



JULIO-DICIEMBRE 2019

RES, Revista de Educación Social **Número 29**

La Educación Social en la segunda generación de leyes de servicios sociales

Con este número queremos tomarle el pulso a la Educación Social en los recursos de los servicios sociales básicos, desde la configuración que está adquiriendo nuestra ubicación en ellos en la segunda generación de las leyes que ordenan ese ámbito. Os ofrecemos una fotografía de la realidad y de cómo se ha ido consolidando nuestra presencia, nuestra incorporación a los diferentes equipos, etc... Y no sólo desde lo profesional, sino desde el discurso y la elaboración teórica en la que se sustentan esas nuevas acciones y nuestros encargos.

La reflexión sobre la tensión entre el encargo de control o la obligación ética de la ayuda a las personas, concretada en algunas derivas de estos servicios hacia protocolos de evaluación de la idoneidad de las personas en la percepción de determinadas prestaciones, magnificando así el contenido que de dictamen tienen los informes sociales, es más necesaria que nunca.

Sabernos investidos con el poder de que nuestras acciones puedan significar la asignación de determinados lugares y destinos sociales, que implicarán el acceso o no a diversas redes de ejercicio de derechos, o que muchas de las veces, lo que haremos será otorgar a determinadas personas la condición de pobres, acompañándolas en un recorrido que va desde la exclusión a la pobreza, nos debería impulsar a la responsabilidad.

ISSN: 1698-9007

- [SUMARIO](#)
- [REDACCIÓN](#)
- [PRESENTACIÓN](#)
- [EL TEMA](#)
- [MISCELÁNEA](#)
- [ACTUALIDAD](#)
- [RESEÑAS](#)
- [ARTÍCULOS SÓLO TEXTO](#)
- [PRÓXIMO NÚMERO](#)



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](http://www.cgcees.es)).

**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](http://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 invitada: Vicent Susan Faubel Aigües.

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).

Elisabet Marco, PHD en Sociología. Dip. Trabajo Social y Educadora social. Univ. de Valencia.

Ana Martín, PHD en Filosofía y Ciencias Ed., UNED.

Victor 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 Odena, 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).

María del Mar Román, Graduada en Educación Social. Univ. de Murcia.

Alfonso Tembrás, Educador Social, CEESG (Galicia).

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:

María-José Aguilar-Idáñez, Luis Barba Sogo, Roger Barrachina Terrades, CEESC, Carolina Borges Veloso, Daniel Buraschi, Jordi Burcet i Solé, Mariló Candedo, Meritxell Casellas, Xosé Manuel Cid Fernández, Sheila del Valle Vaca Matamoros, Federico Diego Espuny, Fernando Fantova, Vincent Susan Faubel Aigües, Mònica Galera Cauhé, Francisco José García Moro, Miquel Gómez, Rodrigo Gil, M^a Ángeles Hernández Prados, Asier Huegun Burgos, Alba Marquès Feixa, Fermín Martín Álvarez, Ainhoa Martín Blázquez, José María Martínez Marín, Ana María Moraga Sepúlveda, Manuel Jesús Moreno Taboada, Ana Otamendi, Jesús Otaño Maiza, Rosana Palomares Mas, Alberto Pelegrín, Xavier Pelegrí Viaña, Beatriz Pérez, Red Música Social, Maylos Rodrigo Claverol, Luis Rodríguez Sanz, Lorenzo Salamanca García, Juan Carlos Sánchez Huete, Carlos Sánchez-Valverde Visus, Juan Francisco Trujillo Herrera, Xavier Úcar, Josep Vallés Herrero, Nelia Vidal Dimas

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.

Imagen portada: [Flickr](https://www.flickr.com/photos/robertobanon/)

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN: 1698-9007.**



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

JULIO-DICIEMBRE 2019

RES, Revista de Educación Social

Número 29

2

La Educación Social en la segunda generación de leyes de servicios sociales

Con este número queremos tomarle el pulso a la Educación Social en los recursos de los servicios sociales básicos, desde la configuración que está adquiriendo nuestra ubicación en ellos en la segunda generación de las leyes que ordenan ese ámbito. Os ofrecemos una fotografía de la realidad y de cómo se ha ido consolidando nuestra presencia, nuestra incorporación a los diferentes equipos, etc... Y no sólo desde lo profesional, sino desde el discurso y la elaboración teórica en la que se sustentan esas nuevas acciones y nuestros encargos.

