laberinto, como ha pasado en el Casal de Jóvenes. Quiero decir, que a resultado de todo aquello, el Casal se tuvo que volver a cerrar, en este caso, no por gamberrismo sino por otras circunstancias, de conflicto de aquello (...) Se tuvo que volver a generar un movimiento de reestructuración organizativa y fue como resultado de todo este proceso caótico que nació Rocket Project" (Marcel·lí, 2018:13).[16]

A consecuencia de estos acontecimientos surgiría en el 2003 la Asociación Juvenil Sociocultural Rocket Project, una entidad creada exclusivamente para la gestión del Casal. Finalmente, entre los años 2004 y 2005 el KJR se ubica definitivamente en el nuevo local en la calle Vidal i Guash, 16.

A lo largo de los siguientes años, el KJR fue generando un proceso de relevo generacional y fue aproximando a nuevos jóvenes al modelo asociativo juvenil del barrio. Un importante colectivo que se implicó en la gestión del equipamiento fueron los grupos musicales que ensayaban en el KJR. Asimismo, las actividades del KJR se han centrado en los últimos años en la programación de conciertos, actividades y talleres para adolescentes y jóvenes, formaciones profesionales de monitor y director de tiempo libre y deportivo, así como talleres de iniciación en técnico/a de sonido.

Hoy en día en el KJR participan alrededor de 100 jóvenes de manera continua y en la gestión directa del equipamiento encontramos un núcleo de unos 15 a 20 jóvenes.

16 Traducción hecha por la autora, texto original en catalán.

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

Se permiten la reproducción, 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 10**: Graffiti en la fachada del KJR (2015).**
Fuente: Archivo digital Kasal de Joves de Roquetes.

> "Talleres que son más jóvenes y tal, en general la mayoría de gente que está en los talleres no participa a la gestora, pues podríamos tener, 50-60 chavales (…) espacio de encuentro pues unos 20-25 chavales, iban viniendo cada semana. Y después en gestora podrías hablar de unos 15-20 jóvenes, más tirando hacía, 15-20 jóvenes que de una manera u otra participan" (Albert, 2018:10).[17]

Y de nuevo, como en aquellas primeras décadas, los y las jóvenes reivindican un nuevo local acorde a sus necesidades. El espacio del KJR se está quedando pequeño y las quejas de los vecinos y vecinas por las molestias sonoras que se pueden generar, hacen que la situación sea insostenible para la consecución de las actividades y objetivos del KJR. Como explica Paula, participante del KJR:

5

> "Creo que el cambio que debería haber, que es muy necesario, es el cambio de espacio porque eso también limita a cómo se gestiona el Casal y a qué actividades puede ofrecer y la gente que pueda venir. Y ahora estamos pues muy jodida, no tenemos un buen espacio para ofrecer, lo que todo lo que podemos o queremos ofrecer" (Paula, 2018:35).

17 Traducción hecha por la autora, texto original en catalán.

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

Se permiten la reproducción, 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. El Kasal de Joves de Roquetes: escuela de participación

Como ha quedado reflejado, ofrecer actividades de tiempo libre y ocio, espacios de organización y participación, así como formaciones, orientación o tan solo, puntos de encuentro de jóvenes ha permitido desarrollar una escuela de participación democrática. Un espacio que ha posibilitado a los y las jóvenes desarrollarse, crecer y aprender de forma individual y colectiva.

> "Y teníamos clarísimo que el Casal de Jóvenes tenía una función pedagógica, pero sobre todo, y esta función pedagógica la principal (...) que tenía que facilitar era la de aprender a organizarse a compartir, y a ser capaces de generar procesos organizativos que hicieran posible, que se quería se pudiera conseguir. Por lo tanto, escuela de participación" (Marcel·lí, 2018:18).

En este sentido, la organización y gestión se ha mantenido a través de un grupo de jóvenes gestores y gestoras, es decir, personas implicadas en los proyectos que han mantenido el cometido y el liderazgo del equipamiento. A través de una organización asamblearia, esta ha sido la tónica de la gestión y organización del KJR.

> "Pues actualmente está la gestora que es donde participan todos los grupos que hacen una actividad en el Casal, en plan programación, y buc y tal. Y luego hay una junta que se llama La Cúpula que es donde se gestiona más las cosas a nivel Casal interno, no es tanto tomar decisiones que bajan a los diferentes colectivos, sino son cosas de Casal cómo gestionar que queremos un Casal nuevo ahora o coordinación con los "currelas" y cosas así" (Paula, 2018:35).

Esta metodología otorga a los y las jóvenes el máximo protagonismo, que van desarrollando con el tiempo diferentes tipos de compromisos, pasando de espectadores/as o consumidores/as a actores/as o protagonistas.

> "Ofrecer sin tener que tener un compromiso, adquirir un compromiso en función también de la experiencia que se va adquiriendo y la experiencia es que las personas pues a medida que se van comprometiendo pues con las actividades, van asumiendo responsabilidades" (Núria, 2018, p. 5).

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

Ilustración 11: **jóvenes del taller de cocina en el Festival de Sopas del Mundo (2017).** ***Fuente: Archivo digital del Kasal de Joves de Roquetes*.**

En relación con las actividades, el KJR utiliza una metodología basada en la organización de actividades culturales con el propósito de fomentar la organización y participación juvenil (Giner, López, Maín y Murgui, 2013). Es decir, hay actividades planificadas, ejecutadas y evaluadas por los y las propias jóvenes y otras propuestas desde los profesionales, pero todas ellas tienen un mismo objetivo, vincular y promover la participación social de los y las jóvenes.

> "La actividad es un reclamo para el joven y luego está, a partir del reclamo en cómo puedes también construir tus propias actividades pero que sean unas actividades compartidas con los demás jóvenes, por lo tanto, esta parte de creación muy importante desde la animación sociocultural es muy importante, de socialización y de compartir" (Núria, 2018:5).

Como resultado de participar en los talleres o actividades, el equipo de profesionales trabaja por implicar a otro nivel de participación social a los consumidores/as de estas actividades.

3.5. El trabajo en red

Una labor fundamental para el KJR es el trabajo en red con otras entidades y servicios, del barrio o del distrito de Nou Barris.

> "Es una parte importante y no se entiende Kasal de Jóvenes sin la mirada esta comunitaria, que también creo que es uno de los puntos fuertes de, de esto que no cada entidad va por su camino, sino que se intenta, bueno, con las entidades entre comillas, que puedas tener más similitudes o que tengas un perfil de población pues, te juntas para crear proyectos conjuntos" (Albert, 2018:8).

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

Por otro lado, el KJR mantiene un trabajo en red *intercasalero* con la Federación de Casales y grupos de Jóvenes que agrupa alrededor de 33 Casales y grupos juveniles de toda Cataluña. Estos espacios permiten un intercambio de experiencias, realización de actividades conjuntas y optimización de recursos (L'espai Casalero, 2018).

Respecto al trabajo en red con el barrio de Roquetes, el KJR colabora en la organización de las fiestas mayores, el Día de la Piña, así como en las fiestas culturalmente tradicionales, como Carnaval. Por otro lado, también es partícipe de las mesas de trabajo temáticas, juntamente con entidades y servicios del barrio, como la *Taula socioeducativa* o la *Taula de Franja*. De esta manera, se mantiene una estrecha relación con la AVVR, el Plan Comunitario de Roquetes o la Plataforma de Entitats de Roquetes, entre otras. La posibilidad de crear una red de trabajo entre las entidades y servicios del barrio favorece el desarrollo comunitario y la eficiencia y efectividad de las acciones. Y es uno de los principios básicos de la acción socioeducativa del educador/a social (ASEDES y CGCEES, 2007).

Podemos afirmar que Roquetes es un barrio que ha forjado una fuerte red asociativa y comunitaria de trabajo colaborativo y de coordinación, que ha partido de aquellos principios de autogestión y construcción del barrio.

3.6. Del voluntariado a la figura profesional

Existe una larga tradición del voluntariado y el activismo social en el barrio de Roquetes, esta tradición en ocasiones se ha transmitido entre generaciones familiares y otras han surgido por iniciativa propia.

> "A través de organizarnos y tal, hemos ido consiguiendo una vida mejor, consiguiendo instalaciones y consiguiendo que haya formación y bueno todo lo que se ha conseguido ahora, pues la base es esa, de ir reivindicando y de ir movilizando y de ir asociándonos" (Liria, 2018: 39).

Por otro lado, se ha pasado de la organización voluntaria de jóvenes responsables de la gestión y dinamización del Kasal, hasta la figura del técnico/a profesional encargado del día a día. Esto ha sido debido a la cantidad de trabajo que se ha generado en el Kasal y a las complejidades del entorno, que finalmente no pueden ser asumidas de forma altruista. Por ello, en su momento, surgió la necesidad de una figura que tuviera las herramientas para llevar a cabo dichas tareas y que se dedicará a ello a tiempo completo y de forma remunerada. Así, en un primer momento solo había una figura profesionalizada, pero con el paso de los años,

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

las necesidades y demandas, impulsaron la contratación de más profesionales llegando a la actualidad a un equipo de tres figuras técnicas.

En este sentido, el equipo actualmente está formado por diferentes perfiles profesionales, lo que favorece a la construcción de diferentes visiones y hace más eficiente el trabajo. Respecto al perfil del educador/a social, aporta un acompañamiento socioeducativo más integral a los y las jóvenes, es decir, tiene la formación y herramientas para acompañar a las personas en diferentes procesos de su vida, *"La educación social busca principalmente el logro de la madurez social del individuo. Por lo tanto, su actividad va más dirigida a la persona individual."* (Merino, 1997:128).

> "La figura del educador social para mí es esa figura que puede acompañar más desde lo emocional (…) para mí es prescindible en un Casal por qué, porque llega a aquello que no llegan los otros (…) yo, con muchos años de experiencia puedo acompañar de una manera, pero evidentemente no tengo esa formación que tiene un educador social, tampoco la experiencia. Entonces, quien acaba haciendo el buen acompañamiento a algo que yo igual he iniciado, el educador social, porque yo soy monitora de "lleure" [*tiempo libre*] y llegó hasta donde llego (…) Para complementar ese trabajo que yo he podido hacer que es vincular a un joven a un espacio musical, necesito que el educador social lo empodere, lo acompañe, le haga ver la realidad, que aunque yo quiera, ojala, llegáramos a todo, pero aunque yo quiera no le puedo dar respuesta" (Vanessa, 2018:22).

4. Conclusiones

A partir de esta construcción histórica, hemos visto como el KJR ha sido un punto de encuentro para los y las jóvenes del barrio, y les ha dado la oportunidad de organizarse, participar socialmente, crear, debatir, gestionar… en definitiva de apropiarse de su vida y ser los y las protagonistas de su realidad. En este sentido, también ha sido una escuela de participación, pues ha ofrecido herramientas para entender la realidad político-social y cultural.

La ejecución y elaboración del trabajo de final del Grado de Educación Social, ha sido una experiencia de por sí, socioeducativa tanto para las personas que han participado en la investigación, pues se ha podido generar un espacio de reflexión en la distancia de los aprendizajes, prácticas, experiencias, actividades, objetivos… en general, sobre el proceso vivido en el KJR. Así como, para la investigadora que ha podido indagar en un ámbito (el histórico) desconocido para ella, también ha servido para hacernos conscientes de las experiencias vividas en el KJR y todo lo que ha supuesto esta etapa en nuestras vidas.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 plantear todo esto hace (…) que también vaya aprendiendo porque no hay nada absoluto en lo social, constantemente tenemos que formar, reformar, como lo queramos llamar, y caminar" (Vanessa, 2018:23).

Respecto a lo que aquí nos incumbe, la reflexión en torno al papel de la Educación Social en la construcción del asociacionismo juvenil en el barrio de Roquetes, hemos podido llegar a varias conclusiones:

- El movimiento juvenil de Roquetes, y en general los movimientos y organizaciones juveniles, han aportado un conocimiento pedagógico y estratégico a la Educación Social a través de sus ideales y objetivos, como el tiempo libre educativo, la participación democrática, el respeto y la cooperación, la sensibilización y movilización hacia problemas sociales, la adquisición de responsabilidades, etc. Así, las primeras inquietudes del grupo de jóvenes de la JOC por ofrecer una alternativa de tiempo libre y ocio a los y las jóvenes del barrio, es una experiencia que aporta conocimiento estratégico para la práctica de la Educación Social, pues parte de la idea de la transformación social e individual. Estas prácticas socioeducativas son precursoras de la figura profesional del educador/a social, *"Las agrupaciones juveniles han generado intuitivamente prácticas socioeducativas que años más tarde cobrarían plena vigencia, han proporcionado la primera formación algunos educadores y han forjado procesos de sensibilización social."* (Tejedor, 2008:86)
- La Educación Social ha evolucionado a lo largo de los años, es decir, como bien se ha comentado en apartados anteriores, a partido de los conocimientos de la Educación de Adultos, la Educación Especializada y la ASC. Esta última, forma parte de la Educación Social como metodología participativa y herramienta transversal en la intervención grupal, por ello se ha integrado como una asignatura obligatoria en muchos centros universitarios (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2004), como también la Educación de Adultos. A lo largo de la historia del KJR se ha contratado a profesionales de la ASC, en esos primeros momentos en los que la Educación Social aún no estaba establecida como formación universitaria. En este sentido, han existido educadores sociales desde los tiempos antiguos "*Recuérdense, por ejemplo, los egipcios con sus obras a «los hijos» y a «los gobernantes», o la reacción en Grecia que, frente a las tendencias individualistas, desarrolla una pedagogía socialista con Platón y Aristóteles como máximos representantes."* (Merino, 1997:132). En Roquetes, podríamos hablar del padre Thío como uno de los primeros educadores sociales.

Se permiten la reproducción, 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 1982, la municipalización de los equipamientos públicos supuso una visión paternalista y direccionalista. Sin embargo, la importancia de las ideologías y personalidades de los y las profesionales de aquellos momentos en el KJR, serían un mecanismo para lograr la formación de una asociación juvenil que pudiera gestionar aquel equipamiento público. Es decir, las ideologías y personalidad de los y las educadoras sociales tiene un impacto en las personas con las que trabajamos, pudiendo generar procesos de autogestión o por el contrario trabajar desde una perspectiva asistencialista y paternalista.
- La Educación Social ha facilitado diversos procesos de organización y participación social, pues una de sus funciones es la *"Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales"* (ASEDES y CGCEES, 2007:40). Asimismo, ha ofrecido herramientas de carácter formativo, educativo o personales para afrontar la realidad social de los y las jóvenes.
- El KJR, ha evolucionado respecto a las figuras profesionales que han trabajado en él, desde la gestión del voluntariado o activismo de algunos jóvenes hasta la implementación de la figura del educador/a social, con el objetivo de trabajar sobre los procesos socioeducativos. En este caso, se ha contemplado la necesidad de establecer este perfil profesional, por las circunstancias que se han dado a lo largo de los años. Esto no quiere decir, que la figura del educador/a social sea la figura hegemónica de un Casal de Jóvenes. En el KJR encontramos diferentes perfiles profesionales lo que enriquece los puntos de vista y las metodologías de trabajo. No obstante, el educador/a social por su formación o experiencia, puede tener más facilidad a la hora de realizar unas funciones concretas en relación con la participación y la transformación individual y colectiva.
- El educador/a social está formado en todas aquellas labores que demanda un equipamiento sociocultural y comunitario, pues como Dapía (2014:167) indica *"El educador/a social es un profesional del ámbito socioeducativo que pretende el desarrollo personal y sociocultural, la promoción, la integración y la participación de los sujetos en/con la comunidad."*. La ASC es una herramienta metodológica que usa para la consecución de sus objetivos, sin desvalorizar la figura profesional del animador/a sociocultural (Soler, 1995). Estas se pueden complementar enriqueciéndose mutuamente, pues cada una aporta unos conocimientos y experiencias 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.

5. Bibliografía

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2004). *Libro Blanco: título de grado en Pedagogía y Educación Social.* Vol. 1. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

Ajuntament de Barcelona. (s.f.). *Nou Barris*. Recuperado de https://ajuntament.barcelona.cat/noubarris/es/conozca-el-distrito/historia

Albert. (2018). Entrevista que consta en el Anexo 9.4 apartado A-2 del TFG Arévalo, J. (2018). *El papel de la educación social en la construcción del asociacionismo juvenil en el barrio de Roquetes, Barcelona.*

Alcántara, A. (junio del 2009). Dinamització juvenil a nou barris: joves en risc o el risc de ser joves? En P. Soler (Presidencia), *Juventut i risc. Unes relacions ineludibles*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Juventut i Societat. Girona, España.

Antonio. (2018). Entrevista que consta en el Anexo 9.4 apartado A-9 del TFG Arévalo, J. (2018). *El papel de la educación social en la construcción del asociacionismo juvenil en el barrio de Roquetes, Barcelona.*

Arévalo, J. (2018). *El papel de la educación social en la construcción del asociacionismo juvenil en el barrio de Roquetes, Barcelona* (Trabajo de Final de Grado de Educación Social, Universidad de Barcelona, España). Recuperado de https://educaciotransformadora.files.wordpress.com/2018/08/tfg-historia-roquetes_arevalo.pdf

Arnaldo. (2018). Entrevista que consta en el Anexo 9.4 apartado B-10 del TFG Arévalo, J. (2018). *El papel de la educación social en la construcción del asociacionismo juvenil en el barrio de Roquetes, Barcelona.*

Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, España: Crítica.

Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES), Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES). (2007). *Documentos profesionalizadores.* Recuperado de http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143

Babí, J.M. (2014). Persones de Nou Barris: Santi Thió i de Pol. *L'Arxiu*, (66), 34-35. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0B5Xx1ZuHr1-dN25VZ3FRMmMtRWs/view

Casal de Joves de Roquetes. (1981). *Historia del Casal escrita por un o una participante (1981).* Archivo documental Kasal de Joves de Roquetes.

Casal de Joves de Roquetes. (1985). *Historia del Casal escrita en el proyecto de dinamización (1985-1987)*. Archivo documental Kasal de Joves de Roquetes.

Conesa, M. (3 de junio de 1993). Barcelona inicia la autogestión de sus equipamientos juveniles. *El Periódico* (sección Cosas de la vida), 16.

Dapía, M.D. (2014). La animación sociocultural, un ámbito transversal a otros ámbitos de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (58), p. 155-171. Recuperado de https://www.siis.net/documentos/ficha/499174.pdf

Ferrando, E. (2006). *Fuentes orales e investigación histórica: orientaciones metodológicas para crear fuentes orales de calidad en el contexto de un proyecto de investigación histórica*. Barcelona, España: Ediciones del Serbal.

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

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

García-Nieto, M.C. (1989). Fuentes Orales E Historia. *Studia historica. Historia contemporánea*, (6-7), 105-111. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0213-2087/article/viewFile/5751/5778

Giner, H., López, M., Maín, B., y Murgui, C. (2013). *Aixequem la persiana: Projecte educatiu de Casals de Joves de Catalunya*. Barcelona: Casals de Joves de Catalunya.

Gómez, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (10), 233-251. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1078664.pdf

Herrera, M.M. (2006). La animación sociocultural. Una práctica participativa de educación social. *Revista Estudios de Juventud*, (74), 73-93. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/revista74_articulo4.pdf

L'espai Casalero. (2018). *Qui som?*. Recuperado de http://espai.casaldejoves.org/qui-som/

Liria. (2018). Entrevista que consta en el Anexo 9.4 apartado A-3 del TFG Arévalo, J. (2018). *El papel de la educación social en la construcción del asociacionismo juvenil en el barrio de Roquetes, Barcelona.*

Marcel·lí (2018). Entrevista que consta en el Anexo 9.4 apartado A-4 del TFG Arévalo, J. (2018). *El papel de la educación social en la construcción del asociacionismo juvenil en el barrio de Roquetes, Barcelona.*

Merino, J.V. (1997). La animación sociocultural en la educación social. Exigencias formativas para el educador social. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 127-156. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150214&orden=1&info=link

Montserrat, R. S. (2003). *L'escola Ton i Guida: Quan la pedagogia activa va anar al suburbi (Barcelona 1962 – 1994)*. Barcelona: A l'abast 62.

Moyano, S. (2012). El vincle educatiu com eix de les pràctiques en educació social. En J. Planella (coord.), *Practicum III: anàlisi de la pràctica educativa* (pp. 193-201). Barcelona, España: UOC.

Núria. (2018). Entrevista que consta en el Anexo 9.4 apartado A-1 del TFG Arévalo, J. (2018). *El papel de la educación social en la construcción del asociacionismo juvenil en el barrio de Roquetes, Barcelona.*

Paula. (2018). Entrevista que consta en el Anexo 9.4 apartado B-11 del TFG Arévalo, J. (2018). *El papel de la educación social en la construcción del asociacionismo juvenil en el barrio de Roquetes, Barcelona.*

Planella, J. (2012). Sobre el terme ofici i la seva dimensió artesana. En J. Planella (coord.), *Practicum III: anàlisi de la pràctica educativa* (pp. 19-43). Barcelona, España: UOC.

Rodríguez, D., y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación.* Barcelona: UOC.

Sabariego, M., Massot, I., y Dorio, I. (2016a). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 285-320). Madrid, España: La Muralla.

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

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

Soler, P. (1995). La animación sociocultural como metodología y sector profesional del educador social. *Claves de Educación Social*, (1), 28-31. Recuperado de https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10794/AnimacionSociocultural.pdf?sequence=1

Tejedor, M. (2008). Los movimientos juveniles en la historia de la educación social. *Cuadernos de historia de la educación*, (4), 77-87. Recuperado de http://sedhe.es/wp-content/uploads/4-Historia-de-la-educaci%C3%B3n-social-y-su-ense%C3%B1anza.pdf

Ton i Guida. (s.f.). *Història Ton i Guida*. Recuperado de http://www.toniguida.org/

Toni. (2018) Entrevista realizada por correo electrónico para el TFG Arévalo, J. (2018). *El papel de la educación social en la construcción del asociacionismo juvenil en el barrio de Roquetes, Barcelona.* Que consta en el siguiente enlace https://drive.google.com/file/d/0ByitBdd5KRXbUjRaMjN2TWpuV3JHcjdrSE55MHloVE5MTHpB/view?usp=sharing

Vilanou, C., y Planella, J. (2010). Fonaments històrics de l'educació social: el sentit de la historia. En C. Vilanou y J. Planella (coord.), *De la compassió a la ciutadania: una història de l'educació social* (pp. 23-38). Barcelona, España: UOC.

Vanessa. (2018). Entrevista que consta en el Anexo 9.4 apartado A-7 del TFG Arévalo, J. (2018). *El papel de la educación social en la construcción del asociacionismo juvenil en el barrio de Roquetes, Barcelona.*

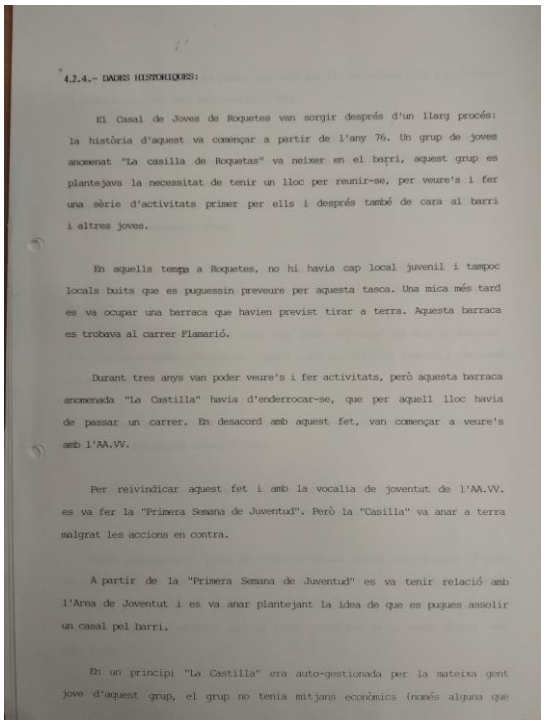
Para contactar:

Judith Arévalo. Email: ***jappingbcn@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.

ANEXOS

1.- Historia del Casal de Joves de Roquetes en el proyecto de dinamización de 1985 – 1987



4.2.4.- DADES HISTORIQUES:

El Casal de Joves de Roquetes van sorgir després d'un llarg procés: la història d'aquest va començar a partir de l'any 76. Un grup de joves anomenat "La casilla de Roquetas" va neixer en el barri, aquest grup es plantejava la necessitat de tenir un lloc per reunir-se, per veure's i fer una sèrie d'activitats primer per ells i després també de cara al barri i altres joves.

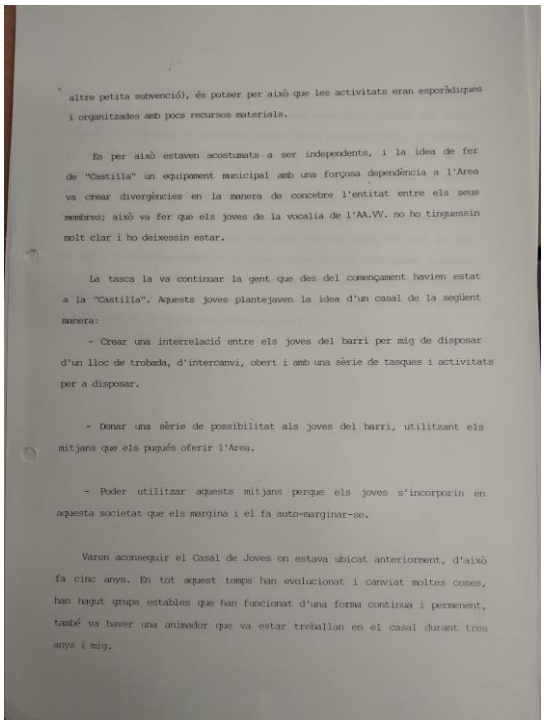
En aquells temps a Roquetes, no hi havia cap local juvenil i tampoc locals buits que es puguessin preveure per aquesta tasca. Una mica més tard es va ocupar una barraca que havien previst tirar a terra. Aquesta barraca es trobava al carrer Flamarió.

Durant tres anys van poder veure's i fer activitats, però aquesta barraca anomenada "La Castilla" havia d'enderrocar-se, que per aquell lloc havia de passar un carrer. En desacord amb aquest fet, van començar a veure's amb l'AA.VV.

Per reivindicar aquest fet i amb la vocalia de joventut de l'AA.VV. es va fer la "Primera Semana de Juventud". Però la "Casilla" va anar a terra malgrat les accions en contra.

A partir de la "Primera Semana de Juventud" es va tenir relació amb l'Area de Joventut i es va anar plantejant la idea de que es pugues assolir un casal pel barri.

En un principi "La Castilla" era auto-gestionada per la mateixa gent jove d'aquest grup, el grup no tenia mitjans econòmics (només alguna que



altre petita subvenció), és potser per això que les activitats eran esporàdiques i organitzades amb pocs recursos materials.

Es per això estaven acostumats a ser independents, i la idea de fer de "Castilla" un equipament municipal amb una forçosa dependència a l'Area va crear divergències en la manera de concebre l'entitat entre els seus membres; això va fer que els joves de la vocalia de l'AA.VV. no ho tinguessin molt clar i ho deixessin estar.

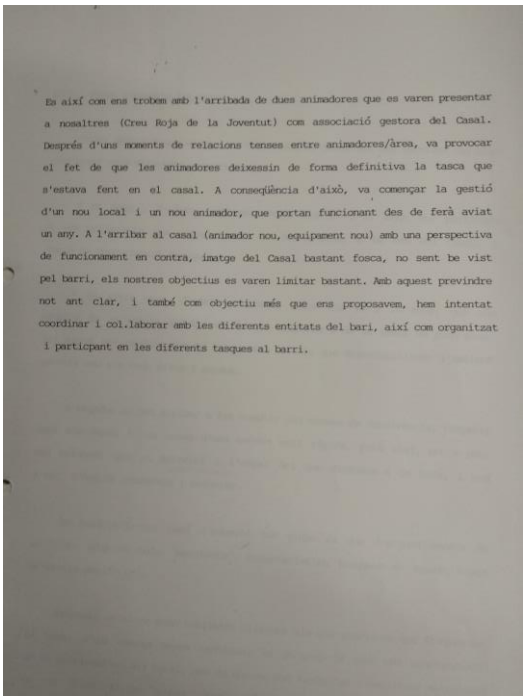
La tasca la va continuar la gent que des del començament havien estat a la "Castilla". Aquests joves plantejaven la idea d'un casal de la següent manera:

- Crear una interrelació entre els joves del barri per mig de disposar d'un lloc de trobada, d'intercanvi, obert i amb una sèrie de tasques i activitats per a disposar.

- Donar una sèrie de possibilitat als joves del barri, utilitzant els mitjans que els pugués oferir l'Area.

- Poder utilitzar aquests mitjans perque els joves s'incorporin en aquesta societat que els margina i el fa auto-marginar-se.

Varen aconseguir el Casal de Joves on estava ubicat anteriorment, d'això fa cinc anys. En tot aquest temps han evolucionat i canviat moltes coses, han hagut grups estables que han funcionat d'una forma continua i permanent, també va haver una animador que va estar treballan en el casal durant tres anys i mig.

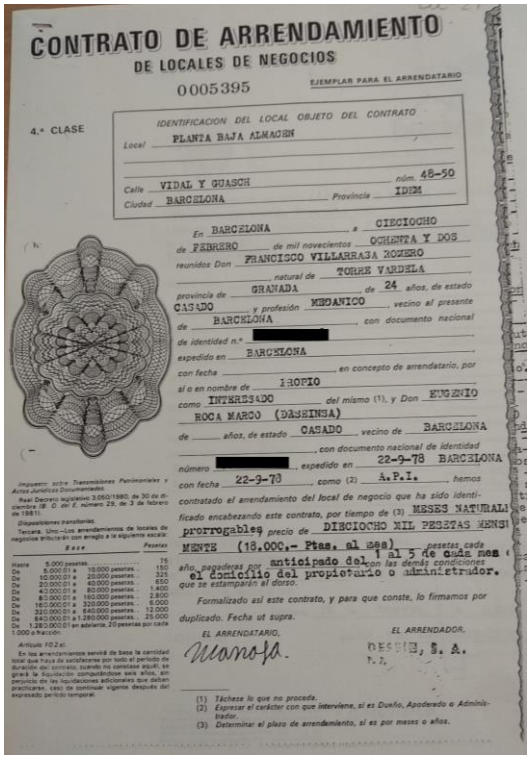


Es així com ens trobem amb l'arribada de dues animadores que es varen presentar a nosaltres (Creu Roja de la Joventut) com associació gestora del Casal. Després d'uns moments de relacions tenses entre animadores/àrea, va provocar el fet de que les animadores deixessin de forma definitiva la tasca que s'estava fent en el casal. A conseqüència d'això, va començar la gestió d'un nou local i un nou animador, que portan funcionant des de feràaviat un any. A l'arribar al casal (animador nou, equipament nou) amb una perspectiva de funcionament en contra, imatge del Casal bastant fosca, no sent be vist pel barri, els nostres objectius es varen limitar bastant. Amb aquest previndre not ant clar, i també com objectiu més que ens proposavem, hem intentat coordinar i col.laborar amb les diferents entitats del bari, així com organitzat i particpant en les diferents tasques al barri.

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

Se permiten la reproducción, 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.- Contrato de Arrendamiento (1982)



CONTRATO DE ARRENDAMIENTO
DE LOCALES DE NEGOCIOS
0005395
EJEMPLAR PARA EL ARRENDATARIO

4.ª CLASE

IDENTIFICACION DEL LOCAL OBJETO DEL CONTRATO
Local PLANTA BAJA ALMACEN
Calle VIDAL Y GUASCH núm. 48-50
Ciudad BARCELONA Provincia IDEM

En BARCELONA a DIECIOCHO de FEBRERO de mil novecientos OCHENTA Y DOS reunidos Don FRANCISCO VILLARRAZA ROMERO natural de TORRE VARDELA provincia de GRANADA de 24 años, de estado CASADO y profesión MECANICO, vecino al presente de BARCELONA, con documento nacional de identidad n.º [redacted] expedido en BARCELONA con fecha, en concepto de arrendatario, por sí o en nombre de PROPIO como INTERESADO del mismo (1), y Don EUGENIO ROCA MARCO (DESEINSA) de años, de estado CASADO vecino de BARCELONA, con documento nacional de identidad número [redacted] expedido en 22-9-78 BARCELONA con fecha 22-9-78, como (2) A.P.I. hemos contratado el arrendamiento del local de negocio que ha sido identificado encabezando este contrato, por tiempo de (3) MESES NATURALES prorrogables precio de DIECIOCHO MIL PESETAS MENSUALMENTE (18.000.- Ptas. al mes) pesetas cada año, pagaderas por anticipado del 1 al 5 de cada mes en el domicilio del propietario o administrador, con las demás condiciones que se estampan al dorso.

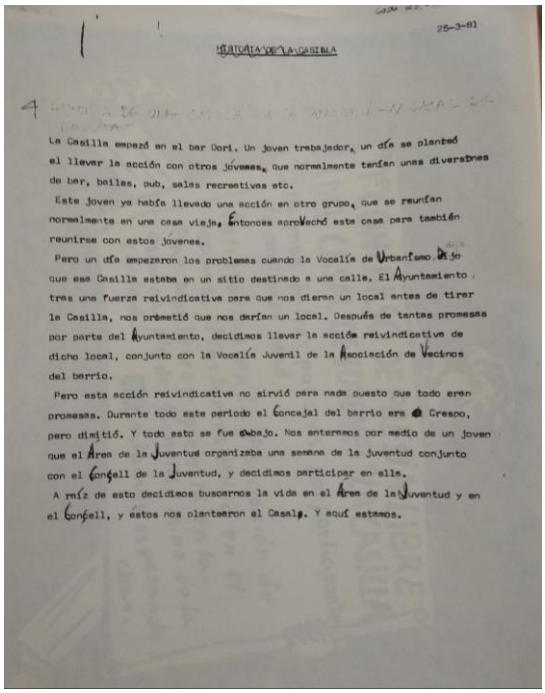
Formalizado así este contrato, y para que conste, lo firmamos por duplicado. Fecha ut supra.

EL ARRENDATARIO. EL ARRENDADOR.

(1) Táchese lo que no proceda.
(2) Expresar el carácter con que interviene, si es Dueño, Apoderado o Administrador.
(3) Determinar el plazo de arrendamiento, si es por meses o años.

Ilustración 8**: Contrato de arrendamiento del local en la calle Vidal y Guash (1982).** ***Fuente: Archivo documental Kasal de Joves de Roquetes.***

3.- Historia del Casal escrita en 1981



25-3-81

HISTORIA DE LA CASILLA

La Casilla empezó en el bar Dori. Un joven trabajador, un día se planteó el llevar la acción con otros jóvenes, que normalmente tenían unas diversiones de bar, bailes, pub, salas recreativas etc.

Este joven ya había llevado una acción en otro grupo, que se reunían normalmente en una casa vieja. Entonces aprovechó esta casa para también reunirse con estos jóvenes.

Pero un día empezaron los problemas cuando la Vocalía de Urbanismo dijo que ese Casilla estaba en un sitio destinado a una calle. El Ayuntamiento tras una fuerza reivindicativa para que nos dieran un local antes de tirar la Casilla, nos prometió que nos darían un local. Después de tantas promesas por parte del Ayuntamiento, decidimos llevar la acción reivindicativa de dicho local, conjunto con la Vocalía Juvenil de la Asociación de Vecinos del barrio.

Pero esta acción reivindicativa no sirvió para nada puesto que todo eran promesas. Durante todo este periodo el Concejal del barrio era Cresco, pero dimitió. Y todo esto se fue abajo. Nos enteramos por medio de un joven que el Area de la Juventud organizaba una semana de la juventud conjunto con el Conçell de la Juventud, y decidimos participar en ella.

A raíz de esto decidimos buscarnos la vida en el Area de la Juventud y en el Conçell, y estos nos plantearon el Casal. Y aquí estamos.

Se permiten la reproducción, 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.- Barcelona inicia la gestión de sus equipamientos juveniles

16 COSAS DE LA VIDA — GRAN BARCELONA — Jueves, 3 de junio de 1993 el Periódico

RICARD CUGAT

Jesús Esperabé y Antonio Alcántara, en un taller del *casal* de Roquetes. Juegos malabares.

IBERDROLA

AYUDAS A LA INVESTIGACION

Barcelona inicia la autogestión de sus equipamientos juveniles

El Ayuntamiento cede la organización de actividades en los locales municipales para jóvenes a entidades dinamizadoras

MERCÈ CONESA
Barcelona

Los equipamientos para jóvenes de la ciudad van a tener a partir de ahora un modelo distinto de gestión, según los planes que ha empezado a poner en marcha el Ayuntamiento de Barcelona. La tendencia es la de pasar la gestión, de forma paulatina, a las propias entidades que mantienen el ritmo de actividad en alguno de los 44 espacios disponibles en la ciudad para el colectivo juvenil.

El dilema surgió al detectarse una significativa contradicción. Mientras Barcelona es la ciudad europea que dispone de más equipamientos públicos para jóvenes, el índice de asociacionismo es muy bajo en relación con las propias expectativas de los jóvenes. Así, mientras el porcentaje de jóvenes asociados es del 30%, la proporción de los que querrían estarlo, según encuestas realizadas por el propio municipio, alcanza el 65%.

"El problema es que los que quisieran estar asociados no encuentran el lugar adecuado para hacerlo –señala Francesc Trillas, concejal de Juventud del Ayuntamiento de Barcelona–. **Traspasar la gestión, y en definitiva conferir más autonomía a las propias asociaciones de jóvenes, será un incentivo dinamizador"**, añade el responsable de la política municipal de juventud.

El *casal de jóvenes* de Roquetes, donde ya se ha llevado a cabo esta cesión a la asociación Sobreàtic, es el prototipo de equipamiento dinamizador. **"Nuestro problema es el espacio. Nos faltan bastantes metros de superficie"**, afirma una de las animadoras del *casal*. En Roquetes confluyeron muchos astros. Un equipo de jóvenes activos llevaba muchos años colaborando en el local, con el barrio y con el entorno. **"Hemos logrado hasta integrar a los grupos de *graffiti*"**, reconoce no sin cierto orgullo la animadora. El resultado es óptimo. En lugar de colorear paredes *inoportunas*, o estaciones de metro no pensadas para el *graffiti*, se buscan superficies idóneas para esta actividad.

Más de 20.000 usuarios para 44 espacios

Barcelona cuenta con 44 espacios para jóvenes con más de 20.000 usuarios. Los primeros cambios en el modelo de gestión se han dado en el *casal de jóvenes* de Roquetes y en el de Prosperitat.

Entre los planes inmediatos del ayuntamiento está la creación de un equipamiento para jóvenes, especializado en actividades medioambientales, en el edificio Torre Lluçana, de Horta-Guinardó. También se prevén dos conversiones: la de la Casa del Mig –en el parque de la España Industrial– en centralizador de actividades municipales, y de Transformadors –Eixample– como vivero de nuevas asociaciones juveniles, que se añadirían a las 1.424 existentes.

Limar conflictos

"Estudios realizados en diversos países europeos señalan que las ciudades con un mayor tejido asociativo son menos conflictivas", señala Francesc Trillas, y probablemente este extremo ha tenido también bastante que ver en la decisión municipal de dar más autonomía a las asociaciones.

"No creo que ni todos los *casals*, ni todos los equipamientos, puedan pasar a este modelo de gestión, pero sí una buena parte de ellos", en opinión del concejal. A efectos financieros de la administración municipal, el cambio de gestión tiene pocas consecuencias. El ayuntamiento seguirá subvencionando las actividades de las entidades, con un presupuesto global de unos 700 millones de pesetas anuales. Además, se mantendrá la titularidad pública de los equipamientos cedidos.

"El beneficio será para las propias entidades –apunta Francesc Trillas–. **Podrán diversificar sus fuentes de financiación y establecer sistemas de cuotas, montar cooperativas, etcétera"**. Lo que se baraja no son tanto ahorros financieros, como una mayor dinamización de los equipamientos juveniles.

Ilustración 10: **Artículo de diario sobre la gestión de los equipamientos juveniles (1993*). Fuente: El Periódico.***

Para contactar:

Judith Arévalo. Email: ***jappingbcn@gmail.com***

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

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

Acercar la periferia al centro desde el trabajo de calle con jóvenes en situación de riesgo y/o de exclusión

Bring the periphery closer to the centre through street work with youths in risky and/or exclusion situations

Raymond Jean Julien, *Activista Social del Grupo de Apoyo a la Solidaridad de Haití (GRASH)*

Paul Tuquerres Romero, *Educador de calle y Director de la Fundación Somos Calle Ecuador. Técnico del Ministerio de Inclusión Económica y Social*

Lorenzo Salamanca García, *Educador social en el Ayuntamiento de Zamora (España): Área educación de calle*

Resumen:

Con este artículo se pretende poner en valor la intervención con jóvenes en desventaja y/o exclusión como una actuación preventiva de primer orden. Es un tema que no suele ser noticia y mucho menos si ese acompañamiento se realiza con infancia y juventud de la "periferia", que es lo que pueden representar Haití y Ecuador respecto a la posición de "centro" de España. Los tres son países con una relación histórica y cultural estrecha, aunque su ubicación en un hemisferio u otro ha condicionado seriamente su desigual desarrollo. Se recogen informaciones y reflexiones que durante un tiempo educadores de los respectivos países han venido compartiendo desde la diversidad, en un intento de acercar la periferia al centro y converger en lo fundamental: la dignidad de las personas (niños, adolescentes y jóvenes, especialmente) es idéntica, independientemente de los territorios. Finalmente, se extraen algunas conclusiones que puedan ser útiles para seguir trabajando con la infancia y la juventud más vulnerable.

Palabras clave: Periferia, centro, jóvenes vulnerables, calle, educación.

Summary:

The aim of this article is to place value on the intervention with disadvantaged and/or excluded youngsters as a first-rate preventive action. Usually, it is not a newsworthy issue, and much less if that accompaniment is executed with "peripheral" youths and infants, which may be represented by Haiti or Ecuador regarding the "centre" position of Spain. The three of them are countries with a close historical and cultural relation; although their location in one hemisphere or the other has severely conditioned their uneven development. There is a collection of reports and reflexions of educators from the respective countries, which have been shared from diversity. Their purpose is to try to bring closer the periphery to the centre; and converge in what is fundamental: human dignity (particularly in

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

children, adolescents and youngsters' ones) is the same, regardless of the territory. Finally, some conclusions will be drawn, which may be useful so as to continue working with the most vulnerable infants and youths.

Key words: periphery, centre, vulnerable youths, street, education.

Fecha de recepción: 15/01/2020 Fecha de aceptación: 16/02/2020

1. Proyecto de" Educación y Salud desde el centro educativo integrado (CEI.)" en Jacmel (Haití).-

Haití es un pequeño país que ha sido escenario de esclavitud, revolución, deuda, deforestación, corrupción política, explotación y violencia. Por otro lado, no cuenta con recursos naturales relevantes, por lo que carece de interés para el gran capital, en cuanto a inversiones se refiere. Unido a lo anterior, desastres naturales como el terremoto de 2010 que mató a una cuarta parte de la población y del cual el país aún no se ha recuperado (desaparecieron muchos niños, otros muchos quedaron huérfanos, se destruyeron infraestructuras de servicios básicos, etc.), le han llevado a convertirse en el país más pobre de América (Suarez, 26 de febrero de 2019). Considerando el PIB per cápita como un buen indicador del nivel de vida de un país, en el caso de Haití en 2018 fue de 735 euros: Más del 85% de la población vive con menos de 2 euros al día. Se da la paradoja que Republica Dominicana, país con quien comparte territorio insular, tenía en 2018 un PIB per cápita de 7.071 euros (Expansión, 2019).

En Haití la mayor parte de la población vive en ciudades, las cuales han ido creciendo de manera desigual al desarrollo de los servicios básicos de: alimentación, vivienda, educación básica, salud, transporte, etc. (Banco Mundial, 23 de enero de 2018). Todo ello ha generado un clima de malestar y protestas de la población en las calles durante varias semanas (Romero, 28 de octubre de 2019).

Desde principios de septiembre de 2019, los disturbios políticos, los bloqueos de las carreteras y la creciente violencia han reducido significativamente el acceso a los servicios sociales básicos, incluidas las escuelas y las universidades: Según el Ministerio de Educación

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

Nacional y Formación Profesional (MONFÍ), el 70% de las escuelas del país están cerradas, lo que significa que más de tres millones de niños no pudieron comenzar o continuar su educación. El gobierno y las comunidades deben crear un entorno seguro para facilitar el acceso a la educación de los niños de Haití (artículo 32 de la Constitución y reforzado por la Convención sobre los Derechos del Niño el 20 de noviembre de 1989 y ratificado por Haití en 1994), sin embargo esto no está siendo así. Los niños son las primeras víctimas de esta crisis, en su mayoría niños de grandes ciudades: Constantemente son testigos de escenas de violencia, de saqueos en las calles de las grandes ciudades, etc. A lo anterior hay que añadir que alrededor de medio millón de niños entre 5 y 18 años están sin escolarizar, que el 85% de las escuelas son privadas y que solo 1/5 parte del profesorado cuenta con la cualificación necesaria para el desempeño de su trabajo (Linde, 18 de febrero de 2018). Los niños que no están en la escuela están expuestos a la violencia. Existe, igualmente, un porcentaje de alrededor del 20% de los niños y jóvenes que presentan problemas de salud mental, y que tradicionalmente ha venido siendo considerado como un factor de exclusión social: un estudio realizado con la población de Haití tras el terremoto de 2010 que supuso un incremento de problemas de salud mental en la población, y sobre todo en la infancia más vulnerable, ha puesto de relieve la conveniencia de trabajar con las poblaciones que viven en países de riesgo de desastres naturales antes de que estos ocurran, generando resiliencia y reduciendo el tiempo de recuperación posterior, en caso de que ocurriera un nuevo desastre (Ambrosio, 4 de marzo de 2019).

Para afrontar el futuro se requieren proyectos integrales, que surjan de la iniciativa local, que fomenten valores como el respeto y la tolerancia, que tengan un modelo de país que priorice unas necesidades y que cuenten con la ayuda de equipos multidisciplinares compuestos por: médicos, psicólogos, sociólogos, trabajadores sociales, educadores especializados, maestros, gerentes, etc. Esto último constituye un aspecto adicional al concepto tradicional de ayuda humanitaria. En esta línea se sitúa el Centro Educativo Integrado (CEI) de la ciudad de Jacmel, al sureste del país, el cual interviene desde 2010 a favor de las personas en situación difícil, tratando de mejorar su situación, proponiendo para ello proyectos sociales en diversos ámbitos:

1) Salud; 2) Nutrición; 3) Educación; 4) Deporte; 5) Medio ambiente; 6) Inserción social; y 7) Microcrédito.

Se permiten la reproducción, 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 presencia de Haitianos en otros países ha generado asociaciones diversas con el fin de evitar la discriminación de los haitianos en dichos países y, al tiempo, difundir el conocimiento de la realidad de su país y canalizar fondos de ayuda al mismo, pues salvo noticias como las del terremoto de 2010, Haití rara vez aparece en los medios de comunicación, contrariamente a como ocurre con otros países latinoamericanos como Venezuela, Colombia, Bolivia o Chile. Por ello, ha surgido en Tijuana (México) la Asociación "Visión de los migrantes" (Ibarra, 5 de junio de 2018) y en Figueres (España) el Grupo de Apoyo a la Solidaridad de Haití (GRASH).

El CEI es respaldado desde España por Grupo de Apoyo a la Solidaridad de Haití (GRASH), que trata de difundir su trabajo también en Europa.

2. Proyecto "Habitantes de la calle" en Quito (Ecuador).-

Quito es la ciudad del Ecuador que ha experimentado un mayor aumento del índice de pobreza extrema. Además se da allí la mayor concentración de inmigración colombiana y venezolana, que por el hecho de no tener la Cedula o documento oficial que les identifique, les impide recibir ayudas del gobierno, ser recibidos en los albergues, etc. En la calle subsiste el hambre, la droga, alcoholismo, dormir en la calle, etc. (Teleamazonas Ecuador, 2018)

Por otro lado, la red de servicios sociales se sustenta en el Registro Social, que identifica a los beneficiarios mediante encuestas en los propios domicilios, pero este registro no se actualiza desde hace varios años (Ministerio de Inclusión Económica y Social, 2019).

Actualmente Ecuador está en una situación de contracción económica general, dirigida por el Fondo Monetario Internacional en acuerdo con el poder del empresariado: anunciando que no daría un nuevo crédito si no se hacían importantes reformas desde el gobierno. Como consecuencia de dichas medidas (Tapia, 4 de octubre de 2019):

- En el último año se han despedido más de 11.000 trabajadores del sector público.
- Igualmente, han sido numerosos los despidos en el sector privado, particularmente el de la construcción.
- Quito es la ciudad con una tasa de paro mayor de todo el país.
- Se ha dado un retroceso en los derechos laborales: Así los contratos ocasionales se renovaran con un 20% menos de remuneración, se viola el principio de a igual trabajo igual remuneración, los funcionarios públicos pasan de tener 30 días de vacaciones a 15, etc.
- Los trabajadores de empresas públicas aportaran mensualmente un día de su salario.

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

Se permiten la reproducción, 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 todo lo anterior, se ha unido una liberación de los precios de las gasolinas y diésel, hasta ahora subsidiados.

Todas estas medidas del llamado popularmente "paquetazo" ha provocado numerosas revueltas populares, alentadas por la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE), que es el movimiento social con más peso en Ecuador y que ha tenido en Quito su epicentro. La respuesta del gobierno a ello ha sido declarar el Estado de Excepción en el país, que ha ido parejo de una limitación de libertades y una brutalidad policial extrema. Rafael Correa, anterior presidente de Ecuador ha calificado todo esto como "un golpe de estado encubierto" (EFE, 9 de octubre de 2019).

Considerando la Agenda 2030 para Ecuador (Velasco, Tapia, Encalada y Hurtado, 2019), en el campo de la infancia y la juventud, existen hoy por hoy algunos desafíos: (que evidencias carencias importantes del sistema):

- Lograr una amplia cobertura para las personas pobres y vulnerables.
- Eliminar la desnutrición crónica.
- Cobertura universal de vacunas.
- Acceso universal a servicios de salud sexual y reproductiva para reducir la tasa de natalidad en adolescentes.
- Acceso universal a educación de calidad.
- Poner fin al trabajo infantil en todas sus formas.
- Eliminar prácticas nocivas como el matrimonio infantil, precoz y forzado.
- Aunar esfuerzos entre el Estado, sociedad civil y organismos internacionales para transformar la realidad de los niños y adolescentes en Ecuador.

El equipo de educadores del Proyecto "Habitantes de la calle", impulsado por el patronato San José y el Ministerio de Inclusión Económica y Social de Ecuador, salen cada noche (sobre todo los fines de semana) al encuentro de personas con experiencias de vida en calle en la ciudad de Quito. La mayoría de los cuales son hombres, muchos de ellos niños y jóvenes. Con todos ellos tratan de ganarse su confianza y generar vínculos, ya que desde ahí es más fácil poderles ayudar:

- Con los niños trabajadores (de venta ambulante, que limpian parabrisas, piden en semáforos, etc.) tratan de obtener información sobre sus familias, ofreciéndole, mientras tanto, algún centro de referencia.
- Con los jóvenes con problemas de adicción y/o de salud mental intentan que puedan reducir daños, pues no hay ninguna institución que acoja gratuitamente a estos jóvenes

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

(algunos están metidos en consumos tan fuertes que a veces lo único que cabe es ayudarles a morir con dignidad). Son chicos que han desertado del sistema educativo.

- Con personas que han salido de la cárcel, con problemas de drogadicción, etc.
- Son, por lo general, personas, inmersas en serios procesos de callejización: las normas de la calle son muy diferentes a las de los educadores y se refuerzan desde el pandilleo, la droga y la delincuencia. En la calle se generan unos hábitos en los que muchas veces va implícito el rechazar ayudas. Al acercarse a ellos, es importante comprenderlos y no ponerse en contra, considerando nuestra escala de valores: ponerse en contra de lo que la calle significa es interpretado por muchos como un ponerse también en contra de ellos. Aunque es importante reseñar que de todas las personas que en la ciudad de Quito practican la mendicidad son pocos los que no cuentan familia propia y tienen la calle como única alternativa. Por ello cuestionan seriamente el que se dé limosnas porque con ello se fomenta el que sigan practicando ese estilo de vida muchos.

Se trata de un trabajo que se planifica antes, eligiendo las zonas, y que requiere mucha escucha, generar vínculos y mantener la confidencialidad. Se provoca el encuentro no desde planteamientos de lastima o pena, sino desde el respeto a personas que independientemente de su estado tienen una dignidad igual a ti, aunque muchos de ellos vivan en una mitomanía que les lleva a creerse sus propias mentiras (sobre todo los que llevan muchos años en calle). El trabajo educativo en calle requiere mucho tiempo para ayudar a las personas a vincularles a la realidad y a descubrir sus propias potencialidades. No se trata de juzgar ni de forzar nada: Se ayuda a los que quieren dejarse ayudar, respetando al resto.

Se trabaja también con niños y niñas lactantes en un centro, mientras sus padres van a trabajar.

Subrayan la importancia de trabajar con la familia con el fin de evitar institucionalizar a la gente y superar un divorcio que muchas veces existe entre la persona y su familia (por el daño causado); otras veces la familia no sabía dónde estaba su familiar o creían que había muerto.

Todos los educadores del proyecto se han formado en Metodología de la Educación de Calle y cuando pueden realizan acompañamientos psicopedagógicos, intentando hacer proyecciones de futuro con la persona: El Patronato San José forma parte de la Red Internacional de Educadores de Calle Dynamo. Desde el Patronato se trata de formar a educadores de calle que a la vez que trabajan con personas con experiencias de vida en calle, tratan de ser un puente entre estas y los servicios comunitarios básicos, tratando de que los servicios sean asequibles a estas personas (con problemas de higiene, drogadicción, etc.): para fomentar el que puedan acudir sin miedo a dichos servicios se intentan crear Punto de Encuentro, acercándoles, por

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

ejemplo, algún técnico de salud o hablando con él por sakí que perciban que son personas como ellos, de modo que pueden acudir al centro de salud y preguntar por el o decir que va de parte de los educadores. La idea es que puedan acceder a dichos recursos sin temor. Igualmente se trata de mentalizar a la sociedad sobre el trabajo realizado para sensibilizar sobre las problemáticas sociales, El trabajo del educador de calle tendría sentido hasta que en las comunidades se hayan generado esto procesos.

Por otro lado, los educadores intentan también que su trabajo tenga una incidencia política, con el fin de que la administración pública no se desentienda de todo este trabajo y lo apoye.

En general, se trata de una actuación sobre todo paliativa, pero falta una actuación más integral.

Del mismo modo, se subraya la importancia de mantener una ética en la intervención: Hay profesionales que son muy fríos, fuerzas policiales poco humanas, etc.

Consideran importante realizar estudios que permitan ir ajustando los protocolos a las problemáticas de las personas con experiencia de vida en calle. Aunque este hecho requiere recursos y tiempo del que no siempre se dispone: El último estudio de las personas con experiencia de vida en calle en la ciudad de Quito data del 2013 (Toscano, 2013). En el mismo se señalan algunos elementos que deben considerarse para la toma de contacto inicial con los jóvenes con experiencia de vida en calle:

- Llevar a cabo un acercamiento progresivo, que puede ir desde el hacerse conocer, aprovechar alguna ocasión, etc.
- Hablar en tono claro y directo, sin emplear lenguaje técnico, sino sencillo: es recomendable utilizar los mismos códigos de comunicación y gestos, colocarse a su altura.
- Cuando sea posible puede ser útil relacionarse con personas del entorno (vendedores, policía, líderes de barrio, etc.) que pueden aportar información sobre el caso.
- Es oportuno también tomar precauciones ante actos hostiles que pudieran darse como agresiones, amenazas, etc. manteniendo una distancia prudencial. En caso de que el riesgo sea evidente, se pedirá ayuda para realizar dicho abordaje.

3. Programa "Construyendo mi futuro" en Zamora (España).-

Antes de hacer una presentación del programa, conviene detenerse en algunos datos que ayuden a comprender a los jóvenes de la ciudad de Zamora y para ello nos vamos a fijar 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.

dos aspectos que determinan la vida de los jóvenes menores de 25 años, como son el abandono prematuro de los estudios y el paro:

- Por lo que respecta al abandono prematuro de los estudios, con el consiguiente riesgo que ello entraña para la inserción sociolaboral, en España se situaba en al 2018 en el 17,9% (21,7% en los hombres y 14·% en la mujeres), representando ese dato la tasa más alta de la Unión Europea (Europa Press, 26 de abril de 2019).
- En relación al paro juvenil, España con un 33,8 % duplica el porcentaje de paro juvenil de la Unión Europea (solo superado por Grecia con un 39,6 %), lo que induce a pensar que la juventud actual vivirá peor que sus padres (Statista, marzo de 2019).