La reflexión sobre la tensión entre el encargo de control o la obligación ética de la ayuda a las personas, concretada en algunas derivas de estos servicios hacia protocolos de evaluación de la idoneidad de las personas en la percepción de determinadas prestaciones, magnificando así el contenido que de dictamen tienen los informes sociales, es más necesaria que nunca.

Sabernos investidos con el poder de que nuestras acciones puedan significar la asignación de determinados lugares y destinos sociales, que implicarán el acceso o no a diversas redes de ejercicio de derechos, o que muchas de las veces, lo que haremos será otorgar a determinadas personas la condición de pobres, acompañándolas en un recorrido que va desde la exclusión a la pobreza, nos debería impeler a la responsabilidad.



RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN: 1698-9007.**



Se permiten la reproducción, 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 29, La Educación Social en la segunda generación de leyes de servicios sociales****Presentación:**

CARLOS SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS, coordinador del consejo de redacción
VINCENT SUSAN FAUBEL AIGÜES, editor invitado..... 7

El tema: La Educación Social en la segunda generación de leyes de servicios sociales 10*Los nuevos servicios sociales y las profesiones de la intervención social***The new social services and professions of social intervention**

FERNANDO FANTOVA, consultor social..... 11

*Renta Básica y Educación Social: hacia un nuevo paradigma en los servicios sociales***Basic Income and Social Education: towards a new paradigm in social services**

RODRIGO GIL, educador social, colectivo Renda Básica da Coruña
MARILÓ CANDEDO, profesora de la universidade da Coruña, colectivo Renda Básica da Coruña. 28

*La actual ley vasca de servicios sociales. Universalización de servicios y consolidación de la atención socioeducativa y de los educadores y educadoras sociales en las respuestas a la ciudadanía***The current Basque social services law, universalization of services and consolidation of socio-educational care and of social educators in the responses to citizenships**

ASIER HUEGUN BURGOS, FERMÍN MARTÍN ÁLVAREZ, AINHOA MARTÍN BLÁZQUEZ y JESÚS OTAÑO MAIZA, (GHEE-CEESPV – EHU-UPV)..... 43

*Las educadoras y los educadores sociales en las leyes de servicios sociales de segunda generación. Realidad actual y retos de futuro***Social educators in the second generation of social services laws. Current reality and future challenges**

XAVIER PELEGRÍ VIAÑA, universidad de Lleida..... 70

*Mi propósito en Servicios Sociales. ¿Cuál es tu propuesta de valor?***My purpose in Social Services. What is your value proposition?**

ROGER BARRACHINA TERRADES, educador social 94

Miscelánea..... 109*De la crítica del pensamiento al pensamiento crítico***From Criticism of Thought to Critical Thinking**