Respecto al programa socioeducativo "Construyendo mi futuro", hay que decir que se trata de un programa para adolescentes y jóvenes impulsado por la Junta de Castilla y León en todo el territorio autonómico. El ayuntamiento de Zamora lo ejecuta desde el año 2006 dentro de la Concejalía de Bienestar Social, como un recurso del trabajo de educación de calle que se lleva a cabo en la ciudad. Es una actuación en medio abierto con adolescentes y jóvenes de la ciudad de Zamora desde la metodología de la educación de calle: Son chicos-as que aunque viven con sus familias pasan mucho tiempo en la calle con sus iguales, practicando conductas asociadas a dicho contexto vital: absentismo escolar, consumo de drogas, peleas, pequeños robos, etc. Aunque el hecho de ser adolescente y vivir los riesgos de esta etapa sería una condición importante para vincularse al programa. Sus edades oscilan entre los 12 y los 18 años. El trabajo que se realice con estos jóvenes incidirá, con toda probabilidad, en su motivación escolar y en cómo afronten su integración laboral. En general son chicos-as que viven con sus familias de origen y a los que nosotros solemos ver al menos una tarde a la semana.

A ellos/as se accede desde el contacto personal, a través de amigos, o por la propia familia (a la que han informado del recurso en el centro educativo, en los servicios sociales, etc.). A la larga, la experiencia demuestra que los principales agentes de difusión son los propios chicos-as. Es fundamental generar desde el principio con ellos-as un vínculo educativo, donde la confidencialidad es determinante. Cuando ello se da a probable que su vinculación al programa sea real, de lo contrario, es fácil que abandonen al poco tiempo. Actualmente en la ciudad de Zamora trabajan en el programa dos profesionales: un educador social y una integradora social. La presencia de este doble género (chico y chica) entre las figuras educativas se considera como un facilitador para el enganche y modelado con los

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

participantes, algo que la experiencia ha demostrado que habría que dejar de verlo como algo anecdótico o casual.

Actualmente participan en el programa unos 60 chicos-as, divididos en cuatro grupos de adolescentes afines en edad y/o madurez. Cada uno de los grupos se reúne una tarde a la semana en un espacio comunitario ubicado en el zona centro de la ciudad (tradicionalmente, el Templete de la plaza de La Marina). Desde que se implantara el programa en Zamora hasta la fecha han pasado por el mismo alrededor de 800 chicos/as, muchos de ellos/as ya con familia propia y/o trabajando con más o menos éxito dentro del mundo laboral. Cuando alguno de estos es invitado a pasar por los grupos para mostrar como el programa, siempre constatan lo útil y necesario que fue contar en su adolescencia con dicho recurso.

Los contenidos del programa se estructuran en cinco módulos de trabajo, que se ejecutan durante un periodo aproximado de dos años y desarrollándose con una metodología activa de trabajo en grupos.

A continuación se exponen algunos resultados del cuestionario de Autoconcepto y Realización Personal AURE (Domínguez, 2001).que se pasó al inicio del programa a 88 chicos de la edición anterior, con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. El cuestionario consta de 55 ítems en los que se presentan dos afirmaciones enfrentadas que implican una autovaloración. La utilidad del cuestionario es porque presenta información sobre tres grandes factores de la vida de los jóvenes: «*Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer (en la tarea)*», «*Autoconcepto y Autoestima*» *y* «*Empatía y Realización Social*». Se trata de una investigación de corte humanista, ya que el fin último no es la obtención de datos, sino permitirnos comprender el significado y la vida de los jóvenes con los que se trabaja, con el fin de ofrecer un apoyo que sea útil para los mismos y situando la intervención educativa en un marco de compromiso social por un mundo mejor:

- Respecto al factor *"Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*", que recoge aspectos de planificación, disponibilidad y autocontrol ante la tarea y la norma, hay que decir que predominan los porcentajes que evidencian el desánimo, la falta de constancia, la preferencia por tareas sencillas, etc.: Así ocurre en el 49% de los chicos y en el 59% de las chicas. Respecto a este factor llama la atención el que la mayoría de los chicos y chicas que han realizado el cuestionario se consideran indisciplinados, algo que

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

es mayor aún en las chicas: Un 48% de las chicas y un 36% de los chicos reconocen que no aceptan de buen grado las indicaciones de padres y/o profesores.

- Respecto al factor *"Autoconcepto y Autoestima*", que es un factor nuclear en el ajuste con uno mismo, aunque predominan los porcentajes que hablan de una buena valoración de sí mismos, tanto en chicos como en chicas, llama la atención que un 38% de las chicas y un 28% de los chicos se sienten insatisfechos consigo mismos, manifestando que todo les sale mal o que quisieran ser de otra forma.
- Respecto al factor "*Empatía y realización social*", que se refiere a la satisfacción en la relación con los otros, la preocupación y la comunicación con los demás, hay que decir que a la mayoría de los jóvenes les gusta estar con sus iguales y que sienten cariño por su familia, aunque los porcentajes son mayores en las chicas que en los chicos: El 76% de las chicas frente al 53% de los chicos. Sin embargo, es curioso el dato de que tanto chicos como chicas muestren escaso interés por los problemas de su familia o de su alrededor: El 66% de las chicas y el 41% de los chicos. Se podría decir, en consecuencia, que se trata de un "querer, sin compromiso". Es también relevante el hecho de 4 de cada 10 (tanto chicos como chicas) dicen que suelen burlarse de la gente. En sintonía con esto, habría que leer el dato de que a un 20% de los chicos (no ocurre igual con las chicas, donde solo es un 3%) les guste estar solos, ya que consideran que los demás muchas veces les insultan y se burlan de ellos.
- Paralelamente al trabajo grupal, se lleva a cabo con cada chico-a un apoyo individualizado, al tiempo que se mantiene una coordinación estrecha con sus familias y los centros escolares donde acuden: el programa representa un complemento desde el ámbito no formal a la labor educativa del centro escolar y de la familia. Respecto a la coordinación con los centros escolares se trata de evitar la estigmatización de estos chicos, incidiendo desde el programa más en los logros y capacidades detectadas que en sus limitaciones.

Aunque el programa centra su intervención y acompañamiento en la persona de los jóvenes, no queremos dejar pasar por alto la tarea de apoyo realizada igualmente, aunque en menor grado, con las familias, conscientes de que si el entorno familiar participa, tal como se sugiere desde el enfoque sistémico de trabajo con familias (Quintero, 2005), abordando trastornos emocionales de los chicos-as, mejorando la comunicación y/o resolviendo conflictos, el trabajo educativo con los chicos será más efectivo. Señalamos a continuación algunas

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

actuaciones que se llevan a cabo con los padres o tutores legales con quienes viven los chicos que participan en el programa:

- Se mantiene una entrevista inicial con los padres o tutores cuando el chico-a comienza a participar del programa.
- Cada vez que un chico-a lleva tiempo sin venir, se habla con su familia para que intente mediar, como figura de apoyo, evitando el que el chico se desvincule del programa.
- Se les ofrece la posibilidad de participar en escuelas de padres, en cuyas sesiones se abordan problemáticas típicas de la adolescencia: cuestionamiento de normas, consumo de drogas, absentismo escolar, dificultades en la comunicación familiar, etc.
- Se realizan sesiones conjuntas de padres/madres e hijos, reflexionando sobre algún tema.
- Desde la comunicación cercana con los tutores familiares se recogen inquietudes y preocupaciones que estos tienen respecto a sus hijos y se intenta abordar con los chicos, manteniendo cierta cautela. Es fundamental que los chicos/as perciban la neutralidad de las figuras educativas del programa: no posicionados a favor de nadie, ni contra otros/as.
- El trabajo que se lleva a cabo se realiza, igualmente, desde una coordinación estrecha con otros recursos que trabajan también con la metodología de la educación de calle en algunos barrios de la ciudad y que cuentan igualmente con financiación municipal para ello (como son Cruz Roja o Menesianos). Con dichas entidades se llevan a cabo diversas actuaciones conjuntas a lo largo del año. Todo ello hace que el programa sea un potenciador y cauce del trabajo en red, imprescindible para construir entornos saludables y de desarrollo comunitario en la ciudad.

4. Conclusiones:

Las conclusiones constituyen una propuesta operativa que debería ser tenida en cuenta para afrontar un futuro mejor en el acompañamiento a infancia vulnerable, desde el marco de los derechos del niño. De lo expuesto hasta ahora se extraen las siguientes conclusiones:

- Es necesario velar porque la protección a la infancia sea una verdadera exigencia en las políticas sociales de cada país: hechos como encontrarse niños sin escolarizar, subalimentados o con carencias básicas de salud en países como Ecuador o Haití (UNICEF, 2019), o niños, niñas, adolescentes y jóvenes extranjeros no acompañados en situación de abandono en España (Peláez, 2018) constituyen un incumplimiento flagrante

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 Convención de los Derechos del Niño[1], ratificada por todos los países (incluyendo Haití, Ecuador y España), excepto tres (uno de los cuales es, incomprensiblemente, EEUU) (Torrent, 12 de junio de 2013).

- Unido a lo anterior, hay que decir que una infancia desprotegida puede tener como consecuencia un aumento de la delincuencia y la conflictividad social, algo que en países como Haití y Ecuador puede ser una dificultad sería para alcanzar los objetivos de desarrollo previstos en la Agenda 2030 (de los 17 Objetivos previstos, 9 se refieren directamente a la infancia) para ambos países (Barcena, Cimoli y Fidel, 2019; Arias, Albuja, Herrera, Pinto,…Montalvo, 2019), por ser una de las regiones del mundo con mayor tasa de delincuencia (Obando y Ruiz, 2007; Millán- Valenzuela y Pérez-Archundia, 2019). Los estudios al respecto confirman que crece por quinto año consecutivo la pobreza en Hispanoamérica (Abrano, Arenas, Camarinhas,…Valenzuela, 2019). Según todo lo anterior, las causas de esa delincuencia no estarían tanto en la infancia, como en un sistema que desprotege y excluye, calificando esto de "maltrato institucional" (Salamanca, 2018).
- Los países pobres lo son por empobrecidos: la riqueza de muchos países del Norte se ha producido a costa del empobrecimiento de otros muchos países del sur (Centro Nuevo Modelo de Desarrollo, 2007): "La iniquidad no solo afecta a individuos, sino a países enteros, y obliga a pensar en una ética de las relaciones internacionales. Porque hay una verdadera deuda ecológica, particularmente entre el Norte y el Sur" (Francisco, 2015: 40).
- Con el fin de revertir esa desigualdad, es necesario que las relaciones entre países tengan como referencia el bien común. ¿Qué mundo queremos dejar a nuestros hijos?, es una pregunta que gobernantes y ciudadanos deberíamos hacernos. En este sentido habría que evitar la intromisión, con intereses espurios (y que ha sido una constante en el pasado), en Haití y Ecuador de Gobiernos como EEUU (Dalai, 26 de febrero de 2019; Herrera, 14 de junio de 2019), así como atajar la corrupción enraizada en los respectivos gobiernos (como también lo ha estado últimamente en los de España), ya que supone un peligro para la democracia por el nivel de desconfianza institucional que ella provoca en la población. Igualmente, urge superar los planteamientos individualistas y de consumo inmediatista del hombre postmoderno actual (Bauman, 2003) y primar otros como la solidaridad y la

1 Se trata de un tratado internacional aprobado en 1990, que reconoce los derechos humanos de los niños y las niñas, definidos como personas menores de 18 años y que obliga a los gobiernos a cumplirlos (UNICEF, 2006).

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

opción por los pobres si queremos que la justicia distributiva sea una realidad. En este sentido se enumeran, a modo de ejemplo, algunas actuaciones que deberían potenciarse:

- En 1980, 22 países de los más ricos (entre los que estaba España) acordaron, en el marco de Naciones Unidas, destinar el 0,7 % de su Producto Nacional Bruto (PNB) a los países en vías de desarrollo (Haití y Ecuador están entre ellos). Sin embargo, en la actualidad España solo destina el 0,33 de su Renta Nacional Bruta a Ayuda al Desarrollo siendo uno de los países que más ha recortado la misma en los últimos años y además no siempre cumple los fines para los que fue establecida ya que más del 80% de la misma se gasta en condonación de la deuda y en atención a refugiados dentro del país (Oxfan-Intermón, 2019). El cumplimiento de los objetivos de la Agenda 2030 en los países más pobres (como es el caso de Haití y Ecuador) depende de que se cumpla con lo acordado respecto a la Ayuda al Desarrollo por los países con mayor bienestar (como España).
- Existe un discurso de tópicos sobre la inmigración en nuestro país (que afecta a familias haitianas, de Ecuador, etc.) que habría que desmontar. En ello se afanan organizaciones como Cruz Roja, Caritas, Amnistía Internacional, Ayuda en Acción, etc. (Ayuda en Acción, 8 de agosto de 2018). Aunque es especialmente grave cuando esto se refiere a los MENAS o niñas, niñas, adolescentes y jóvenes, menores de edad, extranjeros no acompañados, tratando de criminalizarlos, frente a la obligación de protegerlos, como niños que son: sobre ello viene alertando en España el Defensor del Pueblo y Unicef (González, 15 de junio de 2019).
- Aunque existen ayudas que posibilitan la formación en España de estudiantes Hispanoamericanos con el apoyo privado (bancos, fundaciones, etc.), muchos se preguntan por qué no ha surgido un programa como el Erasmus que se implantó en la Comunidad Europea en 1987 con el fin de favorecer la movilidad de alumnado y profesorado de los diversos estados miembros entre sí y que se financia con fondos públicos (El Confidencial, 2 de septiembre de 2019).
- Igualmente, es necesario que dentro del mundo editorial de habla hispana se favorezcan la difusión de análisis y ensayos de la realidad de los empobrecidos, contado por ellos mismos (Movimiento Cultural Cristiano, 2019).
- La falta de una red de servicios sociales básicos en países como Haití y Ecuador puede llevar a dar respuestas más desde el asistencialismo y la caridad, paliando necesidades primarias: por ejemplo, en Haití miles de niños y niñas están seriamente afectados por 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.

escasez de productos básicos (Reguera, 11 de noviembre de 2019). Por el contrario, en España, donde los servicios sociales están desarrollados, se observa a veces cierta desmotivación en trabajadores de los mismos al sentirse sometidos a una burocracia excesiva que puede dejar de lado el trabajo comunitario y de promoción con las personas afectadas (Lozano, 6 de diciembre de 2012). Es urgente reflexionar sobre la respuesta que debe darse desde los Servicios Sociales, para ajustar el trabajo respectivo con aquellos colectivos más vulnerables en cada territorio, considerando siempre la dignidad de la persona como eje sustancial de la intervención (Fantova, 2003).

- Se constata como una necesidad el que los educadores que intervienen en contextos de exclusión y jóvenes tengan una formación lo más completa y sería posible, que fomente un compromiso activo por el bien de los niños y jóvenes con los que se trabaja, incentivando su protagonismo, como agentes de cambio, a través de asociaciones y plataformas diversas promovidas por ellos mismos (Freire, 2006). Es conveniente recordar que en contextos donde la injusticia y la exclusión están presentes, la labor de los agentes educativos ha de tener también una incidencia política (Arnanz y Sánchez, 2016), que vaya más allá de la personas afectadas, evitando posturas resignadas ante un sistema sociopolítico que debe cambiar en pro de las personas más vulnerables y, sobre todo, de la infancia y sus derechos. Sin embargo, ante la crítica situación que viven algunos países como Ecuador y Haití, no queremos reducir la actuación de los agentes educativos al hecho de estar en posesión de una titulación universitaria o equivalente, porque lo importante es actuar con sensatez y algunos criterios (Metodología de la educación de calle, trabajo en equipo y planificado, madurez de los agentes, etc.). En este sentido, es especialmente útil la plataforma y los materiales que la Red Dynamo International ofrece gratuitamente (Dynamo, 2019).

- Algo que se observa en todos los agentes que allí y aquí intervienen con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión es que han de tener un planteamiento ético claro que implica aspectos como la confidencialidad, la no manipulación, la ausencia de juicio y el respeto, la consideración de la dignidad de la persona, la coherencia con los valores que sustentan el trabajo, etc. algo que no siempre ha sido tenido en cuenta.

- Se observa en los tres proyectos la necesidad de contar con las familias a quienes, a pesar de sus carencias, habrá que escucharlas, orientarlas y apoyarlas para que puedan ser 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.

cara a sus hijos, si así lo desean, un recurso de ayuda imprescindible para una integración social satisfactoria. Trabajo este que conviene igualmente planificar y evaluar adecuadamente (Secades, Fernández y García, 2011).

- En países con un estado de bienestar mayor como España suele darse la práctica de la cooperación en proyectos sociales de países menos desarrollados (como pudiera ser el caso de Haití o Ecuador) durante algún periodo del año, como los veranos. En este sentido en necesario reflexionar sobre la misma: es preciso discriminar bien a que se va, pues la solidaridad mal entendida puede perjudicar más que hacer el bien. No se trataría de ir a tener una experiencia, sino de ir a trabajar y ahí se deberían mantener las mismas exigencias que para cualquier trabajo en España: formación, compromiso, responsabilidad ética, etc., pues no todo vale (Alegría, 18 de julio de 2019).

- El compartir el trabajo entre educadores de Haití, Ecuador y España ha supuesto para estos últimos una formación en resiliencia importante al percibir como en situaciones de escasez y dificultades, como las que se viven en Haití y Ecuador, no cunde el desánimo sino todo lo contrario: saliendo al encuentro de las personas más vulnerables (sin renunciar, aun a riesgo de que se cronifiquen o empeoren su situación), afrontando las carencias de recursos, no tirando la toalla aunque se haya puesto, a veces, su trabajo bajo sospecha, etc. Y todo ello, apoyándose en el equipo educativo, creyendo firmemente en la dignidad de la gente, valorando cada logro por pequeño que sea, dispuestos a empezar de cero si hiciera falta, etc.

- Finalmente, aunque pudiera parecer que los proyectos presentados son irrelevantes, frente a todo lo que falta por hacer, se traen a la luz para no desanimarse y seguir construyendo en base a ellos, con la convicción compartida con Eduardo Galeano de que *"mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo"*.

Bibliografía

Abrano, L., Arenas, A. Camarinhas, C.,…Valenzuela, M.E. (2019). *Panorama Social de América Latina*. CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44969/5/S1901133_es.pdf

Alegría, I. (18 de julio de 2019). Consejos que habría agradecido antes de "ir de cooperación". *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2019/07/09/planeta_futuro/1562678762_692307.html

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

Ambrosio, M. de (4 de marzo de 2019). *Salud mental: intervenir antes del desastre tiene más beneficios*. Recuperado de https://www.scidev.net/america-latina/medio-ambiente/noticias/salud-mental-intervenir-antes-del-desastre-tiene-mas-beneficios.html

Arias, D., Albuja, S., Herrera, S., Pinto, D.,…Montalvo, D. (2019).*Informe de avance del cumplimiento de la Agenda 2030 –Ecuador para el Desarrollo Sostenible*. CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). Recuperado de https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/07/Informe-Avance-Agenda-2030-Ecuador-2019.pdf

Arnanz, E. y Sánchez, J. (2016). *Incidencia política y Tercer Sector*. Fundación Esplai. Recuperado de https://fundacionesplai.org/debates/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/1.Incidencia-poli%CC%81tica-y-TS.pdf

Ayuda en Acción (8 de agosto de 2018). *Migración: la realidad de los datos vs los mitos*. Recuperado de https://ayudaenaccion.org/ong/blog/ayuda-humanitaria/mitos-migracion-datos/

Banco Mundial (23 de enero de 2018). *Nuevo informe del BM insta a fortalecer el futuro urbano en Haití.* Recuperado de https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2018/01/23/haiti-new-wb-report-calls-for-strengthening-urban-resilience

Barcena, A., Cimoli, M., y Fidel, L. (2019). *Informe de avance cuatrienal sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe*. CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). Recuperado de https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2019/06/CEPAL-Informe-de-avance-cuatrienal-sobre-el-progreso-y-los-desafi%CC%81os-regionales-de-la-Agenda-2030-para-el-Desarrollo-Sostenible-en-Ame%CC%81rica-Latina-y-el-Caribe.pdf

Bauman, Z. (2003). *Modernidad Liquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Centro Nuevo Modelo de Desarrollo (2007). *Norte-Sur. La fábrica de la pobreza*. Madrid: Popular.

Dalai, D. (26 de febrero de 2019). Hambre y muerte en Haití: el presidente títere de Trump reprime las protestas. *La Izquierda Diario*. Recuperado de http://www.laizquierdadiario.com/Hambre-y-muerte-en-Haiti-el-presidente-titere-de-Trump-reprime-las-protestas

Dynamo International (2019). *La Red*. Recuperado de http://travailderue.org/es/

El Confidencial (2 de septiembre de 2019). *¿Hace falta un Erasmus hispanoamericano?* Recuperado de https://www.elconfidencialdigital.com/articulo/te_lo_aclaro/hace-falta-erasmus-hispanoamericano/20190208161432121508.html

EFE (9 de octubre de 2019). Ecuador: Claves de las protestas en Ecuador: la contestación contra los recortes ponen en jaque al Gobierno de Lenín Moreno. *Rtve.* Recuperado de http://www.rtve.es/noticias/20191009/claves-crisis-ecuador-protestas-indigenistas-ponen-jaque-gobierno-lenin-moreno/1981144.shtml

Europa Press (26 de abril de 2019). *España vuelve a estar a la cola en abandono escolar en la UE, según Eurostat*. Recuperado de https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-espana-vuelve-estar-cola-abandono-escolar-ue-eurostat-20190426170724.html

Expansión (2019). *Comparar economía países: Haití vs República Dominicana*. Recuperado de https://datosmacro.expansion.com/paises/comparar/haiti/republica-dominicana

Fantova, F. (2003). Perspectivas en gestión de servicios sociales. *Revista Zervitzuam*. Recuperado de http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/c_lecciones/LM-Fantova.pdf

Freire, P. (2006). Pedagogía de la Indignación. Madrid: Morata.

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

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

González, M. (15 de junio de 2019). El Defensor del Pueblo y Unicef alertan de la Criminalización de los menores extranjeros. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/politica/2019/07/14/actualidad/1563106119_983916.html

Herrera, F. (14 de junio de 2019). *Se desatan las críticas: las repercusiones de que Ecuador autorice a EEUU para usar la isla de Galapagón como campo de aviación*. Recuperado de https://www.publimetro.cl/cl/noticias/2019/06/14/ecuador-eeuu-islas-galapagos-campos-de-aviacion.html

Ibarra, L. (5 de junio de 2018). *Haitianos forman la primer Asociación "Visión de los Migrantes"*. Recuperado de https://sintesistv.com.mx/haitianos-forman-la-primer-asociacion-vision-de-los-migrantes/

Linde, P. (18 de febrero de 2018). El país de los maestros que no saben enseñar. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2018/02/12/planeta_futuro/1518475813_984443.html

Lozano, E. (6 de diciembre de 2019). La indignidad de los servicios sociales comunitarios. *Diario de Córdoba*. Recuperado de https://www.diariocordoba.com/noticias/lectores/indignidad-servicios-sociales-comunitarios_1340758.html?fbclid=IwAR04MA154KB_BMsGgL9x8sE9U0nOSs5Ac1vwHTf_SwXtJkCIhJ5uhfmaZ1I

Millán- Valenzuela, H., y Pérez-Archundia, E. (2019). Educación, pobreza y delincuencia: ¿Nexos de la violencia en México? *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*. Recuperado de https://convergencia.uaemex.mx/article/view/10872/9707

Movimiento Cultural Cristiano (2019). *Ediciones Voz de los sin voz*. Recuperado de https://movimientoculturalcristiano.org/ediciones-voz-de-los-sin-voz/

Obando, N., y Ruiz, C. (2007). *Determinantes socioeconómicos de la delincuencia: Una primera aproximación al problema a nivel provincial*. Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES). Recuperado de http://www.cies.org.pe/sites/default/files/investigaciones/determinantes-socioeconomicos-de-la-delincuencia-una-primera-aproximacion-al-problema-a-nivel-provincial.pdf

Oxfan-Intermón (2019). *Realidad de la ayuda 2019. De la década perdida a la Agenda 2030*. Recuperado de http://www.realidadayuda.org/Informe_RDA_2019_FINAL_270619.pdf

Papa Francisco (2015). *Carta Encíclica LAUDATO SI, sobre el cuidado de la casa común*. Recuperado de https://www.vidanuevadigital.com/wp-content/uploads/2015/06/Laudato-Si-ES.pdf.

Peláez, P. (2018). Estado de la cuestión sobre los derechos de los MENAS en España: entre la protección y el abandono. *RES, Revista de Educación Social*, 27. Recuperado de http://www.eduso.net/res/27/articulo/estado-de-la-cuestion-sobre-los-derechos-de-los-menas-en-espana-entre-la-proteccion-y-el-abandono

Quintero, A.M. (2005). *El trabajo social familiar: Enfoque sistémico*. Buenos Aires: Lunem Humanitas.

Romero, M. (28 de octubre de 2019). *Nueva jornada de protestas antigubernamentales en Haití deja dos muertos*. Recuperado de https://www.france24.com/es/20191028-protestas-haiti-combustible-energia-violencia

Suarez, A. (26 de febrero de 2019). *Haití, la nación del Caribe signada por una historia de pobreza e iniquidad*. Recuperado de https://www.france24.com/es/20190219-haiti-historia-pobreza-inequidad-corrupcion

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

Salamanca, L. (2018). El maltrato institucional a los niños. Una aproximación desde la praxis socioeducativa con niños en desventaja. *RES, Revista de Educación Social*, 27. Recuperado de http://www.eduso.net/res/27/articulo/el-maltrato-institucional-a-los-as-ninos-as

Statista (marzo de 2019). *Tasa de paro juvenil en los países de la Unión Europea*. Recuperado de https://es.statista.com/estadisticas/488897/tasa-de-paro-juvenil-en-los-paises-de-la-ue/

Secades, R., Fernández, J.R., y García, G. (2011). *Estrategias de intervención en el ámbito familiar Guía para promover la implicación y la participación de la familia en los programas preventivos*. Diputació de Barcelona. Recuperado de http://www.prevencionbasadaenlaevidencia.net/uploads/PDF/EG_Estrategiasintervencionfamiliar_DIBA.pdf

Reguera, O. (11 de noviembre de 2019). Haití, el país que necesita volver a sonreír. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2019/11/07/3500_millones/1573140937_827908.html

Tapia, D. (4 de octubre de 2019). *¿Cómo afectan a Ecuador las medidas y reformas económicas de Lenin Moreno?* Recuperado de https://actualidad.rt.com/actualidad/329171-repercusiones-medidas-economicas-gobierno-ecuador

Teleamazonas Ecuador (2018, diciembre 5). *Quito es la ciudad del Ecuador con índices de pobreza extrema más altos*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=BHPFB-_ZhU8

Torrent, L. (12 de junio de 2013). *Países ratificantes de la Convención de los Derechos del Niño, ¿por qué EEUU no está en la lista?* Recuperado de http://www.unitedexplanations.org/2013/06/12/paises-ratificantes-de-la-convencion-sobre-los-derechos-del-nino-por-que-estados-unidos-no-esta-en-la-lista/

Toscano, G. (2013). *I Encuesta Distrital y Protocolos de intervención a personas con experiencia de vida en la calle*. Quito: Secretaria de Inclusión Social.

UNICEF (2006). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado de https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNino.pdf

UNICEF (2019). *Niños, alimentos y nutrición. Crecer bien en un mundo en transformación*. Recuperado de https://www.unicef.org/lac/media/8441/file/PDF%20SOWC%202019%20ESP.pdf

Velasco, M., Tapia, J., Encalada, V. y Hurtado, F. (2019). *Situación de la niñez y la adolescencia en Ecuador. Una mirada a través de los ODS. Observatorio Social de Ecuador*. Recuperado de https://www.unicef.org/ecuador/SITAN_2019_Web.pdf

Para contactar:

Raymond Jean Julien. Email: ***raymondjeanjulien@gmail.com***

Paul Tuquerres Romero: Email: ***paultuquerres@gmail.com***

Lorenzo Salamanca García: Email ***salorga13@yahoo.es***

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

Programa de Intervención Precoz en Psicosis, PiPPS: una visión socioeducativa para jóvenes en salud mental

Early intervention program in psychosis, PiPPS: a socio-educational vision for young people in mental health

Sara Alba Gómez, *Educadora Social en Doa Saúde Mental*
David del Castillo Allés, *Psicólogo en Doa Saúde Mental*

Resumen

En las últimas décadas se ha constado la necesidad de recursos para la población joven en referencia a la intervención precoz. Los programas dirigidos a atender las primeras fases de la psicosis, han demostrado que reducen los ingresos y costes globales asociados. Así como, ayudan a mejorar la calidad de vida. Desde el año 2018 en la Asociación Doa Saúde Mental, entidad que lleva más de treinta años fomentando la acogida, apoyo, autoayuda, atención y representación de las personas con problemas de salud mental y sus familias, se pone en marcha el Programa de Intervención Precoz en Psicosis (PiPPs).

Este programa surge como una necesidad de atención en la salud mental, ámbito que se centra prioritariamente en las intervenciones con personas con trastornos mentales de larga duración. Estas modalidades de intervención tienen poco en cuenta las características de las fases iniciales y del contexto, por lo que son necesarios programas que aborden los primeros años a partir del diagnóstico, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de este sector juvenil de la población.

A continuación, se muestran los aspectos relevantes del programa desde una perspectiva socioeducativa e inclusiva, teniendo en cuenta datos que justifican la necesidad de intervenciones específicas en los primeros episodios. Además, se pone un especial énfasis en la prevención y búsqueda de factores determinantes en el desarrollo de la psicosis.

Palabras clave: psicosis, jóvenes, salud mental, educación comunitaria y calidad de vida.

Summary

In recent decades, the need for resources for the young population has been confirmed in reference to early intervention. The programs aimed at attending the first phases of psychosis, have shown that they reduce the overall income and associated costs. As well as, they help improve the quality of life. Since 2018 in the Doa Mental Health Association, an entity that has been promoting the reception, support, self-help, care and representation of people with mental health problems and their families for more than thirty years, the Early Intervention Program in Psychosis is launched (PiPPs).

Se permiten la reproducción, 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 program emerges as a need for mental health care, an area that focuses primarily on interventions with people with long-term mental disorders. These intervention modalities take little account of the characteristics of the initial phases and the context, so programs that address the first years after diagnosis are necessary, taking into account the needs and interests of this youth sector of the population.

The relevant aspects of the program are shown below from a socio-educational and inclusive perspective, taking into account data that justify the need for specific interventions in the first episodes. In addition, a special emphasis is placed on the prevention and search for determining factors in the development of psychosis.

Keywords: psychoses, youth, mental health, community education and quality of life.

Fecha de recepción: 15/01/2020 Fecha de aceptación: 05/02/2020

1. Introducción

Contemplando el monográfico que se presenta sobre Educación Social y juventud, se considera fundamental poner en relieve la importancia de las atenciones de salud mental en este grupo de edad. Máxime teniendo en cuenta la vorágine de la sociedad actual, que lleva a personas jóvenes a vivir en un contexto de ocio poco saludable, aislamiento social, estrés académico y dificultades laborales, entre otras.

Por ello, se entiende la salud mental como el estado de equilibrio entre una persona y su entorno sociocultural. Con el fin de alcanzar dicho equilibrio se hace necesario que las personas tengan garantizadas su participación en el mundo laboral, intelectual y social, para así alcanzar su bienestar y una adecuada calidad de vida que las hagan sentirse y estar incluidas en la sociedad.

Dentro del área de salud mental, en las últimas décadas, se ha confirmado la eficacia, efectividad y eficiencia de programas de intervención precoz en psicosis en varios países del mundo. En España, este tipo de programas todavía resultan incipientes, por lo que es necesario poner en valor estas intervenciones dados los beneficios que tienen para estas personas.

En concreto este artículo, se centra en PiPPs (Programa de Intervención Precoz en Psicosis)

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

que se lleva realizando desde el año 2018 en la Asociación Doa Saúde Mental. Una asociación gallega que lleva más de 30 años trabajando a favor de la salud mental, en la zona de Vigo y O Morrazo.

Dentro de este programa, se cuenta con un equipo interdisciplinar, siendo la Educación Social una de las disciplinas que se contemplan. Por ello, en las siguientes páginas se hará un recorrido sobre la intervención precoz en psicosis y se abordará con mayor profundidad las intervenciones que se realizan en el programa. A partir de estas evidencias, se justifica el papel de las educadoras y educadores sociales en este ámbito.

Para seguir avanzando en la intervención precoz, es necesario contar con agentes implicados en estas acciones preventivas, no solamente profesionales, sino también de la sociedad en general. Por lo que las siguientes páginas, tratarán de sensibilizar al lector o lectora a procurar el mejor futuro a las personas participantes de este tipo de programas, a sus familias y entorno, y a la sociedad en general.

2. La intervención precoz en psicosis en España

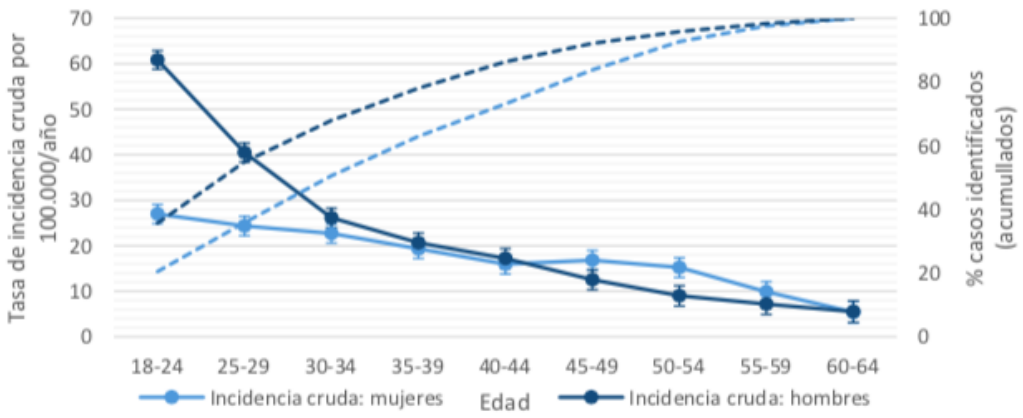
Tomando como referencia el Libro Blanco de la Intervención Temprana en Psicosis en España (2018), podemos afirmar que en el área de salud mental, se han estado demasiados años centrándose en la prevención terciaria, dejando al lado la prevención secundaria y primaria, las cuales, no son sólo eficaces sino que también implican un coste eficiente.

El primer episodio psicótico suele aparecer en jóvenes, entre los 15-30 años, una etapa de la vida clave para el desarrollo. En las últimas décadas se ha confirmado la eficacia, efectividad y eficiencia de programas de intervención precoz de psicosis en varios países del mundo. Estos programas, han demostrado que reducen las hospitalizaciones y suicidios, mejoran la calidad de vida y las posibilidades de conseguir un empleo, y también reducen los costes globales asociados.

Se considera que la prevalencia de los trastornos psicóticos en la población general es de aproximadamente el 3%. Tal y como se puede ver en el siguiente gráfico, la incidencia de la psicosis es mayor en las personas más jóvenes. Según Jongsma, et al. (2018), en el 68% de los hombres y el 51% de las mujeres, la enfermedad debuta antes de los 35 años.

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

Figura 1. Tasa de incidencia cruda y porcentaje de casos acumulados de trastornos psicóticos



Elaboración propia a partir de H.E. Jongsma, et al. (2018)

Existen diferentes estudios que demuestran cómo factores muy variables tienen un gran impacto, tanto en las personas afectadas como en sus familias y en la sociedad. Se identifica como principales comorbilidades: la depresión mayor, el consumo de sustancias y la relación entre tasas de suicidio y psicosis.

Además, las personas con trastornos mentales sufren en general tasas de desempleo más altas. Según datos de la Federación de Asociaciones de Familiares y Personas con Enfermedad Mental (FEAFES) Empleo, tardan más en incorporarse al mercado de trabajo y a la búsqueda activa de empleo. Desde el diagnóstico hasta que se incorporan a itinerarios de empleo transcurren una media de 8 años. En cuanto a la trayectoria académica, no existen evidencias científicas, pero estos casi dos años de experiencia, nos permiten evidenciar la tendencia al abandono de los estudios tras el brote y las dificultades para el retorno.

La psicosis afecta desde múltiples perspectivas a la calidad de vida de las personas. Entre otros factores, Arango, et al. (2017) destacan que afecta el denominado funcionamiento social, que consiste en la capacidad de la persona de adaptarse a su ambiente social y a sus demandas.

Conociendo las implicaciones que la psicosis puede llegar a ocasionar en la vida de una persona joven, nos preguntamos, ¿Qué beneficios puede llegar a aportar la intervención temprana en psicosis?

La respuesta, es que se han reportado evidencias sobre los beneficios derivados de estos programas, mostrando mejores resultados clínicos y sociales en las personas atendidas, frente

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

Se permiten la reproducción, 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 los que reciben una asistencia estándar y se ha contribuido a un menor riesgo de recaída. Entre estos resultados se recogen (Libro Blanco de la Intervención Temprana en Psicosis en España, 2018):

- Reducir la duración de la psicosis sin tratar y la transición a psicosis.
- Reducir el tiempo de la fase activa tras el inicio del tratamiento.
- Reducir el tiempo de estancia en el hospital y la probabilidad de reingresos.
- Reducir el número de recaídas.
- Reducir el riesgo de suicidio.
- Mejores resultados en escalas de evaluación de calidad de vida.
- Mejor integración laboral y seguimiento de la vida académica.
- Mejor funcionamiento social.
- Mejor adherencia al tratamiento y a la consulta médica.

En los años 90, se crea la International Early Psychosis Association (IEPA) con el objetivo de analizar y dar difusión a los resultados alcanzados por los programas de intervención temprana en psicosis en todo el mundo. En 2002, se redacta un documento de consenso sobre la intervención temprana en psicosis incluyendo 10 acciones estratégicas fundamentales a desarrollar que se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Acciones estratégicas recogidas en el Consenso de Intervención Temprana*

1	**Ofrecer herramientas a atención primaria para la detección temprana de psicosis**
2	Ofrecer terapia farmacológica y psicosocial
3	Realizar el tratamiento en la propia comunidad, ofreciendo espacios adaptados a poblaciones jóvenes para combatir el estigma y el trauma
4	Comunicar los beneficios de la detección temprana a la población, incorporando a profesorado, trabajadoras sociales y otros agentes relevantes
5	Involucrar a la comunidad y a los familiares, ofreciéndoles ayuda cuando fuera necesario
6	Establecer políticas y programas a nivel nacional
7	Formar a especialistas, en especial médicos generalistas, y personales en contacto
8	Mejorar la coordinación con otros servicios, llevando a cabo programas integrales que faciliten la rehabilitación social
9	Generar indicadores de seguimiento para estos programas
10	Apoyar la investigación en psicosis, desde nuevos tratamiento farmacológicos y psicosociales hasta nuevas estrategias de prevención

Elaboración propia a partir de la Organización Mundial de la Saldu (OMS) y la IEPA (2002)

A nivel estatal, el informe desarrollado en 2016 por la London School of Economics sobre 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.

situación de programas de intervención temprana en psicosis en Europa, incluye a España entre los países que disponen únicamente de programas a nivel local o regional, y no una estructura con cobertura nacional (McDaid, Park, Iemmi, Adelaja y Knapp, 2016). Se han identificado un total de 49 programas de intervención temprana en psicosis en España, con mayor o menor grado de implementación, estructura y trayectoria.

En concreto en Galicia, cabe destacar que el último plan autonómico publicado, no menciona ningún objetivo o acción relacionada con el diagnóstico o intervención precoz en personas con Trastorno Mental Grave o en fases iniciales de psicosis o con alto riesgo.

En el momento de realización del Libro Blanco de la Intervención Temprana en Psicosis, todavía no se estaba llevando a cabo el programa de intervención que se recoge en este artículo, ya que se encontraba en elaboración. Por ello, se planteaba la estrategia de colaboración con asociaciones sin ánimo de lucro, estableciendo modelos con el soporte de psiquiatras de la red pública. De esa manera, se complementaría la atención y dispositivos en la red pública con intervenciones de carácter psicosocial, utilizando los recursos disponibles de estas organizaciones.

3. PiPPs, Programa de Intervención Precoz en Psicosis

La Asociación Doa Saúde Mental lleva desde el año 1987 teniendo como misión la mejora de la calidad de vida de las personas con problemas de salud mental, la defensa de sus derechos y la representación de las asociadas. Entre los servicios que cuenta la asociación se destacan dos Centros de Rehabilitación Psicosocial y Laboral (CRPL), pisos protegidos, atención integral en domicilio y atención a familias y allegadas.

Figura 2. Servicios de la Asociación Doa Saúde Mental (grafiti realizado por @hon3y_pv)

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 investigaciones actuales que manifiestan los beneficios de las intervenciones psicosociales y terapéuticas en las primeras fases de la psicosis, junto con la trayectoria de más de 30 años de trabajo a favor de la salud mental de la Asociación Doa Saúde Mental, hacen que desde la entidad se plantee la necesidad de un recurso para la población joven. Entre los motivos, se encontraron que no existía ningún recurso específico en la comunidad autónoma, que la adaptación de jóvenes en los servicios de la asociación resultaba compleja por sus necesidades e intereses diferentes y, que muchos jóvenes y familias, se veían y se ven desamparadas tras la salida de un ingreso con un diagnóstico de salud mental. De ahí, que en el 2018 con el apoyo del Servicio Gallego de Salud y la Concejalía de Educación, nazca PiPPs.

Teniendo este marco histórico y el entusiasmo fundamental para comenzar con un nuevo proyecto, se plantean una serie de objetivos que se formulan en el siguiente apartado.

3.1. Objetivos

Principal:

- Instaurar las intervenciones más adecuadas para cada persona y en cada situación

Secundarios:

- Evitar el deterioro biológico, social y psicológico que, por lo general, puede producirse en los años siguientes a la aparición de la sintomatología prodrómica.
- Apoyar a la persona ante las experiencias de la psicosis y ante el estigma.
- Establecer un vínculo entre profesional y personas atendidas, evitando intervenciones intrusivas y promoviendo el empoderamiento.
- Disminuir la comorbilidad que suele estar presente en estas primeras fases (abuso de sustancias tóxicas, depresión, evitación social, ansiedad y estrés, entre otros).
- Disminuir la necesidad de hospitalización.
- Mejorar las relaciones interpersonales que pueden haber sido un factor de riesgo y pueden haber empeorado o haberse visto interrumpidas tras el diagnóstico.
- Acompañar tanto a la persona como a las familias en el proceso tras el diagnóstico, sus síntomas y dificultades derivadas, así como, la necesidad de implantar y seguir un tratamiento.
- Proporcionar apoyo y ayuda a la familia, pueden darse sentimientos de ira, culpa, crítica o sobreprotección.

Estos objetivos se formulan para el grupo de personas e implicadas que forman parte del programa que se describen en el siguiente punto.

3.2. Población diana y participantes

Este programa de atención temprana está dirigido a personas con edades comprendidas entre

Se permiten la reproducción, 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 16 y los 25 años, que hayan tenido uno o varios episodios de psicosis y se encuentran, dentro de los primeros cincos años de evolución.

Al intervalo temporal en el que manifestada la psicosis, no se realizan intervenciones o tratamiento (modelo médico), se le denomina duración de la psicosis sin tratar, o sus siglas en inglés DUP -Duration of Untreated Psychosis- (McGlashan, 1999). Se trata de una fase crítica, donde las acciones socioeducativas, psicológicas y terapéuticas deben ser los elementos centrales para la resolución de síntomas positivos y negativos persistentes, la estimulación y/o rehabilitación neurocognitiva, la inclusión en la comunidad y la promoción de la recuperación.

El conjunto de diagnósticos prioritariamente asociados a los trastornos psicóticos establecidos comprende los siguientes, según criterios del Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM) o la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE).

Tabla 2. *Trastornos psicóticos establecidos*

TRASTORNOS PSICÓTICOS ESTABLECIDOS
Esquizofrenia
Trastorno esquizotípico
Trastornos de ideas delirantes
Trastornos psicóticos agudos
Trastornos esquizoafectivos
Trastornos esquizofreniforme
Trastornos psicóticos no orgánicos

Elaboración propia a partir del DSM y CIE

En cuanto a los criterios de inclusión y exclusión en el programa se recoge:

Tabla 3. *Criterios de inclusión y de exclusión*

CRITERIOS DE INCLUSIÓN		CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
Diagnóstico referenciado en el programa		Patología orgánica diagnostica relacionada con el inicio del cuadro
Periodo de evolución de cinco años		Edad inferior a 16 años o superior a 25 años
Residir en el área de Vigo y del Morrazo		Discapacidad intelectual severa
Firmar el contrato de alta en el recurso		Dependencia de sustancias adictivas cuando impida o interfiera en la intervención

Elaboración propia

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

Teniendo en cuenta, estos criterios de inclusión y exclusión desde Marzo del 2018 hasta la fecha de publicación de este artículo, se han realizado un total de 24 entrevistas de información para el programa. La vía de acceso se realizó de diversos formas; bases de datos de la asociación de posibles personas participantes, medios de comunicación, derivaciones desde otras entidades, derivación desde la Unidad de Agudos y contacto entre familiares. En este momento, se está tratando de conseguir un protocolo de derivación que facilite el conocimiento del programa para personas que puedan beneficiarse del mismo.

Entre las 24 personas que acudieron a las entrevistas, un total de 15 (a fecha de Enero del 2020) reciben atención por parte del programa. Las características de las personas participantes se recogen en las siguientes gráficas:

Figura 3. Diagnósticos de personas que forman parte de PiPPs. Elaboración propia.

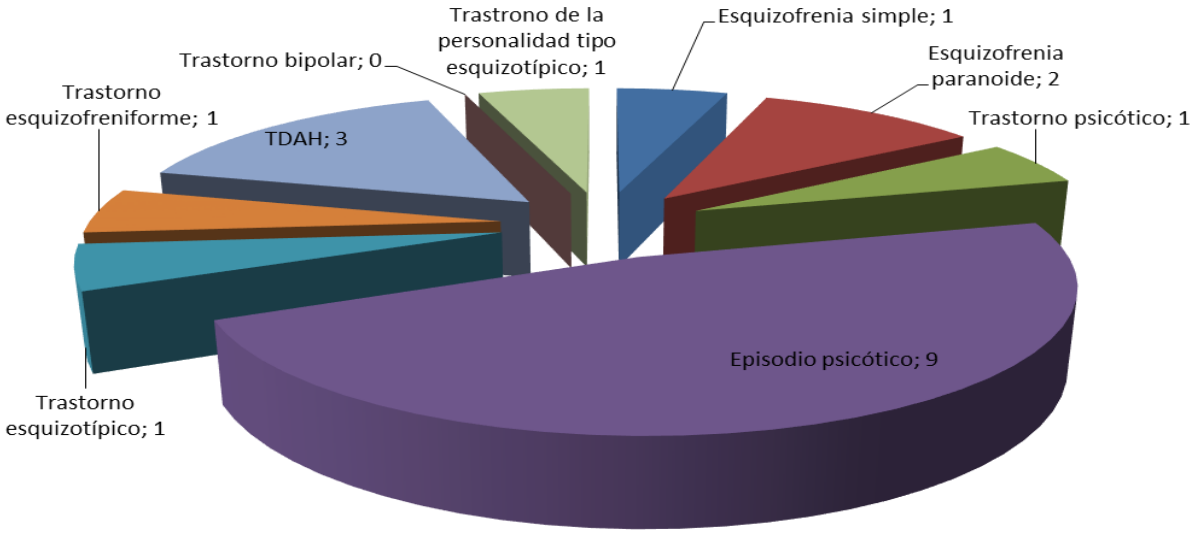
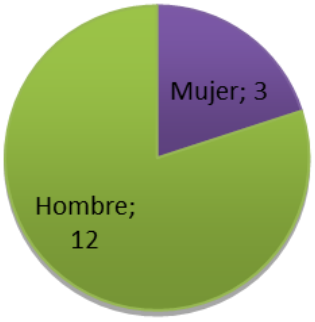


Figura 4. Distribución por sexo de las personas que forman parte de PiPPs. Elaboración propia



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

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

Figura 5. Consumo de tóxicos de las personas que forman parte de PiPPs. Elaboración propia

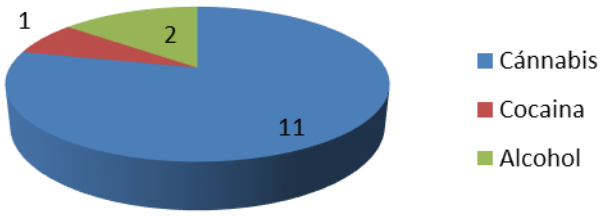
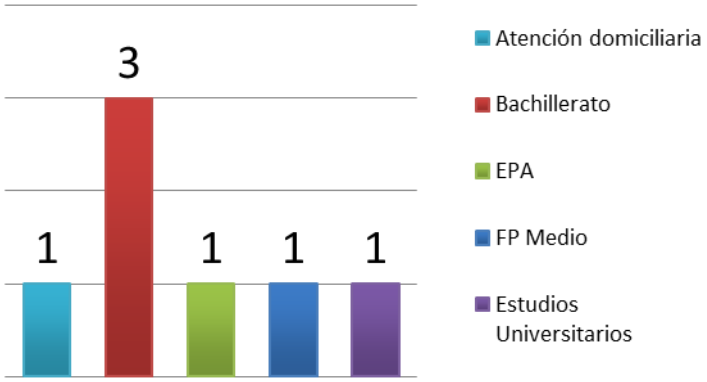


Figura 6. Acceso al sistema educativo de las personas que forman parte de PiPPs. Elaboración propia



Las necesidades e intereses de estas personas difieren en gran medida, por lo que se contempla una metodología flexible, tal y como se recoge en el siguiente apartado.

3.3. Metodología

Siguiendo a Urie Bronfenbrenner (2002), se destaca el uso de una metodología ecológico-sistémica que presupone la existencia de realidades que superan a las personas puesto que todas estamos conectadas, somos interdependientes, y formamos parte de diferentes sistemas (familia, escuela, instituto, universidad, barrios, etc) entre las que se tejen multitud de relaciones de suma importancia.

El modelo ecosistémico aporta una visión integral y holística de las más diversas cuestiones, evitando su fragmentación o descontextualización, y buscando un enfoque de trabajo global. Llevando a la práctica esta teoría, en PiPPs se destaca la relación entre las personas y sistemas y desde una visión integral, los profesionales del programa contemplamos estas uniones, para realizar intervenciones donde los chicos y chicas sean las protagonistas, teniendo siempre en

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

cuenta su entorno.

Según lo que conlleva esta metodología, entendemos a las personas participantes del programa como sistemas que, a su vez, se relacionan con otras y que, al mismo tiempo, constituyen subsistemas de otros mayores. De esta manera, las intervenciones no se realizan exclusivamente en el centro, en un despacho o en un horario determinado, sino que se aprovechan los recursos y oportunidades que el entorno (ecosistema) ofrece y, al mismo tiempo, se fomenta que desarrollen sus capacidades para integrarse como personas autónomas.

En este sentido, se vuelve a resaltar un aspecto fundamental en PiPPS, la participación de las propias personas como protagonistas y parte activa de su cambio.

Teniendo en cuenta esta metodología, se plantea el procedimiento (itinerario) de acceso y finalización del programa

3.4. Procedimiento

Tras la recepción de la demanda, se mantendrá una entrevista de información con el coordinador del programa que presentará PiPPs, así como, recibirá información de la persona que desea participar. Destacar que las demandas suelen ser realizadas por familiares, por lo que se tiene una primera entrevista con ellos y luego una individual con la persona atendida.

En el caso de que la persona desee comenzar en el programa, se dará inicio al periodo de adaptación que según las circunstancias de cada persona variará, aunque se fija una media de 45 días. Pasado este tiempo, se procederá al alta y se comenzará la elaboración del PIAP (Proyecto Individualizado de Atención Precoz).

El PIAP será realizado conjuntamente entre los profesionales del programa y la persona atendida y se formularán una serie de objetivos a trabajar a lo largo de un año, pudiendo ser revisables y abiertos a modificaciones.

Se establece una duración temporal de estancia en el programa, según necesidades. Pero siempre teniendo en cuenta el alta, para no caer en la cronicidad que muchas personas tienen en recursos de salud mental, llegando a ser una zona de confort que genera dependencia.

4. Intervenciones socioeducativas realizadas en el programa

El equipo multidisciplinar se define como el instrumento básico para la coordinación 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.

transversal como longitudinal. Estos equipos deben ofertar una atención integral teniendo en cuenta la naturaleza bio-psicosocial de la salud, la diversidad de las personas y los requerimientos específicos y de su entorno de convivencia.

Dentro de estos equipos se considera fundamental, el rol de las Educadoras Sociales que promuevan estrategias didácticas que fomenten la autonomía personal, dando lugar a que las relaciones de la vida cotidiana, sean vehículos, contextos y contenidos de las acciones socioeducativas (García-Pérez, Peña y Torío, 2016). Siguiendo a Sánchez (2013), es importante acoger la singularidad de cada persona y la diversidad de disciplinas y saberes fragmentados que actúan en este ámbito, para producir un trabajo cuidadoso en el marco de problemáticas emergentes contemporáneas.

Siguiendo el Libro Blanco, no se puede facilitar un ratio específico del número de Educadoras Sociales que se encuentran trabajando en programas de intervención temprana en España pues se incluyen dentro de la categoría otros, junto con integradoras sociales, terapeutas ocupacionales, experta en primera persona, etc. A nivel general, se recoge que somos un 16.7% de los recursos humanos disponibles en las asociaciones de personas atendidas y familiares, destacando la importancia del perfil en Cataluña en comparación a otras comunidades autónomas.

En PiPPs, se destaca la importancia de un equipo multidisciplinar, constituido por un neuropsicólogo y una educadora social, complementado con el apoyo de profesionales de otros servicios de la Asociación Doa Saúde Mental (terapeuta ocupacional, trabajadora social, gerente y administrativa) y profesionales externos (investigadora del Instituto de Investigación Sanitaria Galicia Sur y especialistas de Terapia Con.Tacto).

En cuanto a los principios de la intervención socioeducativa, se destacan como fundamentales:

- La perspectiva comunitaria, planteando siempre la inclusión en la comunidad de este grupo.
- La flexibilidad, algo fundamental dadas las características de las personas atendidas y en el desarrollo de las actividades.
- La atención integral y personalizada, se atienden a la persona desde su individualidad, contemplando sus necesidades y potencialidades.
- La coordinación con familiares y profesionales implicados en el proceso.
- La autonomía, en todo momento se plantea que se trata de apoyo con duración en 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.

tiempo y lo que pretendemos es evitar la dependencia a recursos y familiares.

- Respondiendo al título del artículo y a la revista en la que se publica, así como las posibles lectoras que puedan mostrar interés, se muestran las acciones socioeducativas que se llevan a cabo desde PiPPs:
- Acompañamiento en el proceso de recuperación.
- Realización de manera conjunta del PIAP.
- Fomento de habilidades sociales y comunicacionales desde un punto de vista práctico, para que sean de utilidad en la inclusión en la comunidad.
- Desarrollo de la creatividad, teniendo en cuenta la diversidad y los intereses de cada persona, poniendo en marcha el proceso creativo de imaginar. En este sentido, la música ofrece un amplio abanico de posibilidades.
- Prevención, permitiendo detectar el problema, averiguar las causas, predecir situaciones negativas e intervenir de acuerdo a todos estos factores.
- Psicoeducación.
- Sensibilización en centros educativos tanto a profesionales de la educación, como a alumnado.
- Trabajo en red con los profesionales (profesorado, gabinetes psicopedagógicos) implicados en el fomento del desarrollo de las personas atendidas.
- Acompañamiento a familiares (grupo de ayuda mutua, mediación en conflictos, etc.).
- Inclusión en la comunidad (acompañamiento en el retorno al sistema educativo, incorporación al mercado laboral, información de actividades de interés, apoyo en actividades de ocio, etc.).

En la denominación de las siguientes funciones, se destaca en numerosas ocasiones la palabra acompañar. Cuando se habla de educación social, el acompañamiento supone clave, no solo en momentos importantes de la vida. Las profesionales de la educación social debemos acompañar en el día a día, estableciendo relaciones de confianza y vínculo con las personas atendidas. Los acompañamientos realizados hasta el momento en el programa han sido numerosos, desde acudir con la persona en la reincorporación al sistema educativo a acompañar en actividades de ocio nocturno. Como se puede comprobar actividades que tienen lugar en contextos ecológicos y siempre con el punto de vista comunitario, pues la idea es que las personas que acuden a PiPPs estén un tiempo limitado en el recurso, hasta que se considere necesario, pero siempre contemplando la inclusión.

En relación, a este último apartado se muestra la posibilidad del ocio como herramienta para fomentar la inclusión de las personas jóvenes. Siendo una de las grandes funciones de las educadoras sociales especializadas en el ámbito de salud mental realizar intervenciones que fomenten el funcionamiento 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.

Las intervenciones que se plantean están relacionadas con las necesidades de las personas que forman parte del grupo, tratando de fomentar en todo momento la acción participativa. En este sentido, respondiendo a la temática del monográfico, se destaca el hecho de trabajar con jóvenes, lo que lleva a que el enfoque esté encaminado a la transición a la vida adulta. Entre sus necesidades, se destacan las propias de personas jóvenes, orientación educativa y/o laboral, relaciones entre iguales, conflictos familiares, necesidad de ocio saludable y espacios que se conviertan en lugares. Lugares que como destaca Marc Augé, implican confortabilidad, comodidad y confianza.

Destacar que se han numerado algunas de las acciones socioeducativas plausibles a realizar con este grupo, pero la realidad, demuestra la necesidad de ser flexibles, conocer a las personas, establecer un vínculo y basar la intervención en sus intereses. Intereses que hasta el momento, nos han llevado a trabajar en clave de rap y establecer un estudio de grabación en el centro como herramienta de adherencia al programa.

En cuanto a las capacidades y características específicas que deberían disponer las educadoras sociales especializadas en el ámbito de salud mental, se destacan las siguientes: flexibilidad, tolerancia, no desanimarse ante las dificultades, empatía y modestia. Además, debe tener una actitud ante la persona y la intervención respetuosa, positiva y vocacional y de implicación en el trabajo. Por último, destacar la capacidad de trabajo en equipo y facultad de visión integral y a largo plazo.

Desde el equipo interdisciplinar y con especial enfoque desde la educación social, se plantea la necesidad de acciones que encaminen hacia la inclusión a la comunidad. Mediante proyectos de vida fuera de los recursos de salud mental, evitando la cronicidad que se suele generar al incorporar estos centros como propios de la zona de confort de cada persona.

Para ello, uno de los principios del programa y de las acciones socioeducativas que se plantean, es evitar la instauración de rutinas, favoreciendo el establecimiento de hábitos. Estos años de experiencia nos ha permitido comprobar, que las personas generamos rutinas en nuestro día a día, porque gracias a ellas nos sentimos más seguras. Pero en numerosas ocasiones, llegan a crear dificultades en las personas con diagnóstico de psicosis al convertirse en personas con baja flexibilidad.

Antes de finalizar con este apartado, siguiendo a Alba y Morán (2017) se pone de nuevo en relieve la importancia de las educadoras sociales como parte fundamental en los equipos

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

interdisciplinares de salud mental, incluidos aquellos que trabajen con intervención precoz en psicosis y con población juvenil (sector de edad bien conocido por las profesionales socioeducativas dada su experiencia, aunque no tanto el de salud mental, todavía incipiente). De esta manera, se podrá seguir evolucionando en la atención y acompañamiento, reafirmando procesos educativos para la transformación, en lo que se potencia a todas las personas como ciudadanas, miembros activos de una comunidad en la que participan.

5. Conclusiones

Antes de finalizar este documento, queremos poner especial relevancia en la necesidad de programas de intervención precoz dadas las evidentes mejoras que están reflejando en las personas que forman parte de los mismos, en términos de eficacia y eficiencia. Siendo necesaria una reducción del tiempo que transcurre entre los primero síntomas y el primer contacto terapéutico.

Siguiendo como referente el libro blanco de la intervención temprana en psicosis, destacamos la necesidad de un programa de ámbito nacional que permita regularizar este tipo de intervenciones. Así como, establecer líneas comunes de intervención para la atención temprana en psicosis, la cual debe considerarse en todos los planes de salud mental de cada comunidad autónoma.

Cabe destacar que con este tipo de iniciativas, será más sencillo, poder establecer presupuestos óptimos para este tipo de intervenciones que contemplen la totalidad de los recursos necesarios, incluyendo los recursos humanos. En este sentido, se establece la necesidad de equipos interdisciplinares que trabajen de una manera holística y que contemplen la importancia de las intervenciones en contextos ecológicos, beneficiosos para estos jóvenes. Por ello, se destaca la importancia de profesionales de la Educación Social.

En esta línea, son necesarias acciones socioeducativas propias del modelo comunitario, que se asienta en la capacidad de las personas para ser las protagonistas de la propia acción, independientemente de las etiquetas. Todas las personas de la comunidad de referencia con o sin trastornos atribuidos, deben implicarse directamente en la planificación y desarrollo de las iniciativas que transformarán su contexto, sus relaciones, su vida.

En definitiva, las educadoras sociales son parte fundamental en los equipos interdisciplinares de salud mental para seguir evolucionando en la atención y acompañamiento, reafirmando

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

procesos educativos para la transformación, en lo que se potencia a todas las personas como ciudadanas, miembros activos de la comunidad en la que participan.

Al cierre de este artículo, se espera que el número de programas de intervención temprana en psicosis en España continúen aumentando y ofreciendo una cobertura mayor a los ciudadanos y ciudadanas. Mientras tanto, desde PiPPs, seguiremos tratando de demostrar las evidentes mejoras que este tipo de intervenciones implican en las personas atendidas. Por ello, nos planteamos como una línea importante de trabajo la realización de investigaciones que nos permitan reflexionar y aumentar las evidencias científicas de los programas de intervención temprana en psicosis.

Referencias bibliográficas

Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales*. Arlington, VA: Asociación Americana de Psiquiatría.

Arango, C., et al. (2017). Cuando la asistencia no sigue a la evidencia: el caso de la falta de programas de intervención temprana en psicosis en España. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 10.2. 78-86.

Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Feafes Empleo (2017). *Memoria 2017*. https://www.feafesempleo.org/upload/pdf/Memoria%20FEAFES%20EMPLEO%202017%20web.pdf

García-Pérez, O., Peña, J. V. y Torío, S. (2016). Atención socioeducativa y trastorno mental severo: la vivienda como base de intervención. *Convergencia*, *23*(72), 171-197. Recuperado a partir de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-14352016000300171&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Jongsma, H.E., et al. (2018). Treated incidence of psychotic disorders in the multinational EU-GEI study. *JAMA psychiatry*, *75* (1), 36-46.

McDaid, D., Park, A., Iemmi, V. Adelaja, B. Y Knapp, M. (2016) *Growth in the use of early intervention for psychosis services: An opportunity to promote recovery amid concerns on health care sustainability*. London: London School of Economics and Political Science.

McGlashan, T. H. (1999). Duration of untreated psychosis in first-episode schizophrenia: marker or determinant of course? *Biol Psychiatry*, *46* (7), 899-907. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10509173

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

Movimiento Rethinking (2018). *Libro Blanco en la Intervención Temprana en Psicosis en España.* http://www.sepsiq.org/file/Enlaces/Libro%20blanco%20de%20la%20Intervención%20Temprana%20en%20España%20(2018).pdf

Organización Mundial de la Salud OMS. (2018). CIE-11 *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Sánchez, C. (2013). La figura del Educador Social en el campo de la Salud Mental Comunitaria: el amor por la pregunta y la construcción del caso en red. *Norte de Salud Mental*, 11 (45), 33-39. Recuperado a partir de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4222085.pdf

World Health Organization and International Early Psychosis Association (2002). *An International Consensus Statement about Early Intervention and Recovery for Young People with Early Psychosis.* Early Psychosis Declaration.

Para contactar:

Sara Alba Gómez, Educadora Social en Doa Saúde Mental. Email: ***es.vigo@asodoa.org***
David del Castillo Allés, Psicólogo en Doa Saúde Mental.Email: ***david.delcastillo@asodoa.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.

Juventud y emancipación. El rol de las y los educadores sociales. Una experiencia territorial en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Youth and emancipation. The role of social educators. A territorial experience in the City of Buenos Aires, Argentina

Luciana Chait, *Doctoranda en Educación y Sociedad. Universidad de Barcelona*

Resumen:

Este artículo presenta una concepción de juventud a partir del abordaje teórico del concepto que aportan autores como Hannah Arendt, Pierre Bourdieu y Jens Qvortrup. Partiendo de esta re-significación del concepto de juventud, analiza ciertas características del rol de las y los educadores sociales, utilizando como lente la propuesta pedagógica de Paulo Freire. El trabajo de campo está situado en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, y la población es un sector de la comunidad de habitantes de la Villa 31. El método incluye la investigación militante y la narración de la experiencia, ambas atravesadas por conceptos filosóficos que persiguen indagar en la reflexión para la transformación, desde un espacio de educación no formal.

Palabras Claves: Juventud, Emancipación, Territorio, Sujetos Políticos, Cambio Social

Abstract:

This article presents a conception of youth based on the theoretical approach of the concept contributed by authors such as Hannah Arendt, Pierre Bourdieu and Jens Qvortrup. Starting from this re-significance of the concept of youth, it analyzes certain characteristics of the role of social educators, using Paulo Freire's pedagogical proposal as perspective. The field work is located in the City of Buenos Aires, Argentina, working with a sector of the community of inhabitants of Villa 31. The method is the militant research and the narration of the experience, both crossed by philosophical concepts that inquire about the reflection for the transformation, from a non-formal education space.

Keywords: Youth, Emancipation, Territory, Political Subjects, Social Change

Fecha de recepción: 15/01/2020 Fecha de aceptación: 13/02/2020

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

Introducción

En el siguiente artículo presento una experiencia de educación popular con niños y niñas de un barrio de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Para completar dicha experiencia, y con la lente de las intelectuales que nos acompañan en este camino, como Hannah Arendt, Paulo Freire, Jans Qvortrup, y Pierre Bourdieu, entre otras, trataré de reconstruir algunas de las responsabilidades del educador social y una construcción del sujeto juvenil en contexto de vulnerabilidad. Para esto, presentaré el entorno de dicha experiencia, trazaré las líneas generales del marco teórico, y relataré algunas experiencias narrativas que sirven a la reflexión sobre este rol, para concluir con una sugerencia respecto de la tarea de las y los educadores.

> *"Porque un puente, aunque se tenga el deseo de tenderlo y toda obra sea un puente hacia y desde algo, no es verdaderamente puente mientras los hombres no lo crucen. Un puente es un hombre cruzando un puente, che".*
> (Cortázar, 1973:13).

Contexto territorial - El Puente 5

El Puente 5 es una plataforma de la terminal de ómnibus de Retiro, la terminal más importante de la Ciudad de Buenos Aires. Ahí es donde todas las semanas las profesoras[1] de *Aula Vereda*[2] nos encontramos para entrar juntas al barrio.

Cuando decimos "barrio", nos referimos a la Villa 31 y 31 bis, un asentamiento cuyas primeras viviendas se instalaron a comienzos de la década del 30, conocida en Argentina como la "Década Infame", producto de la sucesión de golpes militares y del impacto de la crisis financiera internacional en América Latina. En ese momento, la que hoy conocemos como Villa 31 llevaba el nombre de "Villa Desocupación" (Villa 31, 2013).

Los primeros habitantes del barrio se instalaron en las cercanías del puerto, con el objetivo de encontrar trabajo en esa industria todavía activa. Más tarde, durante el primer gobierno de Perón, y con la instalación del ferrocarril, se dio un nuevo estallido demográfico en la zona.

1 Se utilizará el genérico femenino en el texto para referirse al equipo docente.

2 *AulaVereda* nació hace seis años, y hoy se concibe como un proyecto político pedagógico donde conviven propuestas de acompañamiento escolar para todas las edades dos veces a la semana, un espacio de recreación para niños, niñas y adolescentes, talleres de producción de fotografía, música, artes plásticas y artes escénicas. Con cerca de 40 profes y más de 50 niños y niñas que participan cuatro días a la semana.

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

Se permiten la reproducción, 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 villa continuó y continúa creciendo hasta hoy, extendiéndose en el territorio, tiempo y espacio que ocupa. Está ubicada en un punto clave de la Ciudad, accesible desde las principales cabeceras de líneas ferroviarias, la estación de ómnibus de larga distancia, y decenas de colectivos que cruzan la Ciudad. Está a escasas cuadras de la zona bancaria, de la Casa de Gobierno, y de los barrios más adinerados de la Ciudad; entre Recoleta, Palermo y Puerto Madero. Encerrada entre las vías del ferrocarril y el Río de la Plata, por encima de la Villa, la autopista Illia cruza el cielo y la divide.

Accesible pero encerrada. La contradicción entre estas dos condiciones hace del puente un elemento clave en la historia del barrio. En palabras de Georg Simmel en su "El individuo y la libertad. Ensayos de la Crítica de la Cultura": *"Tanto práctica como lógicamente sería absurdo ligar lo que no estaba separado, más aún, lo que en algún sentido no sigue también permaneciendo separado*" (Simmel, 1998:1). Y ahí están la villa y la resistencia a asumir lo separado como algo dado. La voluntad de los hombres y las mujeres de la historia por construir puentes, con la intención de conectar "lo distinto y separado", tanto en el plano físico como simbólico. El puente conecta, según nos enseña Simmel, lo uno y lo otro, dos espacios finitos y delimitados como dos orillas de un río.

Todas las semanas, con las profes de *Aula Vereda*, cruzamos el Puente 5, aquel que lleva de la existencia a la resistencia, y llegamos al barrio "Carlos Mugica", "Villa Esperanza" o "Villa Desocupación", como es más conocida, la Villa 31.

El Puente 5 separa, dentro de la Ciudad de Buenos Aires, una ciudad de otra. De un lado, la ciudad con transporte, vivienda y tendido de luz, supervisada por organismos de control gubernamental que, aunque corrompidos, cumplen mínimamente con los estándares de seguridad que impiden derrumbes, incendios y emergencias irreparables. La ciudad "de este lado", donde los comercios pagan impuestos municipales y la conexión de gas es subterránea y organizada por la empresa privada que adquirió la concesión durante el neoliberalismo. La ciudad institucionalizada, con escuelas, hospitales y calles con veredas. Con semáforos y sendas peatonales.

De otro, la ciudad del Puente 5, una ciudad espontánea, con cables de luz cruzando el cielo en direcciones insospechadas, con garrafas de gas y escaleras caracol por fuera de edificios que llegan hasta los seis pisos de altura. Con las vías del tren y el río como margen. En obra, siempre en construcción. Siempre creciendo en distintas direcciones.

Se permiten la reproducción, 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 ciudad del otro lado del puente tiene una segunda lengua no reconocida por la Constitución Nacional Argentina ni por el sistema educativo: el guaraní, cuyo canto misterioso se escucha en las casas y en la feria. La presencia de la comunidad paraguaya se da en un porcentaje altísimo que, por la falta de datos censales, no se puede determinar con seguridad. También, en menor medida, se destaca la migración peruana, boliviana y del norte argentino. [3]

Las puertas, a diferencia de los puentes, separan lo finito y delimitado del interior de la casa y lo propio, del exterior, lo infinito. Aíslan la privacidad del hogar y lo conocido de la diversidad de posibles caminos, también construidos por hombres y mujeres. En palabras de Simmel:

> "La puerta une de nuevo la unidad finita a la que hemos ligado un trozo diseñado para nosotros del espacio infinito con este último; con la puerta hacen frontera entre sí lo limitado y lo ilimitado, pero no en la muerta forma geométrica de un mero muro divisorio, sino como la posibilidad de constante relación de intercambio (...)" (Simmel, 1998:3).

La villa no tiene una puerta mayor, como tenían las ciudades amuralladas de la edad media. La villa tiene casas y tiene puertas. Las posibilidades de intercambio y de libertad no se dan para los vecinos y vecinas al cruzar el puente hacia la ciudad del otro lado, sino al cruzar la puerta de sus propias casas, en el encuentro con el otro. Las puertas de las casas de la villa suelen estar abiertas, y en esa apertura se permiten los hombres y las mujeres que las habitan "*superar esa frontera, situarse más allá*" (Simmel, 1998: 3). Así es como se construye la comunidad de la Villa 31, en libertad y en relación. En la colectivización de las problemáticas que los y las atraviesan. En la organización del barrio alrededor de sus propias instituciones no estatales, en las fiestas populares, en los comedores del barrio, en las piletas de lona que los vecinos instalan en las calles angostas para afrontar el sol del verano atraído por la chapa y el hormigón. En la villa hay puertas, y gracias a esas puertas las profes de *Aula Vereda* nos sentimos bienvenidas al intercambio generoso y a la construcción colectiva de un camino de organización.

Tras algunos años de trabajo de alfabetización, pudiendo contar los resultados de alfabetizandos egresados del proceso con los dedos de una mano, nuestra tarea en el barrio cambió de rumbo. Cruzar el puente de lo uno a lo otro también implicó conocer y entender

3 Se trata de corrientes migratorias internas de América Latina, que fueron producto de las dictaduras militares de los años 70 y 80, y de los procesos neoliberales que devastaron la región y empujaron a cientos de miles de familias a buscar trabajo y techo en nuestro país.

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

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

una realidad subalterna y compleja. Al vernos llegar cada sábado con cuadernos, videos, cartulinas de colores y propuestas didácticas se empezaron a acercar los niños y niñas al espacio de alfabetización. De los 70.000 habitantes de la Villa 31, la gran mayoría son niños y niñas. Así fue cómo se redefinió nuestra tarea: mientras algunas alfabetizábamos, otras organizábamos juegos, y algunas ayudábamos con las tareas escolares a los niños y niñas que venían con su cuaderno y alguna duda.

El espacio educativo que construimos desde *Aula Vereda* es también una puerta. Tiene límites precisos que respetamos, respetándonos a nosotras como trabajadoras de la educación popular y a los niños y niñas del barrio. Es un espacio distinto a la escuela, aunque tiene mucho en común con ella. Sobre todo, porque asumimos en él la responsabilidad de tomar ciertos aspectos del mundo que consideramos interesantes y planificar de manera metódica una forma de "ponerlos sobre la mesa". En palabras de Jorge Larrosa:

> "Podríamos decir que, en el aula, el profesor pone su estudio sobre la mesa, es decir, de algún modo, lo muestra y lo hace público. Pero ese hacer público no es un dar algo ya preparado que el otro pueda recibir, sino una invitación o una convocatoria a la lectura y a la relectura de cada uno, esas que nadie puede ahorrarse" (Larrosa, 2019:114).

Consideramos que esa necesidad de conocer el mundo común es condición de necesidad para poder objetivarlo, entenderlo como creado y, por ende, plausible de ser transformado por los hombres y las mujeres que lo habitamos. Como nos enseñó Hannah Arendt:

> "Es parte de la propia condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo, de modo que prepararla para un mundo nuevo solo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo" (Arendt, 2016:189).

En aquel mismo texto, Hannah Arendt nos introduce a un concepto que también toma Freire en la *Pedagogía del Oprimido*, el de "mundo común". En sus palabras: "*Con el pretexto de respetar la independencia del niño, se lo excluye del mundo de los mayores y se lo mantiene artificialmente en el suyo*" (Arendt, 2016:195). El problema de esta premisa es pensar que existe realmente algo así como "un mundo de los niños" distinto al mundo. En esa distinción, se ubica a la educación como un proceso de participación simbólica, y no como un proceso real (Sirvent, 1998). Esa desconexión que se propone a los niños en un mundo creado no puede más que frustrar cualquier intento de construcción de conocimiento para el mundo real y compartido.

El "mundo común" de los habitantes de la Villa 31 es un mundo donde la desigualdad social se encuentra en carne viva: el de la precariedad de vivienda, la informalidad del trabajo, y la

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

violencia institucional. Ese mundo común es el medio y la materia de estudio de nuestro proyecto pedagógico.

La juventud como fenómeno social

"Lewis Carroll escribió que el universo
consta de cosas que pueden ordenarse por clases,
y que una de estas es la clase de cosas imposibles.
Dio como ejemplo la clase de las cosas que pesan más de una tonelada
y que un niño es capaz de levantar."
Borges (1998: 165)

Alicia es, en principio, un personaje de un cuento infantil. Jorge Luis Borges, en su prólogo de la edición completa de *Alicia en el país de las maravillas* nos dice que: "*quien escribe para los niños corre el peligro de quedar contaminado de puerilidad. El autor se confunde con los oyentes*" (Borges, 1998: 165). Esta visión instaurada socialmente de los niños y niñas como pueriles, indefensos o incapaces fue construida por la literatura y la historia, desde el feudalismo hasta la modernidad.

Distintos autores analizan este proceso de construcción de la infancia en sus dimensiones histórica y sociológica. No es un concepto fácil de definir porque, como nos enseña Jens Qvortrup en *Nueve Tesis sobre la infancia como fenómeno social*, que busca contraponer a la definición de niño/a aportada por la psicología otra que caracteriza el desarrollo del crecimiento a partir de conductas prefiguradas biológicamente hasta su inclusión en la sociedad. Qvortrup en su Tesis 4 señala que la niñez es una parte integrante de la sociedad y de la división del trabajo, y que por ende, es también considerada por el sistema capitalista como un engranaje más en la sociedad de consumo (Qvortrup, 1993).

Qvortrup, al analizar las medidas de ajuste aplicadas por el Fondo Monetario Internacional sobre los distintos países del denominado Tercer Mundo, concluye en que "*los ajustes estructurales impiden, directa o indirectamente, la supervivencia de niños y niñas, la libertad de la infancia, el crecimiento económico, y limitan la atención de salud, nutrición adecuada, y urbanización equilibrada*" (Qvortrup, 1993:201).

Se permiten la reproducción, 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 Argentina, la actual recesión económica, inflación descontrolada producto de la devaluación de la moneda y la especulación financiera, resultaron en una nueva llamada al Fondo Monetario Internacional, rememorando otros tiempos de nuestra historia. La receta del FMI resulta entonces conocida, y sus resultados ya visibles en el crecimiento de índices de pobreza y desocupación. Los niños y niñas no quedan por fuera del impacto de estas medidas, muy por el contrario, son los principales afectados, en palabras de Qvortrup, directa e indirectamente:

> "La infancia, no solamente no está exenta de los embates del capitalismo, sino que ha sido históricamente una generación silenciada y sometida a las voluntades de los y las adultas. Niños y niñas de clase trabajadora están atravesados por una doble subsunción (de clase y generacional) que los pone en una situación de vulnerabilidad y exposición ante este tipo de retrocesos económicos, políticos y sociales." (Chait & Shabel, 2018).

Durante los 90 del pasado siglo, Argentina incurrió en deudas con el Fondo Monetario Internacional. Según informes de UNICEF, la concentración de la riqueza y pérdida de los derechos laborales durante esos años produjo "una creciente desprotección de las familias, que erosionó sus capacidades para brindar condiciones básicas de desarrollo a niñas, niños y adolescentes" (Informe UNICEF y CEPAL, 2005).

"Os señalo las tres transformaciones del espíritu:
la del espíritu en camello, la del camello en león y la de león en niño."
Nietzsche (2018:13)

Pierre Bourdieu (1990) define a la juventud como "no más que una palabra" y al decir esto nos invita a pensarla como una construcción social y, como tal, plausible de ser relativizada y cuestionada a partir de los fines por los cuales fue definida (Quapper, 2015). La historia del sistema patriarcal, con la familia y la propiedad privada como base del social necesaria del sistema económico moderno (Engels, 2018) nos invita a pensar una niñez sumisa y dependiente de los mandatos patriarcales, al igual que el rol que se le otorga a la mujer en el mismo esquema de pensamiento.

Así es como las problemáticas de niños y niñas son subestimadas y consideradas como menos relevantes o dependientes de aquellas de los y las adultas. Este proceso es definido por algunos autores como "adultismo". Según esta teoría, conceptualizada también por Max

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

Weber, existen tres tipos de dominación legítima de los adultos sobre los niños y niñas: la forma de dominación legal-racional, la tradicional y la carismática (Weber, 2003). Estos tres tipos de dominación, que aplican como formas ideales en las que se construye la inferioridad de los niños respecto de los adultos en nuestro sistema económico, no se desprenden necesariamente de una definición filosófica de la niñez, sino más bien de una construcción política, necesaria para poder dar continuidad al sistema económico patriarcal.

Podríamos detallar cada una de esas formas de dominación que hacen a nuestras sociedades adultocéntricas a partir de diversos autores que tratan la problemática y distintas experiencias históricas de movimientos de niños y niñas, organizados para luchar contra este tipo de desigualdad, fruto del sistema capitalista. Sin embargo, basta con comprender que el concepto es una construcción social para saber que es por lo tanto como cualquier construcción humana: plausible de ser puesto sobre la mesa para su estudio y posible transformación. Basta saber que no siempre fue así, ni tiene por qué serlo. Es suficiente con leer a Nietzsche en la cita introductoria de este apartado para pensar la niñez, no como inferior a la adultez, sino como la fase más desarrollada del espíritu, por su capacidad de crear nuevos mundos. Alcanza con ver cómo es necesario repensar el rol de la niñez en los procesos de transformación social y ponerla en juego, arriesgarla. Si pensamos la niñez como esa débil e inacabada figura endeble dentro del tablero del mundo, arriesgarla sonará entonces como mala palabra. Si pensamos a los niños y niñas como hombres y mujeres responsables de compartir el mundo común, y hacerlo vivible hoy, arriesgarla se convierte en una necesidad.

El rol de las y los educadores

Pensar la niñez en clave política implica comprender ese sistema adultocéntrico en el que está inmersa, pero eso no significa que los adultos y adultas no cumplimos un rol en el proceso educativo de los niños y niñas. Paulo Freire en su obra analiza principalmente la tarea de las y los educadores populares en la alfabetización para adultos, sin embargo, su comprensión epistemológica y sobre todo su concepción ontológica del mundo son igual de aplicables al contexto de escolarización de niños y niñas. Sería facilista y erróneo resumir este apartado diciendo que las y los educadores tienen como objetivo principal educar. Sin embargo, Freire nos inserta en una encrucijada cuando dice que "*Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediados por el mundo*" (Freire, 2012, Cap. 2). Si nadie educa a nadie, entonces cuál es el rol de las y los educadores en el proceso educativo.

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

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

Freire entiende la educación como la mediación entre la palabra y el mundo. El rol de las educadoras no es dar esa palabra, sino hacer que el mundo hable y que los niños y niñas puedan decir su palabra de manera colectiva, hacer hablar al mundo. En este concepto hay mucho por analizar. ¿A qué nos referimos por "el mundo"? ¿De quién es la palabra?

El sistema educativo, y la escuela como dispositivo estatal, están pensados por quienes diseñan los planes de estudio para responder a ciertos imperativos del sistema económico político en el que están inmersos. Como detallamos en el apartado anterior, la escuela está hoy sujeta a la configuración de una sociedad desigual, meritocrática y privatizada; inclusive la escuela pública. Si pensamos el rol de las y los educadores como un engranaje más de esta máquina, nuestra tarea sería la de reproducir los mandatos para reproducir el mundo. Pero preferimos que no sea tal. Nuestro rol como educadoras no puede ser dar herramientas a los niños y niñas para usar el mundo que ya está dado. Debería ser ofrecerles el mundo para que ellos mismos le pongan palabras a las cosas, lo miren sin necesidad de usarlo, en principio, y lean su propia voluntad de transformarlo.

Para nosotras, profes de *Aula Vereda*, el rol de las y los educadores tiene un componente fundamental: el respeto. Respetamos el espacio-tiempo en el que nos encontramos con los niños y niñas, ese tiempo que le ganamos al mundo para pensarlo, y que, a diferencia de la educación formal, elegimos y eligen compartirlo con nosotras. Ese espacio que le ganamos a las casas apiladas para armar un espacio cultural y convertirlo en aula. Por eso, por ese respeto por los niños y niñas, respeto por el barrio y por el mundo, planificamos minuciosamente los detalles de nuestra actividad de cada día. Elegimos un aspecto bello del mundo para mirar, lo estudiamos nosotras primero en profundidad, bajo la premisa de que siempre: "*para los niños y niñas de la clase trabajadora, queremos la mejor educación posible*". Nuestro rol como educadoras populares es el respeto y el estudio.

Muchas veces las profes de *Aula Vereda* visitamos a las docentes de la educación formal, en nuestro afán por acompañar a los niños y niñas del barrio en su proceso de escolarización, un proceso complejo por las dificultades económicas de las madres, sin tiempo de revisar tareas; la malnutrición producto del aumento de la carne y la leche; los kilómetros de barro que caminan todos los días para llegar a la escuela (porque en el barrio no hay escuela, pero eso es otra historia). En esas visitas a las docentes y las escuelas nos ponemos a disposición, esa es otra de las tareas. Ponerse a disposición implica escuchar atentamente cómo podemos aprovechar el tiempo extra que compartimos con los niños y niñas para complementar el

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

espacio escolar. Repasamos los temarios, consultamos sobre las necesidades específicas y dificultades de cada niño.

María Elisa es la maestra de tercer grado de la Escuela Núm. 1 del Distrito 1º de la Ciudad de Buenos Aires, o como le dicen los alumnos: "La Castelli", por la calle en la que está ubicada. En el 2017 era maestra de tres niñas y niños que participaban de las actividades de *Aula Vereda*: Aldo, Pepita y Luna. Cuando la visitamos, nos encontramos ambas partes muy dispuestas. Nosotras a acompañarla para darle apoyo en la alfabetización de los niños y niñas, ella a compartirnos lo que cada uno de ellos estaba viviendo en la escuela.

Cuando entramos al aula nos atendió inmediatamente, mientras el bullicio iba subiendo lenta pero sostenidamente de volumen, como quien gira la rueda de un parlante. En las aulas de la escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires hay más de 30 niños y niñas, los y las docentes se encuentran solos en ese contexto. Conocer a los y las estudiantes, saber lo que les pasa, lo que escuchan y lo que piensan, si tienen hambre o sueño, y si aprendieron las tablas es una tarea titánica. Las docentes no cuentan con horas de planificación ni tiempo para revisar los trabajos de sus alumnos. En general, realizan doble turno para poder alcanzar un salario digno, y en el horario de almuerzo calientan platos de comida apilados en un microondas, cortan milanesas en pedacitos, y no es de sorprender que eleven un poco la voz para ordenar el griterío. Los decibeles suben en el comedor a niveles insospechados. Los días de las docentes de la Argentina son largos y agotadores. Y muchas veces el cansancio se mezcla con la insatisfacción de la inseguridad del trabajo que no pudieron hacer como "les hubiera gustado", así como dice Silvio Rodríguez, en *La maza*, se mezcla un amasijo de cuerdas y tendones, un revoltijo de carne con madera.

Sin embargo, María Elisa nos contó en detalle cómo iba cada quien: que Luna "duda de sí misma y tiene problemas de visión, pero es muy buena alumna"; que Aldo "es excelente en matemática pero le cuesta mucho lengua y tiene errores de ortografía"; que Pepita "no presta atención, y que no puede enseñarle a multiplicar porque todavía no tiene claras las sumas de dos cifras".

Nosotras complementamos la visión de María Elisa con algunos datos que conocemos porque compartimos con esos niños y niñas años en el barrio. Luna duda de sí misma, es cierto, cuando empezó a venir a las actividades tenía 5 años y no se animaba a entrar al aula. Le llevábamos una hoja y crayones para dibujar y una de nosotras se quedaba en la puerta con ella. Se reían de ella porque usaba unos anteojos muy gruesos y tiene un ojo desviado. 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 tenía menos de 20 años y parecía su hermana mayor, durante mucho tiempo pensamos que lo era. Su madre era la que la burlaba por su problema de visión. Es cierto, le dijimos a María Elisa. Luna duda de sí misma.

Aldo es bueno en matemática pero le cuesta mucho lengua. Y no nos sorprende. Aldo creció con sus hermanas, Rocío y Camila, la más grande tenía 11 años cuando su madre decidió irse sin aviso a Chile. Son cuatro hermanos que vienen hace años a *Aula Vereda*: Rocío, Camila, Aldo y Milan (este último, su hermano menor que en ese momento tenía 4 años, parecía un bebé, y desde que lo conocemos le decimos "el bebé" hasta que aprendimos su nombre). El padre de los cuatro trabajaba largas horas para poder dar sustento a los niños, y ellos se pasaban todo el día en las calles del barrio y turnándose para faltar a la escuela y de mala gana para cuidad "al bebé". El lenguaje que había aprendido Aldo era el que conocían sus hermanas. No hablaba con ningún adulto más que con nosotras, las educadoras del barrio y su maestra. Su padre llegaba muy cansado para conversar. Sí, a Aldo le cuesta mucho lengua. Así podríamos continuar.

Palabras finales

A partir de estas reflexiones y relatos de experiencia, concluyo con algunas palabras para orientar el debate respecto del rol de las y los educadores sociales. Podríamos afirmar que dicho rol integra la responsabilidad, el estudio y la disposición. La responsabilidad, que en palabras de Hannah Arendt implica hacerse cargo de que hay un mundo, y entregárselo a los nuevos. El estudio, que nos implica conociendo en profundidad la materia de estudio que nos decidimos a poner sobre la mesa. La disposición para colectivizar ciertas problemáticas que parecen privadas a través de la educación, de hacerlas políticas. La responsabilidad también acompañar a otras educadoras, como María Elisa, en la lucha de los y las docentes por un salario digno, y a la vez hacer de su tarea en la escuela algo necesario, y fuera de ella, un espacio vivible.

La tarea de las y los educadores populares es, a través de estas y otras reflexiones, la de contribuir en el camino por desalojar la pedagogía del opresor, y darle a los niños y niñas la posibilidad de decir su palabra y construir su propia visión del mundo.

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

Arendt, H. (2016). *Entre el futuro y el pasado.* Barcelona: Ediciones Península.

Benjamin, W. (23 de Octubre de 2008). *Por una pedagogía comunista*. Obtenido de Lecturas de infancia: http://lecturasdeinfancia.blogspot.com/2008/10/una-pedagoga-comunista-por-walter.html

Borges, J. L. (1998). *Prólogo de prólogos.* Madrid: Alianza.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*, Ciudad de México: Editorial Grijalbo.

Chait, L. & Shabel, P. (2018). El FMI pone a la niñez en peligro. Periódico: *Tiempo Argentino*. 27 de Diciembre de 2018. Buenos Aires, Argentina.

Cortázar, J. (1973). *El Libro de Mauel.* Buenos Aires: Sudamericana.

Engels, F. (2008). *El orígen de la familia, la propiedad privada y el estado.* Madrid: Alianza.

Estatuto Barrio 31 Carlos Mugica. (2010). Obtenido de http://www.defensoria.org.ar/wp-content/uploads/2019/01/ESTATUTO-VILLA-31.pdf

Freire, P. (2012). *Pedagogía del Oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Garcés, M. (2017). *Nueva Ilustración Radical.* Barcelona: Anagrama.

Quapper, C. D. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.

Qvortrup, J. (1993). Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". *Eurosocial Report Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*, 11-18. Tradução de Maria Letícia Nascimento.

Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué.* Barcelona: Candaya.

Martí, J. (1889). *La Edad de Oro y otros relatos*. Madrid: Cátedra.

Nietzche, F. (2018). *Así habló Zaratustra.* Barcelona: Biblok Book Export.

Simmel, G. (1998). *El Individuo y la libertad. Ensayos de la crítica de la cultura.* Barcelona: Península.

Sirvent, M. T. (1998). *Educación, poder y participación. La formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza*. Buenos Aires: Mimeo.

Shabel, P., & Chait, L. (2017). La revolución pedagógica. *Cuadernos Marxistas*, 13, 37-44. http://www.elcefma.com.ar/wp-content/uploads/2018/08/Cuadernos_marxistas_13.pdf

Villa 31, (2013). La historia reciente de un país. Obtenido de Para todos todo: http://para-todostodo.blogspot.com/2013/05/villa-31-la-historia-reciente-de-un-pais.html

Para contactar:

Luciana Chait, Email: ***lucianachait@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.

Conectar y fortalecer la comunidad desde la participación y el liderazgo juvenil: Experiencia del proyecto Esfera Jove de la Fundación Marianao

Connecting and strengthening the community through youth participation and leadership: Experience of the Esfera Jove project from the Marianao Foundation

Fátima Cevallos Correa, *educadora del proyecto de Esfera Jove, Fundación Marianao*
Marta Osiàs Valverde, *responsable del área de Participación y Comunidad, Fundación Marianao*
Josep Torrico Catalan, *director, Fundación Marianao*

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo aportar una mirada innovadora de intervención comunitaria que contribuya a conectar y fortalecer a la comunidad desde la participación juvenil, a través de la experiencia del proyecto Esfera Jove de la Fundación Marianao, en Sant Boi de Llobregat (Barcelona). En primer lugar, se realiza una breve introducción sobre la Fundación Marianao y la participación juvenil. Posteriormente, se presentan los tres ejes claves del proyecto: La educación en participación; el acompañamiento, el soporte y orientación en el desarrollo de proyectos sociales en la adolescencia; y la cogestión del local juvenil de referencia en el barrio de dicho proyecto. A modo de ilustrar los ejes del proyecto, se ha realizado un grupo de discusión con adolescentes y jóvenes del proyecto, que han realizado todo el proceso educativo y participativo, y actualmente, lideran sus proyectos en la comunidad donde residen. Los resultados del proyecto muestran que más de 600 jóvenes han experimentado en primera persona procesos educativos y participativos en los que se ha reforzado el sentimiento de pertenencia e inclusión en su comunidad.

Palabras clave: Participación, Liderazgo juvenil, Educación 360, Comunidad, Experiencias educativas, Trabajo en red.

Abstract:

This article aims to provide innovative lines of community intervention that contribute to connect and strengthen the community with youth participation, through the experience of the Esfera Jove project from the Marianao Foundation, in Sant Boi de Llobregat (Barcelona). First, it provides a brief introduction about Marianao Foundation and youth participation. Second, it presents the three keys factors of the project: Participatory education, accompaniment, support and guidance in the

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

development of social projects in the adolescence and co-management of the establishment of reference for the youth in the neighborhood. To illustrate the three keys factors of the project, a discussion group with adolescents and young people who have participated in the whole process of the project have been carried out. Currently, these adolescents and young people are leading their projects in the community.

The results show that more than 600 young people have experienced educational and participatory processes, and that the feeling of belonging and inclusion in the community has been reinforced.

Keywords: Participation, Youth leadership, 360 Education, Community, Educational experiences, Networking

Fecha de recepción: 31/01/2020 Fecha de aceptación: 13/02/2020

Introducción

Desde el compromiso social en el contexto histórico de los años 80, en un escenario de crisis y delante de la situación de vulnerabilidad social de la infancia y la juventud, nace la Fundación Marianao (2020) impulsada por la vocalía de jóvenes del barrio de Marianao, como colectivo organizado que decide ocupar un edificio que se encontraba abandonado y en una situación urbanística irregular, con el objetivo de convertirlo en un espacio de nuevas oportunidades para la infancia y la juventud. La Fundación Marianao lleva más de tres décadas de trabajo social y comunitario, impulsando diversos proyectos socioeducativos en materia de infancia, adolescencia y juventud, en coherencia con los valores del compromiso social, la construcción colectiva y la incidencia y transformación de la comunidad de Marianao.

Actualmente la Fundación Marianao orienta sus acciones de forma prioritaria en estos cuatro ámbitos de intervención:

a) El bienestar y la protección de la infancia y de sus familias
b) El éxito educativo de los niños y jóvenes
c) La inclusión social de colectivos en situación de riesgo
d) El desarrollo comunitario y la participación social de la ciudadanía

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

Desde esta perspectiva, todas las acciones y programas de la entidad se articulan desde la necesidad de construir respuestas y alternativas para el desarrollo local del territorio a través de la implicación y la movilización ciudadana.

Es en este contexto donde surge el modelo de participación juvenil de la entidad en el año 2006, con la experiencia del Proyecto de Ocio Alternativo "Vente Pa'Ka" y el Proyecto "Esfera Jove", ambos con una intencionalidad clara de contribuir a la mejora del barrio de Marianao, a través de la participación y promoción del liderazgo juvenil, donde los adolescentes y jóvenes puedan tener la oportunidad de decidir sobre su propio proceso educativo y participativo, descubriendo cómo transformar su entorno más cercano a través de la acción colectiva y transformadora.

Desde esta premisa, el Programa Esfera Jove de la Fundación Marianao, trabaja para fortalecer el tejido asociativo de la comunidad y su compromiso social, conectando y personalizando las experiencias educativas y participativas de las y los adolescentes y jóvenes, teniendo en cuenta su diversidad, a través de la participación y el liderazgo juvenil. Son los propios adolescentes y jóvenes, los que deciden y construyen su propio proceso de aprendizaje y, desde la etapa de su ciclo vital, construyen de manera organizada y colectiva respuestas innovadoras a los retos sociales que su entorno presenta, desarrollando sus proyectos sociales en sintonía con sus motivaciones e intereses y de acuerdo con las necesidades, agentes y recursos del barrio en el que viven. Los tres ejes claves del proyecto son la educación en participación (dentro y fuera de las aulas del instituto); el acompañamiento, el soporte y orientación en el desarrollo de proyectos sociales en la adolescencia; y la cogestión del local juvenil de referencia en la comunidad.

Queremos destacar que en este artículo se presentan las opiniones del colectivo de jóvenes de "#StreetArtJove", obtenidas en un grupo de discusión (Roldán, 1998). El colectivo está formado por 7 jóvenes de 15 y 16 años, y que llevan tres años vinculados al proyecto, experimentado todo el proceso educativo y participativo desde la formación en participación, el diseño de proyectos sociales y la cogestión del local juvenil. Hemos utilizado un guión de preguntas abiertas para enriquecer el debate en el que participaron y sus opiniones se van incorporando a lo largo del artículo, presentándoles a través de sus iníciales para preservar su confidencialidad.

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

Cuadro 1: Ejes del proyecto Esfera Jove. *Elaboración propia*

Participación juvenil

De acuerdo con Vilar (2008) un territorio no solo es un espacio físico donde viven las personas y se distribuyen los servicios, sino también un lugar simbólico donde se producen interacciones y lazos relacionales entre las personas; un lugar lleno de posibilidades para construir conjuntamente respuestas comunitarias como las que históricamente se llevan construyendo desde barrios como Marianao, en Sant Boi de Llobregat, a través de las diferentes redes de ayuda mutua y soporte nacidas e impulsadas por los propios vecinos y vecinas y el asociacionismo juvenil.

Pastor (2006) define la participación como un objetivo del ser humano en sí mismo, así como un medio para llegar a conseguir el progreso y el desarrollo de las sociedades. Autores como Trilla y Novella (2001) destacan las diferentes formas, tipos o niveles de participación en las comunidades, como son la participación simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación. Por su parte, autores como Hart (1992) o Casas (1995), ya habían apuntado la necesidad e

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

importancia que las y los niños desde pequeños puedan estar informados, sean escuchados, sean consultados, que puedan dialogar las decisiones tomadas, negociarlas y llegar a un consenso, así como aceptar y respetar sus ideas.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje y la práctica de la participación generan nuevos modelos inclusivos de ciudadanía y es fundamental que la infancia y la juventud puedan disponer de espacios y contextos cercanos donde participar activamente y decidir libremente sobre los asuntos de su comunidad, lo que les permitirá sumar experiencias enriquecedoras, educativas y participativas de aprendizaje, en comunidades cohesionadas constructoras de capital social. En este sentido, la escuela se concibe como un agente muy valioso para el aprendizaje de la participación social y sus valores.

Asimismo, es importante destacar que la participación infantil forma parte de uno de los cuatro principios rectores de la Convención sobre los Derechos de la Infancia, junto con el principio de "no discriminación", la defensa del "interés superior del niño", el derecho a la vida, la supervivencia y al pleno desarrollo (ONU, 2006).

La importancia de la educación en participación

Actualmente la educación ocupa un pilar estratégico en el terreno de las políticas de cohesión social y construcción de ciudadanía. Vemos como la educación se convierte en una palanca imprescindible para el desarrollo pleno de las personas en condiciones de equidad y para la transmisión de los valores principales dentro de una sociedad democrática. Sin embargo, el sistema educativo sigue presentando múltiples situaciones de desigualdad educativa.

Para contribuir y mejorar las condiciones de igualdad en educación, en estos últimos años se han venido desplegando múltiples y diversas experiencias como la red de ciudades educadoras, los Proyectos Educativos de Ciudad (PEC), los Planes Educativos de Entorno (PEE), el movimiento Educación360, las Comunidades de Aprendizaje, los Proyectos de Aprendizaje Servicio (APS), entre otros (Civis, Longàs y Riera, 2007).

La Asamblea General de la ONU en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en su objetivo 4, destaca la importancia de *"garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos"* (Caride, 2015:20), cohesionando los diversos agentes, colectivos sociales, la propia familia, las comunidades locales.

Se permiten la reproducción, 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, el proyecto de formación en participación juvenil Esfera Jove, se enmarca como una experiencia hibrida de trabajo socioeducativo entre la escuela y la transformación social de la comunidad. Por un lado, se impulsan los Créditos de Participación en el Instituto, concretamente en el instituto Marianao del barrio y el Curso de Dinamizadores Juveniles, que se imparte en el local de referencia juvenil de la Fundación Marianao.

Los Créditos de Participación en el Instituto son un recurso muy valioso para potenciar procesos de participación social y liderazgo juvenil desde las aulas de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), donde se realizan 5 sesiones teórico-prácticas, a través de diversas dinámicas y espacios de reflexión, incluyendo la música y las artes plásticas como herramientas que estimulan la acción educativa y que favorecen la cohesión grupal.

En los grupos de tercero, los alumnos realizan un primer contacto con el ámbito de la participación social comunitaria, conociendo y analizando su entorno, tomando la palabra sobre aquellos temas que les preocupan y desean mejorar o cambiar hacia su centro educativo y su comunidad. Al finalizar este proceso, los alumnos presentan una serie de acciones y propuestas de mejora al equipo directivo del centro, así como a los técnicos y responsables políticos del Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat (regidores de juventud, participación y educación).

En los grupos de cuarto de secundaria, los alumnos diseñan una propuesta de acción participativa conjunta para liderar en su instituto. A modo de ejemplo, el año pasado, al finalizar el curso escolar, las cuatro clases de cuarto de ESO crearon y dinamizaron una jornada lúdica y participativa, en base a la construcción de diversas actividades y talleres inclusivos, para todo el instituto. Vale la pena señalar que este proceso de formación permite y facilita la vinculación y el paso voluntario de los alumnos del instituto hacia el local juvenil del barrio, en donde, una vez finalizadas las sesiones de participación en sus aulas, pasan a reunirse de manera voluntaria en el local juvenil para diseñar y planificar sus acciones hasta el día de su implementación. En palabras de R.M:

> "El día de la macro dinamización de PIES lo recuerdo con mucho cariño y mucha emoción, ya que fue un proyecto que involucró a todo el insti, profesores y educadores, ese día me sentí realmente realizado y sentí que los demás estaban disfrutando. La clave de este tipo de dinamizaciones, a mi parecer, es la reciprocidad y sin lugar a duda, pienso que ha sido de los mejores proyectos que hemos hecho jamás en toda la ESO" (R.M, 20 de enero de 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.

Estas experiencias tienen continuidad a través del Curso de Dinamizadores Juveniles, en el que, durante una semana intensiva, los jóvenes realizan un diagnóstico más profundo de su comunidad, conociendo los diversos agentes y recursos existentes, así como descubriendo las herramientas y potencialidades que tienen como jóvenes y cómo pueden conectarlas y transmitirlas a su comunidad. Esta experiencia culmina con una propuesta de acción participativa que implica a los recursos del barrio y que liderarán de manera real.

Para ilustrar esta experiencia, el pasado mes de junio de 2019, los jóvenes dinamizaron un espacio intergeneracional con personas mayores de la Llar d'Avis Blanca, situada en el barrio, y en la que realizaron un acompañamiento a las personas mayores desde la Llar hasta el local juvenil. En el centro juvenil, realizaron un taller de reminiscencia a base de fotografías y música de ambas etapas del ciclo vital, así como un espacio de diálogo donde compartieron historias de vida y finalizaron con una merienda todas y todos juntos. La joven P.G, comenta cómo vivió tal experiencia:

> "Fue un día muy emotivo, supe que valió la pena cuando vi las caras de ilusión de las y los abuelos. Nos nutrimos de su sabiduría, serenidad y espíritu luchador que supieron aportarnos y nosotros pudimos transmitirles nuestra vitalidad y energía que tan ansiosos estábamos por mostrar, y que poco después, descubrimos que ellos también tenían. Conocernos y poder compartir nuestras historias de vida entre merienda, bailes y actividades fue una experiencia única que sin duda nunca podré olvidar. Estas son las cosas que me hacen mantener la ilusión de seguir creando proyectos junto a mis compañeros y compañeras, como me dijo una mujer ese mismo día: hay que olvidarse de cumplir años y empezar a cumplir sueños". (P. G, 20 de enero de 2020).

De acuerdo con Caride (2011: 63):

> "Se trata de formar personas que se socialicen en ideales, saberes y destrezas, que incrementen su conciencia cívica, que sean partícipes de la construcción de una sociedad local-global más inclusiva, proclive a la equidad y a un pleno ejercicio de las libertades cívicas, en paz y con dignidad. Una educación que contribuya a que las personas se reconozcan afectivamente ciudadanos y ciudadanas del mundo, sin desprenderse de sus raíces, desempeñando un papel activo en sus países de origen, por mucho que las conexiones estimulen y faciliten su tránsito o el asentamiento sostenible en otros territorios".

El acompañamiento, el soporte y la orientación en el desarrollo de proyectos sociales en la adolescencia desde el vivero de proyectos juveniles

El vivero de proyectos de Esfera Jove genera en los jóvenes la oportunidad de poder implicarse con su comunidad desde el liderazgo y la dinamización juvenil. Se parte de la

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

concepción que los adolescentes y jóvenes nacen con muchas potencialidades en su interior y son capaces de desarrollar competencias participativas que les empoderen para generar propuestas comunitarias que tengan como fin transformar su entorno, a nivel local, en la misma comunidad donde viven. El espacio de encuentro y reunión para iniciar sus proyectos sociales es el local juvenil del barrio de la Fundación Marianao.

Trilla y Novella (2001) destacan la importancia de que los niños y niñas y jóvenes aprendan a participar participando, conociendo la realidad sobre la que van a actuar, apropiándose del objetivo que persigue su intervención en una actividad o proyecto y definiendo los motivos que les llevan a involucrarse en esa acción.

En este sentido, cabe destacar la figura del rol del profesional, siendo los mismos educadores sociales del proyecto Esfera Jove quienes acompañan a los colectivos juveniles, adoptando un rol facilitador y catalizador, cediéndoles el protagonismo real y "desapareciendo" poco a poco, en la medida en que se va generando el proceso de aprendizaje y maduración del propio colectivo que los lleve a la adquisición de su plena autonomía en el liderazgo de sus propios proyectos sociales. De acuerdo con Úcar (2006) la intervención social nunca es neutra, siempre parte de una intencionalidad y un posicionamiento ideológico que guía la praxis profesional.

Así también, en relación al acompañamiento juvenil, Jaume Funes (1995:48) destaca:

> "Si hablamos de la necesidad y de la utilidad de la presencia de educadores en sus vidas, hemos de añadir que educar, aquí, es estimular, facilitar el proceso de transición, socializar, dar oportunidades para adquirir la propia identidad, hacer posible la autonomía".

En esta línea, la joven P.G, comenta:

> "Como joven, sé de primera mano que, a veces, que te tomen en serio puede ser algo complicado y cuando al fin encuentras personas y un espacio que lo hace, solo hace falta un pequeño empujón para que demos rienda suelta a nuestras ideas. Tener libertad de decisión hace que te motives aún más, nadie mejor que el joven sabe lo que el barrio necesita, de esa necesidad surgirán las mejores ideas". (P.G, 20 de enero de 2020).

Nuestra experiencia nos enseña que, en el impulso de proyectos sociales con jóvenes, se pone de relieve la importancia del trabajo social y comunitario en el espacio público como espacio de convivencia y de relación, donde cualquier vecino o vecina pueda implicarse en la generación de dinámicas sociales impulsadas por los jóvenes. A lo largo de la trayectoria de Esfera Jove, han sido diversos los colectivos juveniles que han desarrollado proyectos sociales en la comunidad de Marianao, desde el trabajo con la infancia, la propia adolescencia

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

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

o la tercera edad, así como utilizado diversas herramientas creativas y potenciadoras de la educación como la música, el arte mural o la danza.

A modo de ejemplo, destacamos el proyecto "#StreetArtJove", en el cual, a través del arte, los adolescentes y jóvenes quisieron hacer reflexionar y sensibilizar socialmente a la ciudadanía sobre las múltiples formas de desigualdad que existen en las sociedades, por razones de etnia, género, clase social, edad. Desde una mirada interseccional, se abordaron temas que les preocupaban como el racismo y xenofobia, feminismo, derechos LGTBI, o la soledad de la gente mayor, y mediante un proceso de expresión artística, crearon diez lemas, plasmados en latas de aluminio, con mensajes de reivindicación social en clave positiva. Algunos de los ejemplos fueron: "cor migrant", "love is love", "feminism is for everyone", "el logro no tiene color". La joven O.P comparte su experiencia:

> "Para mí fue una experiencia increíble que me aportó muchas cosas, como ser más autodidacta, ya que nosotras éramos quiénes llevábamos esta actividad y tomábamos la iniciativa, supervisada por Esfera Jove siempre, también me ayudó a mejorar mucho a la hora de hablar delante del público, me hizo sentir que crecía como persona y como artista, me aportó conocimiento, experiencia, amistades y pienso que este proyecto ayudó mucho que se uniera nuestro barrio, vino mucha gente a apoyarnos y a conocer el proyecto". (O.P, 20 de enero de 2020).

Autores como Zimmerman (2000, citado en Morata, 2014) destacan que, para hablar realmente de empoderamiento se necesitan componentes como la acción colectiva, la conciencia crítica y la movilización de recursos.

El vivero de proyectos juveniles también cuenta con un Grupo Musical Comunitario, autogestionado por adolescentes y jóvenes autodidactas, de entre 16 a 19 años, que a través de la música generan espacios de encuentro y relación intergeneracional en la comunidad; o el Proyecto de Gent Gran, en el cual adolescentes y jóvenes de 16 y 17 años, acompañan y dinamizan actividades y talleres, tanto en residencias, como en el centro juvenil a las personas de la tercera edad.

La joven L.E, comenta qué le ha aportado pertenecer al Grupo Musical:

> "La música es y siempre ha sido mi compañera de vida. Canto y toco el violín, entre otros instrumentos, y gracias a Esfera Jove he podido enseñar mis composiciones, aprender y crecer, por dentro, como persona y músico. Hemos creado un vínculo muy fuerte, algo que destaco y agradezco, En los conciertos comunitarios en los que se nos ha brindado la oportunidad de participar, nos hemos sentido muy apoyados por el barrio. Personalmente, me encanta poder

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

> colaborar y poner mi granito de arena en estos proyectos. Poder compartir mi propia música con el público me hace muy feliz y ver como disfrutan, aún más". (L. E, 20 de enero de 2020).

En este contexto, se hace imprescindible el trabajo en red con los recursos del entorno, desde una perspectiva sistémica, integral e interdisciplinar, que genere nuevas redes de relación y colaboración en pro del fomento de las acciones juveniles integradas en la red territorial, como nos recuerda Jesús Vilar:"*La realidad sistémica y compleja de las problemáticas sociales requiere que los distintos agentes socioeducativos que confluyen en el territorio trabajen de forma complementaria y interactiva en forma de redes para crear respuestas realmente efectivas y sólidas*" (Vilar, 2008:269).

Desde el vivero de proyectos se pone en evidencia y en valor el liderazgo de los adolescentes y jóvenes en su comunidad y como desde la participación y dinamización juvenil contribuyen a mejorar la cohesión social de su territorio.

A modo de ejemplo, desde el proyecto Esfera Jove se trabaja con los institutos, las residencias de tercera edad, el Parc Sanitari Sant Joan de Déu, el Centro de Arte Can Castells, las concejalías de juventud, participación, el departamento de Cultura, la Guardia Urbana, la Asociación de Vecinos de Marianao, son diversos los agentes y recursos implicados, cooperando con los adolescentes y jóvenes en la realización de sus proyectos y creando respuestas conjuntas a los retos de la comunidad.

La cogestión del local juvenil de referencia en la comunidad

El espacio juvenil "Lokal 9" es un equipamiento de referencia en el barrio para los adolescentes y jóvenes, en donde, desde el marco del ocio y tiempo libre saludables, se co-lideran actividades y talleres fruto de los intereses y motivaciones de los propios jóvenes.

Desde la Fundación Marianao, creemos que es muy importante ofrecer espacios de encuentro y de referencia juveniles en la comunidad, donde los jóvenes puedan socializarse con sus iguales de manera positiva y preventiva, disponer de espacios significativos, así como sentirse escuchados, valorados y con la libertad de poder expresar sus opiniones, en un marco de tolerancia y respeto a la diversidad. Se trata de construir y disponer espacios de referencia y significación para estos jóvenes. Así lo relatan algunos participantes:

> "El local me ha aportado muchas cosas, como, por ejemplo, ser menos vergonzosa a la hora de expresarme, hablar en público y relacionarme. También, amistades nuevas y muy buenos momentos. Es un lugar increíble y muy especial para mí". (O. P, 20 de enero de 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.

> "Para mí el local ha sido uno de los principales motivos que me ha ayudado a abrirme, ya que soy muy tímida, y nunca pensé que encontraría un lugar como éste, con tanta libertad de expresión, sin miedo a dar tu opinión y sentirte respetada en todos los sentidos, ayuda mucho a gente con "miedo" a relacionarse y al "qué pensarán de ti". Gracias a este espacio y a la gente que lo rodea, ahora me es más fácil dejarme conocer y estoy muy agradecida de haber encontrado esta gran familia que es Esfera Jove". (J.G, 20 de enero de 2020).

Es importante señalar el local juvenil, como un espacio que genera oportunidades, nuevas experiencias y aprendizajes, así como un punto de encuentro de los diferentes colectivos juveniles del barrio que se reúnen para poner en marcha sus proyectos grupales y poder conocer a nuevos jóvenes con distintos intereses y motivaciones, que deseen participar activamente en su comunidad. Sin duda, todo ello contribuye a la generación de dinámicas naturales que favorecen la socialización, la transformación y la educación en valores de los jóvenes, estimulando el desarrollo vital de los y las participantes.