FRANCISCO JOSÉ GARCÍA MORO, universidad de Huelva 110

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



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

MIRALL: un programa para el abordaje de la violencia filio-parental con adolescentes en libertad vigilada y sus familias**MIRALL: a program for the approach in child-to-parent violence with adolescents in juvenile probation and their families****JORDI BURCET I SOLÉ**, coordinador Equipo de Medio Abierto (EMO) de justicia juvenil de Tarragona**FEDERICO DIEGO ESPUNY**, pedagogo EMO**JOSEP VALLÉS HERRERO**, educador social..... 115**Análisis del estigma hacia personas con trastorno mental grave en la población de Cáceres****Analysis of stigma towards people with severe mental disorder in the population of Cáceres****SHEILA DEL VALLE VACA MATAMOROS**, educadora social**JOSÉ MARÍA MARTÍNEZ MARÍN**, universidad de Extremadura 142**Beneficios de la aplicación de la metodología de Aprendizaje-Servicio. Una experiencia en Bachillerato****Benefits of applying the Service-Learning methodology. An experience in Secondary Education****ROSANA PALOMARES MAS**, educadora social y profesora univ. de València 154**Educación social y profesorado: la escuela como espacio común de intervención****Social education and teachers: the school as common space of intervention****CAROLINA BORGES VELOSO** y **XOSÉ MANUEL CID FERNÁNDEZ**, facultad de ciencias de la educación de Ourense, universidad de Vigo 174**Empoderamiento comunicacional: una estrategia de intervención comunitaria para superar los límites de la sensibilización social****Communicative empowerment: a community intervention strategy to overcome the limits of social awareness****DANIEL BURASCHI** y **MARÍA-JOSÉ AGUILAR-IDÁÑEZ**, universidad de Castilla-La Mancha 194**Hacia un trabajo conjunto entre la educación formal y no formal: Una propuesta para apoyar la inserción de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas diversas****Towards combined formal and non-formal teaching efforts: practical reflections on the integration of children and teenagers with diverse educational needs in the compulsory education classroom****LUIS BARBA SOGO**, orientador en el Instituto de Educación Secundaria “La Vaguada” de Zamora**LORENZO SALAMANCA GARCÍA**, educador social 219**Intervención socioeducativa en pisos tutelados con personas sin hogar y con enfermedad mental en el contexto de la Comunidad de Madrid****Socio-educational intervention in protected flat with homeless people and with mental illness in the context of the Autonomous Community of Madrid****LUIS RODRÍGUEZ SANZ**, educador social..... 247

Proyecto "GUAU": trabajando para la inclusión de personas sin hogar mediante la intervención asistida con animales**"GUAU" project: working for the inclusion of homeless population through intervention assisted with animals****ALBA MARQUÈS FEIXA**, educadora social**MAYLOS RODRIGO CLAVEROL**, técnica en IAA de la asociación Ilerkan y doctora en medicina, universidad de Lleida..... **264****Relatos de infancia, motivaciones adultas: Racismo, identidad y participación en colaboradores/as en una organización haitiana en Chile****Childhood stories, adult motivations: Racism, identity and participation in collaborators of an Haitian organization in Chile****ANA MARÍA MORAGA SEPÚLVEDA**, universidad de Chile, colaboradora de la Organización de Capacitación y Ayuda a la Comunidad Haitiana (OCACH)..... **280****Actualidad299****Concierto Música que Transforma: Más de 300 niños y niñas protagonizan el primer concierto de la Red Música Social****RED MÚSICA SOCIAL 300****Un MOOC sobre Pedagogía Social****XAVIER ÚCAR..... 302****"Ganaba más dinero trabajando de cajera de supermercado que de educadora social"****COL·LEGI D'EDUCADORES I EDUCADORS SOCIALS DE CATALUNYA..... 303****Memoria de Pilar Heras****CARLOS SÁNCHEZ-VALVERDE y MIQUEL GÓMEZ**, GPS (Grupo de Investigación de Pedagogía Social. **307****VIII Congreso Estatal de Educación Social. Educación Social, Dignidad y Derechos. Zaragoza, 16,17 y 18 de abril de 2020****REDACCIÓN 321****Antoni Julià i Bosch en la enciclopedia Wikipedia****REDACCIÓN 335****El CGCEES firma un convenio con la UNED para la realización de actividades de formación permanente****REDACCIÓN 338****Recurriendo convocatorias de Educador/a Social****REDACCIÓN 342****Día de la Educación Social 2019****REDACCIÓN 344****Presentación del Programa Modular: Intervención desde la Educación Social en el sistema educativo****REDACCIÓN 351**

Actividades y actos en los diversos territorios con motivo del Día Internacional de la Educación Social