Los espacios juveniles representan valiosos espacios de acompañamiento y empoderamiento de una adolescencia y juventud que, en el camino del autoconocimiento y construcción de su identidad, van descubriendo sus potencialidades y cómo y en qué medida éstas se conectan con su comunidad. Así lo enfatiza la joven P.G:

> "En el local hemos podido demostrar como los propios jóvenes con apoyo de los dinamizadores, somos capaces de crear, diseñar y ejecutar nuestros propios proyectos de manera autónoma. Esto es algo que te hace ganar experiencia y crecer como persona, igual que vamos creciendo nosotros, queremos que nuestro barrio también lo haga". (P. G, 20 de enero de 2020).

Conclusiones y resultados

Los adolescentes y jóvenes de la comunidad han de disponer de espacios adecuados para poder ejercer plenamente su derecho a participar. Es importante que ésta pueda desarrollarse en sus entornos más cercanos, reconociendo a los jóvenes como ciudadanos desde un presente y no como futuros ciudadanos, capacitados para ejercer sus derechos y poder decidir sobre los asuntos de su comunidad, con capacidad transformadora y crítica.

También es fundamental la idea de escuela vinculada a su comunidad y en interacción con los diversos agentes y recursos de su territorio; traspasar la barrera de lo "formal "y lo "no formal" para conectar realmente los diferentes espacios y tiempos de la vida de los adolescentes y jóvenes, desde una mirada holística de la educación a un nivel 360º, situando

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

la persona en el centro de su proceso educativo y garantizando los aprendizajes y experiencias educativas y participativas que construyan puentes entre la familia, la escuela y la comunidad.

Es importante destacar que la participación no es innata y se educa, pero requiere de procesos metodológicos y de empoderamiento desde las aulas de la propia escuela, incorporando todas las voces y velando por la continuidad de estos procesos en los espacios comunitarios, como pueden ser los equipamientos juveniles de referencia, con el acompañamiento de profesionales sociales especializados en disciplinas como la educación social, la psicología o la pedagogía. Es desde estas prácticas que las y los adolescentes pueden llegar a desarrollar altos grados de participación como pueden ser una participación proyectiva y la metaparticipación.

Así también, es imprescindible el abordaje del trabajo social y comunitario desde una perspectiva sistémica, integral e interdisciplinar, en los que se cede el protagonismo a las personas y a las comunidades para que sean éstas las protagonistas de su propio proceso de empoderamiento a nivel personal y comunitario en territorios sostenibles y corresponsables. El trabajo de red suma capacidades y recursos y fortalece la red socioeducativa (escuela, familia, servicios y recursos del territorio…)

Por otro lado, los espacios de referencia juveniles en la comunidad son un elemento clave en la socialización, la transformación y el trabajo en valores con los jóvenes; son valiosos espacios educativos promotores de participación, ya que, desde la informalidad generan climas cálidos y democráticos de interacción social, de sentimiento de pertenencia a un grupo y en donde los jóvenes aprenden a participar, participando, así como descubrir nuevos referentes positivos para ellos y ellas.

Para acabar, hemos de destacar que en estos años, más de 600 jóvenes han experimentado procesos educativos y de participación social, que han empezado desde el Instituto Marianao y han continuado en el espacio de referencia juvenil del barrio y la Fundación Marianao. Además, ha habido un aumento de colectivos juveniles que lideran sus proyectos en la comunidad donde residen, como por ejemplo el Grupo de Música comunitaria Esfera Jove, el proyecto "#StreetArtJove" y el proyecto de Gent Gran, que actualmente continúan desarrollando sus acciones e implicándose de manera corresponsable en su entorno. Los jóvenes han visto muy reforzados sus sentimientos de pertenencia e inclusión en la comunidad, así como su propia capacidad de liderazgo.

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

Se permiten la reproducción, 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 generación de nuevos liderazgos en la comunidad por parte de los adolescentes y jóvenes que conviven en ella generan modelos de ciudadanía, fortaleciendo los vínculos sociales y comunitarios, abordando los retos sociales que su barrio presenta, llegando a los jóvenes desde los jóvenes, captando el interés y la motivación de perfiles diversos y ampliando las redes de apoyo y soporte social.

Marianao se convierte así en una comunidad sostenible, que lucha, sueña y ama, pero sobretodo, generadora de nuevas oportunidades para la infancia, la adolescencia y la juventud en nuestra comunidad.

Bibliografía

Caride, J.A. (2011). La educación y sus políticas como objetivo de desarrollo del milenio. *Innovación Educativa*, *11*(54), 53-65. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421434005.pdf

Caride, J.A. (2015). La educación social ante los Objetivos del Milenio y sus procesos de desarrollo. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, *61*, 11-23. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5838478

Civís, M., Longàs, E., Longàs, J. y Riera, J. (2007). Educación, territorio y desarrollo comunitario. Prácticas emergentes. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, *36*, 13-24. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2375986

Fundación Marianao (2020). *Fundación Marianao*. Recuperado en: http://www.marianao.net/es

Funes, J. (1995). L'educador social i els adolescents i joves: Els àmbits professionals de l'educació social. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, *1*, 48-50. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2763470

Hart, R. (1992). *Children's participation: From Tokenism to citizenship*. Florence: U. I. Essay.

Morata, T (2014). Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, *57*, 13-32. Recuperado de http://hdl.handle.net/11162/105310

ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño del 1989*. Madrid: Unicef España. En Línea en: https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

Pastor, E. (2006). La participación ciudadana. Principio ético de la intervención profesional desde los Servicios Sociales Municipales. *Acciones e Investigaciones sociales*, *1*. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2002321

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

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

Roldán, E. (1998). Los grupos de discusión en la investigación en trabajo social y servicios sociales. *Cuadernos de trabajo social*, 11, 133-144. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS9898110133A

Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana De Educación*, *26*, 137-164. doi: https://doi.org/10.35362/rie260982

Úcar, X. (2006). El porqué y él para qué de la pedagogía social: Intervención socioeducativa y vida social. En Planella, J. y Vilar, J. (coord.). *La pedagogía social en la sociedad de la información*, (pp. 233-271). Barcelona: UOC. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2223566

Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura y Educación*, *20*(3), 266-277. doi: https://doi.org/10.1174/113564008785826394

Para contactar:

Fátima Cevallos Correa. Email: ***fcevallos@marianao.net***

Marta Osiàs Valverde. Email: ***mosias@marianao.net***

Josep Torrico Catalán. Email: ***jtorrico@marianao.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.

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.

Las voces de los migrantes. Análisis de sus necesidades e intereses para construir comunidades interculturales

Migrants voices. Analysis of their needs and interests to build intercultural communities

Pilar Arnaiz Sánchez, Andrés Escarbajal Frutos y Mohamed Chamseddine Habib Allah, *Universidad de Murcia, España*

Resumen

En el presente estudio se analiza las necesidades e intereses de los migrantes, expresadas a través de sus voces, para llegar a construir comunidades interculturales. La valoración que hacen los participantes en esta investigación cualitativa está vinculada a su situación en el país de acogida, teniendo en cuenta su formación, el trabajo que desempeñan y sus posibilidades de inclusión social como consecuencia de ello, se hizo en función de unos indicadores que quedaron explicitados en los objetivos propuestos. El propósito principal del presente artículo que forma parte de una investigación más amplia, fue conocer las necesidades de acogida y post-acogida, el nivel de formación y el trabajo desempeñado, así como los intereses de la población migrante en la Región de Murcia para construir comunidades interculturales. De los principales resultados se revela que una vez cubiertas las necesidades de acogida que encabeza el permiso de trabajo y residencia como elemento principal, las necesidades de post-acogida tienen que ver con la estabilidad económica, el acceso a una vivienda digna y la reagrupación familiar. A nivel de empleo se ha de destacar también que la actividad de servicio doméstico, sector agrario, cuidadores y hostelería se repite en todos los niveles formativos. Entre los intereses aparece el reconocimiento de la formación adquirida en país de origen, el empleo acorde con su formación, la estabilidad laboral, retomar los estudios, la estabilidad emocional y emigrar de nuevo a otro país.

Palabras clave: Migración, necesidades, intereses, interculturalidad, inclusión

Abstract

This study analyzes migrants' needs and interests, expressed through their own voice, in order to build intercultural communities. The assessment made by participants in this qualitative research is linked to their situation in the host country taking into account their training, the work they do and their social inclusion possibilities as a result of it. It was done according to some indicators that were specified in the proposed objectives. The main purpose of this article which is part of a wider research, was to know reception and post-reception needs, training level and work performed, as well as migrant population's interests in Region de Murcia to build those intercultural communities. The main results reveal that once the reception needs are headed by work and residence permit are covered as the principal

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

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

element; post accommodation needs are related with economic stability, access to decent housing and family reunification. In terms of employment, it should also be noted that domestic service, agricultural sector, care provider, and hotel and catering industry are repeated at all training levels. Among the interests appear: training recognition acquired at the origin country; employment in accordance with their training; job stability; resume studies; emotional stability and to emigrate again to another country.

Keywords: Migration, needs, interests, interculturality, inclusion

Fecha de recepción: 30/09/2019 Fecha de aceptación: 22/02/2020

Introducción

Es evidente que el fenómeno migratorio debe ser considerado respecto de las circunstancias, las necesidades y las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales y personales que sufren los migrantes (Hernández, 2003), y del impacto de la propia inmigración en los países receptores. Esta coyuntura resulta inabordable e indescifrable si se considera sólo como problemática exclusiva de los migrantes y con 'soluciones' pensadas sólo para ellos, ignorando el papel que desempeña y puede desempañar la población autóctona en las situaciones de pluriculturalidad (Escarbajal, 2010). En ese sentido, las condiciones de trabajo, vivienda, socialización, etc., no dependen de una especie de determinismo, ni de supuestas carencias de los migrantes, sino de la organización del mercado de trabajo y de la actitud de la sociedad receptora (Pedreño, 2005; Rodríguez, 2009; Vila, 2005; Zaguirre, 2004). Por eso, el discurso de la adaptación es insuficiente, mientras que el arraigo es también fundamental, como han demostrado Navas, López-Rodríguez y Cuadrado (2013). Ante ello, es ineludible redefinir las políticas sociales, laborales, económicas y educativas, así como el tipo de sociedad en la que se vive y en la que se quiere vivir en el futuro. Y esto último pasa irremediablemente por la construcción de comunidades interculturales.

Como afirma Sassen (2013), independientemente de las actitudes y puntos de vista que se tengan con respecto a la inmigración, se quiera o no, Europa es un continente pluricultural 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.

lo seguirá siendo en el futuro, aunque no siempre vivir, trabajar y abonar impuestos en el viejo continente signifique ser considerado ciudadano europeo, porque en muchas ocasiones los migrantes no encuentran demasiadas oportunidades y son víctimas de injusticias y tratos discriminatorios (Arnaiz, De Haro y García Sanz, 2014). Efectivamente, pocos dudan de que hayan sido y son explotados decenas de miles de migrantes en los países receptores, sobre todo, en la agricultura, un sector que mueve miles de millones al año, en condiciones que responderían a lo que la ONU llama oficialmente esclavitud. Además, la crisis económica generó enormes 'excedentes de mano de obra', fundamentalmente de personas procedentes de la inmigración, hombres y mujeres desesperados que estaban dispuestos a trabajar "en lo que fuera" y al precio que unilateralmente estipulase el patrón. Así, por ejemplo, los invernaderos del poniente andaluz se llenaron de una gran cantidad de mano de obra barata, dinámica, flexible y muy rentable para los agricultores sin escrúpulos, que nunca tendrían a españoles trabajando en esas condiciones laborales precarias ni físicas, con temperaturas de 40-45 grados bajo los plásticos (Castro y Cano, 2013; Gamero, 2010; Porthé, Amable y Benach, 2007).

Conviene remarcar que los migrantes no sólo desean desempeñar las ocupaciones a las que renuncian los autóctonos, sino que con su trabajo quieren impulsar el crecimiento, la innovación y la productividad, a través de sus habilidades, ideas, experiencias y ansias de mejorar (Navarro y Huguet, 2006). Del mismo modo, los migrantes pueden contribuir también a la creación de una sociedad más abierta, diversa y dinámica. Por ello, además del aspecto económico, la inmigración tiene otros efectos positivos como es la mejora de las tasas de crecimiento demográfico, freno al envejecimiento de la población y aportación de culturas diversas, entre otras.

Del mismo modo, la inserción laboral en el nuevo país, el acceso a una vivienda digna, la reagrupación familiar, la indefinida situación administrativa en muchos casos, la estabilidad en el empleo y la integración social, caracterizada por la precariedad y la desigualdad frente a los autóctonos, se constituyen en un importante problema (Muñoz, 2014; Perea y López, 2008). Además, no es infrecuente que se experimenten los estereotipos, los prejuicios, la discriminación percibida, los abusos en las relaciones asimétricas y la violencia emocional y estructural, sobre todo, en el caso de las mujeres migrantes, como demostró Leiva (2012; 2014). Todo ello favorece la aparición y el posterior desarrollo de problemáticas que repercuten de forma muy negativa en la salud mental de las personas que emigran, los llamados *síndrome de Ulises* (Moro, 2001) y *síndrome del locutorio* (Rodríguez, 2008).

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

A tenor de lo anterior, se debe apostar por la construcción de comunidades interculturales porque es bastante frecuente que el acceso a otras culturas se dé a través de los estereotipos que de ellas se tiene; no en vano, el estereotipo es una simplificación de la realidad aceptable pero incompleta. De ahí que el conocimiento de otras culturas en profundidad hará saltar esa barrera del estereotipo y estar en disposición para la comunicación intercultural. Este conocimiento en profundidad de las demás culturas tiene otro efecto positivo como es la superación de la visión etnocentrista que tanto caracteriza a las sociedades desarrolladas, la superación del paradigma de la simplificación, característico del pensamiento del siglo pasado, y la apuesta por el paradigma de la complejidad (Morin, 1994) que permite superar las imágenes propias y establecer procesos de comunicación entre culturas en un mundo cada vez más pluricultural. Si la historia ha mostrado que los contactos entre culturas han sido generalmente traumáticos, las relaciones interculturales pretenden que esos contactos sean considerados como oportunidades de negociación, cooperación y, sencillamente, humanización (Rodrigo Alsina, 2009). La interculturalidad, desde esta perspectiva, incluye dimensiones cotidianas, a veces personales, que tienen mucho que ver con la alteridad y las desigualdades sociales, pero también con dimensiones políticas de reconocimiento e igualdad (Rizo, 2013).

Por ello, para construir comunidades interculturales (Manning y Roy, 2010) son indispensables intervenciones socioeducativas en las que los centros educativos sean el núcleo central de la relación entre culturas, promoviendo proyectos comunitarios que atiendan a cada realidad pluricultural; ello porque el enfoque intercultural comunitario en educación señala que la diversidad cultural es la norma y caracteriza toda situación educativa, tanto escolar como extraescolar (Aguado, 2009; Mantegazza, 2013); el enfoque intercultural permite el diálogo y la confrontación de ideas entre culturas en un ambiente contextual y democrático de igualdad. Educar para el pluralismo y la interculturalidad supone educar en el respeto a todas las identidades, contribuyendo a la formación de ciudadanos capaces de integrarse social y culturalmente sin perder su propia identidad. Por tanto, la consolidación de comunidades interculturales persigue claros fines éticos y políticos porque, como escribió Zapata (2014), desde su dimensión ética permite convivir y educar para comprender que no existe una sola cultura, sino múltiples, y que en esa diversidad no hay culturas superiores y otras inferiores, sino culturas diferentes; y, en su dimensión política, su objetivo es la construcción de una sociedad igualitaria, haciendo hincapié en el ámbito educativo.

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

De esa manera, construir comunidades interculturales significa fomentar la interacción, el intercambio, la apertura, la reciprocidad y la solidaridad horizontal, al tiempo que se reconocen los valores, los modos de vida y las representaciones simbólicas de todas las culturas, con el único límite de que puedan establecer las leyes democráticas de un país. Por eso se dice Cifuentes (2014) que la interculturalidad está estrechamente relacionada con el ejercicio de la ciudadanía activa y la democracia deliberativa, tanto en la sociedad como dentro de las instituciones educativas. La concepción de interculturalidad ligada al de ciudadanía supone considerar a cada ciudadano como miembro activo de una ciudad, que convive en un territorio determinado y contribuye a su bienestar y al de toda la ciudad como requisito imprescindible para la construcción de comunidades interculturales (Retortillo, 2009; 2010).

Así, y considerando lo expuesto anteriormente, en este artículo se exponen los resultados de una parte concreta de una investigación más amplia. La finalidad de mismas fue la valoración que hacen los propios migrantes sobre su situación en el país de acogida, teniendo en cuenta su formación, el trabajo que desempeñan y sus posibilidades de inclusión social como consecuencia de ello.

Planteamiento de la investigación

Atendiendo al planteamiento de la investigación, el objetivo general del presente estudio fue conocer las necesidades de acogida y post-acogida, el nivel de formación y el trabajo desempeñado, así como los intereses de la población migrante en la Región de Murcia para construir comunidades interculturales. Ese objetivo se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las comunidades interculturales a través de las necesidades de acogida y de post-acogida, según el tiempo de residencia de los migrantes en la Región de Murcia.
- Analizar la relación que existe entre el nivel de formación de los migrantes y el tipo de trabajo que desempeñan para la inclusión en comunidades interculturales.
- Conocer los intereses de las personas migrantes para mejorar sus expectativas en sus proyectos migratorios de cara a edificar comunidades interculturales.
- Analizar la opinión de los migrantes sobre el significado de la interculturalidad y convivencia interactiva entre culturas para la construcción de comunidades interculturales.

Metodología

El marco empírico de esta investigación pretende acercarse a la realidad que viven los migrantes en la Región de Murcia mediante los objetivos anteriormente expuestos. Por ello,

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

se ha utilizado una metodología cualitativa para descubrir, y describir lo particular del fenómeno migratorio (León y Montero, 2010), pues ésta permite dar la voz a una población que está en riesgo de exclusión social y propicia el conocimiento de la realidad en la que vive la población migrante en la Región de Murcia a través de sus propias opiniones contextualizadas en unas localidades específicas donde se encuentran los migrantes con mayor grado de vulnerabilidad socioeconómica.

Participantes

La población objeto de estudio de esta investigación está constituida por 10.237 migrantes de la Región de Murcia, concretamente de las localidades de Murcia capital, Cartagena, San Javier, Lorca y Molina de Segura, usuarios de los Servicios Sociales y que vienen beneficiándose de prestaciones económicas como mínimo cinco años. La elección de dichas localidades ha venido motivada por la mayor concentración de migrantes en las mismas.

En esta investigación fueron entrevistados 100 de dichos migrantes, atendiendo a la facilidad de acceso a la muestra y, fundamentalmente, al principio de saturación: el proceso de realización de entrevistas se detuvo cuando se dejó de obtener nueva información con las mismas y ésta comenzaba a ser redundante. De cualquier modo, como criterio general, la elección de dicha muestra se llevó a cabo considerando la inclusión de migrantes pertenecientes a las cinco localidades mencionadas (Tabla 1).

Tabla 1. *Número de migrantes por localidad, usuarios de Servicios Sociales y participantes en el estudio*

Localidad	Población Migrante	Usuarios Servicios Sociales	Participantes	%
Murcia	51.202	4.804	60	1,25%
Cartagena	27.467	2.097	10	0,48%
Lorca	18.661	1.962	10	0,50%
San Javier	8.660	723	11	1,52%
Molina de Segura	8.200	651	9	1,38%

Fuente: Sistema de Información de Usuarios de Servicios Sociales (SIUSS) de la Región de Murcia 2016

Los países de procedencia de las 100 personas migrantes entrevistadas son muy variados, destacando mayor participación de los marroquíes, seguido de los ecuatorianos, a continuación de los ucranianos y por último los colombianos.

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

Instrumento

El instrumento utilizado para llevar a cabo este estudio se obtuvo de una investigación financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia (AP-2004-1433), que fue validado mediante juicios de expertos de distintas universidades españolas e italianas (Escarbajal, 2009) y de cuyas características técnicas se han seleccionado aquellas consideradas como más pertinentes y adecuadas para el estudio. El instrumento original era una entrevista compuesta por 36 preguntas, de las cuales se han seleccionado y agrupado algunas según los informes recibidos de los expertos, por lo que finalmente quedaron 10 preguntas agrupadas en las siguientes categorías: situación actual, necesidades de acogida, necesidades de post-acogida, formación-trabajo, intereses y categorías de interculturalidad y de convivencia. Además se preguntó por la nacionalidad, la edad, lugar y años de residencia en el país.

Procedimiento

El inicio de la investigación se realizó con reuniones informativas con los directores y técnicos profesionales de los Servicios Sociales en los municipios donde se encuentran los migrantes con mayor grado de vulnerabilidad socioeconómica, y que reciben ayuda económica de los servicios sociales, comenzando en Murcia capital, y extendiéndose después a las localidades de Cartagena, San Javier, Lorca y Molina de Segura. En este sentido, la finalidad de la investigación se comunicó por parte de dos Educadores Sociales al equipo multidisciplinar de los centros mencionados anteriormente y se estableció un calendario para desarrollar las entrevistas a los informantes claves, detectándose durante las mismas, mayores reticencias en la población magrebí para contestar a las preguntas formuladas.

Análisis de los datos

Una vez finalizadas las entrevistas, fueron transcritas en el procesador de textos Word y analizadas con el programa Atlas.ti 6.2. Este programa permitió seleccionar la información en redes semánticas identificando las categorías y las relaciones existentes entre ellas según los objetivos propuestos.

Resultados y discusión

Los resultados se presentarán a tenor de los objetivos específicos establecidos.

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

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

- *Objetivo Específico 1. Identificar las comunidades interculturales a través de las necesidades de acogida y de post-acogida, según el tiempo de residencia de los migrantes en la Región de Murcia.*

En general, las necesidades de las fases de acogida y de post-acogida de los migrantes entrevistados, se componen básicamente de seis indicadores interrelacionados entre sí, y que representan una variedad en función de los años de residencia en España, permitiendo estabilidad y seguridad, que para toda persona migrante, es el reflejo de un proyecto migratorio ideal.

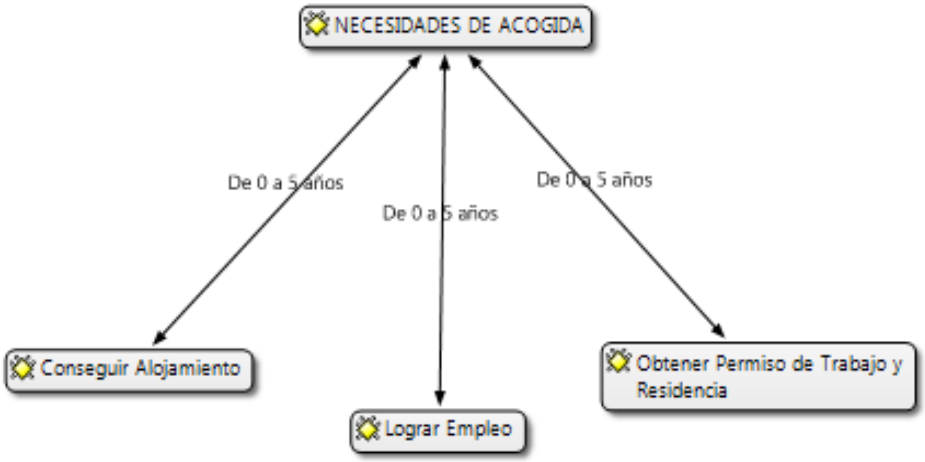


Figura 1. Necesidades de acogida, según el tiempo de residencia. Elabroación propia.

Como se puede observar en la Figura 1 aparece la primera fase de necesidades de acogida con tres indicadores prioritarios. El primer indicador está relacionado con la necesidad acuciante de *conseguir alojamiento* para afrontar los primeros factores de riesgo que puede padecer. El segundo indicador está centrado en *lograr empleo* para asegurar ingresos evitando situaciones de precariedad y vulnerabilidad social. Y por último, el tercer indicador está vinculado a la necesidad de *obtener el permiso de trabajo y residencia*, ya que se trata de documentación exigible para formalizar contratos de empleo y residencia legal en el territorio español. Asimismo, las necesidades de los migrantes entrevistados que residen en la Región de Murcia desde los recién llegados hasta los cinco años, cabe destacar obtener el permiso de trabajo y residencia como principal necesidad, en detrimento de las dificultades y problemáticas que puedan derivarse de la ausencia de ingresos económicos constantes o de alojamiento adecuado.

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

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

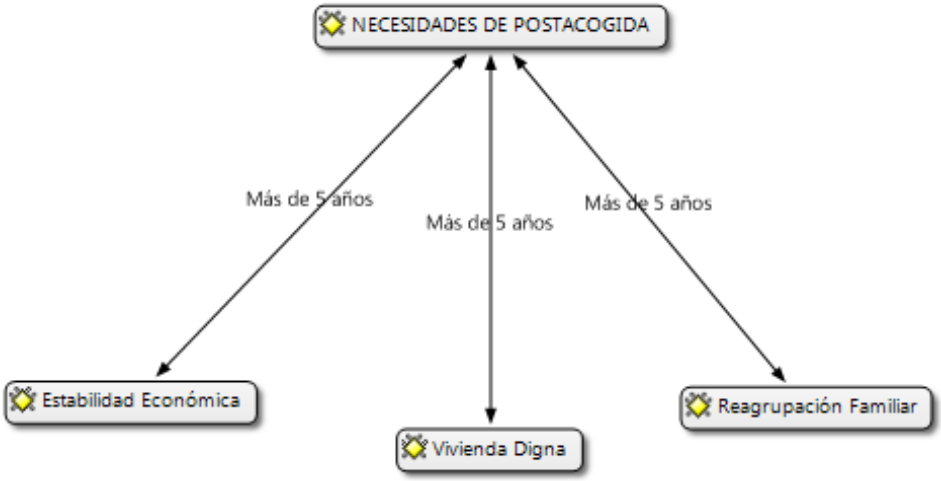


Figura 2. Necesidades post-acogida, según el tiempo de residencia. Elaboración propia

Una vez analizadas las necesidades de acogida, se puede observar en la Figura 2 que en la segunda fase de las necesidades de post-acogida otros tres indicadores relevantes. En este sentido, aparece la *estabilidad económica* que interactúa a favor de la satisfacción personal y por tanto profesional, el acceso a *vivienda digna* y adecuada como elemento y requisito necesario, y a su vez previo al último indicador que es la *reagrupación familiar*, como núcleo natural de apoyo y equilibrio emocional. Del mismo modo, el grupo de entrevistados que residen en España más de cinco años, expresan su deseo primordial de lograr la reagrupación familiar para conseguir apoyo social y por tanto, como se ha señalado previamente, su equilibrio emocional haciendo hincapié en la estabilidad laboral en el sentido de continuidad en un puesto para obtener ingresos económicos, que le permitan adquirir vivienda digna como derecho fundamental y un componente esencial para su integración social.

Estos resultados son acordes con la investigación de Hernández (2003), que describe las necesidades de los migrantes en la provincia de Almería. Utilizando como instrumento la entrevista en profundidad a 21 participantes, concluyó que, en una primera fase, las necesidades prioritarias son vivienda, empleo y documentación. En la misma línea se sitúa el estudio correlacional de Navas, López-Rodríguez y Cuadrado (2013), en el que participaron 215 migrantes, con una media de edad de 35 años, para analizar el arraigo y la adaptación cultural, concluyendo que cada grupo de migrantes afronta el proceso de adaptación a una sociedad de acogida de forma diferente, pero que influye en todos ellos el tiempo de residencia en el país de acogida. Demostrando también que el grupo migrante más antiguo tuvo un efecto sobre la tendencia a mantener la cultura de origen y un efecto significativo sobre la adaptación a la sociedad de acogida. Con lo que, en general, se demuestra la voluntad

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 adaptación paulatina de los migrantes, al tiempo que genera un efecto positivo para la inclusión social el mantenimiento de la cultura de origen.

- *Objetivo Específico 2. Analizar la relación que existe entre el nivel de formación de los migrantes y el tipo de trabajo que desempeñan para la inclusión en comunidades interculturales.*

En la actividad laboral que desempeñan los entrevistados resalta el sector primario, especialmente agricultura y servicio como actividades más desarrolladas en todas las categorías de formación académica adquirida por los entrevistados.

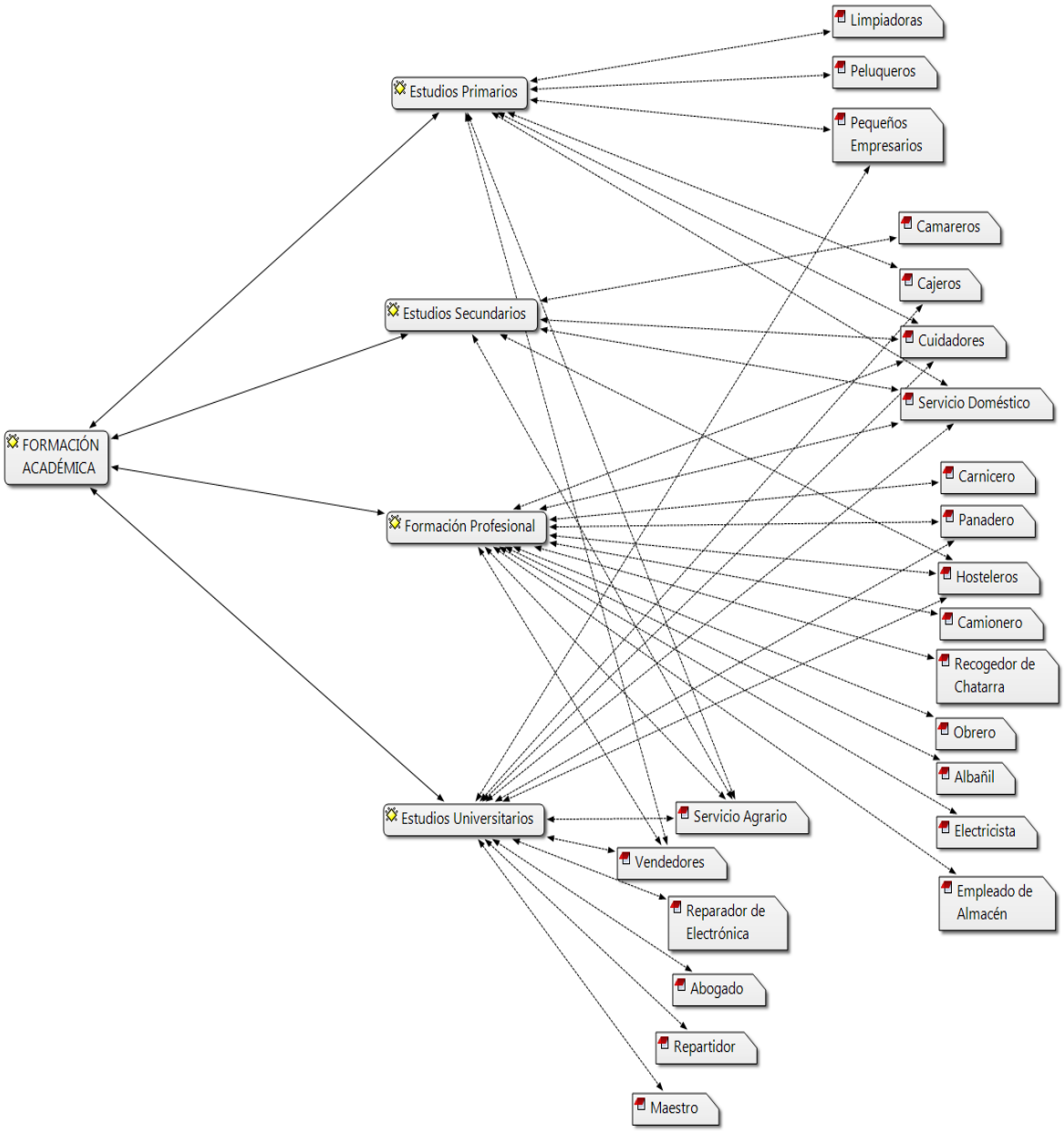


Figura 3. Relación entre el nivel académico de los migrantes y el tipo de trabajo que desempeñan. Elaboración propia.

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

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

Los resultados obtenidos en la Figura 3 muestran que:

a) Los migrantes entrevistados que tienen un nivel académico *de estudios primarios* desempeñan trabajos muy variados en la Región de Murcia, destacando el servicio doméstico, (fundamentalmente mujeres), cuidadores, agricultores, pequeños, empresarios, vendedores, peluqueros, limpiadoras y cajeros.
b) De los migrantes entrevistados que tienen *estudios secundarios*, la mayor parte trabaja en el servicio doméstico, cuidadoras y otras actividades laborales como jornaleros en el sector agrario, camareros y el servicio de la hostelería;
c) En cuanto a los migrantes que tienen una *formación profesional*, éstos representan un grupo muy heterogéneo en cuanto a tipología de actividad laboral, constituido por servicio doméstico, cuidador, construcción, hostelería, y agricultores. Otros se dedican a otras actividades como carnicero, albañil, camionero, electricista, empleado almacén, obrero, vendedor ambulante y panadero.
d) Y por último, se destaca que los migrantes entrevistados que tienen *estudios universitarios*, realizan sus actividades laborales en el servicio doméstico, agricultores, cuidadoras de niños o de personas mayores (sobre todo mujeres), hostelería, reparación de electrodomésticos, repartidores, venta ambulante y panadería. Asimismo, incidir en que algunos entrevistados son empresarios o autónomos y otros con profesiones más cualificadas como abogado o maestro de religión.

De todo ello, es oportuno destacar que la actividad de servicio doméstico se repite en casi todos los niveles formativos, así como servicio agrario, cuidadores, vendedores y el servicio de hostelería.

Estos datos demostrarían que no existe una adecuación entre la formación de los migrantes y los trabajos desempeñados, fundamentalmente en el grupo de mujeres, que aun teniendo estudios superiores, trabajan fundamentalmente en labores de hogar, servicio o en el sector de hostelería. Datos que se correlacionan con las investigaciones de Vila (2005) y de Navarro y Huguet (2006), cuando afirman que los miembros de las familias migrantes no tienen trabajos relacionados con su nivel académico. Interesante es también, en este sentido, la aportación de Zaguirre (2004) sobre la realización de actividades laborales que requieren escasa cualificación profesional, que realizan migrantes con estudios superiores, y que se centran de manera considerable en la economía sumergida. También demostraron Perea y López (2008) que a mayor nivel cultural y formación, los migrantes se sienten peor en un subempleo o empleos que tienen poco o nada que ver con su formación, con lo que ello puede acarrear de dificultad para la inclusión social.

En la misma línea, la investigación de Porthé, Amable y Benach (2007) confirman la precariedad laboral de las personas migradas, caracterizada por la contratación intermitente en

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

sectores tales como la construcción y la agricultura y, en el caso de las mujeres, en el servicio doméstico y hostelería, no correspondiéndose con su formación académica. Esta segregación ocupacional de la población migrante evidencia los prejuicios sociales respecto de su formación (Muñoz, 2014). Esto hace que la integración social y laboral sean más frustrantes para las mujeres con estudios superiores, a pesar de la 'facilidad' para encontrar empleo, porque no son empleos de calidad relacionados con sus estudios Así lo corroboró este autor (Leiva, 2012; 2014) en dos investigaciones realizadas sobre este colectivo.

- *Objetivo Específico 3. Conocer los intereses de las personas migrantes para mejorar sus expectativas en sus proyectos migratorios de cara a edificar comunidades interculturales.*

Como se puede observar en la Figura 4, los indicadores vinculados a los intereses manifestados por los entrevistados migrantes ponen de manifiesto el reconocimiento de la formación adquirida en país de origen, empleo acorde con su formación, estabilidad laboral, retomar los estudios, estabilidad emocional, y por último la posibilidad de emigrar a otro país.

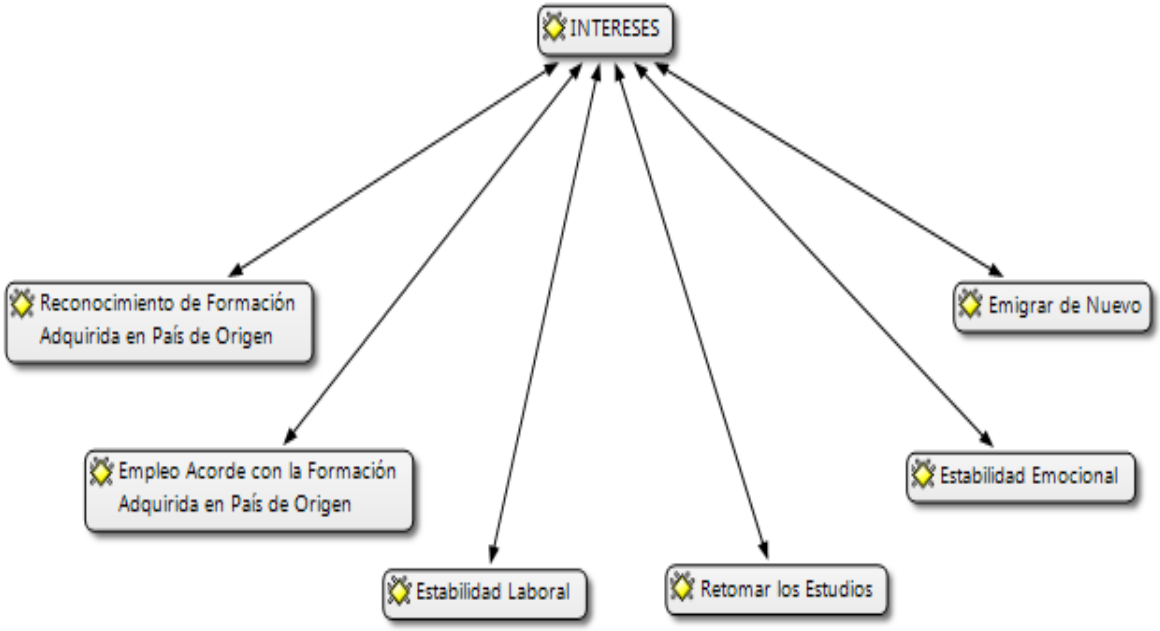


Figura 4. Intereses de la población migrante entrevistada. Elaboración propia.

En este sentido, los intereses de los migrantes para mejorar sus expectativas en sus proyectos migratorios se observan una serie de indicadores significativos que aparecen en la Figura 4,

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

como el *reconocimiento de la formación adquirida en país de origen* para ejercer su profesión sin impedimentos en el estado Español.

- *Empleo acorde con su formación* para prestar servicios en función de sus competencias y capacidades profesionales adquiridas en su proceso de formación.
- *Estabilidad laboral* buscando la permanencia del contrato de trabajo y un nivel socioeconómico aceptable para su desarrollo profesional.
- *Retomar los estudios* para aspirar a trabajos más cualificados teniendo en cuenta las exigencias del mundo laboral.
- *Estabilidad emocional* superando las situaciones de vulnerabilidad social y la desilusión paulatina derivadas de problemas de estrés, depresión, y ansiedad, etc., que se producen y que son fruto de las consecuencias del coste de efectos psicológicos del proyecto migratorio que repercuten en su salud mental.
- Y como último interés, surge la opción de *emigrar de nuevo* a otro país para prosperar a nivel personal y profesional, ya que el balance no ha sido positivo teniendo en cuenta la frustración de las expectativas que no han sido cumplidas.

Estos intereses expresados coinciden con las investigaciones realizadas por Castro y Cano (2013), sobre la relación entre el trabajo desempeñado, el nivel económico, las necesidades e intereses declarados y las expectativas de las personas los migrantes. Igualmente, son compatibles con un estudio comparativo realizado por Gamero (2010) que analiza la satisfacción laboral de los migrantes y los autóctonos y sus necesidades manifiestas, que concluyó que el 28,8% de los empleados migrantes consideran su situación como inestable e insatisfactoria, frente al 16,9% de los asalariados nativos.

La situación anterior provoca la frustración, la ansiedad o la depresión de estas personas al desempeñar trabajos poco cualificados teniendo estudios superiores (Rodríguez, 2008). Moro (2001) calificó esta situación como síndrome de Ulises, el estrés de aculturación con la aparición de sentimientos de ansiedad, pérdida de referentes culturales propios, alteración de normas y valores, confusión en la identidad, sentimientos de marginación. Del mismo modo, ese desajuste viene avalado por investigaciones que muestran puntuaciones significativamente mayores en las escalas de hostilidad, sensibilidad interpersonal y psicotismo en aquellas personas migradas que presentan una inadecuación entre el nivel de estudios y el empleo, constatando que a mayor nivel de estudios y a mejor situación laboral los valores en dichas escalas disminuyen considerablemente (B=-1.515 puntos media; t=-2.193; p>.03) (Peña, Gómez y Fernández, 2014).

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

- *Objetivo Específico 4. Analizar la opinión de los migrantes sobre el significado de la interculturalidad y convivencia interactiva entre culturas para la construcción de comunidades interculturales.*

Para los migrantes entrevistados ocho son los indicadores que definen la interculturalidad como alianza de civilizaciones, respeto a la identidad cultural, convivencia interactiva entre culturas, convivir entre culturas, conexión entre culturas, convivir en paz, convivir juntos y convivir entre iguales (Figura 5).

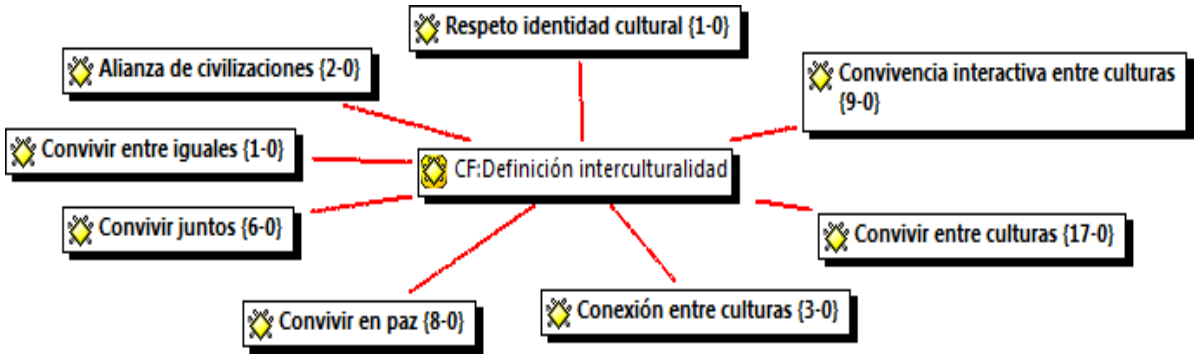


Figura 5. Indicadores que definen la interculturalidad desde las voces de los migrantes. Elaboración propia.

La vinculación de la interculturalidad con la convivencia, como manifiestan los entrevistados, sugiere la adquisición de competencias sociales y cívicas, para desarrollar actitudes y destrezas basadas en valores y comportamientos que garanticen la convivencia entre ciudadanos, donde la educación cobra vital importancia (Puig y Morales 2015). Interesante es, en este sentido, la aportación de García y Mínguez (2011) cuando exponen que la educación cívica resulta insuficiente si se centra únicamente en desarrollar valores, conocimientos y actitudes, prestando especial atención a la trama relacional que el sujeto tiene consigo mismo y con los demás, en esta sociedad plural con nuevas necesidades. Asimismo, entendemos que la educación desde una perspectiva intercultural supone un ingrediente esencial para poder afrontar dichas demandas en una sociedad de heterogeneidad étnico-cultural, como asegura Padilla (2008:47): *"la educación o es intercultural o no es educación"*.

En la misma línea argumental, conviene destacar que los indicadores más compartidos entre los entrevistados, respecto a la convivencia interactiva entre culturas que resaltan en la Figura

Se permiten la reproducción, 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, han sido conceptos como mezcla, interacción, intercambio, y educación por su riqueza y significado para la construcción de comunidades interculturales.

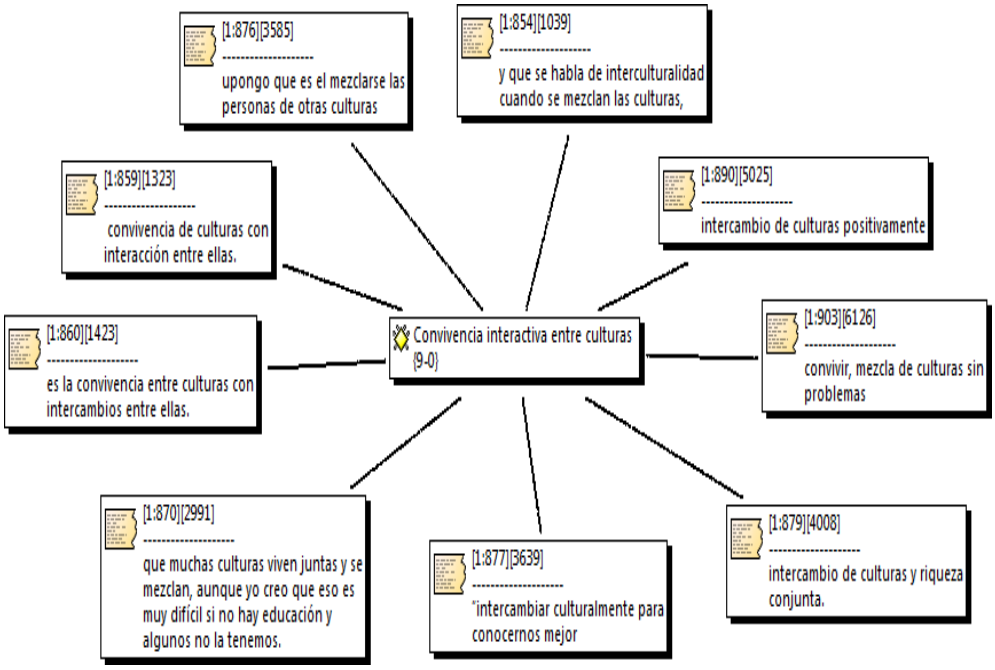


Figura 6. Las voces de migrantes sobre el indicador Convivencia Interactiva entre Culturas. Elaboración propia.

Según las respuestas seleccionadas de los entrevistados, se destaca el concepto mezcla en sus aportaciones *"supongo que es el mezclarse las personas de otras culturas...", " y que se habla de interculturalidad cuando se mezclan las culturas..." y "convivir, mezcla de culturas sin problemas..."*. Apreciación similar expresan otros migrantes al volver a mencionar dicho término, sin embargo, añaden un importante matiz sobre el papel de la educación para alcanzar un clima de respeto y convivencia *"que muchas culturas viven juntas y se mezclan, aunque yo creo que eso es muy difícil si no hay educación y algunos no la tenemos..."*. Por otro lado, aparecen reflexiones de los entrevistados sobre el término interacción *"convivencia de culturas con interacción entre ellas..."*. Y, por último, destacar las consideraciones de los migrantes sobre el enriquecimiento mutuo que aporta el intercambio *"es la convivencia entre culturas con intercambios entre ellas..."*, *"intercambiar culturalmente para conocernos mejor..."*, *"intercambio de culturas positivamente..." y "intercambio de culturas y riqueza conjunta..."*.

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

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

Como se puede observar, dichas aportaciones corroboran las contribuciones de otros autores (Chamseddine, 2015; Manning y Roy, 2010) y que coinciden que el sentimiento de pertenencia es un pilar fundamental que sustenta la construcción de identidad compartida e intercultural, basada en el conocimiento y el reconocimiento de la diversidad y del mestizaje cultural. Efectivamente, se ha demostrado que los migrantes que interaccionan con la sociedad de acogida experimentan procesos de integración-inclusión más sólidos que los que se encierran en sus patrones culturales de referencia (Chamseddine y Hernández Martín, 2020; Retortillo, 2009). Del mismo modo, también se ha confirmado que aquellos migrantes que tienen mayor nivel educativo se relacionan más y mejor con los autóctonos y su cultura, y son igualmente más aceptados por los grupos culturales de acogida (Retortillo, 2010).

Conclusiones

En el presente estudio se ha analizado si las necesidades de los migrantes, expresadas a través de sus voces, podían dar pistas claras sobre la manera de atenderlas para llegar a construir comunidades interculturales. Así, con el primer objetivo se querían identificar las necesidades de acogida y post-acogida (diferenciadas temporalmente). Entre las necesidades de acogida, en los cinco primeros años de residencia en la Región de Murcia, se destaca la consecución de trabajo y conseguir alojamiento, la regularización de la situación administrativa, es decir, obtener el permiso de trabajo y residencia; todas son necesidades primarias para alguien que cambia de país buscando mejores horizontes. Una vez pasado el tiempo, y cuando llevan viviendo más de cinco años en el país de acogida, ya se plantean otro tipo de necesidades (post-acogida), como pueden ser la estabilidad, sobre todo, económica y la reagrupación familiar, teniendo también la expectativa de conseguir una vivienda digna.

Otro indicador importante de inclusión era el referido a la relación entre la formación recibida en sus países de origen y los trabajos desempeñados en el país al que emigraron, en este caso España. Este fue el segundo de los objetivos planteados en la investigación. En las entrevistas aparece claramente que quienes llegaron con estudios primarios no tienen otras opciones laborales que el sector primario, especialmente la agricultura (en condiciones muy duras), el servicio doméstico (sobre todo las mujeres) y la venta ambulante. Cuando acreditan estudios secundarios suelen conseguir trabajo en hostelería, aunque continúan teniendo como mayores opciones el sector agrario y el empleo doméstico como actividades predominantes. Lo mismo ocurre con quienes tienen formación profesional pero, en este caso, también suelen trabajar en

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

la construcción, que en algunos de su ámbitos requiere ciertas destrezas que sólo ofrece una formación específica. Otros trabajan en labores variadas de electricista, panadero o camionero. Los migrantes con estudios universitarios se aventuraron a crear pequeños negocios, por lo que son en su mayoría pequeños empresarios, incluso hay alguno que se dedica a la docencia y a la abogacía. Entre las mujeres universitarias hay menos empresarias, y algunas sólo encuentran trabajo cuidando niños o personas mayores, lamentándose de que no conseguir empleos más cualificados.

Interesaba también en el estudio conocer los diferentes intereses de las personas migrantes. Por eso esta inquietud quedó reflejada en el tercer objetivo de la investigación. Y, efectivamente, si no hay distintos intereses generales, sí que hay diferente prelación de las mismas. Parece lógico que los migrantes que han obtenido formación en su país de origen, estén más interesados en el reconocimiento de dicha formación; de este modo, pueden desarrollar empleos acordes con sus capacidades como manifiestan enérgicamente en sus respuestas. Estos intereses son compartidos mayoritariamente por las personas migrantes con estudios y formación previa. Asimismo, los migrantes apelan a la estabilidad económica como interés primordial y motor principal de su satisfacción personal y profesional. En los casos de las personas que ejercen empleos precarios, intermitentes e incluso en economía sumergida, estos manejan la posibilidad de retomar sus estudios para complementar su currículum y mejorar su capacitación profesional. Asimismo, reivindicar como prioridad el equilibrio emocional como un interés preocupante y fruto del fracaso del proyecto migratorio y de la escasa integración e inclusión social en la sociedad receptora. Y por otro lado, aflora la decisión valiente en el caso de las personas que indican su interés e intención de emigrar a otro país ante la violencia estructural que cuyos mecanismos de estratificación social *-falta de oportunidades laborales en igualdad de condiciones, trabas en el acceso a recursos, escuelas y viviendas gueto, etc.*- repercuten en la satisfacción de necesidades e intereses de migrantes y estimulan el tropiezo en la prosperidad.

Finalmente, se quería conocer qué indicadores identificaban los migrantes entrevistados como interculturales. Este fue el cuarto objetivo del estudio. Todos hablaron de alianza de civilizaciones, paz, convivencia, respeto a la identidad cultural, en definitiva, vivir en entornos pluriculturales donde se construya una cultura de la conexión interactiva.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 tenor de esos resultados, debería quedar claro que la construcción de comunidades interculturales va más allá de la comprensión de la compleja relación entre culturas diversas y camina hacia una acción social y educativa que defienda los derechos de todas las culturas a la propia identidad, a la diversidad y a la pervivencia de estilos de vida diferentes (Hammer, 2004; Zapata-Barrero, 2013). La interculturalidad, además de facilitar el intercambio cultural, *"desarrolla sociedades cohesionadas con el desarrollo de un sistema de valores compartidos, ya que las identidades personales van más allá de la nación o la etnia"* (Booth, 2003:432); y resaltan la protección de los derechos individuales y sociales (Meer y Modood, 2012). Por eso, el paso previo ineludible es conocer las necesidades e intereses de los migrantes y conocerlas de primera mano, a través de sus propias voces, como se ha hecho en esta investigación.

Referencias

Aguado, M. T. (2009). Pedagogía intercultural. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Eds.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*, 167-182). Badajoz: @becedario.

Arnaiz, P., De Haro, R. y García-Sanz, M.P. (2014). Evaluación del diseño de programas para la acogida e integración de migrantes en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP), 17*(2), 75-92.

Booth, T. (2003). Book review of interculturalism, Education and Inclusion. *British Journal of Educational Studies, 51*(4), 432-433.

Castro, L.I. y Cano, R. (2013). Pobreza y vulnerabilidad: factores de riesgo en el proceso educativo. *Contextos Educativos, 16*, 55-72.

Cifuentes, L. M. (2014). Educación intercultural y democracia participativa en el ámbito comunitario. En B. López y M. Tuts (Eds.), *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural*. (pp. 43-51). Madrid: Wolters Kluwer.

Chamseddine, M. (2015). La construcción de identidad compartida en un aula intercultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (REIFOP), 18*(3), 69-81.

Chamseddine Habib Allah, M y Hernández Martín, A. (2020). Actitudes de los escolares ante la llegada de población migrante: Estudio comparativo y aproximación al desarrollo de buenas prácticas educativas. *Revista Educatio Siglo XXI,* Vol 38, núm 1, 229-252.

Escarbajal, A. (2009). *Educadores, trabajadores sociales e interculturalidad.* Madrid: Dykinson.

Escarbajal, A. (2010). Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los migrantes en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa, RIE. 28*(1), 157-170.

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

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

Hammer, L. (2004). Foreword. In D. Powell y F. Sze (Eds.), *Interculturalism: exploring critical issues*, 3-4. Oxford: Interdisciplinary Press.

Hernández, S. (2003). La problemática de los migrantes marroquíes en la provincia de Almería: un círculo vicioso de necesidades interrelacionadas. *Revista de Psicología Social Aplicada, 13*(2), 47-78.

García del Dujo, A y Mínguez Vallejos, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: Cuestiones y propuestas pedagógicas. *Revista Educación XX1*, *14*(2), 263-284.

Gamero, C. (2010). Satisfacción laboral de los asalariados migrantes. *Revista de Economía Aplicada, 54*(18), 33-56.

Leiva, J. J. (2012). *Gestión de la diversidad cultural en contextos de participación comunitaria. Informe de investigación*. Sevilla: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias de la Junta de Andalucía.

Leiva, J. J. (2014). La interculturalidad en el contexto universitario a través de las voces de estudiantes migrantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(2), 155-166.

León, O. y Montero, I. (2010). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Mantegazza, R. (2013). *Manuale di pedagogía interculturale*. Milano: F. Angeli.

Manning, A y Roy, S. (2010). ¿Choque de culturas o club de culturas? Identidad nacional en Gran Bretaña. *Economic Journal, 120*, 72-100.

Meer, N y Modood, T. (2012). How does interculturalism contrast with multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies, 33*(2), 175-196.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Moro, M. R. (2001). *Bambini inmigrati in cerca d´aiuto*. Torino: Utet.

Muñoz, F. (2014). Emprender en tiempos de crisis: la actividad emprendedora de los migrantes en España. *Cuadernos económicos de ICE, 87*, 127-160.

Navarro, S. y Huguet, A. (2006). Inmigración y escuela. *Revista Interuniversitaria de* Formación del *Profesorado, 20*(2), 17-23.

Navas, M., López-Rodríguez, L. y Cuadrado, I. (2013). Mantenimiento y adaptación cultural de diferentes grupos migrantes: variables predictoras. *Anales de Psicología, 29*(1), 207-216.

Padilla, A.B. (2008). Sociología de la educación de los menores migrantes en España: Escuela y comunidad. En J.L. Álvarez Castillo y L. Batanaz Palomares (Eds.), *Educación intercultural e inmigración: De la teoría a la práctica*, 42-76. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, SL.

Pedreño, A. (2005). Sociedades etnofragmentadas. En A. Pedreño y M. Hernández (Coords.), *La condición migrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*, 75-103. Murcia: Universidad de Murcia.

Perea, I. y López, B. (2008). Los diarios de campo en la investigación social. El caso en el estudio 'Socialización, aculturación y competencia intercultural. Un análisis empírico de familias multiculturales'. *Revista OBETS, 1*, 119-129.

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

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

Porthé, V, Amable, M y Benach, J. (2007). La precariedad laboral y la salud de los migrantes en España: ¿qué sabemos y qué deberíamos saber? *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, *10*(1), *34-39.*

Puig Gutiérrez, M y Morales Lozano, J.A. (2015). La formación de ciudadanos: Conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Revista Educación XX1*, *18*(1), 259-282.

Retortillo, A. (2009). *Inmigración e inserción sociolaboral: estrategias de aculturación y adaptación de tres colectivos de migrantes en la provincia de Valladolid*. Tesis Doctoral: Universidad de Valladolid.