REDACCIÓN	353
Reseñas	371
<i>Reseña del libro: PASARELAS. Propuestas para transitar de la formación al empleo, de Jon Echeverría Esquina</i>	
ANA OTAMENDI , resp. de comunicación, Asociación Navarra Nuevo Futuro.	372
<i>Reseña del libro: Crisis y salud mental en niños y jóvenes: ¿causa o consecuencia?</i>	
REDACCIÓN	375
<i>Reseña del libro: Box 8: contra el silencio, obstinadamente, de Marisol Sánchez Gómez</i>	
MERITXELL CASELLAS , prevencionista, y BEATRIZ PÉREZ , pedagoga y educadora social.....	378
<i>Reseña del libro: Desafíos para la educación social en tiempos de cambio. Propuestas de trabajo para la intervención socioeducativa, de Colectivo JPS - SIPS</i>	
MANUEL JESÚS MORENO TABOADA , educador social	383
<i>Reseña del libro: La Educación Social en la escuela: un futuro por construir, de José Quintanal Díaz</i>	
JUAN CARLOS SÁNCHEZ HUETE , Dr en filosofía y ciencias de la educación...	387
<i>Reseña de Tesis Doctoral: DISEÑO DEL PERFIL COMPETENCIAL DE LA PROFESIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL, de María Dolores Eslava Suanes</i>	
DR. JUAN FRANCISCO TRUJILLO HERRERA , educador social. Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Canarias.	391
<i>Reseña del libro: Manual del Guerrero de La Luz, de Paulo Coelho</i>	
NELIA VIDAL DIMAS y M^a ÁNGELES HERNÁNDEZ PRADOS	397
<i>Reseña del libro: Recapitulación de cuentos para educar en valores, de Luis Alexis Maldonado</i>	
MÓNICA GALERA CAUHÉ , educadora social Projecte Home	400
<i>Reseña del libro: La Educación Social en el sistema educativo: Una herramienta transversal para mitigar las desigualdades. Políticas Públicas para la Equidad Social (Vol. 2), de Rivera-Vargas, P., Muñoz-Saavedra, J., Morales-Olivares, R. y Butendieck, S. (Ed.)</i>	
REDACCIÓN	402
CÓMO COLABORAR CON RES, REVISTA DE EDUCACIÓN SOCIAL	403



Presentación

La Educación Social en la segunda generación de leyes de servicios sociales

Carlos Sánchez-Valverde Visus, *coordinador del consejo de redacción*
Vincent Susan Faubel Aigües, *editor invitado*

7

La Constitución de 1978 significó en la historia de la Acción Social en España la superación del modelo de Beneficencia que había imperado hasta entonces, en el cual la ayuda era considerada como una gracia, o concesión, tal como recogía Manuel Colmeiro,¹ a mediados del siglo XIX, en su obra sobre Derecho Administrativo Español:

La caridad social no es derecho de requerir auxilio, de exigir una prestación determinada, ejercitando el individuo una acción contra el Estado para obtener asistencia. Es una esperanza de alivio, no una reclamación de deuda, sino demanda de beneficio (máxima 848)

Otra de las máximas de este texto, la 843, nos dirá:

... convertir el sentimiento de la caridad en un deber estricto, transformar el precepto de conciencia en deuda de Estado, equivale a reconocer el derecho del pobre al impuesto integro, a toda la renta, al capital mismo, y a proclamar en suma, la abolición de la propiedad.

Pero la Constitución, además de proclamar el derecho genérico a los servicios sociales, más como expectativa de derecho que como derecho subjetivo exigible individualmente por todos y todas los ciudadanos,² poco hizo. El desarrollo posterior del estado de las autonomías llevó a que todas las Comunidades Autónomas desarrollaran sus propias leyes de Servicios Sociales

1 Ver COLMEIRO, M. (1850): *Derecho Administrativo Español*, tomo I, libro IV, cap XII: De la Beneficencia, Madrid: Imprenta Eduardo Martínez. En línea (reedición de 1876) en: <http://fama2.us.es/fde/ocr/2007/derechoAdministrativoEspañolT1.pdf>. Se pueden consultar también otras opiniones del autor, que recordemos, era catedrático de la materia, sobre los tipos de pobreza, los establecimientos públicos y privados de beneficencia, etc.

2 Recordemos que quedan recogidos en el artículo 50 del capítulo III, capítulo que fija los principios rectores de la política social y económica y que el reconocimiento, el respeto y la protección de estos principios, tal como la misma constitución recoge en su artículo 53.3, formarán la legislación positiva, la práctica judicial y la actuación de los poderes públicos. Y que sólo podrán ser alegados ante la Jurisdicción ordinaria de acuerdo con lo que dispongan las leyes que los desarrollen.

en ejercicio de sus competencias plenas en estos contenidos. Estas fueron las “leyes de servicios sociales de primera generación”.

Habrá que esperar a la conocida como Ley de Dependencia,³ de 2006, para que ese derecho sea entendido como subjetivo en un intento de crear un sistema de servicios sociales de calidad, garantistas y plenamente universales.

Y en aplicación de ese nuevo paradigma será cuando asistiremos a la aprobación y desarrollo de lo que se ha dado en llamar “segunda generación de leyes de servicios sociales”, proceso que aún no está complementado en todo el territorio. Y se desarrollarán en consecuencia toda una serie de catálogos de prestaciones que podrán ser exigidas individualmente por todas las personas.

La presencia y consideración que la Educación Social está teniendo en estas leyes es cada vez más importante. Y su incorporación a los diferentes equipos y funciones, que siempre deberían trabajar desde criterios de respeto a la multidisciplinariedad, es cada vez más intensa y corresponsable.

Los contenidos de esta RES, Revista de Educación Social, número 29.

En las colaboraciones que se recogen en la sección monográfica del número que se presenta podemos observar interesantes muestras de reflexión, saber y experiencia. Contribuciones que profundizan en el carácter de nuestro Sistema de Servicios Sociales, nos acercan diferentes articulaciones y modelos sobre cómo se ha configurado en algunas comunidades autónomas esos nuevos sistemas, reflexionan sobre propuestas emergentes como la Renta Básica o sobre el cómo estar, como profesionales de a pie, en esos espacios y cómo gestionar algunos de los encargos.

Lectura toda ella dirigida, primero a la información y al conocimiento, y después a la interpelación sobre las posibilidades de aportación que la Educación Social tiene en relación a los servicios sociales.

En la sección *miscelánea* os ofrecemos colaboraciones muy interesantes, sobre las realidades de los procesos de estigmatización, posibles aplicaciones del Aprendizaje Servicio (APS), la

3 Que en realidad es la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia.

cooperación entre docentes y Educación Social en una Escuela entendida como espacio común, reflexiones sobre el pensamiento crítico, presentación de programas para el tratamiento de la violencia filio-parental en jóvenes en situaciones de libertad vigilada, sobre el empoderamiento comunicacional como estrategia comunitaria, la función educativa de “toda la tribu”, acción socioeducativa en pisos tutelados con personas sin hogar y con enfermedad mental, la intervención asistida con animales, o la acción socioeducativa con jóvenes de comunidades emigradas en Chile.

Para acabar, como siempre adelantamos *los temas de los próximos números de RES, Revista de Educación Social*:

- **Número 30, enero-junio de 2020:** *Educación Social y juventud.*
- **Número 31, julio-diciembre de 2020:** *Políticas culturales, animación sociocultural y gestión cultural. Miradas desde la Educación Social.*

El número 32, del primer semestre del 2021, estará en principio reservado a los contenidos del Congreso de Zaragoza.

Seguimos esperando vuestras colaboraciones para seguir ofreciendo ideas, pensamientos, experiencias, que ayuden a la interpelación sobre nuestra acción socioeducativa.

¡Gracias por seguir allí y Feliz otoño e invierno del 2019 e inicios de 2020!



El tema:***La Educación Social en la segunda generación de leyes de servicios sociales***

10



Los nuevos servicios sociales y las profesiones de la intervención social

The new social services and professions of social intervention

Fernando Fantova, consultor social

11

Resumen

El artículo comienza con un intento de resumen de lo que sabemos acerca de la manera en la que se configuran, histórica y socialmente, las actividades profesionales y las disciplinas científicas. Se identifica posteriormente el trabajo social, la educación social y la psicología de la intervención social como las grandes disciplinas y profesiones que configuran los servicios sociales y, también, la intervención social que se hace en otros ámbitos sectoriales en nuestro entorno. Se recogen posteriormente algunas claves que ayudan a analizar el contexto en el que se desenvuelven hoy los servicios sociales en España y algunas líneas de avance en procesos de diseño normativo y estratégico de sistemas públicos de servicios sociales en nuestro entorno. Se finaliza proponiendo algunas premisas, contenidos y procesos para la definición y posicionamiento de las profesiones de la intervención social, hoy y aquí. El artículo reelabora y remezcla fragmentos de textos anteriores del autor.