Retortillo, A. (2010). El nivel educativo como factor de inclusión social de la población migrante desde la perspectiva de la aculturación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *69*(24,3), 59-72.

Rizo, M. (2013). Comunicación intercultural. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. *Global Media Journal México*, *10*(19), 26-42.

Rodríguez, N. (2008). *Educar desde el locutorio: ayuda a que tus hijos sigan creciendo*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Rodríguez, R. M. (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *17*(4), 1-29.

Rodrigo Alsina, M. (2009). (In) comunicación intercultural. En A. García (Ed.), *El diálogo intercultural*, 83-118. Murcia: Editum.

Sassen, S. (2013). *Migrantes y ciudadanos. De las migraciones masivas a la Europa fortaleza*. Madrid: Siglo XXI.

SIUSS (2016). *Sistema de Información de Usuarios de Servicios Sociales de la Región de Murcia.* Murcia: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Vila, I. (2005). ¿Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua? *Perspectivacep*, *8*, 23-54.

Zapata, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, *17*(2), 219-234.

Zapata-Barrero, R. (2013). Fundamentos de las políticas interculturales en las ciudades: respuesta a tres preguntas frecuentes. En R. Zapata-Barrero y G. Pinyol (Eds.), *Manual para el diseño de políticas interculturales*, 45-63. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.

Zaguirre, A. (2004). *Los procesos migratorios. Alternativas al discurso dominante*. Madrid: Fundación Alternativas.

Para contactar:

Pilar Arnaiz Sánchez: Email: ***parnaiz@um.es***

Andrés Escarbajal Frutos. Email: ***andreses@um.es***

Mohamed Chamseddine Habib Allah. Email: ***mohamed.c.h@um.es***

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

Se permiten la reproducción, 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 + deporte mejor ciudadanía

A+ sport better citizen ship

Diego Royo Laviña, *Educador Social*

Resumen

A+ Deporte Mejor Ciudadanía es un proyecto socioeducativo que se desarrolla en el Centro Neuropsiquiátrico del Carmen de Zaragoza, que es perteneciente a las Hermanas Hospitalarias del Sagrado Corazón de Jesús. Este proyecto fue reconocido por el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón con el primer premio de buenas prácticas en mediación en 2016 en el ámbito escolar o de actividades juveniles. Son varios recursos los que se ven implicados en el proyecto la unidad juvenil de personas con alteraciones de conducta, el centro ocupacional, el club deportivo Hispanos del Carmen. Así como un equipo multidisciplinar que interviene en el proyecto liderado por un educador social. Herramientas como la mediación y el sistema de economía de fichas son parte de las estrategias que se utilizan en el desarrollo de A + Deporte Mejor Ciudadanía. Son varios los objetivos que persigue dicho proyecto como la disminución de conductas disruptivas de los usuarios del centro, y la erradicación del estigma que padecen las personas con enfermedad mental, etc.

Palabras clave en español: Deporte, Ciudadanía, Salud Mental, Trastornos de Conducta.

Abstract

A + Sport Better Citizenship is a socio-educational project that takes place in the Neuropsychiatric Center of Carmen in Zaragoza, which belongs to the Congregation of Sisters Hospitaller of the Sacred Heart of Jesus. This project has been recognized by the School of Social Educators of Aragon with the first prize for good practices in mediation within school environment and youth activities in the year 2016. There are several resources that are involved in the project, such as the unit of young people with behaviour disorders, the occupational center, the Hispanos del Carmen sports club and a multidisciplinary team which is involved in the project and is led by a social educator. Tools such as mediation and the economy of chips system are part of those used in the development of A + Sport Better Citizenship. There are several targets pursued by this project, such as the reduction of disruptive behaviour by the users of the Center, and the eradication of the stigma suffered by people with mental illness, etc.

Keywords: Sport, Citizen, Mental Health, Behaviour disorders.

Fecha de recepción: 30/09/2019 Fecha de aceptación: 31/01/2020

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

1. Introducción

El proyecto ***A+ deporte mejor ciudadanía*** que desarrollamos en la unidad juvenil del Centro Neuropsiquiátrico del Carmen es una acción conjunta de diversas colaboraciones y estructuras del Centro Neuropsiquiátrico Nuestra Señora del Carmen de Zaragoza.

- A nivel de estructuras implica a la propia unidad juvenil y al Club Deportivo Hispanos del Carmen.
- A nivel de colaboraciones se han establecido alianzas con entidades deportivas relevantes, así como de otras instituciones que son agente facilitador para formar parte de una ciudadanía activa.

Un objetivo común como es la disminución de alteraciones conductuales en la población juvenil con enfermedad mental utilizando estrategias de mediación y utilizando el deporte como herramienta terapéutica, socioeducativa y rehabilitadora en personas con enfermedad mental.

Para ello consideramos deporte cuando, nos referimos a aquel que forma parte de los agentes de la Educación Física junto a la gimnasia, la recreación y la rehabilitación (física y psíquica).

Al referirnos a ciudadanía hacemos desde una visión de ciudadanía activa, refiriéndonos a una filosofía adoptada por instituciones educativas que abogan por que los participantes tengan ciertas funciones y responsabilidades con la sociedad.

2. Justificación

La creación del Club Deportivo Hispanos del Carmen y su Escuela Deportiva en diciembre de 2012 así como la creación de la unidad juvenil en 2014 fueron dos hechos relevantes en la población interna en el Centro Neuropsiquiátrico Nuestra Señora del Carmen.

Simultáneamente el perfil de profesionales paso de ser de carácter asistencial a un carácter más socioeducativo incluyendo perfiles profesionales tales como Educador Social, Integrador Social y Animador Sociocultural. Que junto a otras profesiones ya existentes en el centro detectaron una nueva necesidad.

La necesidad venia dada por la demanda de los usuarios de realizar práctica deportiva en el centro detectándose también un aumento de las conductas disruptivas.

También era necesario a su vez un proyecto que trabajara la sensibilización en la ciudadanía de este colectivo, así como la lucha contra el estigma que sufren las personas con enfermedad mental.

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

Paralelamente existía una demanda de actualización de las actividades de la vida diaria de población existente en el centro para darles un nuevo enfoque más rehabilitador y socioeducativo con distintas estrategias terapéuticas.

Apostamos por un sistema de mediación para la resolución de conflictos entre personas de interpretación que pudiesen producirse en el proyecto ***A + Deporte Mejor Ciudadanía***.

Es por ello que se demandaba un sistema regulador de todos estos factores a la vez que pusiese en valor varios objetivos que pasamos a detallar.

3. Fundamentación teórica. Beneficios del deporte y la mediación en personas con enfermedad mental.

Existen varios autores y artículos que evidencian los beneficios del deporte en personas con enfermedad mental, así como la disminución del estigma asociado a la propia enfermedad mental. Es por ello por lo que decidimos con un enfoque socioeducativo generar un proyecto que utilice el deporte y la mediación como herramienta socioeducativa. Además, del sistema de economía de fichas y el condicionamiento operante como facilitador en el objetivo de mejorar la convivencia en el Centro Neuropsiquiátrico del Carmen.

Para Alberto Fernández de Sanmamed Santos y Rafel López Zaguirre (2012:3) podríamos definir Educación Social como:

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

Es José Antonio Caride Gómez (2002:106) el que define el perfil del Educador Social de esta forma:

> "No es un mero ejecutor de proyectos o programas afectados por esa acción intervención, sino también como verdaderos animadores de la conciencia social de la comunidad, promoviendo acciones que tiendan a mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos".

Y Oriol Ripoll (2006:22) añadirá,

> "El educador social debe tener en cuenta en qué contexto se llevan a cabo los juegos planteados, para que el espacio escogido ayude al desarrollo de la actividad teniendo en cuenta

Se permiten la reproducción, 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 necesidades de todos y cada uno de los participantes del juego" […] "Hay que intervenir de alguna forma en el espacio para que pasen cosas"

Con esta base teórica decidimos desarrollar con la ayuda de la medición una estrategia que con un enfoque socioeducativo y con el deporte como refuerzo positivo nos permitiera minimizar las conductas disruptivas en el centro.

Para Fernández de Santos, A. y López Zaguirre R, (2012:3) el educador social tendrá en cuenta en estos aspectos relacionados con la práctica educativa la *"promoción de la organización y/o animación de la comunidad para conseguir una mejora del nivel social".*

Noelia Navarro (2016) reseña desde una metodología de revisión bibliográfica varios estudios tales como los de Richarson, Faulkner, McDevist, Skinar, Hutchinson, y Piette, que en 2005 ponen en manifiesto los números beneficios de la práctica deportiva provoca en el alivio de la sintomatología psicótica, así como el bienestar y calidad de la vida en general.

Por otro lado, existen referencias de utilización del sistema de economía de fichas clasificadas dentro de las técnicas para reducir y extinguir conductas, así como del reforzamiento diferencial de conductas, así lo acreditan García Mediavilla, L. y De Codes Martínez González, M. (2003:58).

En este trabajo hemos considerado el sistema de economía de fichas óptimo como herramienta de gestión de la conducta cambiando con el reforzamiento diferencial para premiar la conducta positiva como consecución de un objetivo. No aplicando refuerzo positivo si no se cumple el objetivo previamente marcado y dando una nueva oportunidad semanalmente para volverlo a conseguir.

Con esta hipótesis de trabajo diseñamos ***A+ Deporte mejor ciudadanía*** para tratar de mejorar la salud mental de las personas con enfermedad mental del Centro Neuropsiquiátrico del Carmen.

La Guía de estilo de FEAFES, (Confederación Española de Agrupaciones de Familiares y personas con enfermedad mental) define el trastorno mental como;

> "[…] una alteración de tipo emocional, cognitivo y/o del comportamiento, en que quedan afectados procesos psicológicos básicos como son la emoción, la motivación, la cognición, la conciencia, la conducta, la percepción, el aprendizaje, el lenguaje, lo cual dificulta a la persona, su adaptación al entorno cultural y social en que se vive y crea alguna forma de malestar subjetivo". (FEAFES 2008.20).

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

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

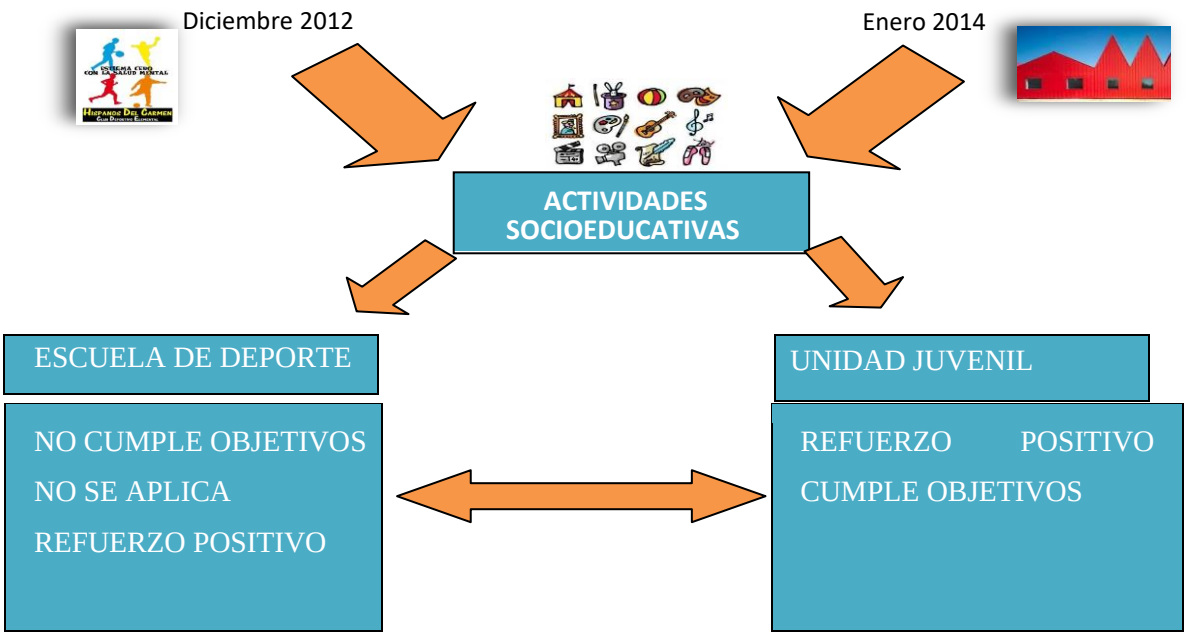
4. Objetivos

Los objetivos que nos marcamos fueron diversos, ya que consideramos al realizar el nuevo proyecto denominado ***A+ Deporte Mejor Ciudadanía*:**

A. Crear un proyecto que facilitara información relativa las personas residentes en la unidad juvenil y ayudara en la mejora conductual de las personas jóvenes con enfermedad mental del centro.
B. Programar, intervenir y evaluar de las actividades que se desarrollan tanto en la escuela deportiva como en la unidad juvenil.
C. Enfocar el deporte como herramienta terapéutica y socioeducativa.
D. Luchar para erradicar el estigma que padecen las personas con enfermedad mental y trastornos conductuales.
E. Establecer un sistema de mediación como herramienta de resolución de conflictos entre las personas que forman parte del proyecto.
F. Mostrar a la ciudadanía lo que las personas con enfermedad mental pueden aportar.
G. Ofrecer más opciones de ocio a la cartera de servicios que presta el centro mediante distintas actividades deportivas.

Estos objetivos nos permitirán trabajar los conceptos nombrados anteriormente, dándole un enfoque multidimensional.

Esquema funcional del proyecto *A + deporte mejor ciudadanía*



5. 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.

En el proyecto ***A + deporte mejor ciudadanía*** desarrollamos distintos tipos de metodologías. Utilizando el sistema de economía de fichas como método de recompensa a la conducta adecuada al superar una meta o como consecución de un objetivo y la usencia del estímulo al no cumplir objetivos o metas.

La mediación es el método empleado para la resolución de conflictos en la interpretación del refuerzo positivo o no como consecuencia del cumplimiento de objetivos o metas.

6. Intervenciones desarrolladas

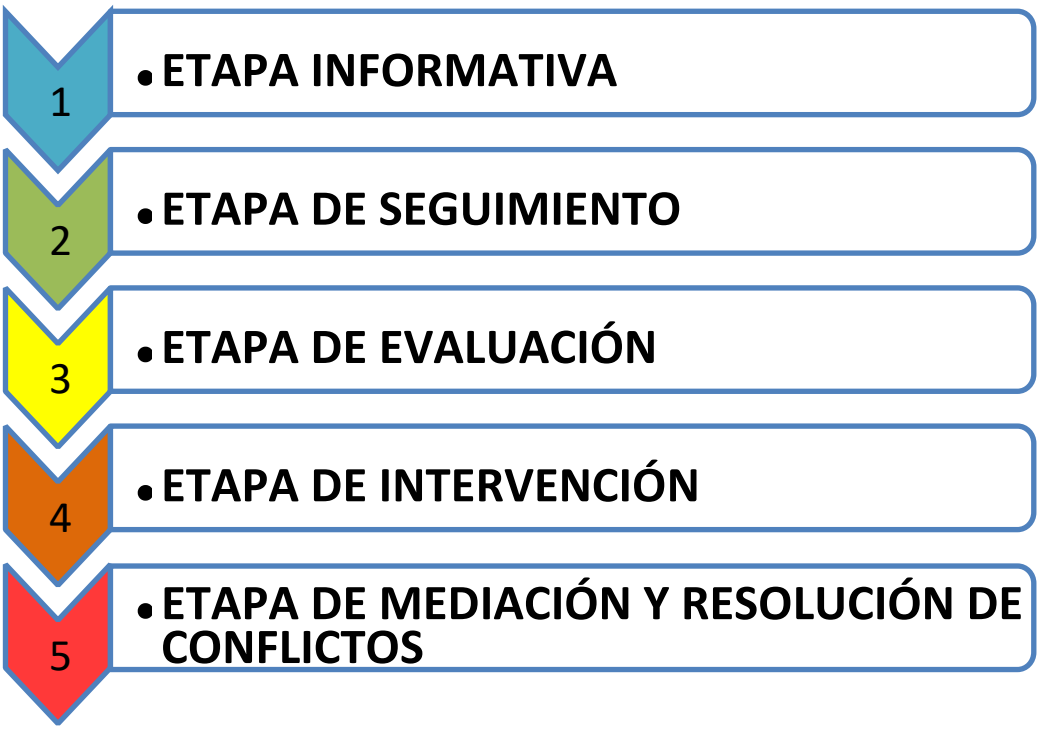
Las intervenciones fueron diversas para tratar de minimizar las conductas disruptivas que en el centro existían y a su vez tratar de erradicar el estigma que padecen las personas con enfermedad mental.

- Se aplicó un sistema de economía de fichas para la aplicación de refuerzos de carácter positivo ante la ausencia de alteraciones conductuales de las personas con enfermedad mental del centro.
- Se aplicó un sistema de seguimiento de actividades creado desde el PIRR (programa individualizado de rehabilitación y reinserción) con un enfoque multidisciplinar.
- Se estableció para la resolución de conflictos un sistema de mediación y de puesta en común de los avances logrados o áreas a mejorar a nivel conductual.
- Se elaboró una encuesta de satisfacción de actividades.
- Se formó al voluntariado como agente colaborador en las actividades deportivas.
- Se negociaron acuerdos con clubs y entidades tales como, Fénix Rugby, Mann Filter, Zaragoza Deporte, Federación Aragonesa de Balonmano, Real Federación Española de Balonmano, etc. Estos acuerdos permitieron la asistencia a eventos deportivos como medida de estímulo y la posibilidad de practicar diversos clinics o eventos deportivos de forma conjunta con la ciudadanía.

7. Fases del proyecto *A+ deporte mejor ciudadanía*

Las fases del proyecto las dividimos en etapas con una finalidad distinta en casa una de ellas.

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



1.- Etapa Informativa o de Enganche:

Esta etapa inicial consiste en explicar al usuario de la unidad los beneficios del cumplimiento de la parrilla de actividades de la vida diaria elaborada desde el PIRR (programa individualizado de rehabilitación y reinserción) con la participación del usuario.

Se especifica el refuerzo positivo que se aplica con la consecución del objetivo marcado como son la participación en diversos eventos deportivos y salidas programadas.

2.- Etapa de Seguimiento:

Diariamente se comprueba mediante observación directa del usuario y mediante seguimiento de actividades de la vida diaria que se van cumpliendo de objetivos.

3.- Etapa de Evaluación:

Al finalizar la semana se evalúa si existe ausencia de conductas disruptivas**,** tales como agresiones verbales, consumo de tóxicos, incumplimiento de actividades del PIRR.

5.- Etapa de Intervención:

Todos los usuarios son convocados mediante asamblea participativa para reforzar el cumplimiento de los objetivos y en su defecto, potenciar y motivar a aquellos usuarios que no los hayan conseguido

Las personas que cumplen objetivos son convocadas para los acontecimientos deportivos y salidas del centro del fin de semana.

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

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

Las personas que no cumplen los objetivos se les explica las áreas de mejorar para poderlos cumplir.

3.- Etapa de Mediación y Resolución de Conflictos:

En esta última etapa se establece una tutoría directa con el responsable del proyecto para las personas que tienen dudas de la consecución de los objetivos o pueda haber algún problema de interpretación.

Santiago Castillo Arredondo y Jesús Cabrerizo Diago (2003) en su trabajo la evaluación de programas de intervención socioeducativa marca pautas y herramientas de trabajo según agentes y ámbitos de intervención. Dicho trabajo recoge criterios e indicadores en la intervención educativa, técnicas e instrumentos de recogida de información para programas socioeducativos, así como métodos de evolución en la educación social.

8. La Mediación en el proyecto *A + deporte mejor ciudadanía*.

Elaboración propia

Tanto el Club Deportivo Hispanos del Carmen como la unidad juvenil del Centro Neuropsiquiátrico del Carmen apostamos por un modelo de mediación propia de resolución de conflictos que nos permitiese un modelo de convivencia mejor de acuerdo a los siguientes parámetros.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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-Voluntariedad** de ambas partes del conflicto, por un lado, el profesional que aplica el refuerzo positivo y por otro el usuario que interpreta el refuerzo de forma distinta al profesional.

- **B-Confidencialidad** se garantiza que la información relativa a la persona afectada es tratada de forma confidencial.

- **C-Flexibilidad** en el tiempo de intervención para que ambas partes expongan las versionas del motivo del conflicto y de que el mediador pueda contrastar y valorar ambas versiones además de poder utilizar distintas herramientas tales como formular determinadas preguntas para reunir más información y utilizar determinada técnica de generación de opciones.

- **D-Bilateralidad** ambas partes tienen oportunidad de explicar sus pretensiones sin más limitación que la que establezca el mediador para el buen desarrollo de las sesiones.

Principios de la mediación y fases en el proyecto ***A + deporte mejor ciudadanía***

Elaboración propia

Las fases del proceso de mediación que utilizamos son:

- *Fase 1 Obtención de información.*

Nos permite la obtención de información por las que se someten a la mediación y el malestar o discrepancia que pueda existir y el motivo por el cual se someten al proceso de mediación.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 nos permite valorar la voluntariedad por ambas partes de someterse al proceso y el compromiso de encontrar una solución a la resolución del mismo.

El rol del mediador en esta fase es establecer la viabilidad del proceso e indagación previa mediante entrevista directa para conocer si concurren las condiciones para someterse a la mediación.

En esta fase el mediador trabaja individualmente con cada parte implicada para valorar otros aspectos como puedan ser:

Relativos al usuario:

- Asumir el cumplimiento o no del planning de actividades.
- Mostrar el compromiso voluntario de seguir en el proyecto ***A+ Deporte Mejor Ciudadanía***
- Capacidad para entender los beneficios personales que tiene continuando en el proyecto.
- Si es posible el apoyo de los familiares e iguales de continuar en el proyecto.

Relativos al personal que valora el cumplimiento de objetivos:

- Reconocimiento del trabajo bien realizado, si existe algún error de interpretación el reconocer la labor realizada y plantearle soluciones que eviten confusión.
- Voluntariedad y compromiso de participar en la mediación.
- Entender la alternativa que se propone para evitar posibles nuevas confusiones.

- *Fase 2 Valoración del conflicto*

En esta fase el mediador valora el conflicto y la visión que tiene ambas partes del mismo. Es necesario que ambas partes estén interesadas en afrontar el conflicto valorando si la mediación pueda ser contraproducente en la convivencia posterior diaria.

Tras realizar una entrevista, el mediador obtiene una visión global del conflicto, así como también una específica de ambas partes, así como planteamientos de acercamiento que pueden existir.

También se tendrá que valorar si el proceso puede ser contraproducente y si el interés en hablar y escuchar es verdadero y no solo tratar de imponer una postura.

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

- *Fase 3 Promover un acuerdo.*

Fase en la promovemos el encuentro entre ambas partes mediante un espacio de dialogo y comunicación en el que se expone el motivo de conflicto y se aborda y se habla.

El mediador recibe de forma individualizada a ambas partes explicando los papeles que desempeñan los participantes en la mediación por un lado el usuario y por otro el profesional que realiza el cumplimiento del as actividades.

Utilizamos la metáfora del juego como herramienta de complexión del procedimiento preguntas tales como ¿Conoces las reglas? ¿Conoces como jugar a este juego?

El rol del mediador en esta fase tatar de mejorar la comunicación entre ambas partes de forma neutra imparcialidad.

Es importante reseñar la confidencialidad de las sesiones que realizamos jugando también una labor pedagógica en esta fase con respecto a la regla elemental de orden que permite no solo dejar hablar al otro en el momento indicado sino también escuchar.

Finalmente, el mediador confirma que no existe ninguna dudad al respecto.

Tras escuchar el relato por ambas partes del motivo del conflicto en la aplicación del refuerzo positivo de nuestro proyecto El mediador plantea soluciones satisfactorias para ambos como por ejemplo revisar de nuevo el planning que refleja el cumplimiento de actividades para posterior mente ver si se ha realizado correctamente el cumplimiento de actividades.

En esta revisión están presentes el mediador como figura imparcial y las dos partes que tienen el conflicto de interpretación en una actitud de buena fe.

Las dos partes son invitadas por el mediador a que narren los acontecimientos para lograr así una descarga de emociones y ver reflejado la comprensión de sus sentimientos.

El mediador resume los puntos importantes en términos neutrales, sin tintes negativos utilizando la técnica del parafraseo con la que logramos asegurarnos que se ha comprendido a la otra persona el motivo de su argumento.

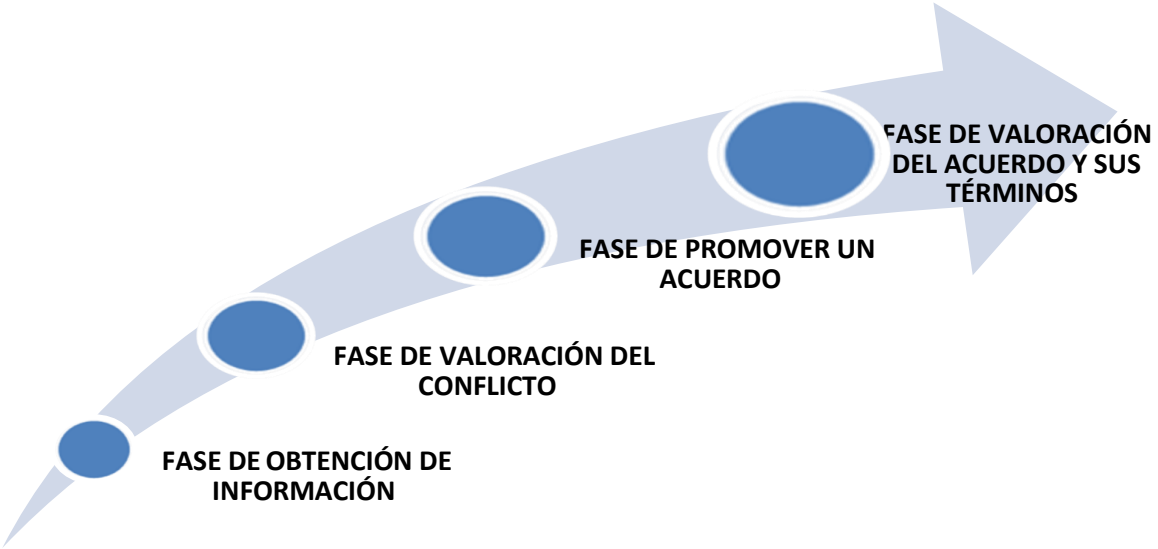
- *Fase 4 Valoración y sus términos.*

Esta fase es la que finaliza el proceso de medición en la que los motivos en las que pueden llegar a acuerdo son tales como la revisar de nuevo el planning de actividades con el mediador

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 las dos partes implicadas, ofrecer una nueva oportunidad de cumplir objetivos la próxima semana, realizar un seguimiento más específico de las personas en su evaluación.

El mediador valorara la actitud positiva de ambas partes de llegar a un acuerdo para la consecución de objetivos que puedan plantearse en el futuro



9. Criterio de valoración de *A + deporte mejor ciudadanía*

Para poner en funcionamiento el proyecto consideramos algunos criterios básicos a cumplir.

1. De carácter relevante: dando cobertura a la necesidad de minimizar las alteraciones conductuales de las personas con enfermedad mental del centro. Mejorando así su calidad de vida ayudando a formar parte de la ciudadanía.
2. Eficaz: Siendo una media que se pueda aplicar a la totalidad de personas con enfermedad mental con alteraciones de conducta que forman parte del centro.
3. Ético: De acuerdo con las normas y principios fundamentales de respeto a las personas y sus derechos, y en cumplimiento del código deontológico de cada profesión.
4. Adaptable y replicable: Este modelo se podría adaptar a otros contextos diferentes al de su implementación original, así por ejemplo esta buena práctica se podría aplicar en otras unidades de larga estancia del centro u otras entidades que presten servicios a personas con enfermedad mental.
5. Sostenible: La buena práctica es sostenible manteniendo el personal existente en el centro, así como los materiales para el desempeño que se necesitan en la sociedad.
6. Evaluable: El poder evaluar el contexto en el que se aplica hace posible que cuantificación de la buena práctica dato que aporta un valor añadido ya que te puede permitir la adaptabilidad a otros contextos.

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

10. Población diana.

El proyecto A+ Deporte Mejor Ciudadanía va dirigida a 26 personas con enfermedad mental y trastornos conductuales residentes en la unidad juvenil del Centro Neuropsiquiátrico del Carmen.

11. Responsables del proyecto.

La responsabilidad del proyecto es Diego Royo Laviña Educador Social y responsable del Club Deportivo Hispanos del Carmen del Centro Ocupacional, experto universitario en salud mental y rehabilitación psicosocial por la Universidad Nacional de Educacion a Distancia (UNED).

En el proyecto intervienen distintos profesionales tales como;

Trabajadores Sociales, Psicóloga, Integradores Sociales, Animadores Socioculturales, Voluntariado, etc.

12. Temporalización del proyecto *A + deporte mejor ciudadanía*.

Es importante resaltar las siguientes fechas como son:

- La puesta en marcha del proyecto Estigma Cero con la Salud Mental en Diciembre del 2012.
- La apertura de la Unidad Juvenil en Enero del 2014.
- Tras la detección de necesidades en la aplicación de refuerzo positivo la puesta en marcha de la mediación como resolución en personas jóvenes con enfermedad mental y trastornos de conducta en la buena práctica ***A + Deporte Mejor Ciudadanía*** que se inició Enero de 2014 hasta la actualidad.

13. Valoración como del proyecto *A + deporte mejor ciudadanía*.

El proyecto A+ deporte mejor ciudadanía;

- Establece un sistema participativo y voluntario que permite reforzar las conductas adecuadas de las personas con enfermedad mental y con trastornos de conducta en la ciudadanía.
- La utilización de la mediación en conflictos de interpretación de los refuerzos positivos del sistema de economía de fichas en el proyecto ***A + deporte mejor ciudadanía*** permite una mayor trasparencia del proceso y comprensión del usuario de los objetivos cumplidos o áreas a mejorar.
- El propio sistema de mediación permite detectar problemas de interpretación en los refuerzos positivos que se aplican para su posterior subsanación y mejora del propio sistema, bien en su estructura o bien mediante alguna especificación.

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

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

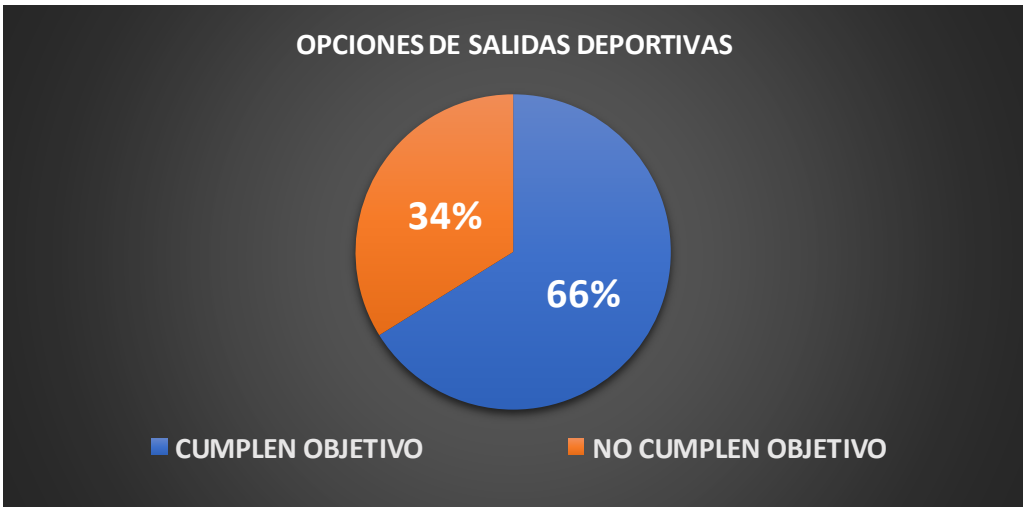
- La encuesta de satisfacción y el registro de actividades permiten obtener una información específica, concreta y verificable del usuario evaluado.
- Consideramos que este proyecto es innovador por el ámbito de aplicación de la mismo, así como por la globalidad de campos de acción que intervienen (Enfermedad Mental, Deporte, Trastornos de conducta y Unidad Juvenil).

14. Algunos resultados del proyecto *A + deporte mejor ciudadanía.*

Desde el mes de Septiembre del año 2016 hasta Junio del 2018 se realizó un seguimiento de los permisos de las personas beneficiarias del proyecto, mediante el correo electrónico del autor del proyecto y responsable del mismo Diego Royo educador social del centro. En este seguimiento se basaba en dos partes una antes de disfrutar del permiso y otra después del mismo.

En este seguimiento previo a las salidas para realizar actividades deportivas externas fuera del Centro Neuropsiquiátrico del Carmen se medían factores como la consecución del objetivo semanal si las conductas de las personas beneficiarias del proyecto habían cumplido los objetivos marcados por el planning de actividades y registro de control conductual, para su posterior refuerzo positivo (Gráfica 1 color azul). O por lo contario si las conductas de las personas beneficiarias del proyecto no habían cumplido los objetivos marcados por el planning de actividades para su posterior ausencia de refuerzo positivo (Gráfica 1 color naranja).

En las temporadas 2016-2017 y 2017-2018 se obtuvieron los siguientes resultados:

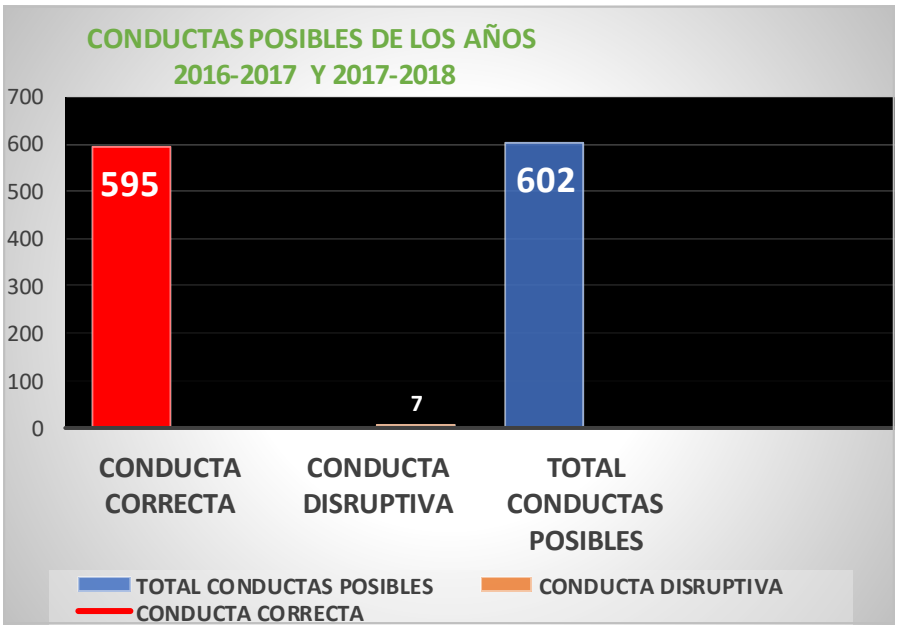


Gráfica 1 *Sobre el total del número de opciones de salidas deportivas en el exterior del centro neuropsiquiátrico del Carmen*. Fuente: elaboración propia

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.

Sobre un total de 910 opciones de asistir o participar en actividades deportivas son 602 personas las que acuden a las actividades deportivas tras cumplir el proyecto ***A+ deporte mejor ciudadanía***, lo que supone que un 66% cumplen el objetivo (Color azul en gráfica 1) tras superar el cumplimiento de sus actividades. Siendo un 34% las personas que no cumplen con el objetivo (Color naranja en gráfica 1) siendo su conducta inadecuada para aplicar el refuerzo positivo pudiendo asistir o participar a las actividades deportivas.

Una vez finaliza la salida para realizar la actividad deportiva externa fuera del Centro Neuropsiquiátrico del Carmen, se registraba en la hoja de control conductual si la conducta había sido la correcta o si en cambio se produjo algún episodio disruptivo (Ver gráfica 2).



Gráfica 2 *Sobre número de conductas en las salidas deportivas en el exterior del centro neuropsiquiátrico del Carmen*. Fuente: elaboración propia.

De las 602 personas beneficiarias del proyecto ***A+ deporte mejor ciudadanía*** (Color azul en gráfica 2) 595 mostraron una conducta adecuada en las actividades deportivas (Color rojo en gráfica 2) representando un 98,83% del total de conductas posibles. Siendo tan solo 7 personas las que mostraron una conducta inadecuada en las actividades deportivas (Color naranja en gráfica 2) representando un 1,48% del total de conductas posibles.

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

15. Conclusiones

El resultado del proyecto ***A+ deporte mejor ciudadanía,*** desarrollado en el Centro Neuropsiquiátrico del Carmen por el Club Deportivo Hispanos del Carmen mediante un enfoque multidisciplinar nos permita alcanzar las siguientes conclusiones;

- Se ha dispuesto de un sistema entendible para las personas con enfermedad mental y trastornos de conducta del centro que permite el refuerzo positivo a las normas de convivencia adecuadas mediante el refuerzo positivo de las actividades deportivas.
- Pone en valor la mediación socioeducativa como sistema de resolución de posibles conflictos.
- Promueve los principios básicos de la mediación como la voluntariedad del proceso, flexibilidad, confidencialidad y bilateralidad.
- Se ha mejorado la imagen del colectivo de personas con enfermedad mental en la ciudadanía al minimizar las conductas inadecuadas en las salidas del centro de estas personas para desarrollar actividades deportivas.
- Han disminuido los conflictos internos en el centro al fomentar el entendimiento para cumplir los objetivos y obtener la recompensa del refuerzo positivo.
- Demuestra la eficacia del sistema de economía de fichas para personas con enfermedad mental y problemas conductuales pudiendo ser implementado para distintos tipos de proyectos.
- Permite evaluar mediante las encuestas de satisfacción el grado de satisfacción de las mismas para ir actualizándolas o poderlas mejorar.
- Estimula la participación y la vida activa al tener que cumplir las actividades semanales para conseguir los objetivos en un colectivo que normalmente se le asocia al sedentarismo.
- Favorece el trabajo en equipo al colaborar en el proyecto un equipo multidisciplinar que enriquece la visión de la persona con enfermedad mental.
- Fomenta los hábitos saludables al potenciar el deporte y las actividades deportivas como medio de integración en la sociedad mejorando además la autoestima de los participantes.
- Promueve la igualdad de oportunidades, ya que cada participante tiene las mismas oportunidades de cumplir el objetivo de completar satisfactoriamente su registro de actividades y disfrutar de las ventajas del cumplimiento de las mismas.
- Mejora las habilidades sociales al interactuar con personas con ausencia de enfermedad mental y trastornos de conducta con motivo de las actividades programadas.

Los resultados alcanzados son muy satisfactorios teniendo en cuenta el número de conductas posibles y el resultado de conductas adecuadas conseguido.

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

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

Diego Royo Laviña (2018:292) ya valoraba el deporte inclusivo y su experiencia en la sensibilización en los centros escolares aragoneses en materia de salud mental mediante el proyecto Enroscados afirmando que:

> "El deporte socioeducativo como instrumento normalizador e integrador mejora sustancialmente las capacidades de las personas con enfermedad mental ayudando a su plena integración en la ciudadanía y disminuyendo el estigma de la enfermedad mental en la sociedad".

A modo de conclusión, ***A+ deporte mejor ciudadanía*** nos muestra;

> *Como el deporte y la educación social son instrumentos normalizadores e integradores, que mejoran sustancialmente las capacidades de las personas con enfermedad mental ayudando a su plena integración en la ciudadanía y disminuyendo el estigma de la enfermedad mental en la sociedad. Y como la mediación combinada con el sistema de economía de fichas y el reforzamiento diferencial, son herramientas de éxito en trabajo socioeducativo con personas con enfermedad mental y/o trastornos de la conducta.*

16. Bibliografía

ASEDES-CGCEES, (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES-CGCEES. En línea en: http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143

Castillo Arredondo, S. Cabrerizo Diago, J. (2003). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: Agentes y ámbitos.* Madrid. Editorial Pearson Educación.

Cangas, A. J.; Navarro, N.; Bernal, C.; Piedra, J.A.; Ojeda, JJ.; Cangas, D.; Mullor, D. (2017). Valoración por parte de los profesionales de educación de un videojuego (Stigma-Stop) para sensibilizar en el aula sobre los problemas de salud mental: un estudio preliminar. En *Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación.* En línea en: https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6649/CIVE17_paper_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Caride Gómez J.A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, núm. 9. Segunda época, 91-125.

Del Toro Alonso, V. (2013). El juego como herramienta educativa del educador social en actividades de Animación sociocultural y de Ocio y tiempo libre con niños con discapacidad. *RES, Revista de Educación Social* núm 16. La Educación Social y la Escuela. Enero de 2013. En línea en: http://www.eduso.net/res/pdf/16/jue_res_16.pdf

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

FEAFES (2008). Salud Mental y Medios de Comunicación Guía de Estilo. En línea en: https://consaludmental.org/publicaciones/GUIADEESTILOSEGUNDAEDICION.pdf

Fernández de Sanmamed, A.; López Zaguirre, R. (2012). Funciones de las educadores y educadores sociales en los Servicios sociales municipales. *RES, Revista de Educación Social*, núm. 15. En línea en: http://www.eduso.net/res/pdf/15/funmuni_res_15.pdf

García Mediavilla, L; De Codes Martínez González, M. (2003) *Orientación Educativa en la familia y en la escuela. Casos Resueltos*. Madrid: Editorial Dykinson.

Gutiérrez Sanmartín, M.; Carratalá Deval, V.; Guzmán Luján, J.F.; y Pablos Abella, C. (2010). Objetivos y manifestaciones de los valores sociales y personales en el deporte juvenil según deportistas, padres, entrenadores y gestores *Revista de Educación Física y Deportes*, 101, 57-65. En línea: https://www.revista-apunts.com/apunts/articulos//101/es/057-065.pdf

López Fernández, I.; Chinchilla Minguet, J.L. (2008). Los juegos y la actividad física en la formación inicial del educador social en España. *REIFOP*, 11 (1), 19-29. En línea en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240860264.pdf

María Sampietro, H (2014). En *Proyecto de Buenas Prácticas de Enfermería y Salud Mental*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. En línea: http://www.academia.cat/files/425-8231-DOCUMENT/buenaspracticas.pdf

Navarro, N. (2016). Beneficios del Ejercicio físico en los trastornos del espectro esquizofrénico: una revisión sistemática. Noelia Navarro. En Gallego, J.; Alcaraz-Ibáñez, M.; Aguilar-Parra, J.M.; Cangas, A.J.; Martínez Luque, D. (Ed.). (2016) *Avances en actividad física y deportiva inclusiva*. pp. 18-36. Almería: Ed. Universidad Almería. En línea en: https://www.researchgate.net/profile/Adolfo_Cangas/publication/311589443_Avances_en_actividad_fisica_y_deportiva_inclusiva/links/584fdd0308aecb6bd8d1ddd2/Avances-en-actividad-fisica-y-deportiva-inclusiva.pdf

Ripoll, O. (2006). El juego como herramienta educativa. *Educación Social Revista de intervención socioeducativa*, 33, 11-27. En línea en: http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165533/373756

Royo Laviña, D. (2016). Escuela de deporte. "A más Educación Social, más ciudadanía". Comunicación al Congreso de Educación Social. Sevilla, abril de 2016. *RES, Revista de Educación Social*, 24., 562-570. En línea en: http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=985

Royo Laviña, D. (2018). El proyecto enroscados, una experiencia una experiencia socioeducativa de sensibilización sobre la enfermedad mental desde la práctica del balonmano. *RES, Revista de Educación Social*, 27, 274-294. En línea: http://www.eduso.net/res/27/articulo/el-proyecto-enroscados-una-experiencia-socioeducativa-de-sensibilizacion-sobre-la-enfermedad-mental-desde-la-practica-del-balonmano

WEBGRAFÍA

BLOG ESTIGMA CERO: http://estigmacerosaludmental.wordpress.com/

BLOG HERMANAS HOSPITALARIAS: http://impactoshermanashospitalarias.Blogspot.com.es/
WEB CENTRO NEUROPSIQUIÁTRICO DEL CARMEN: http://www.hospitalariaszaragoza.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.

WEB HERMANAS HOSPITALARIAS PROVINCIA http://www.hospitalarias.es/centro-neuropsiquiatrico-nuestra-senora-del-carmen-obtiene-primer- premio-proyecto-deporte-mejor-ciudadanía/

WEB GOBIERNO DE ARAGÓN. A+ Deporte Mejor Ciudadanía. Publicación del primer premio de mediación y buenas prácticas del CEES ARAGÓN: http://www.educaragon.org/FILES/A+DEPORTE%20MEJOR%20CIUDADAN%C3%8DA.pdf

REDES SOCIALES

-TWITTER: https://twitter.com/estigma0zgz?lang=es

-FACEBOOK:https://www.facebook.com/people/Estigmacerosaludmental-Salud-mental/100004407825757

-INSTAGRAM: @ESTIGMACEROSALUD

Para contactar:

Diego Royo Laviña. Educador Social. núm. Colegiado 1511/11 del CEES Aragón.
Centro Neuropsiquiátrico Ntra. Sra. del Carmen. Camino Abejar 100
50190 Garrapinillos (Zaragoza). Tel. 976 77 06 35
Email: ***cadillacsolitario77@hotmail.com***

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

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

ANEXOS

Hermanas Hospitalarias
CENTRO NEUROPSIQUIÁTRICO NTRA. SRA. DEL CARMEN

REGISTRO DE CONTROL CONDUCTUAL

USUARIO _____ EDUCADOR SOCIAL _____

CONDUCTAS A EVALUAR:

AUSENCIA DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS

(Ausencia de violencia tanto verbal física, etc.)

AUSENCIA DE CONSUMO DE TÓXICOS

(Resultado negativo en la prueba control, si se requiere)

CUMPLIMIENTO DE ACTIVIDADES SOCIEDUCATIVAS

(Distintos parámetros de medición tales como: horarios, actitud, asistencia, etc.)

EVALUACIÓN

Nº	Fecha ___/___/____	L	M	X	J	V	S	D
1	AUSENCIA DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS							
2	AUSENCIA DE CONSUMO DE TÓXICOS							
3	CUMPLIMIENTO DE ACTIVIDADES SOCIEDUCATIVAS							

APLICACIÓN DE REFUERZO POSITIVO

SI ☐ NO ☐

NOTAS

_____

_____

_____

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

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

Hermanas Hospitalarias
CENTRO NEUROPSIQUIÁTRICO
NTRA. SRA. DEL CARMEN

PLANNING DE ACTIVIDADES SOCIOEDUCATIVAS:

USUARIO _____ FECHA _____

HORA/DÍA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:30-11:00	MÓDULO DE JARDINERÍA	HABILIDADES COGNITIVAS	MÓDULO DE JARDINERÍA	HABILIDADES COGNITIVAS	MÓDULO DE JARDINERÍA
11:00-11:30	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO
11:30:13:00	TALLER OCUPACIONAL	TALLER OCUPACIONAL	TALLER OCUPACIONAL	TALLER OCUPACIONAL	TALLER OCUPACIONAL
13:00-15:00	COMIDA	COMIDA	COMIDA	COMIDA	COMIDA
15:00-16:00	MUSICOTERAPIA	HABILIDADES DE COMUNICACIÓN	MUSICOTERAPIA	HABILIDADES DE COMUNICACIÓN	MUSICOTERAPIA
16:00-17:00	TALLER OCUPACIONAL	TALLER OCUPACIONAL	TALLER OCUPACIONAL	TALLER OCUPACIONAL	TALLER OCUPACIONAL
17:00-17:30	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO
17:30-19:00	ESCUELA DEPORTIVA	ESCUELA DEPORTIVA	ESCUELA DEPORTIVA	ESCUELA DEPORTIVA	ESCUELA DEPORTIVA
19:00-20:00	HABILIDADES SOCIALES	CULTURA GENERAL	HABILIDADES SOCIALES	CULTURA GENERAL	HABILIDADES 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.

Hermanas Hospitalarias
CENTRO NEUROPSIQUIÁTRICO NTRA. SRA. DEL CARMEN

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN

SEXO: Masculino Femenino EDAD: _____

	Muy mal	Mal	Regular	Bien	Muy bien
1. Mi plan individualizado de actividades (gimnasia, fútbol, taller ocupacional, etc.) me parece					
2. El trabajo que realizo me gusta					
3. Mi vida sexual es					
4. Como me encuentro en el Centro					
5. La atención sanitaria que me dan (medico, ATS, auxiliares) es					
6. La atención que me dan (Educador Social, Integrador Social y animador sociocultural) es					
7. Creo que aquí se come					
8. Como está atendida mi salud física					
9. De forma general la limpieza del Centro está					
10. La comodidad de mi habitación es					
11. Tener TV en mi habitación estaría					
12. La compañía que tengo en la habitación me parece					
13. La compañía que tengo en el comedor me parece					
14. Las actividades deportivas que existen me parecen					
15. De forma general el ambiente que hay entre los usuarios de la Unidad me parece					
16. De forma global el ambiente que hay entre personal y usuarios me parece					
17. Que entren en mi Dpto. usuarios de otras Unidades me parece					
18. Las actividades socioeducativas de mi Dpto. me parecen					
	Nada	**Poco**	**Regular**	**Bastante**	**Mucho**
19. El taller Ocupacional me gusta					
20. El Centro realiza suficientes actividades comunitarias (excursiones, salir al cine, visitar museos, ir a espectáculos deportivos.)					
21. Las salidas de autobús los miércoles y los sábados son importantes para mí					
22. Me gustaría salir más del Centro					
23. Estoy en contacto con mis familiares y amigos					
24. Dispongo de suficiente dinero para mis gastos cotidianos					
25. Dispongo de suficiente dinero para mis salidas a la ciudad					
26. Me gustaría cambiar de Centro					
27. Desearía ir a uno de los pisos que tiene el Centro en la ciudad					

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

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

El trabajo nocturno con personas con enfermedad mental grave y duradera en dispositivos residenciales (mini residencias)

Night work with people with severe and lasting mental illness in residential devices. (mini residences)

David Arévalo Blázquez, *Educador Social Ayuntamiento Móstoles (Madrid)*
Susana García Rico, *Trabajadora Social Centros de Atención Primaria (SERMAS) Comunidad de Madrid*

Resumen

La intervención socio sanitaria con personas con enfermedad mental grave y duradera (EMGD en adelante) en recursos residenciales como son las Mini Residencias da pie a numerosos procesos a la hora de trabajar en la rehabilitación psicosocial. A lo largo del siguiente artículo se expondrá cómo las Mini Residencias se constituyen como un recurso de apoyo conforme han ido evolucionando. Además, se abordará cómo el trabajo nocturno, por parte de los profesionales de la Educación Social, puede conllevar una serie de actuaciones concretas en lo referente al ejercicio del fomento del descanso, el manejo de situaciones de crisis, el entrenamiento en hábitos saludables, los problemas sobre el tratamiento y adhesión farmacológica, la participación en la rutina nocturna y las formas de abordar algunas carencias en determinadas habilidades sociales. El método de trabajo viene guiado por la observación, el apoyo, el acompañamiento y el entrenamiento hacia rutinas que permiten una mejor calidad de vida de las personas con EMGD teniendo en cuenta el horario nocturno.

Palabras clave: Rehabilitación, trabajo nocturno, enfermedad mental grave y duradera.

Abstract

The socio-health intervention with people with serious and long-lasting mental illness (EMGD from now on) in residential resources such as the Mini-Residences gives rise to numerous processes when working in psychosocial rehabilitation. The following article will explain how the Mini Residences are constituted as a support resource as they have evolved. In addition, we will discuss how night work, on the part of Social Education professionals, can lead to a series of specific actions regarding the exercise of promoting rest, the management of crisis situations, training in healthy habits, problems regarding pharmacological treatment and adherence, participation in the night routine and ways of addressing certain deficiencies in certain social skills. The work method is guided by observation, support, accompaniment and training towards routines that allow a better quality of life for people with EMGD taking into account the night time schedule.

Keywords: Rehabilitation, night, mental grave and long lasting illness.

Fecha de recepción: 02/01/2020 Fecha de aceptación: 05/02/2020

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

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

La mini-residencia

Parte del colectivo de personas con EMGD tienen dificultades para cubrir autónomamente sus necesidades de alojamiento y cuidado. Ante esto, se ve necesario contar con un abanico de alternativas de vivienda y atención residencial, que cubran sus diferentes necesidades permitiendo su mantenimiento en la comunidad en las mejores condiciones de autonomía y calidad de vida posibles.

Para llegar a ofertar los dispositivos residenciales actuales, se hace necesario que se mire atrás en el tiempo y se considere la Reforma Psiquiátrica que se puso en marcha en la mayor parte de los países desarrollados (EEUU, Francia, Inglaterra, Italia) en las décadas de los años 60 y 70.Con ella se inició un fuerte movimiento de crítica hacia la atención centrada en el hospital psiquiátrico tradicional. La historia socio-económica propia de cada país ha propiciado que la Reforma haya tenido un avance distinto en cada uno de ellos. Esto, sumado al descubrimiento de los fármacos neurolépticos y la introducción de nuevos métodos terapéuticos provocó un cambio en la asistencia psiquiátrica y el abordaje de la salud mental dentro del entorno comunitario, evitando la marginación e institucionalización.

Nuestro país se incorporó con retraso a este movimiento de Reforma Psiquiátrica y salud mental comunitaria. En España no fue hasta la época democrática y, en particular hasta mediados de los años ochenta cuando se inició la transformación de la asistencia psiquiátrica (López, 2006), con la promulgación de la Ley General de Sanidad en 1986.

Los programas residenciales en su desarrollo, han experimentado transiciones y cambios durante este tiempo que se exponen de manera resumida:

En un primer momento, desde los hospitales psiquiátricos, surgieron dispositivos del tipo "HALFWAY HOUSE" (“Vivienda de Transición”, “Casas a medio camino”) como dispositivos de corta y media estancia, que pretendían servir de paso para la vida en la comunidad, prolongando la atención sanitaria (Rodríguez, 1997).

Posteriormente, apareció el modelo de “CONTINUUM RESIDENCIAL” caracterizado por constituir un conjunto de dispositivos que se estructuran linealmente: el paciente iría progresando desde dispositivos más restrictivos y con mayor supervisión de personal especializado a otros menos restrictivos y con menor supervisión (Carling, 1997).

Tras este modelo surgió un modelo alternativo, denominado de apoyo residencial ("supported housing" o también "normal housing with specialized supports") y que se podría definir como "Vivienda normal con apoyos especializados o específicos". Este nuevo modelo se centraba

Se permiten la reproducción, 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 utilización de la vivienda propia, dando importancia a la autonomía y capacidad de decisión del enfermo mental, recibiendo apoyo flexible y adaptado a las necesidades de la persona (Carling, 1997).

Como existen diferentes tipologías de personas con las que se intervienen en función de sus necesidades y de sus niveles de autonomía, también se desarrolló una nueva manera de pensar basada en la necesidad de combinar los dos modelos ("continuum residencial" y "supported housing") para una adecuada atención comunitaria: por un lado es necesario disponer de dispositivos con diversas funciones y grados de supervisión y además se deben ofrecer programas de apoyo para ayudar a los enfermos que puedan mantenerse en su domicilio (Cañamares et al, 2007).

En la Comunidad Autónoma de Madrid, dependiente de la Consejería de Servicios Sociales, se cuenta con recursos de tres tipos que han ido aunando características de los programas anteriores en función del perfil de personas con las que trabajan y el grado de autonomía que pretenden trabajar. Se trata de: Plazas en Pensiones, Pisos supervisados y Residencias. Estos recursos cuentan con el apoyo diurno de **servicios complementarios,** como son los **Equipos de Apoyo Social Comunitario** los cuales ofrecen atención social en el propio domicilio a las personas con mayores dificultades sociales. Además, están organizados territorialmente y coordinados con **los** Servicios de Salud Mental y los Servicios Sociales Generales y otros recursos comunitarios de cada zona.

Imagen 1 : Fuente; pexels bajo licencia creative commons

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

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

Según Decreto 122/1997, de 2 de octubre, las Residencias, denominadas Mini-Residencias (MR en adelante) por su capacidad de entre 20-30 plazas, "son centros residenciales destinados a las personas afectadas de enfermedades mentales graves o crónicas y con deterioro en su autonomía personal y social. Proporcionan con carácter temporal o indefinido: alojamiento, manutención, cuidado, apoyo personal y social, rehabilitación y apoyo a la integración comunitaria, a las personas antes citadas que no cuenten con apoyo familiar y social y/o que, debido a su grado de deterioro psicosocial, requieren los servicios de este tipo de centro residencial."

La intervención socio-educativa con personas con emgd en los recursos residenciales.

El trabajo con personas con EMGD se concreta en tres diferentes dimensiones como son*:*

- La primera es la dimensión del diagnóstico que abarca a los trastornos psiquiátricos graves, fundamentalmente psicosis funcionales los cuales pueden generar importantes discapacidades psicosociales.
- La segunda dimensión abarca la limitación de ciertas facultades para la autonomía en la vida personal y social.
- La tercera dimensión será la dimensión crónica en la que se observa que existe una evolución larga que requiere asumir un planteamiento más alargado en el tiempo, incluso de por vida. *(*González y Rodríguez, 2002).