Palabras clave: intervención social, trabajo social, educación social, psicología de la intervención social, profesión

Abstract

The article begins with an attempt to summarize what we know about the way in which professional activities and scientific disciplines are configured historically and socially. Social work, social education and the psychology of social intervention are subsequently identified as the great disciplines and professions that make up social services and, also, the social intervention that is done in other sectoral areas in our environment. Some keys are subsequently collected that help to analyze the context in which social services are developed today in Spain and some lines of progress in normative and strategic design processes of public social service systems in our environment. It ends by proposing some premises, content and processes for the definition and positioning of the social intervention professions, today and here. The article re-elaborates and remixes excerpts from the author's previous texts.

Keywords: social intervention, social work, social education, social intervention psychology, profession

Fecha de recepción: 05/07/2019

Fecha de aceptación: 24/07/2019

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



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

¿Cómo se construyen las profesiones?

Las profesiones son construcciones sociales e históricas, precipitados de conocimientos, prácticas, regulaciones e instrumentos, reconocidas por parte de sus destinatarias, de la sociedad y de las autoridades políticas (Urteaga, 2008:175-176). Cabe entender las profesiones como instituciones que emergen en un campo de fuerzas en el que se relacionan entre sí diversos agentes y, al menos: las personas que se reclaman, en cada caso, como profesionales; las organizaciones capacitadas para formarlas y para acreditar su capacitación; y las organizaciones que encuadran o, en su caso, emplean a las profesionales.

Se diría que una actividad u ocupación humana es considerada como *oficio* cuando se incorpora al tráfico de las transacciones económicas y va siendo afectada por regulaciones públicas específicas; procesos mediante los cuales se van configurando los que cabe denominar *ámbitos de actividad* (o ramas sectoriales o sectores económicos), en los que determinadas profesiones pueden ser predominantes y que tienen sus correspondientes ramas o pilares (y órganos o departamentos) de política pública responsables. Parecería que, para que a un determinado oficio lo llamemos *profesión*, le pedimos un plus de conocimiento disciplinar y compromiso ético. Se diría que, idealmente, es profesional aquella persona que *profesa*, que (simbólicamente) hace unos votos, que adquiere un compromiso moral individual e intransferible, más allá, incluso de lo que le ordene su empleadora o las autoridades políticas (Bunge, 1999:394).

Las profesiones y sus más o menos correspondientes disciplinas (entendidas como áreas de conocimiento científico o como áreas de conocimiento basadas en otras reconocidas como científicas) se construyen, en todo caso, en dinámicas de redes en las que pueden coexistir y dialogar diversos tipos de conocimiento (como: ético, científico, tecnológico y práctico) y en las que podrían ejercer colaboración y tracción entre sí, por ejemplo: las universidades, otros centros formativos, centros de investigación, instituciones reguladoras, prestadoras de servicio, institutos de evaluación, entidades acreditadoras o certificadoras, organizaciones profesionales y científicas, defensorías de derechos, agencias de difusión, consultoras, entidades asociativas ciudadanas, industrias auxiliares u otros agentes, en el marco, idealmente, de estrategias públicas, sectoriales e intersectoriales, de investigación, tecnología e innovación. La legitimidad de los diferentes tipos de conocimiento y agentes es subrayada cuando se señala que,

“el dilema del rigor o la relevancia puede ser resuelto si podemos desarrollar una epistemología de la práctica que sitúe la resolución técnica del problema dentro del contexto más amplio de una indagación reflexiva, muestre cómo la reflexión desde la acción puede ser rigurosa por propio derecho y vincule el arte de la práctica, en la incertidumbre y el carácter único, con el arte de la investigación del científico” (Schön, 1988: 73).