Es en la segunda dimensión de la vida personal y social donde se pueden concretar las carencias que se observan en las personas con EMGD, que se tratan de trabajar en los recursos residenciales y donde el papel de la Educación Social puede incidir de manera más necesaria. Son:

> "-Auto cuidado: falta de higiene personal, deficiente manejo de su entorno, hábitos de vida no saludables, etc.
>
> -Autonomía: deficiente manejo del dinero, (…), nula utilización del ocio y tiempo libre, dependencia económica y mal desempeño laboral.
>
> -Autocontrol: incapacidad de manejo de situaciones de estrés, falta de competencia personal
>
> -Relaciones interpersonales: falta de red social, inadecuado manejo de situaciones sociales, déficits en habilidades sociales. En este punto hemos de considerar que gran parte de los problemas del comportamiento se explican por la ausencia de vínculos comunitarios, falta de calidad en las relaciones de colaboración y ayuda mutua de las personas, o por efecto de proceso de desintegración de la vida comunitaria.
>
> -Ocio y tiempo libre: aislamiento, incapacidad de manejo del ocio, incapacidad de disfrutar, falta de motivación e interés.

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

-Funcionamiento cognitivo: dificultades de atención, percepción, concentración y procesamiento de información". (Blanco, 1997:34).

La intervención con personas con enfermedad mental desde una perspectiva biopsicosocial, justifica la necesidad de equipos profesionales multidisciplinares donde el profesional de la Educación Social debe configurarse como una figura clave adaptando una perspectiva reformista, comunitaria, rehabilitadora e integradora. Su finalidad será la de potenciar la rehabilitación y la autonomía de las personas con EMGD.

Según Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, la Educación Social se define como una intervención socioeducativa en la que el profesional trabaja con personas y en sus contextos, con el fin de que logren el mayor desarrollo personal y social. Tiene como finalidad el lograr la madurez social, promover las relaciones humanas así como el preparar al individuo para vivir en sociedad. No olvidemos que el profesional de la Educación Social es un agente de cambio social a través de la acción educativa.

La presencia de educadores o educadoras sociales es significativamente reciente en el campo de la salud mental ya que antes primaba el modelo asistencial médico. En este tiempo, las intervenciones más representativas de la Educación Social han ido centradas en:

- Diseño, aplicación y evaluación de programas de habilidades sociales, de crecimiento personal, educación para el ocio y el tiempo libre.
- Promoción de la vida asociativa, el tejido social, el desarrollo comunitario.
- Promoción de la adquisición de conocimientos, de actitudes y destrezas de acuerdo con las necesidades emergentes de la sociedad.

Por ello, cualquier Proyecto Educativo Individual que trabaje con EMGD debe considerar que las actuaciones del profesional de la Educación Social se dan en torno a las intervenciones individuales, a las grupales y a la relación educativa que se establece con la persona. Esa relación educativa tiene como objetivos:

- Facilitar la expresión de los problemas.
- Descubrir las dificultades internas.
- Conocer mejor la realidad exterior.
- Conseguir un nivel superior de autonomía y madurez personal
- Adaptar el mundo egocéntrico e individual de significados de la persona al mundo de significados comunitarios.

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

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

- Comprender y compartir el mundo y significados de la persona.

El trabajo de los educadores o educadoras sociales con EMGD va a venir guiado por el modelo de atención desde el plano de la rehabilitación psicosocial. Este modelo vino dado por el abordaje que llega a España en la década de los 80, como corriente alternativa a la atención en salud mental.

Los elementos fundamentales que marcarían la práctica de la rehabilitación psicosocial y a su vez de la acción socioeducativa son:

> "-Tener un plan de intervención evaluable, tanto en los resultados como en lo que a la satisfacción del usuario se refiere.
>
> -Cada intervención supone un proceso que respeta los ritmos de cada persona.
>
> -Se busca conseguir que las personas adquieran una mayor autonomía y normalización de acuerdo a las posibilidades de cada uno.
>
> -Evaluar e intervenir en la realidad personal y social.
>
> -No sólo abordar los déficits sino también orientar y potenciar las capacidades de cada persona.
>
> -Adaptar la intervención a cada persona.
>
> - Contemplar las elecciones de la propia persona y su papel activo en su proceso de rehabilitación.
>
> -Actitud positiva, por parte de los profesionales, del usuario y de su entorno, en las posibilidades y potencialidades de desarrollo. "(Rodríguez, 1997:34)

La rehabilitación psicosocial se plantea como reto el procurar a estas personas las habilidades sociales necesarias para mejorar sus interacciones sociales y con ello, obtener una mayor calidad de vida dentro de la comunidad. Para lograr dicho reto, surgen diversas estrategias de intervención en las que los profesionales de la Educación Social pueden ofrecer una intervención adecuada. Entre ellas se puede destacar, la aparición de programas psicosociales, entre los que no puede faltar un programa de entrenamiento en habilidades sociales así como el trabajo en espacios ya sea en la propia comunidad o bien en dispositivos residenciales integrados en la misma.

La rehabilitación psicosocial es propia del plano de la prevención terciaria ya que los fines van a ir enfocados a disminuir las secuelas de la enfermedad, trabajando e incidiendo en la recuperación de aptitudes y recursos del propio individuo.

Se considera, por tanto, que no se va a enseñar a realizar casi ninguna conducta nueva sino crear ciertos hábitos que hace tiempo no se han realizado.

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

En el horario nocturno de las MR, la idea que subyace es la de trabajar con la persona en mejorar su propio auto cuidado promoviendo la responsabilidad y el fortalecimiento de su independencia. Para ello, el trabajo de los educadores o educadoras sociales permite realizar un seguimiento para fortalecer conductas positivas, orientar sobre las conductas de riesgo y sus consecuencias y tratar de fortalecer hábitos saludables y autónomos en actividades y habilidades de la vida cotidiana.

Se da la circunstancia de que durante el horario nocturno, se prioriza el descanso de las personas. Ante ello, los profesionales de la Educación Social deben trabajar desde una escasa programación en algunas actividades (salvaguardando actividades de ocio al inicio de la noche en comparación con el horario diurno) y teniendo en cuenta una serie de particularidades que durante la noche se hacen presentes en este tipo de población (situaciones de crisis, problemas de descanso, falta de hábitos saludables y falta de habilidades sociales como consecuencia de lo anterior…).

El objetivo de los educadores o educadoras sociales es promover una serie de hábitos, rutinas y habilidades para mejorar tanto el descanso como para reforzar y apoyar a todo lo que se trabaja durante el día dando una continuidad a la intervención y a los proyectos educativos tanto individuales como a las programaciones de cada dispositivo.

Se ha de considerar que, si existe un buen entrenamiento y adhesión de hábitos y habilidades sociales durante la noche, los resultados pueden ser positivos durante el día con mejores posibilidades de adhesión al tratamiento farmacológico, mayor descanso para realización de actividades programadas durante el día, mejora del aprendizaje (procesamiento, categorización y almacenamiento de la información en la memoria a largo plazo) o mejor capacidad para tener seguridad en relaciones saludables por parte de las personas con EMGD.

La acción socioeducativa en la noche ha de ofrecer una respuesta en dos plazos diferenciados:

1. A corto plazo: mantener la estabilidad de la persona.
2. A largo plazo: capacitar a la persona para continuar su proceso de socialización y conseguir una mejor integración en la sociedad.

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

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

El profesional de la Educación Social desde el marco de lo cotidiano, va a ocupar un lugar de especial trascendencia, ya que trabajará en primera línea con la persona, por lo que ha de establecer una relación adecuada para procurar el enganche.

Antes de intervenir se hace necesario establecer un vínculo, que permite al profesional conocer y comprender a la persona y a su entorno de referencia, respetando al máximo sus valores y creencias y recogiendo sus deseos y demandas.

La herramienta fundamental de los educadores o educadoras sociales durante la noche se basa en el acompañamiento lo cual les permitirán realizar diferentes acciones con la finalidad de:

- Que la persona haga un uso habitual de los recursos, fomentando que participe de lo cotidiano del entorno para que tenga experiencias positivas desde un vínculo y una relación segura.
- Que la persona asuma responsabilidades, para que adquiera un rol activo frente al rol pasivo, a través de una relación segura, donde se transmitan normas y limites que le permitan estructurar la desorganización interna.
- Que se posibilite el ayudar a la persona a transformar de forma personal la realidad, aumentando la participación social, a través de la creación de rutinas y una estructura de vida diaria que acerque a la persona a lo social.

Se exponen a continuación diferentes situaciones que, durante la noche los profesionales de la Educación Social pueden incidir para trabajar o que se presentan con mayor asiduidad. Además se realizan una serie de recomendaciones para poder abordarlas desde la perspectiva de la rehabilitación psicosocial: lo relacionado con el descanso, con los hábitos saludables, el manejo de situaciones de crisis, problemas en referencia al tratamiento y adhesión farmacológica, la participación en la rutina nocturna y las carencias en determinadas habilidades sociales.

El descanso

Las alteraciones del sueño son apreciadas con frecuencia en la mayoría de las personas con EMGD y, a su vez, los trastornos psiquiátricos tienden a ser comunes en pacientes con alteraciones del sueño.

Junto con el insomnio, también existen personas que padecen de hipersomnia (exceso de sueño), en forma de episodios de sueño nocturno prolongado o de un aumento del sueño diurno.

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

Está ampliamente demostrado que la alteración en la duración, continuidad y profundidad del sueño constituye un factor de riesgo para la agudización de trastornos mentales. Estas alteraciones en el sueño se observan en la mayoría de las personas con trastornos mentales.

Imagen 2. Fuente: pexels bajo licencia creative commons

Para ver la importancia del sueño, se observa que la alteración de los patrones del sueño en algunos casos puede predecir una recaída o la aparición de una nueva crisis, incluso antes de la presencia de la sintomatología propia de la enfermedad.

Durante la noche hay que priorizar el descanso de la persona como fórmula para se normalicen los ritmos biológicos. Para ello, se tiene que trabajar con progresividad y constancia la adecuación de la persona al hábito del sueño en la medida que no conlleve estrés.

En relación al sueño, los profesionales de la Educación Social pueden concretar las acciones en:

- Identificar circunstancias que alteran el sueño
- Ejecutar rutinas de periodos de sueño–vigilia promoviendo mediante acuerdos y compromisos dichas rutinas.
- Realizar una evaluación sobre la profundidad, continuidad y duración mediante un seguimiento diario.

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

- Verificar la existencia de alteraciones en el sueño, sonambulismo, insomnio…

En referencia a la persona se ha de motivar a que trabaje y observar:

- Direccionamiento de rutinas sueño – vigilia.
- Verificar junto con ella los efectos terapéuticos de los medicamentos contrastando con el educador o educadora social cualquier efecto diferente o un cambio en sus patrones de sueño.
- Favorecer un ambiente adecuado para el descanso.

Hábitos saludables

Comparativamente con la población general, la salud física de las personas con EMGD es peor y su esperanza de vida, menor. Presentan mayores tasas de infecciones (VHB, VHC, VIH), de enfermedades endocrino- metabólicas, de enfermedades cardíacas y respiratorias (hipertensión arterial, obesidad, tabaquismo, enfermedades pulmonares, migraña lo cual lleva a la sobre morbilidad y un mayor riesgo de muerte tanto global como por causas naturales: enfermedades respiratorias, cardiovasculares y oncológicas fundamentalmente (sobre mortalidad).

Además, la medicación antipsicótica y, posiblemente, otros tipos de psicofármacos, como los antidepresivos, pueden inducir un aumento de peso y un riesgo mayor de efectos metabólicos adversos que incrementan la incidencia de enfermedades cardiovasculares.

Es necesario incidir en la necesidad de sensibilizar en los equipos multidisciplinares en estos aspectos e incluir los cuidados físicos en los programas psicoeducativos, además de protocolizar estos cuidados

Durante la noche se detecta un alto consumo de tabaco y bebidas azucaradas que, en ocasiones, con algunas personas puede presentar un problema importante de salud. Aunque se trabaje por la autonomía de la persona y se induzca a que la misma comience a ejercer su responsabilidad en el auto cuidado, los educadores o educadoras sociales, como organizadores de la estructura del centro, han de marcar ciertas pautas para condicionar que la salud de la persona dentro del centro forme parte de su rehabilitación.

El contrastar con la persona los malos hábitos y el plantear restringir prácticas abusivas de consumo descontrolado puede ser percibido por la persona como una forma de prohibición

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

(ej.: usuarios que consumen gran cantidad de bebidas estimulantes para luego solicitar medicación para el insomnio) por lo que su abordaje y sensibilización es una tarea continua.

Hay que concienciar a la persona que no hay incompatibilidad de un consumo moderado de estas sustancias con su salud .Sin embargo, como es una realidad que se da y, en ocasiones se tiende al abuso, se pueden plantear diferentes opciones como el consensuar horarios programados para poder fumar dentro de la MR u horarios controlados de consumo de bebidas azucaradas o bollería industrial. Este punto suele crear bastante frustración entre los educadores o educadoras sociales pues el trabajo en hábitos saludables con personas con EMGD suele considerarse una "batalla diaria". El conocer la respuesta que se da en otros dispositivos similares puede crearnos alternativas de actuación pero siempre ha de primar el mejorar y el mantener los hábitos saludables.

Otra alternativa es fomentar el consumo de bebidas no gaseosas o estimulantes como infusiones sustituyendo el azúcar por la estevia, la creación de huchas individuales para contrastar el alto gasto de tabaco o el reducir el número de cigarrillos consumidos de manera progresiva mediante acuerdos de compromiso con la persona.

Situaciones de riesgo

Para comprender mejor las situaciones de crisis se ve necesario aludir al modelo de vulnerabilidad (modelo de diátesis-estrés) que afirma que el desarrollo de las personas evoluciona en fases, presentando momentos de crisis psicopatológicas y otros momentos residuales. Este modelo afirma que los períodos de crisis vienen precedidos por una fase prodrómica en el que se combinan múltiples factores causales: procesos ambientales de corte biológico (por ej., una infección o el consumo de alcohol y drogas) o de corte psicológico (por ej., situaciones vitales estresantes, exámenes, cambios de residencia o de trabajo, pobreza, conflictos familiares etc.) pero también unos factores protectores de la persona (por ej., la inteligencia, las habilidades sociales o las capacidades para resolver problemas o el apoyo familiar o social) que pueden atenuar el riesgo de las situaciones de crisis.

Las situaciones de crisis se pueden manifestar bajo diferentes formas como son:

- Cambios en el comportamiento como agresión, impulsividad, hiperactividad, y actos vulgares e indecentes.

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

- Cambios en el estado emocional con sentimientos de confusión, cansancio, agotamiento, culpa, desamparo, enajenación, ira, irritabilidad, miedo, tristeza, depresión, pesadillas, angustia, ansiedad pánico, tensión mental, indecisión, falta de confianza y sentimientos de inadecuación.
- Vulnerabilidad al llanto con explosiones de lágrimas.
- Dificultad para pensar, falta de concentración, pensamiento de "túnel", dificultad para tomar decisiones e ideas o acciones autodestructivas.
- Síntomas físicos dados en enfermedades, dolores psicosomáticos, la falta de sueño, insomnio u otros problemas del dormir, dolores de cabeza, indigestión, falta de apetito, etc.
- Desorganización del funcionamiento en sus relaciones laborales, familiares y sociales.

Imagen 3. Fuente: pexels bajo licencia creative commons

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

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

A la hora de manejar las situaciones de crisis que se pueden dar durante la noche, se ha de ser conscientes en que, a veces, las intervenciones en el momento no son lo suficientemente eficaces para evitar las recaídas. También se ha de considerar que el equipo humano es bastante menos numeroso que durante el día por lo que ante cualquier situación de crisis, se debe haber un buen protocolo de actuación para evitar un agravamiento de la situación y esto pasa por tener un acceso directo a los recursos sanitarios–sociales de emergencias.

Se parte de que la mejor intervención es la prevención mediante la detección precoz. La intervención temprana ante los signos de descompensación evitará un número significativo de situaciones de riesgo.

Obviamente cada tipo de crisis necesita una respuesta diferencial e individualizada por parte del equipo de profesionales, por lo que se irá analizando cada una de ellas y proponiendo pautas de acción.

Es necesario conocer los pródromos (manifestaciones clínicas que sobresalen del estado habitual de la persona y que preceden a una posible situación con síntomas psicóticos) para poder prever una recaída, y conocer el tiempo que puede durar la fase. Es importante que, para detectar síntomas prodómicos, se deba considerar el estar atentos al lenguaje verbal y no verbal.

Se ve recomendable el ofrecer espacios personalizados para que la persona se sienta apoyada y supervisar de manera más frecuente a lo habitual con una reducción de la carga en actividades diarias y el facilitar que pueda tener espacios y momentos para poder expresar sentimientos y emociones, escuchando y comprendiendo a la persona afectada.

Si con lo anterior, la situación deriva en crisis hay que contar con la actuación de los servicios de emergencia hospitalaria para realizar la derivación a la Unidad de Hospitalización Breve con idea de contener la crisis y que la persona pueda ser atendida en las mejores condiciones.

Una vez se realiza la comunicación a emergencias es necesario tener a mano documentación sobre datos de la personas así como pauta farmacológica comunicando las características como los antecedentes en relación a datos que puedan ampliar la información (estado anímico, posibles sucesos predisponentes de la crisis, posibles consumos de tóxicos, problemas de convivencia, dificultad para gestionar el estrés, etc.…). Cuando se requiere la hospitalización de la persona es especialmente importante la continuidad de los apoyos (contactos

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

telefónicos, visitas,…) y el tratar de seguir con las recomendaciones pautadas desde la unidad de hospitalización.

La actuación de los profesionales de la Educación Social durante la noche en situaciones de crisis es proporcionar una intervención de primera instancia, inmediata y de corta duración.

En lo referente a las autoagresiones, cuando priman las ideas depresivas y/o suicidas, sí se ha de tener en cuenta el trabajo de desmitificar una serie de creencias como son:

- "*El que se quiere matar no lo dice*": Este mito conduce a no prestar atención a las personas que manifiestan sus ideas suicidas o que amenazan con suicidarse.
- "*El que lo dice no lo hace*": Puede conducir a minimizar las amenazas suicidas, que se pueden traducir en amenazas, chantajes…
- "*Hablar con una persona que está en riesgo le puede inducir a realizarlo*": Este mito puede infundir temor a la hora de abordar el tema del suicidio en quienes están en riesgo de consumarlo. Hemos de considerar que hablar del suicidio reduce el riesgo de realizarlo y puede ser la única posibilidad que se ofrezca a la persona para el análisis de sus procesos autodestructivos.
- "*El suicida desea morir*": Esta idea pretende justificar la muerte de quienes lo intentan o lo consuman. El suicida se encuentra en una posición ambivalente, bien con el deseo de morir si su vida continúa de la misma manera, bien con el deseo de vivir si se produjeran pequeños cambios en ella.
- "*El que intenta el suicidio es una persona cobarde /valiente*": Con esta idea se equipara el suicidio con una característica o cualidad de la personalidad, lo que entorpece su prevención al hacerlo sinónimo de un atributo imitable como es el valor o la cobardía. Las personas que intentan suicidarse no son cobardes, sólo son personas que sufren. Además , los atributos personales como la cobardía o la valentía no se cuantifican o miden en función de las veces que alguien se intenta quitar la vida o la respeta.
- "*Si se reta a un suicida, este no lo intenta*": Esta idea pretende probar fuerzas con el sujeto en crisis , desconociéndose el peligro de su vulnerabilidad. Retar al suicida es un acto irresponsable pues se está ante una persona cuyos mecanismos de adaptación han fracasado y predominan precisamente los deseos de autodestruirse.

Con ello, se ha de tener en cuenta que hay que estar cerca durante este tiempo con la persona y apoyarla emocionalmente, sin dejarle sola y valorando que si el riesgo es grave se debe proceder a la derivación hospitalaria.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 participación y el entrenamiento de Habilidades Sociales (HHSS) de la persona en la vida nocturna de la residencia.

En materia de participación durante la noche, el papel del profesional de la Educación Social irá dirigido hacia el trabajo para saber gestionar los momentos de esparcimiento.

Tiene que tener como objetivo el crear momentos de socialización, con el fin de tratar de ofrecer espacios de estabilización de las emociones a través de experiencias conjuntas.

Se puede estructurar parte del inicio del horario nocturno (de 22 a 23 horas aproximadamente) para incluir actividades o talleres como son la risoterapia, musicoterapia, relajación, cine y coloquio posterior, sesiones de toma de infusiones relajantes con coloquio….

También se puede programar actividades en grupo y promover que las personas también las propongan y las diseñen. Además se puede incluir en el ocio una variable no programada por los profesionales en el que se lleven a cabo propuestas de las personas que no han de ser dirigidas ni supervisadas como puede ser salida a centros de ocio, a la calle, a dar paseos, a cenar, organizándolas entre ellas.

Se trata de generar alternativas a las personas que tienen dificultad para descansar de manera permanente y en las que se observa un aumento considerable de hábitos negativos relacionados con el aumento del consumo de bebidas azucaradas o de tabaco o de comidas abundantes y poco saludables.

Imagen 4. Fuente: pexels bajo licencia creative commons

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

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

Otras propuestas para mejorar la participación pueden ir encaminadas a la realización de asambleas en turno nocturno que pueden programarse de manera mensual o bimensual con las que se trata de contribuir a que las personas valoren qué medidas, mejoras o quejas pueden proponer respecto a esa franja horaria lo cual implica tratar sobre temas comunes y necesarios a la hora de abordar una convivencia sana.

Se pueden abordar diferentes temas que inciden en su cotidianeidad como pueden ser el hablar de horarios de funcionamiento de la TV, el de aplicar horarios para que se den "momentos libres de humo" para reducir el consumo de tabaco, las reglas de convivencia para fomentar el respeto entre personas de la misma habitación, las responsabilidades compartidas como puede ser la recogida-limpieza de espacios comunes, del cuidado del material, etc….

Considerar también que, en materia de promover la participación, si existe mucha directividad puede producir el efecto que disminuya esta o que se opongan las personas a la misma.

En materia de habilidades sociales, durante la noche se debe realizar un trabajo amplio de observación y entrenamiento en rutinas y hábitos (mediante refuerzos) con el objetivo de favorecer la autonomía, entendida como capacidad de autogobierno y determinación de uno mismo.

El trabajo del profesional de la Educación Social durante la noche puede ir relacionado con los siguientes aspectos:

En relación a la **apariencia general** se puede concretar las acciones en la:

- Observación de alteraciones en el cuidado personal de la persona.
- Verificación de actividades básicas de la persona (cuidado personal).
- Establecimiento de rutinas de auto cuidado.

En relación a la **Actitud / afecto** se ha de tener como referencia el conocer y valorar:

- Postura: observar posibles alteraciones en alineación postural, teniendo en cuenta que el lenguaje no verbal es un indicador de estado de ánimo de la persona. Estas observaciones se deben relacionar con relatos de la persona para contrastarlas con ella.
- Relación con otros: dar cuenta sobre dinámicas grupales (apoyo y soporte emocional, jerarquía grupal, rol dentro del grupo, interés y voluntad de cambio) y la participación en actividades grupales.

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

Otro aspecto a valorar es el relacionado con en el **comportamiento y actividad psicomotora** en que se puede trabajar aspectos como: el vigilar la presencia de agitación psicomotora (auto y hetero agresión), el verificar alteraciones en la alimentación o los signos de ansiedad, la educación en el manejo de crisis , el refuerzo positivo por comportamientos correctos y por el esfuerzo para el autocontrol, el establecer límites en conductas disruptivas, el reforzar la educación sobre contención verbal y física, la identificación de signos y síntomas de abstinencia y el controlar conductas que puedan poner en riesgo la integridad de la persona y/o terceros, ya sea brindando contención verbal, física o farmacológica.

Cuando se aborda lo relacionado con el **pensamiento y la atención** se observa y trabaja: el indagar relatos y/o conductas extrañas por parte de la persona, el indagar coherencia en contenidos de pensamiento de la persona (lógica) o las relaciones de confianza entre el ambiente social donde se desenvuelve (grupo, amistades, familia…). En todo lo anterior, debe el profesional promover un ambiente de seguridad, el ayudar a la persona a identificar situaciones que precipiten la ansiedad o el señalar pensamientos disfuncionales para orientar a la persona en alternativas adecuadas en la solución de problemas.

En el campo de la **percepción** se pueden concretar las acciones del profesional en indagar presencia de alteraciones en la percepción, en utilizar el contacto de manera terapéutica para fomentar la capacidad de decisión del persona .Esto permitirá acompañar durante la toma de decisiones con lo que se evitará el discutir sobre la validez de las alucinaciones, proporcionando un ambiente seguro y de confianza.

El tratamiento y la adhesión farmacológica

El trabajo de los educadores o educadoras sociales se basa en la premisa de que la persona es la que tiene que asumir su propia responsabilidad en la toma de la medicación (el profesional no es el interesado en que tome la medicación, debe ser la propia persona la interesada).

El método que se puede utilizar por parte de los profesionales de la Educación Social es la psicoeducación, tratando de enseñar estrategias de aprendizaje para tratar la enfermedad mental. No sólo se informa de la enfermedad que padecen sino que proporciona a la persona una comprensión teórica y práctica acerca de su enfermedad y los procesos implicados. Es necesario que los profesionales conozcan los procesos de la enfermedad mental con objeto 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.

ayudar a las personas a reconocer los síntomas precoces de una recaída, el manejo de síntomas y un mantenimiento regular del funcionamiento diario.

En el trabajo con EMGD, se ha de considerar que la terapia de fármacos es imprescindible para tratar la sintomatología psicopatológica, pero se valora como fundamental un trabajo adicional para trabajar los déficits que en las relaciones sociales no cubre del todo el tratamiento farmacológico.

Uno de los elementos que más choques producen con las personas con EMGD es la necesidad de mejorar y trabajar su adhesión al tratamiento. No obstante, cuando ingresan en el recurso, se establece un contrato de compromiso de cara a mantener la pauta farmacológica, en numerosas ocasiones los tratamientos se abandonan, se siguen de manera irregular o no hay información sobre los mismos aumentando las ideas equivocadas sobre los efectos-tolerancia-grado de efectividad.

Es necesario hablar abiertamente sobre ello para aumentar su grado de conocimiento con la idea de mejorar la adhesión y aumentar su capacidad para prevenir las recaídas.

Por parte de los educadores o educadores sociales se tiene que ejercer la necesaria supervisión para evitar los olvidos de las dosis pautadas y que la persona no olvide su responsabilidad en la preparación de su pastillero semanal para tenerlo disponible.

Otro factor a tener en cuenta es considerar la duración de los tratamientos así como su renovación o finalización, su caducidad o sus efectos secundarios. Cualquier incidencia en lo anterior debe ser comunicada al resto del equipo para evitar repeticiones, falsas tomas o intoxicaciones. La toma de la medicación ha de ser supervisada por el profesional, el cual ha de conocer qué medidas tomar ante una sobre ingesta o equivocación de toma o toma errónea (una alternativa a realizar por parte del profesional puede ser la consulta al 112 (teléfono para urgencias y emergencias sanitarias) para descartar incompatibilidades o efectos secundarios no deseados) y registrarlo en libro de incidencias.

También se puede producir por parte de la persona la negativa a tomar la medicación prescrita. Tenemos que considerar que en la adherencia farmacológica y en la resistencia farmacológica influyen muchos otros factores además de la efectividad del fármaco en sí mismo. Por ello es necesario comprender las características concretas de la persona , el considerar factores externos (la negación de la enfermedad; la mala relación con el equipo 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.

salud, sentirse mal por tener que tomar un medicamento psiquiátrico, pobre red de apoyo, suministro a tiempo de los medicamentos, estigma, entre otros) y observar elementos como el hábito del consumo del medicamento; los efectos terapéuticos y adversos; la devolución por parte del profesional sanitario sobre los efectos del medicamento y los ajustes requeridos por el mismo.

Durante la noche es preferible temporizar el momento de la toma para crear hábito en lugar y momento (salvaguardando casos concretos que tengan por prescripción médica ciertos tiempos lejos de lo establecido con el grupo) y comprobar que cada persona la toma, respetando un orden en la toma y verificando que se hace. El fijar un horario concreto para ello contribuye a estructurar un hábito que ha de ser inculcado por su necesidad permanente.

En los casos de personas que son reticentes a la toma escondiendo la medicación o tirándola o negándose a tomarla, ha de ser contrastado con ella e informar al equipo de trabajo para tomar medidas sobre ello .Se ha de considerar los efectos de lo anterior como pueden ser la aparición de la descompensación psicótica, siendo entonces necesario tomar por parte de los educadores o educadoras sociales un estilo más directivo, actuando de manera preventiva y considerando con la persona no sólo el trabajo de concienciación sino el del respeto por ella misma y por los compromisos adquiridos.

Conclusiones

El trabajo del profesional de la Educación Social con personas con EMGD en los recursos residenciales de las MR supone un reto para el aspecto rehabilitador que se quiere conseguir. En la sociedad donde nos desenvolvemos se ve impensable crear nichos donde se aparte a las personas que presentan unas aparentes “limitaciones”. La comunidad debe ser partícipe de la misma rehabilitación y estos dispositivos residenciales deben ser considerados como una oportunidad para dicho fin. Los profesionales de la Educación Social deben mantener para ello una triple función basada en la atención con calidad (según los parámetros citados y evitando posturas de sobreprotección, infantilización, inflexibilidad…); en el acompañamiento y en ser prácticos a la hora de manejar las necesidades y los conflictos que se presentan en el día a día.

Hay que recordar que se trabaja con población adulta que, aunque tengan mermadas ciertas capacidades, en ocasiones optan por posturas de acomodación y dependencia fruto 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.

posturas de sobreprotección o de falta de independencia. Su papel social no es el de enfermo sino el de persona con enfermedad.

Lo anterior sumado al factor de la edad y, sobre todo a los hábitos negativos adquiridos por la experiencia vivida (sobreprotección, acomodación, dependencia…) requieren de una adaptación profunda que incluye el factor tiempo como eje de trabajo (no existirán cambios inmediatos sino medidas que creen las condiciones para que se den los mismos).

Durante la exposición se ha hecho referencia al perfil de cronicidad de las personas con EMGD. Esta definición puede ser hasta cierto punto limitada y confusa pues el término de cronicidad o de "grave y duradera" puede situar a persona en un status percibido desde el exterior como inamovible o sin esperanza. Los efectos residuales de la enfermedad mental, los efectos de la institucionalización que determinadas personas han vivido desde edades tempranas por diversas situaciones sociales, la propia socialización de la persona, la falta de rehabilitación, la reducción de oportunidades , los efectos de la medicación , las expectativas generadas en la persona o el autoestigma derivado de todo lo anterior son algunos de los factores que pudieran llevar a reflexionar de que se trata de un término que merece más que una simple catalogación.

Los educadores o educadoras sociales que trabajan durante la noche se encuadran en un horario de trabajo en el que a diferencia de los horarios "normales" constituye un riesgo añadido en la salud. Se realiza un doble trabajo , primero por el nivel de atención fuera de un horario biológico adecuado y segundo por la sobrecarga del "cuidador "entendida por la tensión existente en los aspectos emocionales, físicos, sociales y económicos de la vida de las personas.

Durante la noche, el papel del profesional de la Educación Social es el de ejercer una labor clave a la hora de realizar el acompañamiento y la mediación entre la persona y el resto del grupo sujeto a intervención. De ahí que en el trabajo desarrollado durante la noche tenga bastante la consideración de educación no formal ya que se desarrollan bastantes escenarios de intervención desde el contacto directo y fuera de actividades establecidas y programadas. Se incide en la cotidianidad de un período como es la noche y se aborda de forma intencional y sistemática con una planificación que se centra en los aspectos relatados para conseguir una rehabilitación clínica adecuada y contínua.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 este motivo, la Educación Social en relación con la enfermedad mental tiene que buscar las herramientas adecuadas para que ésta resulte terapéutica y rehabilitadora. Algunas de ellas son la importancia de mejorar la relación educativa, el fortalecer el vínculo con la persona, el acompañamiento y la comprensión de la enfermedad mental.

El trabajo realizado por los profesionales de noche puede ser referente y extrapolarse para otros dispositivos residenciales o para otros turnos pero también para reflexionar sobre formas de intervención a adoptar en el trabajo con personas con enfermedad mental. Durante el horario nocturno, tan escasamente relatado en la bibliografía bien por ser un gran desconocido para gran parte de la población bien por no ser considerado como tiempo de trabajo por estar asociado al período de descanso, supone un añadido para que reflexionemos sobre las posibilidades de intervención que se pueden abrir si lo consideramos con atención. El trabajo nocturno permite un equilibrio en las actividades y proyectos de intervención que se desarrollan durante el resto del día ya que si no existe un buen patrón de funcionamiento durante la noche, es posible que no puedan llevarse a cabo de manera efectiva el resto del tiempo.

Pensemos que abordamos a un colectivo cuyas necesidades y problemas intrínsecos son múltiples e incluyen aspectos psicosociales que pueden ser trabajados desde el campo educativo por parte del profesional de la Educación Social. Para ello se requiere que se planifiquen y evalúen programas relacionados con habilidades sociales, atención comunitaria y relación educativa (apoyos, acompañamientos y seguimiento). Otro aspecto a trabajar es el fomento de la accesibilidad normalizada a los recursos generales, del protagonismo y la participación tanto de ellos como de sus familiares, asociaciones y entidades. Lo anterior tiene como objeto la normalización para potenciar el desarrollo de unas pautas de vida tan normales como resulte posible, y que respeten la diferencia pero que se ajusten a las necesidades, aspiraciones y deseos de cada persona. Es necesario que el papel educativo tenga la finalidad de acompañar a las personas, compensar sus déficits de autonomía, ofreciéndoles los soportes necesarios, y promoviendo e impulsando su inclusión social y proyectos de vida con la mayor autonomía posible.

Los beneficios de lo anterior son múltiples ya que la acción socioeducativa por parte del educador o educadora social con EMGD permite el recuperar el deseo de la persona de ser protagonista de su vida al incidir en sus posibilidades, habilidades e intereses. El vínculo

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

trabajado y reforzado desde la Educación Social permite que al movilizar lo emocional, el sujeto pase de una posición pasiva a otra activa pues observa que el profesional se centra y valida tanto sus demandas como sus deseos. Con ello se aumentan los niveles de socialización, estabilización de las emociones a través de las experiencias conjuntas donde se cultiva la comunicación y el diálogo. Estas oportunidades de elección, enseñan a la persona a pensar y tener iniciativa mostrándose con mayor grado de participación social y con posibilidad de ser capaz de transformar de forma personal la realidad. Si maneja esa posibilidad a través de la consolidación de rutinas y una estructura de vida, existe mayor posibilidad de que la persona aumente su integración social.

Bibliografía

Arias, P., Aparicio, V., Bravo, M., Camps, C., Chicharro, Et al. (2003). *Rehabilitación psicosocial y tratamiento integral del trastorno mental severo* Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría ed.

Blanco, A., Pastor, A. (1997). Las personas con enfermedades mentales crónicas: delimitación problemática y necesidades.Een Rodríguez, A. (Comp.): Rehabilitación Psicosocial de personas con trastornos mentales crónicos, (pp.33-55). Madrid: Pirámide.

Cañamares, J. M., Collantes, B., Florit, A., & Rodríguez, A. (2007). *Atención residencial comunitaria y apoyo al alojamiento de personas con enfermedad mental grave y crónica: Recursos residenciales y programas básicos de intervención.* Madrid: Cuadernos Técnicos de Servicios Sociales. Consejería de Familia y Asuntos Sociales. En línea

Carling PJ. (1993). *Housing and supports for persons with mental illness: emerging approaches to research and practice*. Hospital and Community Psychiatry. 44(5):439-49.

Comunidad de Madrid. (2003). *Plan de Atención Social a Personas con Enfermedad Mental Grave y Crónica 2003-2007*. Madrid: Comunidad de Madrid, Dirección General de Servicios Sociales.

Comunidad de Madrid. (2003). *Plan de Asistencia Psiquiátrica y Salud Mental de la Comunidad de Madrid 2003-2008*.Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Sanidad.

Decreto 122/1997, de 2 de octubre, por el que se regula el régimen jurídico básico de servicio público de atención social, rehabilitación psicosocial y soporte comunitario (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de 9 de octubre de 1997).

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

Se permiten la reproducción, 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, J. y Rodríguez A. (Coord.) (2002). *Rehabilitación Psicosocial y Apoyo comunitario de personas con enfermedad mental crónica: Programas Básicos de Intervención*. Madrid. Consejería de Servicios Sociales. Serie Cuadernos Técnicos de Servicios Sociales, núm 17. En línea.

Guinea, R. (2007). *Modelo de atención a las personas con enfermedad mental grave*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO.

Ley General de Sanidad. Ley 14/1986 de 25 de Abril. Boletín Oficial del Estado, núm. 102 (29-4-1986)

López, P. (1998). Las habilidades sociales del Educador Social: Un recurso clave en la relación de ayuda. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 10, 41-56. En línea.

López M, Laviana M, García-Cubillana P. (2006). Los hospitales psiquiátricos en la(s) reforma(s). Notas para orientar una investigación necesaria. En: Pérez F. (coord.). *Dos décadas tras la reforma psiquiátrica*. Madrid: AEN. (pp. 237-273).

Martínez MJ, Perona S, Cuevas C. (2003). Soporte residencial de enfermos mentales crónicos. *Intervención psicosocial*.12 (1): 19-34.

Merino Ortiz, C. (2013). *La mediación familiar en situaciones asimétricas: procesos de gestión de conflictos con episodios de violencia, drogodependencias, enfermedad mental y desequilibrio de poder* .Madrid. Ed.Reus.

Navarro Góngora, J. (2004). *Enfermedad y familia: manual de intervención psicosocial.* Barcelona. Paidós Ibérica.

Rodríguez-Miguel, J. (2010). Atención a personas con enfermedad mental en los centros residenciales: gestión de errores y oportunidades de mejora. *Rehabilitación psicosocial*, 7 (1 y 2) 45-52. En línea .

Rodríguez, A. (Coord.) (1997). *Rehabilitación Psicosocial de personas con trastornos mentales crónicos*. Madrid: Editorial Pirámide.

Para contactar:

David Arévalo Blázquez. Educador Social Servicios Sociales Ayuntamiento Móstoles (Madrid). Email de contacto: ***darevalob@mostoles.es*** Tel. 916489453.

Susana García Rico Trabajadora Social Centros de Atención Primaria (SERMAS) Comunidad de Madrid. Email de contacto: ***sgrico@salud.madrid.org*** Tel. 918141284.

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

Se permiten la reproducción, 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.

Informe Juventud en La Rioja 2018. Una propuesta de diagnóstico participativo desde la mirada de las y los jóvenes de La Rioja.

Youth Report in La Rioja 2018. A proposal for participatory diagnosis from the perspective of the young people of La Rioja.

José Manuel Valenzuela Pareja, *Equipo Técnico de Fundación Pioneros. Logroño (La Rioja) www.fundacionpioneros.org*

Resumen

*El proyecto de **Investigación Participativa en Juventud,**[1] llevado a cabo Fundación Pioneros en colaboración con el Instituto Riojano de la Juventud, **IRJ**, es un **proceso participativo** donde las y los jóvenes de La Rioja han expresado **lo que piensan,** sus metas, prioridades, motivaciones y preocupaciones. Es una herramienta que ofrece una fotografía de **cómo es la realidad de la juventud riojana en la actualidad.** Pero lo que realmente es significativo, **es el proceso que ha permitido** que cientos de jóvenes, hablen entre sí, provocando encuentros improbables entre personas muy diversas que han hablado, se han escuchado, y sobre todo, han pensado ideas **para mejorar la situación de la juventud en La Rioja.***

Palabras clave: investigación participativa, emancipación, igualdad, educación, empleo, participación, cultura, ocio y tiempo libre, violencia.

Summary

The Participatory Youth Research project that we have carried out Pioneros Foundation in collaboration with the Institute of Youth in La Rioja (IRJ) is a participatory process in which the young people of La Rioja have expressed what they think, their goals, priorities, motivations and worries. It is a tool that offers a photograph of what the reality of youth in La Rioja is like today. However, what is really significant is the process that has allowed hundreds of young people to talk to each other, causing unlikely meetings between very diverse people who have spoken, heard and, above all, have thought of ideas to improve the situation of youth in La Rioja.

Keywords: research method, participatory research, innovation, youth, emancipation, equality, education, employment, participation, emotional relationships, culture, leisure and free time, violence.

1 Esta memoria está realizada a partir de la adaptación del texto íntegro del informe Juventud en la Rioja 2018 [on line] http://v2.fundacionpioneros.org/wp-content/uploads/2018/11/Informe-Juventud-en-La-Rioja.pdf [21 de noviembre de 2018]

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

Introducción

Hace poco más de un año se presentó el **Informe Juventud en La Rioja 2018**, el resultado del proceso de **Investigación Participativa** del programa Educándonos de Fundación Pioneros con la colaboración del Instituto Riojano de la Juventud del **Gobierno de La Rioja**.

Hace más de cinco años que se viene desarrollando la "**Escuela de Facilitación Juvenil con enfoque Comunitario"**, un espacio donde chicos y chicas desde una diversidad muy amplia de trayectorias formativas, laborales y de origen cultural, entre otras, vienen ejerciendo su papel como **sujetos de derechos y deberes,** formándose para el desarrollo de una ciudadanía comprometida, solidaria y con una mirada global y local.

El informe es un hito importante para la Comunidad de La Rioja, ya que no existen precedentes cercanos, al menos en la última década, que sitúen en un estudio, **la realidad y los retos de la juventud en la región**. La aspiración ha sido aglutinar al mayor número de participantes posibles, con el objeto de crear un documento de consenso, que abarque diversos aspectos vinculados a la etapa vital de la juventud y cómo la sociedad en general contribuye en su proceso de preparación para una vida adulta. Para ello se ha contado con la Universidad de La Rioja, servicios, recursos y organizaciones que trabajan con jóvenes, colegios profesionales, partidos políticos, sindicatos, etc.

Finalidad, objetivos y utilidades de la Investigación Participativa

El punto de partida de este informe y el consiguiente proceso de investigación, responde a un trabajo previo con y desde los y las jóvenes, desde Fundación Pioneros se viene realizando una importante labor durante medio siglo en materia de **innovación pedagógica y educativa**. El proceso de creación, desarrollo y devolución a la sociedad de este estudio, pretende conseguir los siguientes objetivos:

- Generar un amplio **proceso participativo** desde los y las jóvenes, con el que conocer su visión, expectativas, dificultades y propuestas para la mejora de la calidad de vida, **el desarrollo personal y comunitario.**

- Propiciar una **reflexión colectiva** en la comunidad riojana sobre la situación y retos de la juventud, a partir de la participación de una significativa muestra de actores locales: administraciones, empresas, universidades, instituciones, asociaciones, etc.

- Establecer un **diagnóstico de la situación de los y las jóvenes** residentes en la Comunidad de La Rioja, divulgar de forma clara y pedagógica conclusiones y recomendaciones que permitan responder a este diagnóstico para superar las dificultades y retos.

- **Construir relaciones positivas** entre todas las diversidades presentes en el territorio: cultural, de género, intergeneracional, etc., enfatizando la creación de vínculos comunes que permitan avanzar hacia una convivencia ciudadana 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.

Una metodología participativa para una Investigación Participativa

El diseño de la metodología atendió a una perspectiva integral que abarcase las diferentes fases de investigación participativa, adecuada y trabajada junto al equipo motor.[2] La investigación parte de un enfoque participativo, que se dota de métodos de investigación que posibilitan que en todas las fases del proceso haya la mayor participación posible.

Estos métodos se ajustaron a los recursos y tiempos disponibles para realizar la investigación. El enfoque participativo se sustenta en las siguientes premisas:

1) las personas como protagonistas del conocimiento;

2) el equipo de investigación como facilitador del proceso;

3) devolución, validación y socialización.

Lo que implica este enfoque es que el punto de partida de esta investigación se sitúa en el contexto social, ese cruce donde las personas, las y los actores sociales, se despliegan. **Se investiga desde y con los y las jóvenes**, en sus momentos individuales o en grupo. Lo que hacen, viven, sienten o saben nos sirve para iniciar un proceso conjunto de reflexión que permita construir conocimiento, pasar de la experiencia exterior de los hechos a un análisis colectivo y compartido. Así, además de unos resultados concretos, el proceso de investigación se concibe como dinamizador de relaciones entre personas, colectivos, organizaciones sociales y recursos técnicos.

Desde este enfoque entendemos que lo prioritario no es solo la creación de un conocimiento objetivo sobre una cuestión (en este caso, la juventud riojana) sino también la **priorización de estrategias de intervención social.** Con ello, buscamos construir posibles soluciones estratégicas y operativas a los problemas que se vienen sobre la Comunidad Autónoma de La Rioja en materia de juventud.

Metodología participativa

El principal método utilizado fue la **audición,**[3] por su filosofía plenamente coincidente con el enfoque de la Investigación Participativa y por las características flexibles y abiertas de sus técnicas de investigación, **el coloquio individual y grupal**, que otorgan una enorme autonomía y protagonismo a las personas entrevistadas.

Una segunda **herramienta metodológica utilizada fue la encuesta semiestructurada,** diseñada a través de la herramienta Google Forms. **60 preguntas que sirvieron para medir las variables sociodemográficas clave** y los campos de percepción de la *educación, empleo, salud, ocio, emancipación, participación, situación socioeconómica de los y las jóvenes, y las relaciones personales y afectivas.*

2 Grupo de jóvenes que han liderado el proyecto de Investigación Participativa.

3 Marchioni, Marco. (1992). Este método ha sido conceptualizado y desarrollado metodológicamente por Marco Marchioni, uno de los máximos referentes de la intervención comunitaria en nuestro país.

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

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

Proceso de Audición

La audición es un método de investigación orientado a la transformación social y al fortalecimiento de las comunidades locales. Su **premisa fundamental es la "escucha"** de los principales protagonistas de las comunidades locales: ciudadanía, recursos técnicos y representantes de la administración.

Dado el papel protagonista que las personas, grupos, organizaciones, servicios e instituciones tienen en el conocimiento de su realidad más cercana y su grado de incidencia en la transformación de algunos de los aspectos más problemáticos, las técnicas de las que se sirve, coloquio individual y grupal, son muy abiertas y flexibles. Son las personas las que **deciden sobre qué hablar**, atendiendo a sus principales preocupaciones, motivaciones e intereses, mientras que los y las investigadoras adquieren un papel puramente de facilitación del coloquio: enmarcando adecuadamente la temática, desarrollando una **escucha activa y realizando una devolución** de las anotaciones realizadas.

Coloquios (audiciones) individuales

Las personas que participaron en los coloquios responden a un perfil diverso de representación institucional. Creamos un diálogo con responsables técnicos y políticos que tienen una relación directa con la toma de decisiones técnicas y/o políticas en el ámbito de la juventud.

Coloquios (audiciones) grupales

Las personas que participaron en los coloquios responden a un perfil diverso de ciudadanía, tanto organizada como no organizada, y de técnicos de recursos locales. Esta diversidad también se reflejó en llegar a un sector de población que responda a la heterogeneidad que tienen las y los jóvenes de La Rioja ya sea por diferencias de género, procedencia nacional, edad, distintas capacidades, realidades socioeconómicas, culturales, políticas, sexuales, etc…

Cuestionario de Investigación Participativa

Para complementar los datos recogidos en las audiciones y llegar a un público más amplio, optamos por pasar una encuesta (cuestionario) que pudiera matizar aspectos o temas que habíamos detectado que en los coloquios no estaban saliendo. El diseño se realizó durante los meses de febrero y marzo de 2018 y contó con la participación del Grupo Motor de jóvenes de Fundación Pioneros. El trabajo de difusión y campo se realizó durante los meses de mayo y junio de 2018. Se realizaron las encuestas en formato digital (online) gracias a la tecnología de Google Forms y también contamos con el formato de encuesta en versión impresa.

Se contabilizaron **670 encuestas realizadas**, de la cuales 8 quedaron invalidadas directamente por no contener datos útiles ni ajustarse a la muestra válida. Nos referimos a casos de personas que ni han nacido, ni viven, ni guardan ningún tipo de relación con la Comunidad Autónoma riojana. En lo que respecta al resto de encuestas, la muestra obtenida daba 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.

clara sobrerrepresentación **al segmento de edad 14-19 y al género femenino**. Para garantizar la representatividad de los diferentes grupos de edad, género y procedencia, procedimos a recalcular los pesos de cada caso a través del programa de análisis estadístico SPSS. En este sentido, de las **662 encuestas válidas recogidas, descartamos 215 para obtener una muestra óptima** que, junto al material cualitativo recogido en las audiciones, aporta una información estadística valiosísima sobre La Rioja y sus jóvenes.

Las **dificultades** para llegar a sectores de edad de entre **25 y 29 años**, que no frecuentan espacios de sociabilidad juveniles, ni asisten a clases en institutos o universidades se hicieron patentes, como el hecho de que las mujeres participaron mucho más (se puede observar en los datos recogidos en el apartado de "participación" que es una constante que las mujeres participan más vía internet). Así mismo, la dispersión del ámbito rural que se vive en La Rioja dificultó garantizar unas muestras representativas, aunque sí fue posible que la información recogida sea muy significativa en La Rioja Alta y La Rioja Media, y se tendió a sobredimensionar la muestra de jóvenes logroñeses, que no dejan de ser por otra parte el grupo más numeroso de jóvenes riojanos. El **margen de error se sitúa en un 4.6,** ligeramente elevado, pero que ha quedado compensado con el material cualitativo registrado.

Equipo de investigación

La configuración del equipo de investigación de este informe, es uno de los elementos más innovadores. Supone el desarrollo del enfoque de Derechos Humanos, potenciando los deberes y derechos de los y las jóvenes, implicando a los titulares de obligaciones, como la administración autonómica, dado su carácter autonómico. Por último, se cuida desde el comienzo el método científico como clave del rigor, validez y pertinencia del diagnóstico, conclusiones y recomendaciones.

La organización de la investigación está formada por dos equipos que trabajan de forma paralela y coordinada. **El primero** (Grupo Motor de jóvenes de Fundación Pioneros), está formado mayoritariamente por jóvenes, acompañados del equipo educativo de Fundación Pioneros. **El segundo** (Equipo técnico de Investigación Participativa), formado por técnicos provenientes de las administraciones, entidades privadas, el ámbito universitario y representantes del grupo motor de jóvenes.

Participantes del proceso de investigación

La Investigación Participativa –en adelante IP– parte del conocimiento de que las personas y los actores sociales involucrados en las situaciones analizadas tienen de las mismas, así como de sus necesidades, motivaciones e intereses. Es una metodología que **más que realizar preguntas, escucha a las personas involucradas**, partiendo del supuesto de que su conocimiento es fundamental para comprender y analizar realidades complejas y de que su implicación es también fundamental para diseñar cualquier estrategia de cambio y transformación 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.

Foto 1. José Álamo Candelaria realizando formación con el grupo de jóvenes de Fundación Pioneros impulsor del proyecto.

Los roles con los que trabajamos responden, por un lado, a perfiles de informantes y participantes clave de la realidad riojana. Secciones juveniles de partidos políticos, asociaciones o centros culturales, así como decenas de jóvenes, participaron junto al equipo técnico, aportando su visión. Por otro lado, **realizamos coloquios** a perfiles de informantes y participantes clave de **la administración y de la sociedad civil riojana**, siendo un total de **413 las personas** que participaron en coloquios o en entrevistas.

Además, se **realizó una encuesta** a **670 jóvenes riojanos**. La encuesta se enmarca en el mismo proceso de IP y nos permite llegar más lejos y medir la opinión pública agregada de cientos de jóvenes riojanos.

Tanto para los coloquios como para la encuesta fijamos una serie de cuotas que nos ayudaron a reflejar con la máxima precisión posible la realidad social:

- **Cuotas de edad:** infancia, juventud, adultos y mayores.
- **Cuotas de diversidad:** género, procedencia nacional, clase social, diversidad funcional, orientación sexual, identidad de género…

Las percepciones aportadas por las personas participantes en la IP fueron **contrastadas y enriquecidas con información documental y estadística** elaborada por instituciones oficiales y organizaciones sociales como el Instituto Riojano de la Juventud, el Observatorio de la Unidad de Juventud del Ayuntamiento de Logroño, la Agencia de Desarrollo Económico de La Rioja, así como otras publicaciones oficiales del Gobierno de La Rioja. Los datos poblacionales se obtuvieron del Instituto Nacional de Estadística, así como los datos sobre población activa y parada (Encuesta de Población Activa). También se prestó mucha atención a informes del Consejo de la Juventud de España y del Instituto Reina Sofía.

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

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

Entendemos que la triangulación entre la información documental y estadística, las percepciones múltiples obtenidas en los coloquios, y la gran información recogida a través de la encuesta, es clave para construir una correcta aproximación a la complejidad de la situación de la juventud riojana, que va **desde problemas habitacionales, el empleo o las alternativas de ocio.**

Fases del proceso de la Investigación Participativa

Los momentos metodológicos de la Investigación Participativa son los siguientes:

- *Diseño conceptual y metodológico de la Investigación.*
- *Investigación participativa.*
- *Elaboración del informe y validación de los resultados de la IP.*

Fase 1. Estructura Organizativa. "Toda Montaña comienza con Unos Granos"

En esta fase conformamos el grupo de desarrollo del proyecto y la formación de las y los jóvenes que lo conformaron.

Fase 2. Prueba Piloto. "La Mancha de Aceite"

Primera recopilación de Información Técnica (cuantitativa).

Planificación y organización del trabajo para el desarrollo de la Investigación.

Desarrollo de las Primera Audiciones en espacios juveniles propios de Fundación Pioneros y otros espacios considerados estratégicos (Contextos de intervención comunitaria, espacios municipales).

Los espacios de Fundación Pioneros donde se realizaron las primeras audiciones fueron:

1.- Coloquios internos de entrenamiento

Aquí realizamos audiciones y entrenamiento en la Escuela de haciendo coloquios reales dirigidos por jóvenes en proceso de aprendizaje.

2.- Escuela de facilitadores/as y otros procesos internos

Audiciones a otros contextos juveniles dentro de la propia Fundación Pioneros.

Fase 3. Primer Producto

Realización de un primer documento que recopiló la recogida del trabajo conseguido hasta la fech y evaluación del proceso realizado hasta el momento.

Fase 4. Desarrollo Máximo.

Desarrollo de Audiciones Masivas, Grupales, Individuales, en espacios estratégicos, barrios, centros educativos, municipios de la región, etc.

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

Periodo de audición, grupos auditados, conjunto de personas, perfiles de los grupos auditados, etc.

La Encuesta de IP se diseñó durante los meses de febrero y marzo de 2018. El trabajo de difusión y campo se realizó durante los meses de mayo a julio de 2018.[4]

Fase 5. Creamos la Montaña

- Elaboración del Informe Final Juventud en La Rioja 2018.
- Publicación y difusión a través de diversos medios.

Fase 6. Devolución e Incidencia Política.

Evaluación y diseño de continuidad, hacia la Programación Comunitaria.

Elaboraremos una agenda de encuentros para la interlocución con partidos políticos para exponer resultados de la Investigación Participativa, con el fin de que los mismos incidan en las propuestas electorales entorno a las necesidades detectadas por la población participante en la Investigación Participativa. (fase actual).

Análisis documental y avance primer informe

El resultado del proyecto de Investigación Participativa se reflejó en el Informe Juventud en La Rioja 2018. El proceso de elaboración del informe consta de dos partes: **la primera** corresponde a un previo donde se **caracteriza la población juvenil actual** de la Comunidad de La Rioja y **la segunda es el informe general** donde se desarrollan todos los **resultados obtenidos durante el proceso** y se procede a triangular la información en aras de dar explicación a los fenómenos sociales.

Algunos resultados extraídos del informe

A modo de testigo, traemos parte de los resultados del informe Juventud en La Rioja, en concretos nos centramos en el **capítulo de la participación de las y los jóvenes en La Rioja,** creemos que este capítulo tiene especial peso en el contexto juvenil de La Rioja y en general en las formas de participación de la juventud en España.

Construyendo una nueva ciudadanía

Estado de situación

La formación de los y las jóvenes desde un punto de vista social, va mucho más allá de la mera adquisición de conocimientos académicos. El civismo es un valor fundamental para la **convivencia, la paz social y el desarrollo de la calidad de vida.** Por lo tanto, cada sociedad

4 Los datos presentados se han obtenido mediante el programa de análisis estadístico SPSS.

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

debe dotarse de los medios para asegurar que sus ciudadanos reciban y desarrollen valores, actitudes, deberes y derechos que permitan participar activamente de un proceso democrático.

Al respecto, los y las jóvenes manifiestan con claridad **dos tendencias**; por una parte, **se valora positivamente todo lo referente a la participación** en forma de voluntariado; por la otra, existe una **desvaloración muy elevada** de todo lo relacionado con la **participación política**.

Foto 2. Jóvenes del Grupo Motor del proyecto presentando la Investigación Participativa en unas jornadas en la Universidad de La Rioja.