Se ha puesto el ejemplo de la medicina o la ingeniería como “sociotecnologías” altamente científicas, es decir, disciplinas orientadas a la acción (a la transformación de la realidad más que a su explicación) muy basadas en conocimiento científico (Bunge, 1999:417).

Si se está diciendo que los ámbitos de actividad y las profesiones y disciplinas que actúan en su seno son instituciones históricas y contingentes, cabe decir que especialmente históricas y contingentes, así como discutidas y conflictivas, son las fronteras entre unas y otras actividades, sectores, profesiones y disciplinas. Por ello se ha dicho, por ejemplo, que “toda disciplina científica inventada para llenar un hueco interdisciplinario agrava el problema de la interdisciplinariedad en justo una disciplina más” (Wagensberg, 2002:74). Seguramente, si comparamos los procesos actuales de emergencia de actividades, sectores, profesiones y disciplinas con los acontecidos en otros momentos de la historia, cabe decir que se trata de procesos más dinámicos, más rápidos y más interactivos, porque, “aunque hay razones para mostrarse escépticos frente a los anuncios de cambios de época, al menos nadie discutirá que se observan cambios graduales en dirección a una centralidad del conocimiento en nuestras sociedades” (Innerarity, 2011:56).

Si nos centramos en el ámbito de los servicios a las personas, a la hora de delimitar las fronteras entre las actividades profesionales, podríamos tomar como referencia las necesidades y capacidades individuales, entendidas como aquellas diferentes parcelas en las que cabe clasificar las relaciones que los seres humanos han de mantener con su entorno para vivir. Necesidades y capacidades y los correspondientes bienes (Donati, 2017: 8-9) que van desde la respiración a la movilización, desde la alimentación hasta la seguridad frente al daño físico, desde la conservación o recuperación de la salud hasta la incorporación de conocimientos o valores compartidos. El desarrollo social parece ir de la mano del surgimiento de servicios profesionales que contribuyen de diferentes maneras a que las personas podamos ejercer la capacidad de dar respuesta a dichas necesidades y la especialización sería el proceso social y cognoscitivo mediante el cual identificamos profesiones y profesionales adecuadas para cada una de las necesidades y capacidades que sentimos o tenemos.

La otra cara de la moneda del proceso de especialización es el de integración, pues tan necesario es que las personas que nos atiendan sepan cada vez más sobre aspectos parciales de nuestras necesidades y capacidades y de cómo abordarlas como que los servicios profesionales se organicen teniendo en cuenta que la persona portadora de las necesidades y capacidades es una, que las diferentes necesidades y capacidades están integradas en ese ser humano único. Ciertamente,

“toda actividad humana organizada (desde la formación de piezas de barro hasta el envío del hombre a la luna) plantea dos requisitos, a la vez fundamentales y opuestos: la división del trabajo en distintas tareas que deben desempeñarse y la coordinación de las mismas. La estructura de la organización puede definirse simplemente como el conjunto de todas las formas en que se divide el trabajo en tareas distintas, consiguiendo luego la coordinación de las mismas” (Mintzberg, 1991:269).

14

Es esta necesidad de integración la que, a partir de los procesos operativos de servicio para dar satisfacción a necesidades individuales, va generando, por ejemplo, procesos de gestión y de gobierno y las correspondientes actividades administrativas o directivas, también de carácter profesional.

Como todo sistema social, esas instituciones que llamamos profesiones tienen y construyen autonomía, es decir, capacidad de darse normas y sostenerse en el tiempo. Sin embargo, lógicamente, se ven afectadas por cambios de todo tipo, pues “el cambio inherente a la vida profesional es multidireccional, discontinuo, endógeno, múltiple y difícilmente previsible” (Urteaga, 2008:171). La ocupación de aguador fue perdiendo fuerza a medida que se extendieron los sistemas de abastecimiento de agua a las casas a través de tuberías. El oficio de linotipista va desapareciendo cuando, en las imprentas o los periódicos, lo hacen las máquinas que le dan nombre. Limitada pervivencia cabe prever, por ejemplo, para las profesiones que se basan en la traducción de un idioma a otro. Y así sucesivamente.