La participación en clave social y/o voluntariado

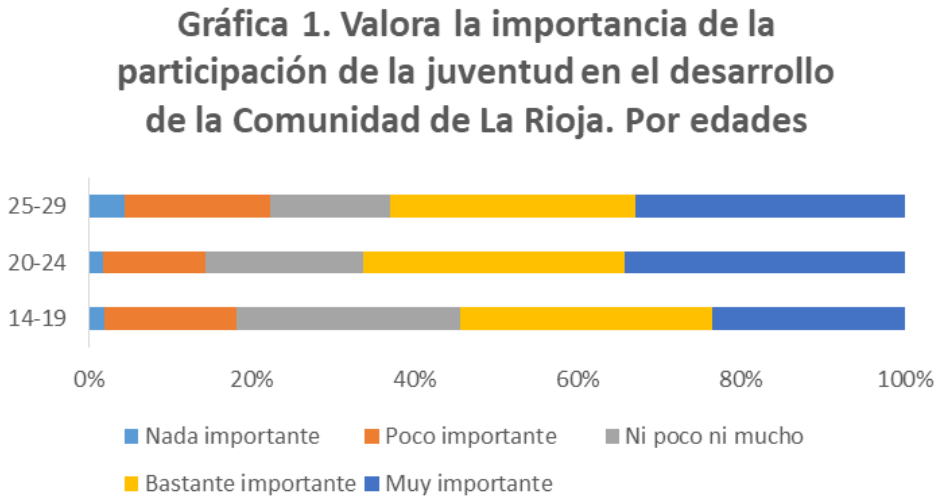
En general existe una clara **percepción de que la participación** de la juventud en la realidad de la Comunidad de La Rioja es algo de **mucha importancia**. Sin embargo, esta afirmación se desdibuja rápidamente al preguntar a los jóvenes directamente sobre **su nivel de participación.** Esto nos dice con claridad que existen elementos importantes sobre los que trabajar, dado que se manifiesta algún **engranaje o conexión que no está funcionando** entre la importancia de participar y el grado en el que se participa.

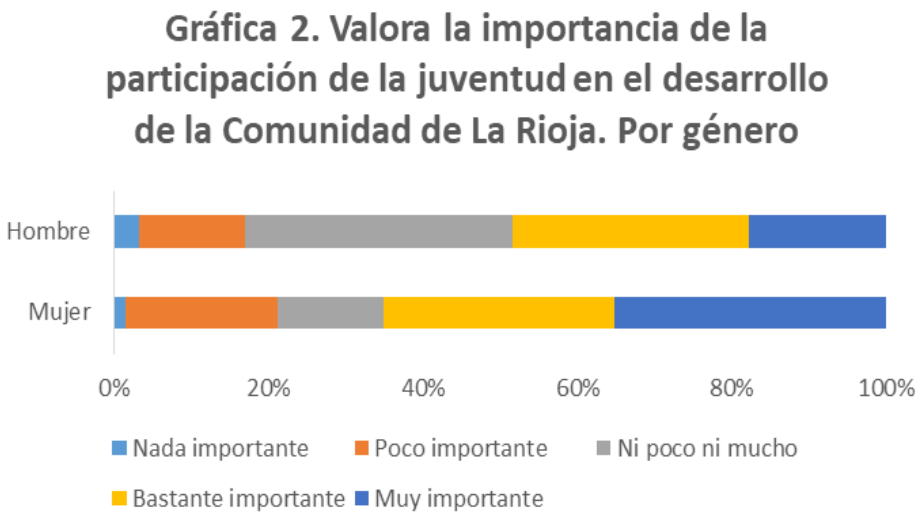
> ***"El asociacionismo es un valor, pero que pierde fuerza cuando uno se hace mayor, los jóvenes deben ser los que sean capaces de contagiar su fuerza a otras capas de la sociedad".*** Alberto Galiana, exconsejero de Educación del gobierno de La Rioja.
>
> ***No hay preocupación por cambiar el entorno".*** Joven de la Escuela de Facilitación Juvenil de Fundación Pioneros.

En este sentido, encontramos que el segmento de edad entre 14 y 19 años valora menos la participación en el desarrollo de La Rioja, mientras que los grupos de edad de entre 20 y 24 y

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

entre 25 y 29, presentan valores más altos (gráfica 1,[5]). En cuanto al género, observamos que las mujeres jóvenes valoran significativamente más la participación que los hombres (gráfica 2). Sobre el nivel de participación directa, encontramos que, al segmentar la muestra por edades, el patrón se mantiene, siendo a partir de los 20 años cuando encontramos mayores índices de participación (gráfica 3). Por el contrario, las mujeres presentan unos niveles más bajos de participación que los hombres, lo que contrasta con los datos de la pregunta anterior (gráfica 4).

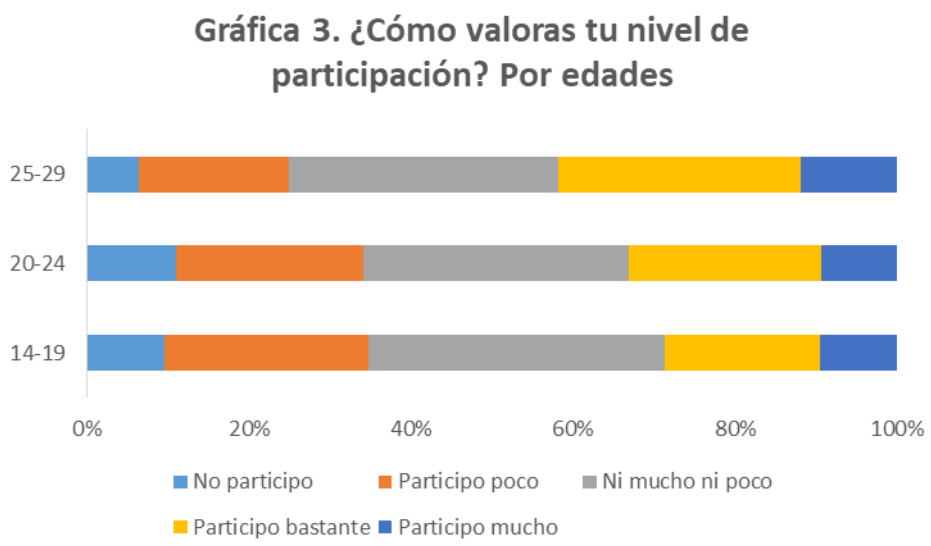




5 Todas las gráficas y tablas son de elaboración propia. Ver más información en [on line] http://v2.fundacionpioneros.org/wp-content/uploads/2018/11/Informe-Juventud-en-La-Rioja.pdf [21 de noviembre de 2018]

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

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



Parece vislumbrase que es preciso establecer **una estrategia más atractiva y clara** desde la que se anime a los jóvenes a participar desde una **ciudadanía activa**, elemento central de las democracias modernas. Con ello se puede conseguir **mejorar el diálogo** entre los diferentes actores y protagonistas de la sociedad, uniendo esfuerzos y posibilitando un mayor desarrollo del talento local, en pro de la innovación y el desarrollo de los municipios.

> ***"La participación no es lo suficiente como debería ser, aunque quien participa, lo hace de una manera extraordianaria".*** Diego Azcona, Director General de Juventud y Deporte del Gobierno de La Rioja.

Ligado a lo anterior, podemos observar que un 43,5% de los y las jóvenes riojanos consideran que es necesario ajustar los espacios de participación ciudadana a los intereses de la juventud, mientras que un 41% pide más protagonismo de los jóvenes en la política. Como se puede observar en la tabla 1 las y los jóvenes riojanos tienen claras diferentes formas que facilitarían y mejorarían su participación. Por otra parte, si segmentamos la muestra en variables sociodemográficas, encontramos claras diferencias en torno a fomentar el voluntariado como

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

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

mejora para la participación de los jóvenes. Son los y las jóvenes de entre 14 y 19 años (41%) y entre 20 y 24 años (44%) y las mujeres (41%) las que valoran de una manera más alta el voluntariado. En el resto de opciones se mantienen unos niveles con diferencias poco significativas en torno a la media.

Tabla 1. ¿Cómo se puede mejorar la participación los jóvenes?

	Total
Más formación para la participación	36,9%
Fomentar el voluntariado	34,9%
Ajustar los espacios de participación ciudadana a los intereses de las y los jóvenes	43,5%
Más protagonismo de los jóvenes en la política	40,7%
Más información accesible a las y los jóvenes	39,6%
Menos burocracia	31,8%
Facilitar la creación de asociaciones juveniles	36,5%
Otros	1,5%
Base	444

Por otro lado, es interesante conocer las formas de participación que tienen los y las jóvenes actualmente. En este sentido, encontramos que la mayor parte de ellos considera que su participación se basa en **compartir eventos y noticias por redes sociales (38%)**, un tercio participa en asociaciones vecinales, deportivas, etc., mientras que uno de cada cuatro dice formar parte de una asociación juvenil. Por edades, resalta lo que hemos comentado anteriormente, los valores más altos de participación los encontramos en los segmentos de 20 a 24 años y en el de 25 a 29 años. Por el contrario, un 34% de los y las jóvenes riojanas menores de 20 años dice no participar, cifra significativamente inferior a la del grupo de 25 a 29 años, que es de un 14%, veinte puntos porcentuales menos.

Tabla 2. ¿Cómo participas actualmente?

	Total	14-19	20-24	25-29
Formo parte de una asociación juvenil	26,0%	26,1%	21,7%	29,3%
No participo	23,3%	34,0%	24,6%	13,8%
Participo en asociaciones de otro tipo (deportivas, vecinales, etc.)	31,7%	22,6%	27,1%	42,8%
Comparto eventos y noticias por redes sociales	37,7%	25,6%	41,4%	44,3%
En campañas por internet (Change.org, Avaaz, etc)	28,7%	20,8%	30,5%	33,6%
Otros	3,1%	3,1%	4,4%	2,0%
Base	444	136	138	170

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

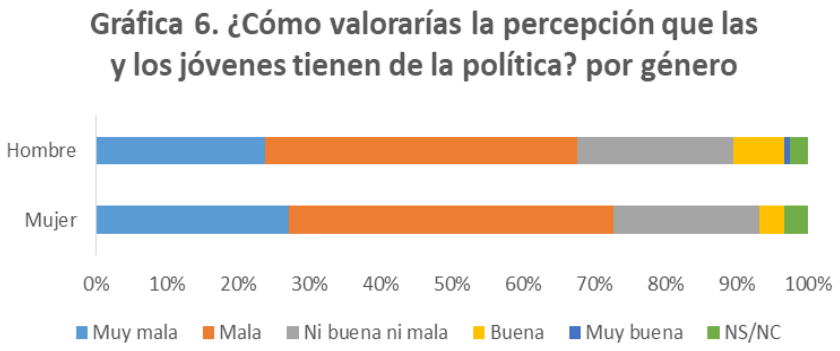
Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

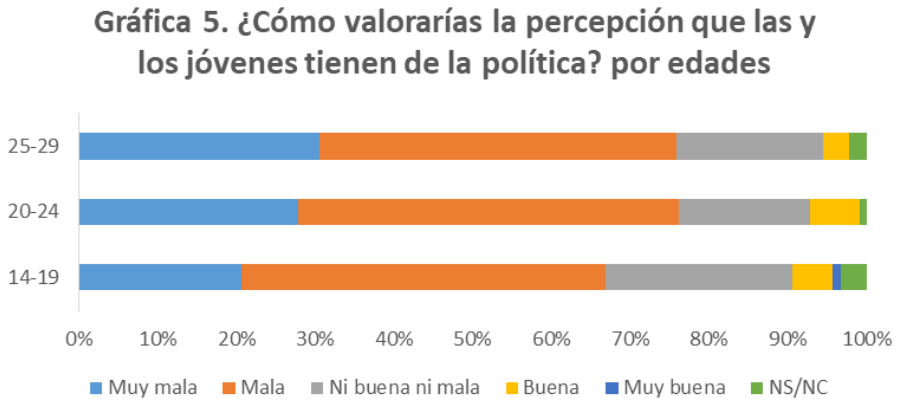
La participación en relación a la política

La percepción que tienen las y los jóvenes de lo que se puede entender como la **participación** desde los **partidos políticos** es **profundamente negativa**, es clara la necesidad de reinventar un puente que parece clave para la construcción de una sociedad próspera. Los y las jóvenes ven desde una perspectiva muy lejana la importancia e influencia de la política en su día a día. Es evidente que los procesos participativos desde edades tempranas han vivido de espaldas a una generación de jóvenes que hoy manifiestan lejanía y frialdad ante un tema tan importante.

Tabla 3. ¿Cómo valorarías la percepción que las y los jóvenes tienen de la política

?				
	Total	14-19	20-24	25-29
Muy mala	26,6%	20,6%	27,8%	30,6%
Mala	46,5%	46,2%	48,3%	45,4%
Ni buena ni mala	19,7%	23,8%	16,8%	18,6%
Buena	4,7%	5,1%	6,2%	3,2%
Muy buena	0,3%	1,1%	0,0%	0,0%
NS/NC	2,1%	3,2%	0,9%	2,2%
Base	444	136	138	170





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

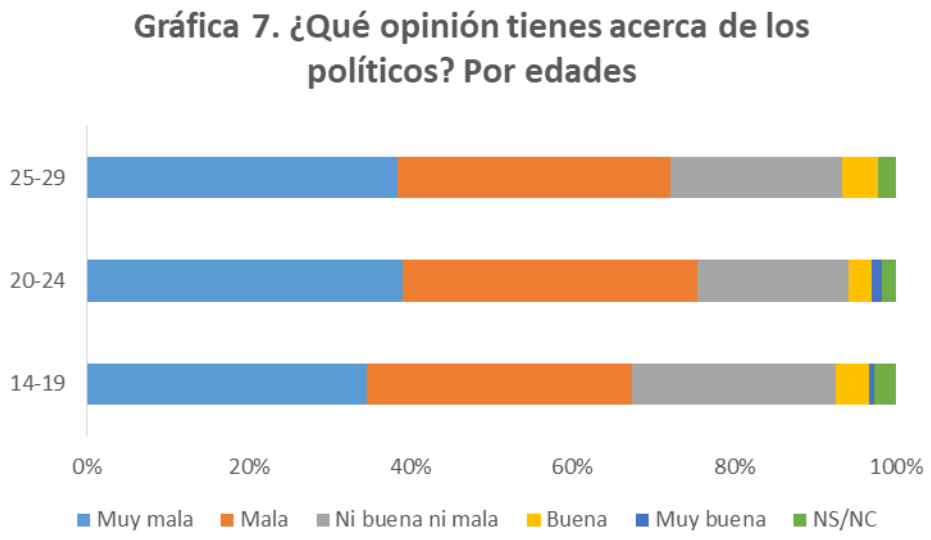
Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

"Hay una gran falta de inquietud de los jóvenes hacia la política". Joven participante del Partido Socialista.

En esta línea de distancias y preocupación está la poca valoración acerca de los y las políticas, esta figura de la vida pública está muy alejada del sector juvenil, que influenciado también por las noticias que llegan por los medios de comunicación, redes sociales, etc., han ido creando una **gran desafección e imagen poco estimulante**. El reflejo en la encuesta arroja unas cifras que muestran cómo esta separación es evidente y necesita de nuevas estrategias que conecten a la juventud con la esfera política. Así como es necesario que los partidos políticos establezcan **nuevas formas de comunicación** y sobre todo relación con una juventud que necesita referentes positivos que restablezcan las confianzas perdidas.

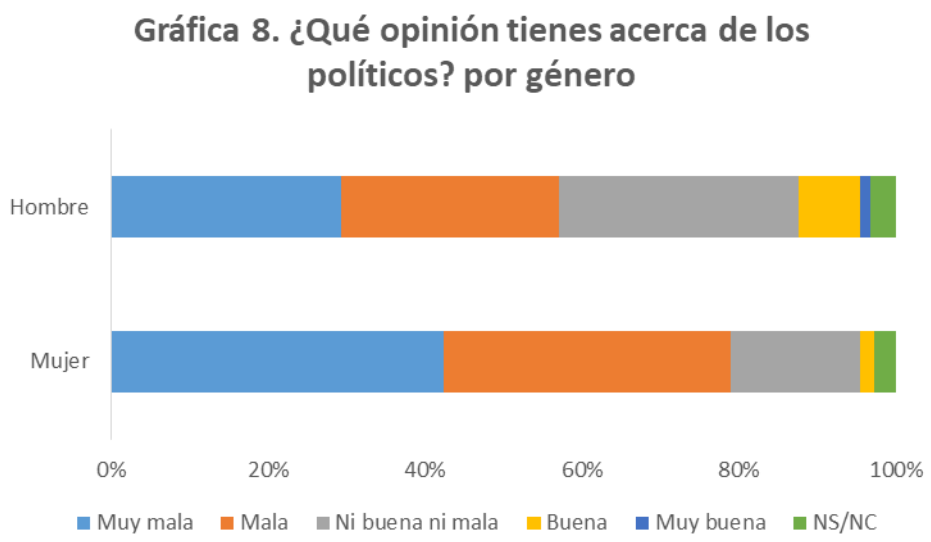
Tabla 4. ¿Qué opinión tienes acerca de los políticos?

	Total	14-19	20-24	25-29
Muy mala	37,4%	34,6%	39,0%	38,4%
Mala	34,2%	32,7%	36,4%	33,7%
Ni buena ni mala	21,7%	25,3%	18,7%	21,3%
Buena	3,8%	4,0%	2,9%	4,5%
Muy buena	0,6%	0,6%	1,2%	0,0%
NS/NC	2,3%	2,8%	1,8%	2,2%
Base	444	136	138	170



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

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



Posibles perspectivas

La educación cívica de los jóvenes ocupa un papel sumamente escaso en la sociedad actual, existe una monitorización del proceso de transición hacia una vida adulta centrado en los aspectos relacionados con la educación curricular y el mundo laboral. Pero esta tutorización del proceso de aprendizaje está provocando a la vez una **profunda desmotivación y apatía.**

Parece preciso potenciar a los y las jóvenes como **sujetos de derecho**, **potenciar la participación, el empoderamiento**, la innovación para que sean capaces de **construir desde sus propios recursos** y con el apoyo de instituciones, administraciones, familia, etc., respuestas que permitan afrontar los obstáculos y retos que se encuentren en su crecimiento personal.

> ***"No se reconoce el esfuerzo de los jóvenes, sí que participan".*** Joven Grupo Scout. Grupo "Roberts".

El programa "La juventud en acción" impulsado por la Unión Europea, ha creado procesos participativos juveniles, creando ellos mismos algunas pistas que coinciden con muchas de las propuestas realizadas por jóvenes riojanos en los coloquios, entre otras muchas destacan algunas como:

La creación de cogestión de programas, proyectos, instalaciones entre poderes públicos y agentes sociales, fomentando la adquisición de responsabilidades, la optimización de los recursos y el diseño conjunto desde y con los y las jóvenes.

Potenciar la formación para la participación y el desarrollo social, recuperando valores de civismo, solidaridad, justicia, etc., desde edades tempranas, pero también incluyendo a una población adulta que le cuesta entender los enormes cambios que se han producido en la sociedad y afecta profundamente a los procesos de socialización de las nuevas generaciones.

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

Reconceptualizar con fuerza la participación institucional de la juventud, buscando mecanismos para que la voz, el trabajo, la reflexión y el diseño de las políticas que les afectan sean desde una participación activa en todo el proceso.

Conclusiones y recomendaciones de la investigación

La Comunidad de La Rioja vive una **situación demográfica que exige revertir el proceso decreciente de población juvenil.** Esto supone un enorme reto para una sociedad que debe superar los obstáculos que encuentra la juventud para **encontrar un trabajo estable** y bien remunerado que permita reducir la edad de emancipación y sobre todo formar nuevos hogares.

La conformación de nuevas familias por parte de jóvenes nacidos en la Comunidad de La Rioja o el asentamiento de nuevos vecinos llegados de múltiples procedencias, necesitará una **estructura económica más dinámica y próspera**. Sectores como la agricultura y la industria deben fortalecerse, mediante la innovación y el desarrollo.

El espacio público, **el tiempo libre, la cultura, el deporte, las nuevas tecnologías** son elementos que son un potencial para crear una generación proactiva, protagonista, creadora, lejos de la pasividad, del ocio consumista y de conductas desviadas.

Las relaciones asertivas, **la inteligencia emocional y social, la promoción de la interculturalidad, el fomento de la creatividad,** son factores fundamentales a trabajar con y desde la juventud, para ello es necesario generar las condiciones, reinventar los espacios y las iniciativas de educación, cultura y ocio para convertirlas en oportunidades de emprendimiento, de creación y construcción de una sociedad riojana que conserva todo lo mejor del pasado, pero que se prepara y se viste para un futuro atractivo y estimulante.

El núcleo central que permite abordar con firmeza y responsabilidad los retos, necesidades y problemáticas que los y las jóvenes de la Comunidad de La Rioja han manifestado durante el desarrollo de la Investigación Participativa, está en **potenciar el desarrollo de un nuevo modelo unificado de Políticas de Juventud** para toda la comunidad riojana.

Las políticas de juventud en la sociedad del presente y por supuesto del futuro, deben abarcar toda la realidad global, holística, general que influye de forma directa o indirecta en los y las jóvenes. Esto quiere decir que es preciso **huir de políticas sectoriales** para ir hacia **políticas transversales**, es ahí, donde es clave la combinación de una **intervención social individual, grupal y comunitaria.**

Otro elemento a modo de premisa es la universalidad. La acción social se dirige **al conjunto de la juventud,** desde toda la diversidad de orígenes, religión, tendencia sexual, diversidad funcional, etc. El diseño y ejecución de estas políticas públicas se debe realizar, atendiendo a los recursos existentes, para lo que será necesario tener un inventario de todos estos, y debe aplicarse desde un enfoque de derechos, metodología desarrollada por Naciones Unidas.

La relación e **interlocución con los y las jóvenes**, la oportunidad de que existan canales directos, adecuados y facilitadores en el trato con las administraciones es clave para potenciar

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

Se permiten la reproducción, 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 iniciativa y autonomía, dicho de otra manera, para **encontrar nuevas soluciones de forma endógena a sus propios retos y problemáticas.**

Es muy difícil generar este nuevo desarrollo de las políticas sociales en materia de juventud, sin la existencia de un sistema estable de conocimiento de la realidad juvenil. Además, este debe ser **participado e impulsado desde los propios jóvenes**, lógicamente con un buen acompañamiento que les permitan dotarse de las competencias para aplicar rigor científico y experiencias que favorezcan la frescura y creatividad de sus propuestas. Hay que partir del conocimiento como base de la acción social, la evaluación como pilar de la calidad, la innovación y el desarrollo de una política juvenil eficaz, eficiente y sostenible.

Foto 3. Presentación del Informe Juventud en la Rioja 2018.

El diseño y desarrollo de las políticas públicas debe ser participado, así técnicos y profesionales deben trabajar codo con codo en todas sus fases y teniendo en el centro de la acción a los verdaderos protagonistas de estas políticas, las y los jóvenes, identificando retos o problemáticas, trabajando en la búsqueda de soluciones desde una verdadera planificación estratégica y operativa. A su vez**, el sector público y privado deben trabajar conjuntamente** para optimizar y armonizar todos los recursos disponibles en cada territorio haciendo sostenibles y duraderas las acciones planteadas en el territorio.

Propuestas operativas que dan respuesta a temas prioritarios en materia de Políticas Sociales en Juventud.

- Refuerzo y desarrollo de **lanzaderas e Itinerarios para la emancipación** con medidas de apoyo económico, social y emocional implicando a los diferentes recursos de las administraciones públicas, así como al sector privado.
- Propiciar **espacios de innovación para la participación** promoviendo la gestión cívica y el protagonismo de los y las jóvenes, permitiendo el desarrollo de capacidades y

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

competencias para el emprendimiento social, económico y cultural. Acompañar medidas de promoción de jóvenes para la igualdad de oportunidades.

- Establecer **espacios para la innovación educativa**, integrando las últimas tendencias en pedagogías motivadoras en las aulas y conexiones directas con el mundo social, económico, cultural, artístico, etc., reduciendo la brecha existente y elaborando procesos eficaces para la transición estudio y mundo laboral, y transición de formación y competencias para la vida.
- Generar itinerarios personalizados de promoción social garantizando el acceso a la **igualdad de oportunidades** de las personas jóvenes más vulnerables especialmente en la formación para toda la vida.
- Crear un **enfoque y modelo de acogida de excelencia** en la integración de jóvenes procedentes de otros territorios españoles o extranjeros, promoviendo metodologías que contribuyen a su desarrollo personal, pero sobre todo al desarrollo local del territorio riojano.
- Crear un enfoque innovador en políticas públicas juveniles que **apuesten por talento joven, desarrollando de manera prioritaria el talento artístico** (música, canto, teatro, pintura, danza, fotografía, cine, etc…) apostando por la industria cultural como medio de emancipación juvenil.
- Trabajar en un plan de salud joven que incluya desde **una perspectiva novedosa la salud comunitaria** promoviendo los activos comunitarios en salud para jóvenes con un claro enfoque de desarrollo positivo adolescente y joven y que ponga especial **énfasis en la salud mental.**
- Potenciar el **observatorio de la juventud** haciendo especial énfasis en **diferentes formas de violencia** (bullying, violencia de género, violencia filioparental, violencia intrafamiliar y violencia entre iguales) y promoviendo la investigación aplicada que permitan mejorar la situación.
- Aumentar los apoyos directos a las familias como núcleo promotor de oportunidades, garante de derechos y plataforma para una nueva ciudadanía más participativa, consciente y generadora de esperanza.
- Potenciar el barrio, distrito o municipio como uno de los principales elementos socializadores de la vida de los jóvenes, por lo tanto, desarrollar trabajo comunitario en estos, conectando la diversidad de actores e implicándoles de forma cooperativa y colaborativa en el desarrollo de la juventud hacia una vida adulta.

Referencias Bibliográficas

Informe completo Juventud en La Rioja 2018 [on line] http://v2.fundacionpioneros.org/wp-content/uploads/2018/11/Informe-Juventud-en-La-Rioja.pdf [21 de noviembre de 2018]

Marchioni, Marco. (1992). *La audición: un método de investigación participativa y comunitaria: teoría, metodología y práctica*. Santa Cruz de Tenerife: Editorial Benchomo.

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

Unión Profesional entrega el Reconocimiento, en la categoría de Derechos Humanos, al CGCEES

Redacción

Unión Profesionalen el Congreso Unión Profesional 20+20 'Profesiones unidas por un mundo en cambio' que se ha venido celebrando durante los días 5 y 6 en Madrid ha entregado al Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) el Reconocimiento en la categoría de Derechos Humanos, por su acción para garantizar el acceso universal a los servicios fundamentales que repercuten en el bienestar de la sociedad.

Ha recogido este reconocimiento, en nombre del CGCEES, Vicente Faubel, miembro de la Junta de Gobierno,

Información del Congreso de Unión Profesional 20+20

Programa del Congreso

El CGCEES participa en el Congreso de Unión Profesional 20+20

Mensaje en vídeo de Lourdes Menacho sobre el Congreso UP 20+20

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

Se permiten la reproducción, 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 de CoPESA en las III Jornadas de Innovación Docente del Departamento de Educación y Psicología Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide

Redacción

En esta oportunidad que nos dieron el pasado 18 de diciembre de 2019 para tratar con el cuerpo investigador docente la innovación de la profesionalización de la Educación Social quisimos transmitir unas ideas principales respecto al tema que quisieron que tratáramos: Innovación en la Profesionalización de la Educación Social: de ámbitos clásicos a realidades emergentes. Primero es importante saber de dónde venimos para saber hacia dónde vamos y hacia dónde deberíamos ir. El título universitario de creó en el ámbito estatal en 1991, implementándose en Andalucía en 2002 a través de la UNED y la UPO. Coincide la primera promoción de Diplomadas y Diplomados en Educación Social con la aprobación de la Ley de Creación del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía en 2005. Es CoPESA un ente de carácter público que tiene entre sus funciones la defensa de la profesión, las y los profesionales y de las personas participantes y usuarias. Esto nos lleva al momento actual, en el que continuamos procesos para el reconocimiento de nuestra categoría profesional en la Junta de Andalucía, dado que en la relación de puestos de trabajos del VI Convenio Colectivo del Personal Laboral de la Administración de la Junta de Andalucía no aparecemos como tal. La categoría más cercana es la de Educador/a en Centros Sociales, a la que pueden acceder varias titulaciones (diferente a lo que ocurre en la mayoría de puestos de trabajo). Desde CoPESA ya se impugnaron las bases de la convocatoria de la Oferta Pública de Empleo de 2018 y con la creación de la Bolsa Única publicada recientemente actuaremos para impedir que nuestra profesión siga sin una categoría profesional propia. Desde el Colegio se solicita apoyo e implicación de las facultades en las que se imparte el Grado en Educación Social dado que esta defensa por la profesión afecta directamente a futuras egresadas y futuros egresados, para que puedan tener acceso a función pública en las mismas condiciones que sus compañeras y compañeros de otras titulaciones.

También desarrollamos lo que entendemos por innovación relacionado directamente con la profesión. Existe cierta tendencia popular a confundir innovación con originalidad, siendo esta última referida a lo que se crea sin precedentes. Es una manera de innovar, pero existen muchas maneras de innovar en la práctica profesional. Cuando aparece por primera vez en 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.

proyecto, una empresa o una entidad la figura de profesional de la Educación Social estamos innovando, porque a ese nivel no existía. Sucede lo mismo cuando aplicamos novedades traídas del conocimiento de otras acciones socioeducativas o de otros campos profesionales. Si aplicamos una nueva herramienta a nuestra acción también estamos innovando. Es por eso fundamental la creación de redes profesionales, un reto que desde hace décadas se tiene, pero no llega a producirse (al menos a un nivel global) a pesar de las facilidades actuales. Poder compartir experiencias y tener la oportunidad de hacer transferencia nuestra propia acción nos fortalece a nivel individual como profesional y a nivel colectivo como profesionales que compartimos una misma deontología. La innovación es fundamental, puesto que es necesario ir de la mano con la sociedad, en constante cambio. Es necesario escuchar la calle para evitar anacronías y procesos que irían en paralelo en vez de en la misma línea. Ligado a la sociedad actual y al discurso sobre innovación es frecuente recurrir a las nuevas tecnologías, que deberían denominarse tecnologías de vida, puesto que son parte de la configuración actual de la sociedad y para emprender acciones con cualquier sector de población (aunque especialmente en infancia y juventud) es necesario pensar desde las tecnologías al alcance y utilizarlas en la medida que sea necesarias.

En Educación Social, como profesión, partimos de distintos puntos y vamos hacia otros. De la beneficencia a la profesionalización y del asociacionismo de la profesión a la colegiación. No podemos negar nuestros orígenes, enmarcados en la caridad de instituciones religiosas y con el paso del tiempo se entendió que era necesario formarse para aprender a trabajar en estos contextos. Una vez reconocida la Educación Social, suma de distintas profesiones ya existentes, se creó un movimiento por la unión y participación conjunta, primero desde las asociaciones y posteriormente como colegios. De la vulnerabilidad a la universalidad, extendiéndose cada vez más la acción socioeducativa a toda la población que antes parecía exclusiva de los contextos en situación de exclusión social. Parece que actualmente somos más conscientes de que todas las personas tienen diversas necesidades educativas. De la ejecución a los espacios de decisión. Palabra no deliberada la de "ejecución", puesto que cuando solo nos quedamos en la acción, llevamos a cabo la tarea y matamos lo realizado al no permitirnos espacios para reflexionar y difundir la experiencia, lo que nos llevaría a la enriquecedora reflexión conjunta que ya mencionábamos anteriormente al crear red. Y abrirse hueco a los espacios de decisión a los que estamos llegando muy lentamente se hace primordial para dejar de cumplir órdenes de superiores sin conocimiento de nuestra metodología y cumplir con las exigentes demandas de las personas por las que y para las que trabajamos. Por otro lado, debemos acabar con propias lacras que parecen aprendidas pues se siguen reproduciendo, como es la creencia de que se es mejor profesional al "dejarse la piel".

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

Somos profesionales, pero no olvidemos la parte laboral, el derecho al descanso y la desconexión. No vamos a ser más profesionales porque menores de un centro tengan nuestro número y nos puedan mandar mensajes de madrugada, es más bien al contrario. No vamos a ser peores profesionales por dejar para el lunes un acompañamiento o un informe. Y por último, en innovar también debe estar recuperar campos que se olvidaron y que actualmente son necesarios, como es el aprendizaje del espacio comunitario, saber participar y convivir en el contexto cercano.

Concluyendo, podríamos desarrollar nuevas realidades emergentes que la Educación Social debe tener como frente de acción, pero en gran medida estos nuevos campos hacen referencia a ámbitos ya clásicos pero que en la base se han modificado y actualizado, por lo tanto, su abordaje y manera de entenderlo si debe ser nuevo. Creemos que en la línea de lo compartido se podría proponer una nueva jornada de reflexión conjunta como la celebrada para profundizar en los cambios de prisma de estos campos y las necesidades en la formación de las futuras generaciones de profesionales.

COLEGIO PROFESIONAL de EDUCADORAS y EDUCADORES SOCIALES de ANDALUCÍA

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

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

Muere Marco Marchioni

Redacción

Nos llega la noticia de que ha fallecido Marco Marchioni, una persona referente de la Educación Social.. Tuvimos la suerte de contar con él en el VII Congreso Estatal de Educación Social, que se celebró en Sevilla, en abril de 2016. En este Congreso participó en el Diálogo final. Conclusiones, valoraciones y compromisos de la Educación Social con la ciudadanía y recordamos sus palabras en este enlace a su ponencia. Nos recordó que sin compromiso personal y profesional no hay transformación social, y que "*La Educación Social debe estar en la calle*". Su intervención fue uno de los momentos mágicos del Congreso, muy recordado, con todo el auditorio puesto en pié aplaudiendo. Nuestro sentido pesar a su familia y a los profesionales de la intervención social, el desarrollo comunitario, la animación comunitaria... por esta pérdida. Nos acompañan sus recursos, su palabra, sus escritos...

Nuestro más sentido pésame y nuestro recuerdo!!!

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

Se permiten la reproducción, 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 organizaciones firmantes de #DóndeEstánEllas alcanzan la paridad en los debates organizados en 2019

Redacción

- #DóndeEstánEllas, una iniciativa promovida por la Oficina del Parlamento Europeo en España a la que se han adherido ya más de 110 organizaciones, consigue aumentar del 39% en 2018, al 48% en 2019 la participación de mujeres como ponentes en conferencias y debates.

- De los 16.705 ponentes que participaron el año pasado en los eventos organizados por los firmantes de #DóndeEstánEllas, el 48% fueron mujeres y el 52% fueron hombres.

- En la elaboración de este balance anual, han participado cerca de 40 organizaciones, entre ellas, universidades, empresas, think tanks, instituciones públicas y medios de comunicación.

La Oficina del Parlamento Europeo en España publica hoy los datos recogidos durante el segundo año que lleva en funcionamiento la **iniciativa #DóndeEstánEllas**, que tiene como objetivo aumentar la presencia de mujeres expertas como ponentes en conferencias y debates. Los miembros de esta iniciativa se comprometen a llevar un recuento anual de participación de hombres, mujeres y mujeres con discapacidad, así como paneles únicamente masculinos en sus eventos.

Los resultados recogidos durante 2019 por cerca de 40 organizaciones firmantes de #DóndeEstánEllas revelan que, de los **16.705 ponentes** que participaron en los 1.183 debates organizados por estas entidades de enero a diciembre de ese año, **8.018 fueron mujeres (48%) frente a los 8.687 de ponentes masculinos (52%).**

De las 8.018 mujeres, 304 fueron mujeres con algún tipo de discapacidad, lo que supone un 3,8% del total. Asimismo, todavía encontramos paneles en los que participaron únicamente ponentes masculinos: 83 de los 1.183 eventos (7%), lo que reafirma la necesidad de incluir el capítulo de discapacidad y de los conocidos como "all-male panels" en el recuento.

Según la directora de la Oficina del Parlamento Europeo en España, María Andrés, "*los resultados obtenidos en este recuento demuestran que este tipo de iniciativas funcionan para cambiar la forma que tenemos de trabajar dentro de las instituciones, las empresas o las universidades y asegurarnos de que se incluye a la mujer en el espacio público. No solo hemos mejorado las cifras del año anterior; casi hemos conseguido la paridad, lo que quiere decir que existe una gran capacidad de concienciación interna gracias 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.

#DóndeEstánEllas". Y añade: *"Las cuotas o este otro tipo de acciones de discriminación positiva nunca serán un objetivo en sí mismo, pero son un potente acelerador del cambio social".*

En 2018, de los 3.634 ponentes que participaron en los más de 500 debates organizados marzo a diciembre de ese año, 1.447 fueron mujeres (39,82%) frente a los 2.187 de ponentes masculinos (60,16%). De las 1.447 mujeres, 64 de las ponentes fueron mujeres con algún tipo de discapacidad, lo que supone un 1,76% del total.

Más de 100 firmantes de #DóndeEstánEllas.

Esta iniciativa cuenta con el apoyo del Ministerio de Asuntos Exteriores, comunidades autónomas como la de Madrid, Cantabria, La Rioja o Baleares, ayuntamientos como el de Albacete o Logroño, universidades de todo el territorio español, embajadas, ONGs, empresas instituciones, organismos públicos y medios de comunicación.

Durante las pasadas semanas, la Oficina del Parlamento Europeo en España ha llevado a cabo una campaña de difusión de la iniciativa conocida como #aporlos100, con el objetivo de alcanzar 100 firmantes de #DóndeEstánEllas. En la actualidad, **#DóndeEstánEllas cuenta con 113 miembros.** Entre los últimos en firmar, se encuentran el Instituto de Crédito Oficial, el Instituto de la Mujer de Baleares, CIEMAT, la embajada de Australia, Economistas sin fronteras y las universidades de Murcia, Jaén, Castilla-La Mancha, Burgos, Navarra, Islas Baleares, UNED, Politécnica de Cataluña, Politécnica de Madrid, Carlos III, CEU San Pablo, la asociación de profesionales y empresarias de Guipúzcoa y las asociaciones de familias de personas sordas de Navarra y Álava..

(Oficina de prensa del Parlamento Europeo en España)

El CGCEES se adhirió al manifiesto ¿Dónde están ellas?

Lista de entidades firmantes

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

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

FeSP-UGT y CGCEES reivindican la importancia del educador social en los Servicios Públicos

Redacción

La Federación de Empleados y Empleadas de los Servicios Públicos de UGT (FeSP-UGT) y el Consejo General de Colegios de Educadores Sociales (CGCEES) consideran imprescindible la puesta en valor de la figura del Educador Social en los distintos ámbitos de los servicios públicos. Ambas organizaciones son conscientes de la importante tarea que estos profesionales con formación superior pueden desarrollar en la mejora de unos servicios que UGT considera ligados a derechos de ciudadanía.

FeSP-UGT y CGCEES, que mantienen un convenio de colaboración, coinciden en la necesidad de incorporar a los profesionales de la Educación Social como una figura permanente en los centros educativos, sanitarios, de atención a personas dependientes y residencias geriátricas, así como en centros para personas con discapacidad, entre otros. Las dos organizaciones han acordado trabajar conjuntamente para la incorporación de los educadores sociales en los ámbitos referidos donde no lo estén todavía, bien a través de iniciativas legislativas o en la negociación de los convenios col·lectives En el educativo, por ejemplo, abogan por que la presencia de estos profesionales se lleve a cabo a través de la nueva ley de Educación, que el Gobierno prevé aprobar en breve y que a continuación iniciará su trámite parlamentario.

FeSP-UGT y CGCEES también propugnan el establecimiento de un canal de comunicación en relación a la negociación y el seguimiento de los acuerdos de condiciones de trabajo y convenios-marco que afectan al colectivo de educadores y educadoras sociales, como son los de Inserción social, Discapacidad, Dependencia, Convenio único (IMSERSO), Justicia juvenil y protección de menores, Enseñanza Concertada y Ocio y tiempo libre; así como medidas para impulsar la elaboración de una Ley del Derecho a la Educación Social y su ejercicio profesional. En el encuentro mantenido recientemente entre los responsables de las dos organizaciones, FeSP-UGT se comprometió igualmente a apoyar la presencia de representantes del CGCEES en distintos órganos de participación y consulta.

FeSP-UGT y CGCEES seguirán desarrollando los compromisos acordados en el convenio de colaboración suscrito, con la convicción de que mejorar la Educación Social y las condiciones sociolaborales de sus profesionales tiene una incidencia directa en una buena atención a la ciudadanía que más lo necesita".

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.

Aplazado el VIII Congreso Estatal de Educación Social Zaragoza abril 2020

Redacción

COMUNICADO URGENTE DEL COMITÉ ORGANIZADOR

"El Comité Organizador del VIII Congreso Estatal de Educación Social, con el acuerdo del Consejo General de Colegios, del Colegio de Aragón y del Comité Científico, tras el comunicado oficial de la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarando pandemia global el brote de coronavirus COVID-19 y siguiendo las recomendaciones y disposiciones aprobadas por el Gobierno de España y las medidas de contención establecidas por las autoridades sanitarias, ha acordado aplazar la celebración del Congreso a una nueva fecha que os haremos saber lo antes posible.

Muchas y muchos profesionales también nos han manifestado las dificultades para conseguir los oportunos permisos, o incluso prohibiciones expresas, por parte de las empresas, entidades o instituciones de las que forman parte, para poder asistir a ésta y otras actividades.

Esta decisión ha sido adoptada por responsabilidad y compromiso social y ético con la preservación de la salud, por parte de las entidades organizadoras, y en previsión de una evolución negativa de la epidemia y con tiempo suficiente para minimizar el perjuicio económico que pueda suponer este aplazamiento en lo que respecta a la contratación de servicios de transporte y alojamiento, tanto para las personas inscritas, como para la organización.

Desde este momento tenéis derecho a la devolución íntegra de la cuota de inscripción o a mantenerla en las mismas condiciones para la nueva convocatoria de celebración del Congreso en Zaragoza, ya que vuestra participación es imprescindible y la mejor garantía para que el Congreso cumpla sus objetivos con la Educación Social.

Estamos a vuestra disposición para cualquier aclaración o incidencia relacionada con este aplazamiento o por si necesitáis nuestro asesoramiento para reclamaciones en materia de alojamiento o transporte a las siguientes direcciones:

secretaria8congreso@eduso.net y **congresoeducacionsocial2020@viajeseci.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.

Lamentamos sinceramente las molestias que os pueda suponer esta situación sobrevenida y totalmente ajena a nuestra voluntad y compromiso. Gracias por vuestra comprensión y colaboración, y esperamos veros próximamente".

Zaragoza, 12 de Marzo de 2020, Antonio Luis Balsa Urós. Presidente del Comité Organizador

---

Comunicado preparado para descarga

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.

Presentación de la nueva web del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales

Redacción

PRESENTACIÓN DE LA

NUEVA WEB DEL CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS OFICIALES DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES

https://www.consejoeducacionsocial.net/

RESUMEN DE APARTADOS

Portada

Mensaje de bienvenida y temas destacados, enlace a dos de los principales servicios del CGCEES: eduso.net y RES , (en preparación nuevas versiones de estos servicios).

Destacados de actualidad. Indicados en la portada y con acceso al apartado de Actualidad que alberga todas las noticias producidas.

El CGCEES en las redes sociales. Información que se está publicando en las redes sociales del Consejo.

Actualidad: Noticias relacionados con la Educación Social, con acceso a toda la información de los territorios y años. Se está incorporando la función de agrupar noticias por secciones y temas e irá aumentando la selección progresivamente. Incluye un buscador pudiendo seleccionar por territorios, secciones, palabras libres y su correspondiente interacción. Es posible compartir en redes sociales.

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

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

Colegios Profesionales. Incluye un mapa interactivo con acceso a todos los colegios profesionales miembros del CGCEES, para acceder a la información de los colegios profesionales de educadoras y educadores sociales de todo el Estado

Res, Revista de Educación Social. Destaca los tres últimos números y conduce a todos los números editados.

Pie de página. Información corporativa, legal y datos de contacto.

Páginas de navegación.

En todas las páginas se incluye información básica relacionada con el título del apartado y a la derecha irán apareciendo cuadros, interactivos y estáticos, con información complementaria relacionada.

Quienes somos

Presentación corporativa y modelo de funcionamiento. **Principios, fines y objetivos** de la organización.

Historia. Recorrido histórico y principales acontecimientos. En el menú de la derecha se accede a la información por años.

Nuestra actividad: Actividades complementarias con el fin de potenciar las relaciones con el colectivo.

Días Conmemorativos. Señalamos, recordamos y acompañamos con nuestra voz, de ahí que en los cuadros de la derecha nos acerquen los comunicados producidos o la reacción y acción del colectivo en sus mensajes de hasthags.

Memorial Toni Julià. Concurso de proyectos socioeducativos que pretender potenciar la producción de artículos y trabajos sobre experiencias, logros o carencias y cualquier tema relacionado con la educación social.

Congresos. Principal foro de participación e intercambio de experiencias profesionales. Acceso a los congresos realizados y a toda la documentación generada.

Día Internacional de la Educación Social. Conmemoración anual para visibilizar y difundir la educación social. Información y actividades realizadas.

Campaña por una "Ley de Educación Social. Información de la campaña y las acciones realizadas por el CGCEES y los colegios profesionales de educadoras y educadores sociales. A la derecha se incorpora un apartado que da acceso a la documentación para apoyar la petición.

Posicionamientos. Comunicados y posicionamientos del CGCEES y de los colegios profesionales.

Relaciones institucionales. Pertenencia, colaboración y refuerzo institucional.

Somos transparentes: Portal de transparencia.

Organización. Estructura y miembros de la entidad.

Acción de gobierno. Resúmenes de los acuerdos internos de la organización.

Normativa. Normativa y documentación de referencia del CGCEES.

Planes de trabajo. Acceso a los planes de trabajo aprobados por el CGCEES.

Memorias. Acceso a las memorias del CGCEES y de los colegios miembros.

Información económica. Memorias económicas.

Servicios. Servicios de información, atención, horarios, comunicación y redes sociales.

Agenda. En breve se incorporará un servicio de agenda institucional.

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

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

NOTA:

La web está en constante proceso de actualización, funcionalidades y mejora, con las orientaciones de la Junta de Gobierno, Vocalía de Comunicación y el Comité de Comunicación del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales, https://www.consejoeducacionsocial.net/somos-transparentes/organizacion/

Diseño y colaboración de Daniel Caballero (http://www.danielcaballero.es) y los servicios de alojamiento de Hacheté (http://www.hachete.com/).

CGCEES
Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales

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

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

Especial COVID-19

Redacción

El Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGEES), con motivo de la situación sanitaria y social, ha iniciado una guia, en evolución, con informaciones y recursos de interés general ante la epidemia del virus COVID-19 (Coronavirus)

Creó la opción de la Red de Apoyo Coronavirus y el correo redapoyocoronavirus@consejoeducacionsocial.net y ha dado pié a dos guías especiales COVID-19.

Estas guías están en constante actualización, en función de las aportaciones que se vayan recibiendo.

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

Se permiten la reproducción, 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 1. Información y Recursos

Configurando una guía con información y recursos oficiales, información y recursos laborales y profesionales, e información y recursos culturales, laborales y saludables.

Una primera guía informativa con recursos oficiales, profesionales, laborales, culturales y didácticos, de utilidad para las personas de #yonopuedoquedarmeencasa y otros de ámbito lúdico y cultural para pasar el tiempo de #yomequedoencasa de la mejor forma posible.

COVID-19 Información y recursos, ENTRA 	Información y recursos oficiales COVID-19. ENTRA
Información y recursos laborales y profesionales COVID-19 ENTRA 	Información y recursos culturales, didácticos y saludables COVID-19 ENTRA

Se permiten la reproducción, 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 2. Recomentaciones y recursos por ámbitos

Y una segunda guía con recomentaciones y recursos por ámbitos que se va incrementando, tanto los ámbitos, como los recursos, en función de las propuestas recibidas.

COVID-19 Recomendaciones y recursos por ámbitos.

ESPECIAL COVID-19 Recomendaciones y recursos por ámbitos

ENTRA

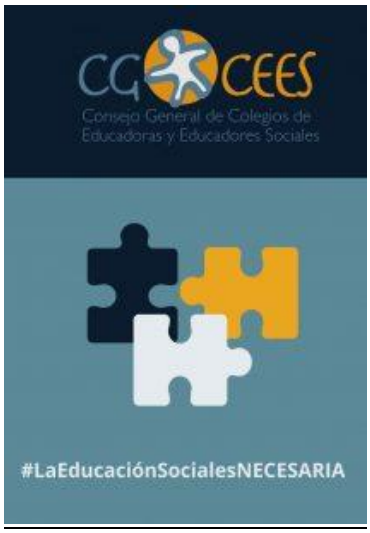
RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: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

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

Campaña "La Educación Social es NECESARIA – COVID-19"

Redacción

Insertamos la acción que el ConsejoGeneral de Colegios de Educadoras y Educadorse Sociales (CGCEES) está publicando en las redes sociales con el nombre #LaEducaciónSocialesNECESARIA a través de su página en Twitter y en Facebook con motivo del coronavirus – COVID-19.

DÍA	CONTENIDO	LINKS	IMÁGEN
27/03/2020	Nuestro apoyo a las Educadores y Educadoras Sociales que están trabajando desde casa, trabajador@s autónom@s, o contratad@s por empresas cerradas por la situación. Su trabajo será imprescindible cuando mejore esta situación.	#LaEducaciónSocialesNECESARIA Publicado en Twitter Publicado en Facebook Información	
26/03/2020	Un saludo especial a las compañeras que trabajan en el ámbito sanitario, especialmente con las personas con problemas de salud mental, todo el apoyo de la profesión.	#LaEducaciónSocialesNECESARIA Publicado en Twitter Publicado en Facebook 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.

DÍA	CONTENIDO	LINKS	IMÁGEN
25/03/2020	Las personas refugiadas necesitan todo el apoyo. En estos momentos en que se incrementan las dificultades, continúan teniendo la cercanía de las educadoras y educadores sociales.	#LaEducaciónSocialesNECESARIA Publicado en Twitter Publicado en Facebook Información	
24/03/2020	L@s Educador@s Sociales, acompañan emocional y físicamente a las personas privadas de libertad desde la acción socioeducativa. Nuestro apoyo a l@s profesionales que integran los equipos interdisciplinares de Instituciones penitenciarias.	#LaEducaciónSocialesNECESARIA Publicado en Twitter Publicado en Facebook Información	
23/03/2020	La situación actual pone de manifiesto lo esencial de los recursos más cercanos a la ciudadanía. Nuestro apoyo y reconocimiento a las educadoras y educadores sociales que trabajan, con más profesionales, en los #ServiciosSociales municipales.	#LaEducaciónSocialesNECESARIA Publicado en Twitter Publicado en Facebook 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.

DÍA	CONTENIDO	LINKS	IMÁGEN
22/03/2020	Los CIES son recursos injustos, pero las educadoras y educadores sociales intentan hacer lo mejor para las personas que están internadas, especialmente en estos difíciles momentos…	#LaEducaciónSocialesNECESARIA Publicado en Twitter Publicado en Facebook - Información	
21/03/2020	El aislamiento dificulta la situación de l@s jóvenes privados de libertad y el trabajo de las educadoras y educadores sociales. Se deben REFORZAR los recursos!!! Estamos con los y las profesionales de #justiciajuvenil	#LaEducaciónSocialesNECESARIA Publicado en Twitter Publicado en Facebook - Información -	
20/03/2020	Las personas con problemas de adicciones están pasando por momentos especialmente difíciles y, lxs educadoras y educadores sociales, junto a otrxs profesionales, estamos acompañándoles.	#LaEducaciónSocialesNECESARIA Publicado en Twitter Publicado en Facebook 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.

DÍA	CONTENIDO	LINKS	IMÁGEN
19/03/2020	Nuestro apoyo a todas aquellas Educadoras Sociales que trabajan en recursos de protección a mujeres víctimas de #violenciamachista	#LaEducaciónSociales NECESARIA Publicado en Twitter Publicado en Facebook Información	
18/03/2020	Con las personas que no tienen casa donde quedarse, están las educadoras y educadores sociales, junto a otr@s profesionales, acompañando.	#LaEducaciónSociales NECESARIA Publicado en Twitter Publicado en Facebook - Información	
17/03/2020	Los centros residenciales que atienden a infancia y adolescencia son imprescindibles. L@s profesionales que trabajan en infancia hacen un esfuerzo suplementario por los chic@s. NECESITAN RECURSOS (Más personal, sustituciones,material sanitario….).	#LaEducaciónSociales NECESARIA Publicado en Twitter Publicado en Facebook Información -	

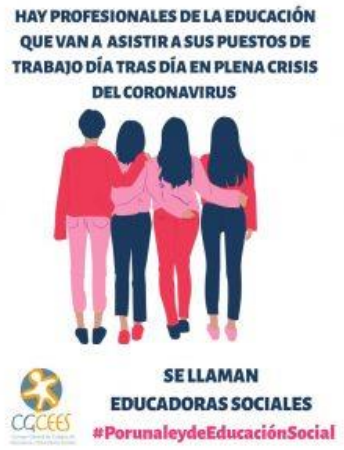
RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: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

DÍA	CONTENIDO	LINKS	IMÁGEN
16/03/2020	Son miles las compañeras y compañeros que trabajan en recursos sociosanitarios atendiendo a #personasdependientes y con #diversidadfuncional Rogamos toméis las medidas preventivas necesarias impulsadas por el @sanidadgob y las comunidades autónomas	#LaEducaciónSocialesNECESARIA Publicado en Twitter Publicado en Facebook Información	
15/03/2020	Hoy queremos enviar un saludo muy especial a todas las Educadoras y Educadores Sociales que estos días trabajan con personas mayores. Todo nuestro apoyo y reconocimiento desde la profesión.	#LaEducaciónSocialesNECESARIA Publicado en Twitter Publicado en Facebook Información	
14/03/2020	Gracias!	#LaEducaciónSocialesNECESARIA Publicado en Twitter Publicado en Facebook - 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.

DÍA	CONTENIDO	LINKS	IMÁGEN
13/02/2020	Som@s trabajador@s de la Educación que ejercemos en condiciones precarias, alternando turnos, sin medidas de conciliación, entornos de peligrosidad y toxicidad. Somos Invisibles para las Administraciones y sin embargo estamos siempre ahí. Ayudando a quienes más nos necesitan.	Publicado en Twitter Publicado en Facebook Información	

#LaEducaciónSocialesNECESARIA

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

Campaña "La Educación Social CONTIGO – COVID-19"

Redacción

Esta campaña es una acción que el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) viene publicando en las redes sociales con el nombre #LaEducaciónSocialCONTIGO a través de su página en Twitter y en Facebook con motivo del coronavirus – COVID-19

El CGCEES inició esta nueva campaña denominada #laeducaciónsocialCONTIGO, donde las personas responsables de comunicación (o miembros de Juntas de Gobierno) de los Colegios Autonómicos nos explican la situación en cada territorio, teniendo en cuenta que en estos tiempos de crisis que se está viviendo como sociedad, en los que las educadoras y educadores sociales están demostrando lo esencial de su labor, es importante poner en valor el hecho de que no estamos sol@s.

18/04/2020

Comité de Comunicación

Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (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.

17/04/2020

Xavier Puig
Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). Vicepresidente

16/04/2020

María del Carmen Lozano
Colegio Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia (CPESRM). Presidenta

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

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

15/04/2020

Jordi Fuester
Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de les Illes Balears (CEESIB)
Presidente

14/04/2020

Flor González
Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Asturias (COPESPA). Presidenta

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

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

13/04/2020

Jenifer Herrera
Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Canarias (CEESCAN). Referente de Comunicación

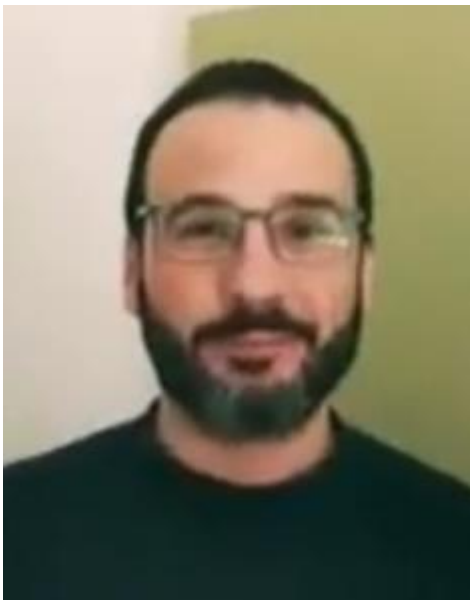
12/04/2020

Norma Gozálvez
Col·legi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana. (COEESCV). Presidenta

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

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

11/04/2020



Alberto Pelegrín
Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón (CEESA).
Referente de Comunicación

10/04/2020

Patricia Gutiérrez
Colegio Oficial de Educadoras y Educadoras Sociales de Castilla la Mancha (CESCLM). Referente de Comunicación

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

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

09/04/2020

Selene Arias
Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (Ceesg).
Xunta de Goberno

08/04/2020

Juan José Fuertes Martínez
Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Navarra
Nafarroako Gizarte Hezitzaileen Elkargo Ofiziala
(NAGIHEO/COEESNA). Presidente

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

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

07/04/2020

Carmen Carrión
Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla y León (CEESCYL). Presidenta

06/04/2020

Jesús Alonso
Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de La Rioja (CEESRIOJA). Presidente

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

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

05/04/2020

Luis A. Rodríguez
Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunicad de Madrid (CPEESM). Referente de Comunicación

04/04/2020

Inés Solomando
Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Extremadura (COPESEX). Presidenta

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

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

03/04/2020

Antonio Pena
Colegio Profesional de Educadores/as Sociales País vasco (CEESV-GHEE).
Vocal Comunicación

02/04/2020

Lourdes Menacho
Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES).
Presidenta.

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

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

Una mirada desde el balcón de mi cabeza

David Gómez Godino, *Educador Social, Puente de Vallecas (Madrid)*

Es tremendo que lo que en un principio parecía otra excusa más para generar alarma social y desviar el foco de atención de otros asuntos, ha resultado ser la cosa más "real" que nos ha pasado en nuestras vidas a varias generaciones de seres humanos. Del escepticismo inicial hemos pasado a la plena y cruda constatación de nuestra fugacidad; a la radical toma de conciencia de nuestra vulnerabilidad. Cómodamente instalados durante tanto tiempo en una ficticia burbuja de seguridad, nos creímos eternos, omnipotentes, y ha tenido que llegar la vida despojada de todas las burdas certezas con que la disfrazamos para recordarnos, con este bofetón de realidad, lo fatídicamente equivocados que habíamos estado. A pesar de esto, considero que no es momento de reproches ni de luchas, sino de aceptación crítica y unidad.

Vamos a salir de esta como hemos salido de tantas otras, y me gusta pensar que en forma de versión mejorada de nosotros mismos -al menos eso me dice mi optimismo puede que ingenuo-, y si no, al menos más conscientes no solo de nuestra fragilidad, sino también de nuestra (inter)dependencia. Cayeron los mitos de la autosuficiencia, de la infinitud de los recursos y del antropocentrismo. O ponemos la(s) vida(s) y la ética de los cuidados en el centro después de esto o, sencillamente, no habremos entendido nada. Esta catástrofe sanitaria, social y económica no es más que el pálido reflejo de las, a mi juicio, dos tragedias más graves que nos asolan como especie: la medioambiental y la humanitaria. Estamos exprimiendo y agotando el planeta que nos sustenta, exterminando la vida activamente (feminicidios, guerras, contaminación, incendios, deforestación, caza furtiva, tráfico ilegal de especies salvajes, etc.) o contemplando con indiferencia como languidece delante de nuestros ojos en centros de internamiento, campos de refugiados, océanos y mares.

Tarde o temprano, si no reaccionamos, será la propia naturaleza la que, como ahora, nos ponga en nuestro sitio y nos recuerde que no somos el ombligo del mundo; que no podemos hacer con el medio y con los demás lo que nos dé la gana sin pagar un alto precio a cambio. Esta situación de excepcionalidad nos está regalando un tiempo precioso para, entre otras cosas, revisar con calma nuestras prácticas cotidianas. Si de algo adolecen las sociedades modernas es precisamente de eso: tiempo y calma. En el idioma chino la palabra *crisis* tiene una fuerte connotación de *oportunidad.* Hagamos uso de esta oportunidad que se nos brinda para *desnaturalizar lo naturalizado y visibilizar lo invisibilizado*, es decir, para desvelar los mandatos, usos y costumbres que sumisamente hemos normalizado y someterlos, pausada y concienzudamente, a revisión y crítica.

No hay duda de que estamos transitando una experiencia traumática que marca un hito histórico y que va a suponer un cisma tanto a nivel particular como a nivel global. Esta ruptura, que va precedida del inevitable proceso de duelo que todos estamos haciendo -consciente o inconscientemente, con o sin

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

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

fallecidos cercanos- implica, por un lado, la despedida del mundo tal y como lo hemos concebido hasta ahora y, por otro, la apertura de un horizonte nuevo y desconocido aún por construir. Es momento de remover todo aquello que debe transformarse. De las elecciones que hagamos ahora probablemente dependerá el tipo de eco-sistema que habitaremos durante las próximas décadas. ¿Aprovecharemos la coyuntura para re-edificar un mundo más ético, más solidario, más equilibrado, más sobrio, más amoroso, más compasivo?

Estos días estamos viendo numerosas y esperanzadoras señales que van en esta dirección. Ha tenido que llamar la muerte masivamente a nuestras puertas para que redescubramos nuestra capacidad de pensar en el bienestar ajeno tanto como en el propio, de padecer con (y por) el otro, de desplegar colectivamente nuestros esfuerzos y recursos para ayudarnos las unas a los otros. No permitamos que los medios de desinformación –con sus bulos, rumores y medias verdades- nos desvíen la mirada hacia episodios de insolidaridad, cainismo, irresponsabilidad, brutalidad policial, etc., que también existen y han de ser señalados y denunciados, pero que en ningún caso representan el grueso ni la tendencia de las actitudes que estamos observando durante todos estos días. Si es verdad, como dicen, que durante tiempos de excepcionalidad es donde aflora lo mejor y lo peor del ser humano, ¿qué necesidad de poner el foco en lo segundo pudiendo deleitarnos con lo primero? Somos libres de tomar los referentes y los modelos que estimemos oportunos, pero parece evidente cuáles redundarían en la construcción de subjetividades –individuales y colectivas- más sanas, más amables, más afectuosas y más *humanas*.

.

Foto: Xavier Cervera, *La Vanguardia*

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

Se permiten la reproducción, 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 confinamiento de niñas y niños en España en 2020 por la crisis del COVID-19:

Propuestas desde la Educación Social Escolar para la vuelta al centro escolar

Marcos Álvarez Zarzuelo, *Educador social. COPESPA, Asturias*

Cuando se escriben estas palabras, en España llevamos más de 20 días de confinamiento domiciliario para así no contribuir al contagio masivo del Coronavirus, una nueva enfermedad infecciosa causada por un nuevo virus que no se había detectado en humanos hasta la fecha y que se detectó por primera vez en China a finales de diciembre de 2019, que hizo estragos en la militarmente cerrada Wuhan en enero y que en marzo ya azotaba el planeta en forma de pandemia, en especial a Italia y a España; un monstruo invisible que ha transformado las vidas de millones de personas de todo el globo.

Son las 19h de la tarde, un sábado, miro hacia el cielo y no hay nubes sino un sol que lo abarca todo, algo inusual en esta época del año y en la ciudad norteña en la que vivo, pero hay algo que es aún más inquietante, delante de mi edificio a estas horas y en cualquier época del año juegan alegres multitud de niñas y niños acompañados por sus padres, que apuran los últimos rayos del sol para retirarse luego a hacer la cena. Hoy apenas veo a lo lejos a una persona pasear a su perro, no hay ruido, no circulan coches, el silencio se adueña de mi barrio, hasta que, a las 20h, miles de personas asoman la cabeza a los balcones y aplauden, golpean con cacerolas o soplan silbatos para agradecer la labor de sanitarios, cuerpos de seguridad del estado, cajeros de supermercado, personal de los servicios sociales y de tantas profesiones esenciales que lo están dando todo en el frente contra la pandemia.

Desde que comenzó el confinamiento, las y los escolares de primaria y secundaria (también universitarias y universitarios) han sido probablemente el sector de la sociedad que más tiempo han pasado en casa encerrados, ya que no van a hacer la compra, acuden a un trabajo o sacan al perro tal y como marcan las directrices de los decretos de confinamiento del Estado de Alarma.

Psicólogos, pedagogos y maestros llevan semanas diciendo que el confinamiento no tendrá consecuencias psicológicas en las niñas y niños, siempre y cuando sigan rutinas o hagan una hora de deporte pero lo que no dicen es que apenas hay estudios sobre las consecuencias de un confinamiento que puede llegar a durar meses si la curva de la pandemia no empieza a descender y se continúa sin dejar salir a las calles a niñas/os y jóvenes, volver a los centros escolares o recuperar la socialización pre-Covid19 que todas y todos tenían con su grupo de iguales.

Como educador social y padre no dejo de hacerme preguntas sobre el "cómo van a salir de esta" muchas y muchos niñas, niños y adolescentes a los que el confinamiento les ha supuesto más complicaciones en su ya de por sí compleja situación vital:

Leo en la prensa artículos y declaraciones de la Ministra de Educación y también de las diferentes consejeras del ramo hablando dos semanas después de comenzar el confinamiento (y, por lo tanto, de las clases online) que muchas y muchos de estas chicas y chicos no tienen equipos informáticos para

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

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

conectarse a las clases y que será algo que irán solventando a través de préstamos de tablets y acuerdos con telefónicas que les pondrán wifi allá donde falte. En caso de ser así y de que se cumplan dichas promesas, los y las escolares llevarán ya un retraso importante con respecto al conjunto de congéneres de su misma clase. ¿Saben utilizar los dispositivos? ¿Tienen las mismas oportunidades un niño o una niña que ni ellas/os ni sus padres saben utilizar que una familia nativa digital que domina a la perfección el uso de la informática doméstica, el uso del correo, la ofimática o todo tipo de herramientas de edición y/o conversión? ¿Repercutirá esta situación en un aumento del fracaso escolar? Son siempre las clases populares con más dificultades económicas las que sufren la desescolarización o el abandono temprano del sistema escolar por no haber atendido estas demandas sociales que son siempre tan evidentes. Hay algo que sí podemos confirmar, a mayor tiempo de aislamiento digital, mayor será la brecha académica en comparación con el resto del alumnado y también contribuirá a una mayor sensación de soledad y aislamiento del grupo de amigos del colegio/instituto.

Las Consejerías de Educación no pueden permanecer inanes frente a estas demandas de una parte del alumnado que no son atendidas por el personal docente de los centros (profesores, orientadores, ptsc…) y deben escuchar las recomendaciones que les hacemos las y los profesionales de la Educación Social.

A modo de ejemplo, voy a señalar 12 necesidades detectadas en la infancia confinada y las respuestas socioeducativas que podríamos aportar las educadoras y educadores sociales en el entorno escolar una vez pase el período de confinamiento y el alumnado retorne al centro escolar:

NECESIDADES DETECTADAS	PROPUESTAS DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL	PROYECTO SOCIOEDUCATIVO
Tiempo de confinación largo. **Niñ@s aislados digitalmente,** que no tienen acceso a internet, ordenador, impresora, etc Sensación de **soledad**	Educar para la cooperación Educar para la solidaridad Fomentar el trabajo en equipo Atención a la visión de grupo, pero sobre todo a casos individuales a los que prestar especial atención.	***La clase es una tribu*** ***Todos nos cuidamos***
Violencia intrafamiliar y violencia machista en los hogares implementada posiblemente en el periodo de confinamiento.	Detección de posibles casos de violencia intrafamiliar y de violencia machista en el hogar. Entrevistas con niñas/os y adolescentes para evaluar posibles casos de maltrato. En caso de ver indicadores de maltrato derivar a servicios sociales y recursos especializados. Trabajar en el aula con el grupo un proyecto de prevención de violencia intrafamiliar y machista. Elaborar una guía dirigida a estudiantes.	***No más miedo***

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

NECESIDADES DETECTADAS	PROPUESTAS DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL	PROYECTO SOCIOEDUCATIVO
Posibles situaciones de abuso sexual	Elaboración de protocolos para la detección de señales indicativas de abuso sexual (indicadores físicos, indicadores de la esfera sexual e indicadores inespecíficos). En caso de ser positivos, urgente derivación a recursos especializados de la administración.	***Mi cuerpo es sólo mío*** Puesta en marcha de acciones sociodecuativas adaptadas por edades y cursos de identificación de indicadores para escolares.
Convivencia Escolar (casos de acoso escolar y ciberbullying) *Pánico* a volver al centro. *Dificultades de convivencia* vividas en el confinamiento en muchos casos sin que las familias tengan conocimiento de ello.	Elaboración de un nuevo programa socioeducativo de convivencia (dirigido por un/a educador/a social y no por el grupo de iguales). El/La Educador/a Social como referente de convivencia en el centro tanto para el alumnado, como para el personal docente, como para las familias y la comunidad. Puesta en marcha de una acción de Educación emocional grupal.	***Escuela sin violencia*** 3 posibles líneas a desarrollar: Una de carácter grupal de "*educación para la convivencia*" y el bienestar grupal en el centro y en la comunidad. Otra de "*trabajo con la víctima*" para ayudarla a salir de la situación en la que vive (combo de habilidades sociales y de resolución de conflictos) y otra "*con el maltratador*" e incluso el grupo de iguales que le refuerzan para evitar que sigan llevando a cabo ese tipo de conductas.
Educación para la Salud (Eps) Cómo afrontar una nueva *etapa vital* tras el periodo de confinamiento del Coronavirus. Cómo superar *el duelo* (niñas/os y adolescentes que han perdido a un ser querido y no se han podido despedir de él o ella). *Fobias* causadas por el	Búsqueda de actividades y salidas al exterior, tanto a nivel comunitario (comercios del barrio) como a la zona rural (reencontrarse con la naturaleza). Tratamiento de posibles fobias, claustrofobia, agarafobia o de la ansiedad en colaboración con expertos de la psicología infantil.	***Me siento seguro*** 3 posibles acciones socioeducativas: Acción socioeducativa sobre "*cómo afrontar el duelo*" para escolares de primaria y secundaria (escolares que han perdido a un/a familiar del que además no han podido despedirse). Acción socioeducativa de Educación para la salud orientado a "*una*

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

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

NECESIDADES DETECTADAS	PROPUESTAS DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL	PROYECTO SOCIOEDUCATIVO
confinamiento (viviendas pequeñas, sin apenas luz natural, sin espacios para el juego): posibles casos de *claustrofobia* e incluso de *agorafobia* al salir del domicilio y enfrentarse al mundo abierto. *Ansiedad* creada por la crisis causada por el virus, los efectos del miedo ante la pandemia.		*alimentación saludable*", tanto en el centro, como dirigido a familias. Acción socioeducativa "*Hablemos del Coronavirus*", hablar en clase de la pandemia y de cómo afectó a nuestras vidas. Como lo hizo cada uno, como se sintió, gestión y educación de las emociones.
Situación económica familiar Padres e hijos preocupados por la economía familiar, por perder la vivienda o el negocio familiar. Puede afectar al nivel de rendimiento escolar algo a tener en cuenta.	Junto con administraciones locales se puede organizar reuniones para padres afectados que quieran hablar de esta situación y buscar soluciones (intervención comunitaria/medio abierto, prestaciones sociales de urgencia, etc…).	***Todo saldrá bien*** Niños que pueden ser ayudados por el/la Educador/a Social (trabajar la autoestima, el control de la ira, tensiones, etc.)
Población inmigrante/ Colectivo gitano Bajos recursos, economía sumergida (venta ambulante, trabajo en domicilios, limpieza de inmuebles…), sin medios digitales, bajo nivel educativo familiar. Oobligar a adolescentes a dejar el instituto para ayudar económicamente en casa y producirse absentismo y/o fracaso escolar.	Adaptaciones curriculares el para alumnado. Talleres de inmersión lingüística y de alfabetización digital. Visita a los domicilios familiares en compañía de la educadora social de servicios sociales. Colaboración con entidades.	***Docambé.*** ***A donde quiera*** Desarrollo también de una acción socioeducativa para el último semestre de integración escolar que consiga *disminuir la tasa de abandono escolar*.

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

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

NECESIDADES DETECTADAS	PROPUESTAS DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL	PROYECTO SOCIOEDUCATIVO
Posibles embarazos durante el confinamiento y matrimonios de menores de edad.		
Niñas, niños y adolescentes con necesidades educativas especiales (Tea, Asperger, Síndrome de Down, Síndrome de Tourette, TDH, etc.).	Adaptaciones curriculares. Refuerzos de plantilla (Educadores Sociales y auxiliares educadores) que consigan que las niñas y niños pasen de curso y se vuelvan a integrar en el aula).	***Sin exclusiones*** Puesta en marcha de *"patios inclusivos"* donde promover juegos en los que participen. (coeducativos y no competitivos).
Niñas y niños que ya se sentían solos antes del confinamiento y que ahora se sienten más aislados por su grupo de iguales.	Elaboración de combos formativos en habilidades sociales	***No estás solo*** Acciones socioeducativas de "*Aprendizaje Servicio"*. Acciones socioeducativas de "*trabajo y juegos en equipos"* bajo la atenta mirada del educador/a social. Proyección de "*cine social"* en el que se vea las ventajas del bienestar colectivo y de la integración de todo el grupo
Servicios Sociales	EL/la Educador/a Social Escolar será la figura PUENTE entre el centro escolar (de primaria y de secundaria) y los servicios sociales y la comunidad	***La comunidad importa***
Intervención Familiar	Dinamización de las AMPAS. EL papel del Educador/a Social Escolar como dinamizador y Educador/a Social de familias. Necesitamos recuperar los barrios como motores económicos, pedagógicos y sociales de la ciudad. El centro escolar como epicentro de dicha transformación social y educativa.	***Juntas/os educamos*** *"Escuela de padres"*. Organización de todo tipo de eventos en el centro escolar contando con padres y con los comercios de proximidad con los que habrá que colaborar para que puedan salir de la difícil situación económica que debemos afrontar.

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

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

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: ***Lo que meto en mi mochila. Descubriendo la educación no formal, una aproximación desde la psicología***

AUTORA: **Belén Serrano Valenzuela**

EDITORIAL: **Certeza, Zaragoza; 232 páginas**

AÑO: **2019**

Juan Simoes Iglesias, *Secretario General de YMCA Europa*

Es un honor contribuir, a través de estas modestas reflexiones, a una nueva publicación de Belén Serrano Valenzuela. Las sugerencias que la autora comparte están basadas en su amplio conocimiento en todos los ámbitos de la educación, así como en su labor de investigación y experiencia en la gestión desde el ámbito público y las entidades pertenecientes al Tercer Sector.

"Lo que meto en mi mochila" constituye no solamente un sólido instrumento de consulta para profesionales, docentes y familias, sino que aporta una novedosa visión sobre la educación no formal como elemento de enorme relevancia e impacto.

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

Se permiten la reproducción, 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 propuesta educativa incide positivamente en el desarrollo integral de la persona cuando es capaz de generar cambios positivos no solamente en aquella sino en la sociedad en su conjunto. La educación no formal combinada con los objetivos que persigue el sistema educativo reglado, se convierte en el principal recurso para fomentar valores y actitudes en el niño y el joven como protagonistas que son en la sociedad del futuro. En realidad, y gracias al énfasis en aspectos como la educación para la participación, este ámbito educativo logra convertir a sus destinatarios en actores clave de una transformación social efectiva y visible. Se trata de lograr que los meros habitantes se constituyan en ciudadanos activos, incidiendo en la conciencia cívica de cada uno de ellos y facilitando el pleno desarrollo de su potencial.

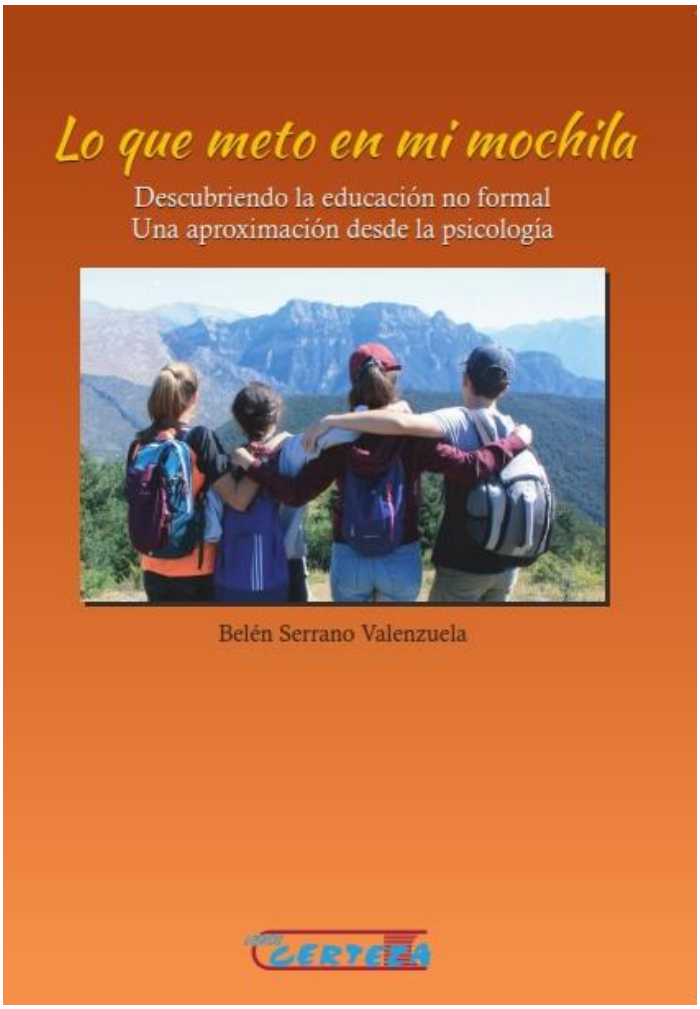
Además de la siempre útil ocupación positiva del tiempo libre de la infancia y la juventud, la educación no formal ha fomentado valores como la solidaridad y la participación ciudadana ofreciendo respuestas a necesidades y problemáticas de individuos o grupos de personas, generalmente en el ámbito local. Han proliferado asociaciones y empresas generadoras de espacios propios actuando a menudo desde la corresponsabilidad en relación con el sector público. El voluntariado como factor vertebrador de la sociedad es al mismo tiempo una expresión solidaria y una forma de construcción de ciudadanía en entornos cada vez más diversos y demandantes. Así, la interrelación entre educación en el tiempo libre e intervención social genera oportunidades de crecimiento y palia situaciones de desigualdad utilizando herramientas, metodologías y espacios que trascienden a lo meramente lúdico o recreativo. Por supuesto, no debemos desestimar la trascendencia que este último aspecto tiene en el crecimiento integral de niños, adolescentes y jóvenes.

Belén Serrano incide en estos objetivos a través de un detallado análisis de todos aquellos factores que resultan clave en ese desarrollo del ser humano y su relación con la comunidad, ofreciendo respuestas claras y aplicables. Su obra bien podría ser una ilustración práctica y

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

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

reflejo coherente de la afirmación de Baden Powel, fundador del movimiento Scout: *"Intentad dejar este mundo un poco mejor de cómo lo encontrasteis".* La lectura de *"Lo que meto en mi mochila"* y la aplicación de los planteamientos que en la publicación se recogen, elevan nuestras capacidades como educadores proporcionando mayores cotas de bienestar a nuestros beneficiarios. Por esa razón se convierte en un referente para cuantas personas e instituciones trabajan por la construcción de un mundo más digno y solidario con nuevas oportunidades de crecimiento personal y colectivo para 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.

Reseña de Trabajo de Fin de Máster, TFM

TÍTULO: ***Construcción de un proyecto de vida para el fomento de la resiliencia en menores de familias acogedoras***

AUTORA: **Patricia Montón García**

EDITORIAL: **Repositorio UNIR, 78 páginas**

AÑO: **2017**

Accesible en: URL: https://reunir.unir.net/handle/123456789/6640

Redacción

Construcción de un proyecto de vida para el fomento de la resiliencia en menores de familias acogedoras es un trabajo que cierra el Máster en Orientación Educativa Familiar realizado a través de la Universidad Internacional de la Rioja por Patricia Montón García.

Este trabajo es una propuesta socioeducativa en el ámbito del acogimiento familiar. La intervención que la autora propone se basa en el acompañamiento a menores que se encuentran en acogimiento en familia extensa en la creación de su proyecto de vida, ya que, tal y como fundamenta la parte teórica del trabajo, la proyección vital es una herramienta para generar resiliencia.

El trabajo combina teoría y práctica entorno a tres temáticas: el acogimiento familiar como medida de protección y a su vez, como una nueva forma de familia distinta a la tradicional, la resiliencia como término aplicado a la Psicología y la proyección vital como herramienta educativa.

El proyecto de vida incluye un breve repaso por la historia de vida de cada participante, diseño de objetivos a corto, medio y largo plazo y acaba con el diseño de un sueño, que en términos de proyección sería la cúspide, la mayor aspiración humana

La idea general que el trabajo quiere trasmitir es que las personas funcionamos ya sea implícita o explícitamente con objetivos en nuestra vida, es decir, la proyección humana hacia la consecución de metas son un motor que nos conducen a darle un sentido a nuestra vida, ya que, de lo contrario, somos personas sin rumbo e insatisfechas. Cuando una persona sufre un acontecimiento inesperado y doloroso, es más fácil que se reponga de la dificultad cuando

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

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

tiene un motivo, una razón por la que continuar, (un objetivo que conseguir en términos de proyección) que si carece de éste, pues en este caso, la persona puede ver truncada su existencia y perder el sentido de su vida.

Este análisis puede extrapolarse a cualquier ámbito de la vida y en cualquier edad y no exclusivamente a la infancia y el acogimiento familiar.

La autora escoge el ámbito del acogimiento en familia extensa por considerarlo un colectivo especialmente vulnerable, ya que la mayoría de estos niños y niñas han vivido experiencias vitales negativas de abandono, rechazo, violencia… y esto puede significar la pérdida del sentido de su vida.

El trabajo tiene una visión totalmente positiva y optimista del ser humano, de crecimiento, de superación, de valentía y de fortaleza explicada a través de la capacidad que las personas tienen de reponerse con éxito ante el fracaso o la adversidad, conservando el sentido de la existencia, incluso en los peores escenarios, o lo que es lo mismo, la resiliencia.

A pesar de que la propuesta de intervención no ha sido llevada a cabo por la propia autora y por tanto, carece de evaluación, es un proyecto que contando con las debidas adaptaciones para adecuarlas al perfil receptor del mismo, es fácilmente aplicable en ámbitos sociales y educativos diversos y en distintas edades, como en residencias y centros de día para la tercera edad, en entidades de educación adulta, también en centros educativos, colegios, institutos, centros residenciales de acogida, en instituciones de educación para mujeres, centros de día de personas con diversidad funcional, entidades de acogida de inmigrantes, centros de refugiados y tantos lugares como personas haya con capacidades educativas conservadas.

Por todo lo expuesto, este trabajo es una propuesta de psicoeducación en la infancia, que, deja abierta la puerta hacia otros ámbitos y rangos de edad distintos, es un grito a las ganas de vivir y a la confianza en las capacidades humanas, que, lejos de empequeñecer, se multiplican ante la adversidad.

Se puede descargar en el siguiente enlace

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

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

Reseña de Película

TÍTULO:	***La inocencia***
DIRECTORA:	**Lucía Alemany**
PRODUCTORAS:	**Turanga Films / Un Capricho de Producciones / Lagarto Films / Institut Valencià de Cultura / Movistar+ / TVE / TV3, 92 minutos**
AÑO:	**2019**

José Ramón Ubieto, *Psicoanalista. Profesor de la UOC*

La inocencia, estrenada hoy en cines, es una extraordinaria película nominada ya para varios premios Gaudí y Goya, que no debieran perderse todos y todas aquellas que se interesen por los avatares de las adolescencias. Opera prima de la joven directora Lucía Alemany y estreno también de la actriz de 17 años Carmen Arrufat, ofrece una mirada interesante sobre esa delicada transición, como llamó Víctor Hugo, a la adolescencia.

Ambientada en un mundo rural, que Alemany conoce bien por ser el suyo, narra un ciclo breve, pero intenso, en la vida de algunos adolescentes. La protagonista, encarnada con mucho acierto por la joven Arrufat, realiza su propia investigación acerca de las salidas posibles, no solo de ese mundo cerrado sino sobre todo de su infancia y adolescencia. Se pregunta cómo hacerse mujer y tener un proyecto propio –el deseo con el que sueña todo niño/a-, hacerse mayor y realizar algo de ese presentimiento infantil.

Para ello recurre, en primer lugar y como hemos hecho todos, a la escena familiar para que le sirva de orientación. Allí encuentra a una madre resignada, olvidada de su deseo, ama de casa insegura y pendiente todo el tiempo del qué dirán. Difícil que le pueda transmitir algo de la feminidad cuando ella misma –papel bien representado por Laia Marull- ha clausurado sus preguntas sobre esa condición de mujer y se ha conformado con ser una madre ocupada y buena vecina.

La segunda opción es dirigirse al padre, un hombre rudo que muestra –en la excelente interpretación de Sergi López- la impotencia actual de los Hombres hijos del patriarcado, divididos entre la desorientación que traen los Nuevos tiempos, encarnados por los hijos, y el recurso al "aquí mando yo", tan ineficaz que debe reafirmarse a gritos continuamente. Esta

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

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

figura del padre quedará como una imagen borrosa en el retrovisor del coche donde se aleja la hija. El personaje de Arrufat encuentra en este padre una versión de la mujer como propiedad y objeto de satisfacción de la pareja, y con esa "herencia" acude a buscar a un joven "cani" del pueblo, auténtico subrogado paterno.

La suerte de la película, su valor agalmático, es que proyecta una tercera vía para pensar el ser femenino. Una mujer del pueblo, sin pareja pero con hija y dedicada a los "remedios naturales" con calificación social de bruja, o sea una verdadera encarnación de la alteridad que supone siempre lo femenino. Para los hombres que lo rechazan, pero también para las propias mujeres que deben acceder a ello.

Esta mujer no puede ofrecerle recetas mágicas -y así se lo anticipa- pero sí puede transmitirle el deseo de lo diferente y un criterio propio para no ceder en su deseo. Para no aplastarlo como la madre, en su resignación, o degradar-lo como el padre en su objetualización.

Esta guía, junto a su propia invención –ese presentimiento de hacerse adulta y artista- le permiten a la joven protagonista encontrar una salida del laberinto en el que su cuerpo adolescente, acosado por un real sexual nuevo surgido en la pubertad, la atrapa y la angustia (les dejo el suspense de la trama para que la descubran).

La inocencia habla de las adolescencias de hoy, de algunas porque sabemos que es imposible hacerlo de todas en su diversidad, y lo hace de manera clara y dirigida a padres, madres, educadores y –como señalaron actriz y directora en el prestreno- a los propios adolescentes.

Es una muy buena oportunidad de verla en familia y aprovechar para conversar sobre esos avatares. Para despertar incluso de un cierto adormecimiento –la trama lo provoca- y ocuparse, más que preocuparse, por las dificultades de encontrar la salida al túnel adolescente, tal como sugería Freud en su metáfora sobre la pubertad. No se la pierdan.

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

Se permiten la reproducción, 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 intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación***, (Volumen I)

AUTORAS: **Ana María Martín Cuadrado** y **María Julia Rubio Roldán (*Coords*.)**

EDITORIAL: **Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED, Madrid; 312 páginas**

AÑO: **2019**

Isabel Gema Martín Sánchez, *educadora social, Almería. Colegiada CoPESA*

El libro *La intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación* es el primer volumen de dos textos básicos para el estudio de la asignatura «Evaluación de la Intervención Socioeducativa: agentes, ámbitos y proyectos», que se imparte, en la modalidad de educación a distancia, en el segundo semestre del 3. º Curso del Grado en Educación Social de la UNED.

Consta el ejemplar de seis interesantes y fundamentales capítulos para los futuros profesionales de la Educación Social: el/la profesional en la intervención socioeducativa. Construcción de su identidad desde la práctica; la intervención socioeducativa: conceptualización y modelo; estructuración y planificación de la intervención socioeducativa: planes, programas, proyectos, ámbitos y agentes; la evaluación en la intervención socioeducativa. Conceptualización, funciones y modalidades. La metaevaluación; procedimientos, técnicas e instrumentos para la evaluación en la intervención socioeducativa y la autoevaluación en la intervención socioeducativa.

En su prefacio se nos adelanta que en este volumen se abordan una serie de contenidos muy relevantes para el ejercicio profesional del futuro Graduado en Educación Social y que ahondan en la necesaria fundamentación teórica para evaluar distintos aspectos de la intervención socioeducativa. Así mismo, se hace referencia a la participación de diferentes investigadores/as y docentes universitarios para la obtención de un material de estudio que incite a la reflexión, la valoración y a la construcción del conocimiento de los/las estudiantes sobre la intervención socioeducativa del profesional de la educación social.

Avanza el volumen con la presentación concisa de los diferentes autores y autoras del libro, en primer lugar, las coordinadoras de la obra, Ana María Martín Cuadrado y María Julia

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

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

Rubio Roldan que a su vez son coautoras del capítulo 1 y 2, en el caso de Ana María y del capítulo 2 por parte de María Julia. Ambas son profesoras en la actualidad en el Grado de Educación Social en la UNED. Seguidamente se presentan el resto de autores, esto es, Susana María García Vargas, coautora de capítulo 1; Lourdes Pérez Sánchez, autora del capítulo 3; José Cardona Andújar, autor del capítulo 4 y Jesús Cabrerizo Diago, autor de los capítulos 5 y 6.

Destaca la cuidada presentación de los capítulos con el formato de temas didácticos puesto que es un material de estudio para el abordaje de una asignatura académica. Todos los capítulos tienen una misma estructuración para facilitar el uso de este volumen como material de estudio y aprendizaje. Comienza cada tema con un **Guion-esquema o mapa conceptual** de entrada al capítulo, el cual ofrece la ruta que el autor ha decidido seguir para conversar con el estudiante y donde se visualizan las líneas nucleares del tema y la relación entre ellas; una **introducción** con la intención de continuar con la búsqueda de la atención del estudiante; el propio **desarrollo de contenidos** de forma secuenciada, y con niveles de jerarquía; unas **lecturas recomendadas**, como una propuesta para contrastar las opiniones y los datos aportados; las **actividades que permiten** guiar el aprendizaje de los estudiantes, destacando las actividades que pretenden *activar los conocimientos previos*, las actividades de *consolidación y afianzamiento*, las actividades *de aplicación o transferencia* de lo aprendido a otras situaciones; unos **ejercicios de autoevaluación**, con una orientación formativa y de refuerzo de lo aprendido; un r**esumen del** capítulo a modo de conclusión donde se destaca lo más significativo de la temática tratada y que permitirá al estudiante relacionar estas ideas con el mapa conceptual o guion-esquema previo; un **glosario** o selección de términos (palabras-clave) más importante por cada tema; la **bibliografía y un solucionario con las** soluciones c*omentadas* referidas a los ejercicios de autoevaluación.

Como ya avanzaba, los capítulos, debido al formato del libro académico, están estructurados como temas didácticos especialmente diseñados para el aprendizaje autónomo del alumno desde la metodología de educación a distancia, recogiendo cada uno de los temas el siguiente contenido:

1. El profesional en la intervención socioeducativa. Construcción de su identidad desde la práctica. Aborda la identidad del profesional de la educación social desde el concepto de identidad como fenómeno relacional, subrayando la importancia del otro y del contexto. Al mismo tiempo, se incide en la necesidad de atender a su proceso de construcción desde dos dimensiones: individual-personal y social-profesional. Se abordará el concepto a través de resultados obtenidos en investigaciones realizadas en los últimos años, lo cual visibilizará que, en los contextos profesionales de la educación social, al igual que en otros muchos, el profesional debe reconstruir su identidad de forma continua, afectando las competencias que conforman el perfil de la profesión.
Este detalle, influye de forma significativa en el diseño de los títulos universitarios de grado y posgrado, así como en otros tipos de formación de desarrollo profesional. El capítulo 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.

aborda, en definitiva, ofrece una panorámica sobre la construcción de la identidad del profesional de la educación social desde un enfoque evolutivo y multidimensional.

2. La intervención socioeducativa. Conceptualización y modelos. Se realiza un análisis conceptual del sentido del término y su definición en el contexto actual, a sí mismo aproxima al análisis histórico que recorre esta materia a lo largo de la historia dejando atrás conceptualizaciones previas. El capítulo también profundiza diversos modelos que ayudarán al estudiante a enfocar el perfil y a identificar los espacios que ocupa en el ejercicio profesional que habrá de desempeñar.

3. Estructuración y planificación de la intervención socioeducativa: planes, programas, proyectos, ámbitos y agentes. Pretende ofrecer una base conceptual de la terminología fundamental y básica manejada en todos aquellos procesos de planificación, implementación, intervención y evaluación que se dan en toda intervención socioeducativa. Una vez puesta la base terminológica, se ofrecerá una aproximación a las principales consideraciones a tener en cuenta a la hora de planificar una intervención, así como las principales fases a seguir para organizar todos los elementos esenciales para para lograr una propuesta de intervención pertinente y exitosa. Además, se podrán conocer los principales ámbitos de intervención donde se pueden llevar a cabo esas propuestas de intervención diseñadas; para terminar, conociendo los diferentes perfiles profesionales que el profesional de la educación social puede desempeñar en estas intervenciones y en los diferentes ámbitos.

4. La evaluación en la intervención socioeducativa. Conceptualización, funciones y modalidades. La metaevaluación. El estudio de la evaluación en educación social invita a reflexionar sobre lo que supone una intervención en este ámbito, de los prerrequisitos que tal experiencia exige a cualquier profesional y, en definitiva, de lo que significa valorar desde las nuevas aportaciones que la teoría evaluadora ofrece. Sin olvidar que la actuación profesional de un educador social es comunitaria. En este tema se facilita un conocimiento de los conceptos básicos sobre evaluación y metaevaluación en el marco de la intervención socioeducativa. Invitamos a una dimensión interactiva de estudio, y emplazamos a establecer un diálogo crítico con el texto. Dicha actitud favorecerá elaborar conocimiento orientado a la comprensión de distintas variables que conforman la profesión (esencialmente, agentes, ámbitos, programas y proyectos), que se hacen presentes en la geografía de la práctica diaria. Conocimiento que se complementa con las aportaciones de los restantes temas del libro y aquellos otros obtenidos en disciplinas del Plan de Estudios del Grado.

5. Procedimientos, técnicas e instrumentos para la evaluación de la intervención socioeducativa. Se realiza una delimitación conceptual entre los conceptos de *procedimiento, técnica e instrumento* para evaluar en una intervención socioeducativa, y se presenta una selección de los más adecuados para llevar a cabo dicha evaluación. A continuación, se amplía la información sobre los procedimientos más utilizados para evaluar en una

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 socioeducativa: *la observación y la interrogación*, junto a las técnicas e instrumentos que emplean, y se abordan otras técnicas que también pueden utilizarse.

6. La autoevaluación en la intervención socioeducativa como factor de calidad. Se resalta su importancia en una intervención socioeducativa, sobre todo la de los agentes que la llevan a cabo, y se aborda la relevancia de los aspectos formadores de su autoevaluación como factor de calidad de la intervención. Se dan orientaciones para que cualquier agente de intervención socioeducativa pueda llevar a cabo la autoevaluación de su desempeño profesional y de sus competencias profesionales, y se proporciona información sobre algunas técnicas e instrumentos que pueden utilizar en su autoevaluación, como el e-portfolio o la rúbrica. Se presentan también otras técnicas e instrumentos que pueden ser utilizados, y se trata sobre la autoevaluación institucional.

En definitiva, el resultado es un libro imprescindible para el conocimiento y aprendizaje de los/las futuro/as profesionales de la Educación Social en especial, pero de igual modo, para otros profesionales de ámbitos educativos y sociales ya que, junto con el segundo volumen, más práctico, suponen un compendio de valioso contenido teórico-práctico que permitirá a los estudiantes, desde una perspectiva metodológica estructurada, sistemática y al mismo tiempo dinámica, conocer más profundamente aspectos fundamentales de la intervención socioeducativa en diversos ámbitos, todo ello desde la filosofía de la educación a distancia que persigue el estudio autónomo y autorregulado del estudiante.

Se permiten la reproducción, 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 intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación***, (Volumen II)

AUTORAS: **Ana María Martín Cuadrado** y **María Julia Rubio Roldán (*Coords*.)**

EDITORIAL: **Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED, Madrid; 235 páginas**

AÑO: **2019**

Luis Vicente Pujalte Pérez, *Educador Social. Colegiado COEESCV*

Las profesoras Ana María Martín Cuadrado y María Julia Rubio Roldán, ambas pertenecientes al Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación de la UNED, coordinan esta obra que se sitúa junto a la realidad de una profesión que, por su idiosincrasia, aborda un amplio abanico de posibilidades de intervención. Son diversas las áreas y ámbitos en los que se pueden situar las personas que desarrollan este rol profesional y, por lo tanto, es imprescindible descubrir y poder comparar ejemplos prácticos que nos permitan vivenciar diferentes situaciones reales en el ejercicio de la educación social.

Este libro nace como manual básico para la formación del futuro profesional que se encuentra cursando el Grado de Educación Social y trata de aportar el equilibrio teórico–práctico necesario en la profesión y, complementar así, a un primer volumen eminentemente teórico que tiene por título *La intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación* (Martín Cuadrado y Rubio Roldán, 2019). De este modo, la obra nos presenta distintos escenarios donde es posible la acción del educador o educadora social y todo su contenido está orientado a aportar conocimiento experiencial.

El texto se estructura en cinco acciones reales que permiten al lector reconocer la práctica del ejercicio profesional en un área, ámbito y contexto concreto, pero que a la vez permiten observar y tomar conciencia de las posibilidades para extrapolar los conocimientos adquiridos y, sobre todo, evidencian las competencias generales y específicas necesarias para ejercer la profesión con garantías de éxito. Todas las experiencias relatadas han sido elaboradas por profesionales que ejercen como educadores sociales y que cuentan con una dilatada trayectoria en su campo de acción. Se trata por lo tanto, de una obra coral en la que participan diez autores coordinados por las profesoras anteriormente citadas.

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

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

Por otro lado, y debido a su carácter formativo y pedagógico, todas las experiencias narradas presentan una misma estructura de contenido, lo cual facilita al lector la asimilación y comparación de cada una de las propuestas, pudiendo establecer relaciones entre los distintos contextos, objetivos, metodologías, acciones desarrolladas, métodos y modelos de evaluación.

La primera experiencia nos muestra un proyecto de participación y dinamización comunitaria del medio rural realizada en el territorio de *Campos y Torozos* situado en la provincia de Valladolid, e implementado por la Asociación Colectivo para el Desarrollo Rural de Tierra de Campos. Este proyecto, denominado ÁGORA, parte del concepto de Gobernanza y tiene como principal objetivo situar a la ciudadanía como protagonista de las decisiones municipales, de modo que se convierta en un agente clave para el desarrollo de la sociedad. La tarea aquí de la educación social es la de contribuir al apoyo, la guía y la formación de las personas, constituidas en asociaciones, para lograr una participación efectiva.

En la segunda experiencia encontramos la intervención socioeducativa realizada con población gitana por la asociación *Gao Calo* de Talavera de la Reina. En concreto se ofrecen los datos relativos al proyecto *Seguimiento y refuerzo escolar* que aborda la problemática del absentismo escolar atendiendo a las necesidades concretas de la infancia gitana en edad de educación Primaria y creando un espacio común en el que concurren todos los agentes que forman parte del proceso de enseñanza–aprendizaje.

La tercera experiencia se sitúa en el área de atención a menores. Se describe el trabajo en medio abierto y con vocación comunitaria desarrollado, desde hace veinte años en la ciudad de Irún, con adolescentes en situación de riesgo de exclusión social. Además, se ofrece una amplia visión sobre la metodología compartida en Guipúzcoa para la atención de jóvenes desde la educación de calle.

Como cuarta experiencia encontramos el trabajo realizado desde la sección de Programas de Servicios Sociales Comunitarios de la Diputación de Almería en doce poblaciones de la provincia. Se trata de la exposición de un proyecto socioeducativo intergeneracional. A través de este capítulo vemos cómo se articula la propuesta para lograr la integración de las personas mayores en su contexto cercano mediante la convivencia con menores de su localidad.

Por último, la quinta experiencia descrita es la llevada a cabo por educadores y educadoras sociales en centros educativos de Canarias que desarrollan un proyecto de Educación Social Escolar y Comunitaria (ESEC). Los objetivos del proyecto fueron aumentar el rendimiento académico de los estudiantes, mejorar la integración y la convivencia en los centros educativos e incrementar las relaciones con la comunidad.

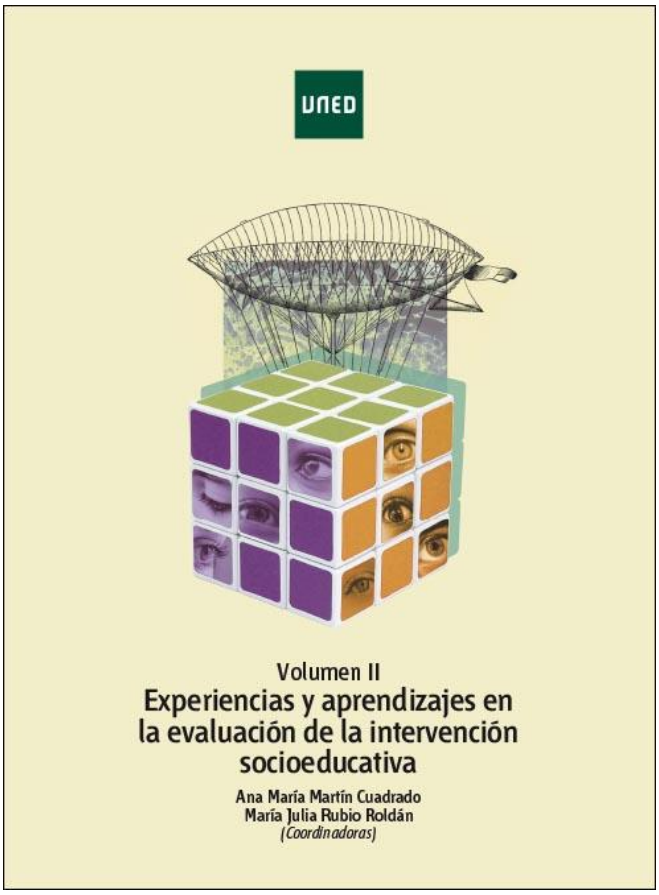
En la descripción de todas estas experiencias se hace especial hincapié y adquiere gran importancia la presentación de la evaluación de los diferentes proyectos. El desarrollo de cualquier iniciativa social no tiene sentido si no se procede a evaluar el proceso y los resultados de la intervención y, a este respecto, este manual ofrece una guía práctica sobre esta faceta para todos los futuros profesionales de la educación social.

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

Para concluir se puede afirmar que, debido a la pertinencia de las experiencias relatadas, esta obra constituye un valioso apoyo al alumnado de educación social para lograr su acercamiento a la realidad de la profesión. Por lo tanto, contribuye de manera esencial a la adquisición de la identidad profesional, pero además, la obra excede el ámbito académico ya que estimula la reflexión, aporta conocimiento práctico y ayuda a desarrollar las competencias de cualquier educador social.

BIBLIOGRAFÍA.

Martín Cuadrado, A. M. y Rubio Roldán, M. J. (Coords. 2019). *La intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación. Vol. I.* 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.

Reseña de libro

TÍTULO: ***Educación Social y Creatividad. Fundamentación, estrategias de intervención socioeducativa y experiencias desde diferentes lenguajes artísticos***

AUTORAS: **Bellver Moreno, M.** y **Verde Peleato, I. (*Coords.*)**

EDITORIAL: **Tirant lo Blanc, València; 402 páginas**

AÑO: **2020**

Gemma Cortijo Ruiz, *Departamento de Teoría de la Educación. Universitat de València*

En un momento histórico caracterizado por la incertidumbre y la vorágine de la información, la sociedad actual está sometida a constantes cambios que reorganizan el *statu quo*. ¿Cómo afecta este contexto a la Educación Social y a la creatividad? Resulta fundamental que todos, y especialmente, los y las educadoras, desplieguen y cultiven sus capacidades creativas con el objetivo de fomentar el desarrollo de la creatividad en el alumnado, desde la educación primaria hasta la universitaria. Este es el principal objetivo de este libro, además de comprender que la creatividad es un valor en alza para la sociedad, sinónimo de potencial humano y transformación social.

Educación Social y Creatividad, es una obra coordinada por M. Carmen Bellver Moreno e Irene Verde Peleato, profesoras del Departamento de Teoría de la Educación de la Universitat de València, acompañadas por un grupo de otros docentes universitarios y educadores en activo. En ella, se destaca la necesidad de difundir la actitud creativa con el fin de que todo docente sea consciente de la responsabilidad a la hora de alcanzar el desarrollo integral del alumnado. Pero, este nivel de excelencia educativa únicamente se alcanza cuando se comprende que esta destreza se enseña y se aprende, y es así como, se abre las puertas a la aparición de nuevas formas de entender y relacionarse con el mundo, alejadas de la inercia, la repetición y los prejuicios estipulados.

Este es el punto de partida de esta obra, que consigue, a través de 16 capítulos y un enfoque interdisciplinar, reavivar el interés por las actitudes creativas e innovadoras en el mundo de la educación social. Está dividida en dos partes, la primera aporta una exhaustiva fundamentación teórica sobre el significado de la creatividad (capítulos 1-5), mientras que la segunda parte aporta un conjunto de interesantes estrategias y recursos para la puesta en práctica desde diferentes disciplinas educativas (capítulos 6-16). En consecuencia, el

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

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

resultado es una fundamentación rigurosa, un conjunto de estrategias de intervención socioeducativas de lo más innovadoras y un abanico de experiencias desde diferentes lenguajes artísticos.

En el capítulo uno, se destaca la importancia de adoptar una actitud flexible, resolutiva e imaginativa como hecho imprescindible para potenciar el bienestar personal dentro de la educación superior, donde actualmente no se contempla como debería, por otra parte, en el segundo capítulo, se proponen estrategias concretas dirigidas a la construcción de contextos educativos creativos en la formación superior.

El tercer capítulo, se centra en delimitar el concepto de la creatividad, describir las características que se necesitan para su desarrollo y exponer los ambientes más propicios para conseguirlo, mientas que el cuarto capítulo se encarga de analizar el papel de la familia como elemento clave para generar procesos educativos creativos.

Del quinto capítulo, cabe destacar, la propuesta que se recoge sobre el uso de las artes en el trabajo social ya que la presencia de la Mediación Artística como tal, representa un recurso poderoso a la hora de trabajar en la transformación y el desarrollo social. Hasta aquí el primer bloque de la obra, ya en la segunda parte, el sexto capítulo hace referencia a una propuesta desarrollada en el Grado de Educación Social de la Universitat de València en la que los participantes han realizado diferentes actividades vinculadas al fenómeno educativo *Clown*, a partir del cual, el humor se utiliza para redescubrir y aumentar nuestras posibilidades de interpretación ante cualquier problema.

En el séptimo de los capítulos, se profundiza acerca del valor intrínseco que acompaña al arte de contar y escuchar cuentos, en todas las etapas educativas, como recurso en la educación social, incluyendo propuestas didácticas concretas que ponen el foco de atención en el fomento de la escucha activa y la empatía. A continuación, el capítulo número ocho, hace alusión a la utilización de los medios visuales y audiovisuales, artes y tecnologías de la información como herramientas indispensables para estimular y potenciar la creatividad con ejemplos de experiencias concretas también desarrolladas.

En los capítulos nueve y diez, se presentan la música, el deporte y las artes plásticas como alternativas metodológicas positivas a la hora de transformar los procesos educativos, haciéndolos más creativos, cada una de ellas con su correspondiente propuesta didáctica y una experiencia vivida con el objetivo de visibilizar estas herramientas.

Por lo que se refiere a los capítulos once y doce, en ellos, se exponen dos nuevos recursos: la danza y el cine. Con el primero, se pretende alentar la acción de expresar y favorecer el crecimiento personal y con el segundo, se reivindica la utilización de estas herramientas con múltiples aplicaciones pedagógicas, ambos capítulos también con experiencias únicas.

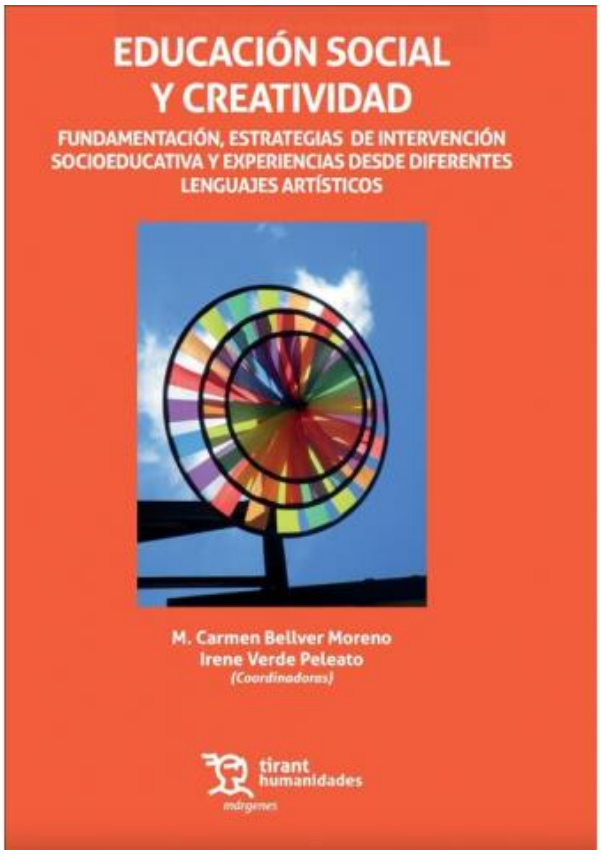
Seguidamente los capítulos decimotercero y decimocuarto, además de las experiencias correspondientes, proponen, la fotografía como objeto complejo, de gran accesibilidad, que permite al alumnado captar y analizar la realidad y aprender a producir y codificar información de manera práctica e interactiva, propiciando la pedagogía de la dialéctica y

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

fomentando el debate. Y, por otro lado, se propone el teatro y la puesta en escena para generar el cóctel de conocimientos, actitudes y habilidades básicas para el desarrollo de la creatividad.

En los últimos dos capítulos, se incorpora el uso de las TIC, que incluye un universo de opciones para alimentar las actitudes creativas a través de herramientas colaborativas como lo son las redes sociales o los espacios de almacenamiento. Finalmente, y teniendo en cuenta que, la intervención socioeducioeducativa es compleja, el último capítulo del libro plantea la evaluación creativa como una perspectiva diferente y significativa, complementaria a las prácticas evaluativas habituales, lo que nos permite adaptarnos mejor a la diversidad de las realidades.

Sin duda, esta obra puede considerarse como un referente de utilidad que nos permite reflexionar sobre este determinado desafío educativo. Además, es de interés tanto para profesionales de la educación como para el público en general. Abarca teoría y práctica por lo que se trata de un manual completo y accesible al mismo tiempo que propaga una actitud reflexiva sobre la inclusión de la creatividad en la educación. Se necesita un cambio de perspectiva educativa, una más creativa, y este libro representa una significativa aportación en esta importante tarea.



Se permiten la reproducción, 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: ***Servicios públicos, motores de la acción comunitaria. Estudio exploratoriao de 4 casos***

AUTOR: **Antonio Alcántara Alcántara**

EDITORIAL: **Ajuntament de Barcelona, Barcelona; 40 páginas**

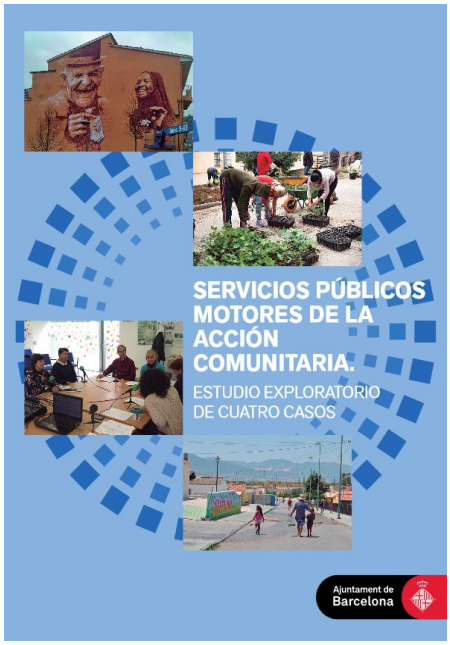
AÑO: **2019**

Redacción

Se puede descargar en el siguiente enlace

Presentamos un estudio exploratorio que pretende aportar herramientas que mejoren la acción comunitaria a partir de identificar los elementos comunes de cuatro iniciativas. impulsadas por la administración de los ámbitos de educación, salud y servicios sociales. Se trata del análisis de dos proyectos de Catalunya (Lleida y Olot) y dos proyectos de otros lugares de España (Madrid y Málaga).

Ya puedes leer en español el trabajo: *Servicios públicos, motores de la acción comunitaria. Estudio Exploratorio de cuatro casos* (abril 2019) realizado por el educador social, activista cultural y amigo Antonio Alcántara por encargo de la Dirección de Acción Comunitaria del Ayuntamiento de Barcelona.



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

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

Reseña de libro

TÍTULO: ***Acción comunitaria en medio abierto. Estudio de casos. Investigación***

AUTOR: **Antonio Alcántara Alcántara**

EDITORIAL: **Ajuntament de Barcelona, Barcelona; 40 páginas**

AÑO: **2018**

Redacción

Se puede descargar en el siguiente enlace

Acción comunitaria en medio abierto es un estudio-investigación sobre seis proyectos que proponen un proceso de trabajo comunitario en el espacio público.

La acción en el medio abierto implica salir de los espacios de trabajo cerrados para acercarse a los espacios más informales de relación. En este marco, diferentes profesionales plantean la accesibilidad y la proximidad como elementos básicos que permitan construir el vínculo educativo.

Ya está disponible en español la *investigación "Acción Comunitaria y Medio abierto. Estudio de casos"* (abril 2018) realizada por el educador social, activista cultural y amigo, Antonio Alcántara por encargo de la Direcció d'Acció Comunitària del Ayuntamiento 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.

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 classificar 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 econòmica, 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 JULIO de 2020**, a la siguiente dirección res@eduso.net, siguiendo las indicaciones recogidas más arriba.

- **Número 31**, julio-diciembre de 2020: ***Políticas culturales, animación sociocultural y gestión cultural. Miradas desde la Educación Social.***
- **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

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

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