La intervención social y sus profesiones

Cabe remitir a un artículo reciente (Fantova, 2018) para justificar la elección de denominar *intervención social* a la actividad definitoria que tiene lugar en el ámbito de actividad de los servicios sociales (aunque tenga lugar, como actividad auxiliar, en otros sectores económicos) y la identificación del trabajo social, la educación (y pedagogía) social y la psicología de la intervención social como las tres grandes disciplinas y profesiones de rango universitario que

configuran y nutren hoy en España la realización de la intervención social y la prestación de servicios sociales.

Tampoco cabe extenderse aquí en la explicación de la manera en la que se llega a la comprensión propositiva de la intervención social como actividad (y los servicios sociales como ámbito de actividad) cuyo objeto es la protección y promoción de la interacción, entendida como el ajuste dinámico entre la autonomía funcional para las decisiones y actividades de la vida diaria y la integración relacional primaria de carácter familiar y comunitario. Según esta visión, la intervención social y los servicios sociales estarían llamados, necesariamente, a abandonar su posicionamiento residual según el cual podían hacerse cargo de muy diferentes necesidades individuales (desde alojamiento a alimentación, desde educación hasta salud) de personas excluidas por los sectores convencionales de abordaje de tales necesidades y orientarse, como intervenciones y servicios potencial o realmente universales, a esa parcela que se acaba de identificar, para todas las personas.

Ciertamente, *interacción* es un término central en el mundo del trabajo social, cuando se afirma, por ejemplo, que “el objeto de intervención del trabajo social es la interacción entre el sujeto en situación de necesidad y/o en situación-problema y su entorno social” (Aguilar, María José, 2013:53). Mary Richmond, pionera del trabajo social, decía que

“el diagnóstico social, entonces, puede ser descrito como el intento de hacer una definición, lo más exacta posible, de la situación y personalidad de un ser humano con alguna necesidad social; de su situación y personalidad, esto es, en relación con otros seres humanos de los que de alguna manera depende, o los que de alguna manera dependen de él, y en relación también con las instituciones sociales de su comunidad” (Richmond, 1917:357-358).

Se ha dicho, por otro lado, que

“la Psicología de la Intervención Social es un conjunto de saberes y prácticas fundamentadas en la ciencia del comportamiento humano que se aplican a las interacciones entre personas, grupos, organizaciones, comunidades, poblaciones específicas o la sociedad en general, con la finalidad de conseguir su empoderamiento, la mejora de su calidad de vida, una sociedad inclusiva, la reducción de las desigualdades y el cambio social. Todo esto mediante estrategias proactivas y preventivas que dinamizan y favorecen la participación de personas y comunidades y tienen en cuenta la diversidad humana” (López-Cabanás y otras, 2017:10).

Por último, cabe recordar que, en la bibliografía sobre pedagogía y educación social se hace referencia a la dimensión “relacional, convivencial, comunitaria” de la “vida cotidiana” como “escenario” de la intervención (Caride, 2016:101) y a la “acción sistemática que moviliza los recursos del entorno para favorecer el desarrollo de la sociabilidad del sujeto, promoviendo su

autonomía y participación crítica en la sociedad” (Melendro, 2011:198), recordando que las personas son “seres de necesidades, que deben satisfacerse en la interacción con otros” (Caride, 2016: 98) en un “marco sociocultural determinado” (Melendro, 2011:199). Ciertamente, las tres disciplinas evocadas y sus profesionales constituyen y deben constituir comunidades de conocimiento y de práctica de la intervención social con otras áreas de conocimiento y profesiones, incluidas muchas de carácter técnico y auxiliar, necesarias todas ellas en los procesos de intervención social.

Se plantea, por tanto, una visión sectorial de los servicios sociales como aquellos que se especializan en unas determinadas necesidades y capacidades individuales universales, las que tienen que ver con los cuidados, apoyos y, en general, las intervenciones precisas para mejorar o complementar el ajuste entre nuestra capacidad para tomar decisiones y realizar actividades de la vida diaria y los soportes que en dicha convivencia cotidiana recibimos a través de nuestras relaciones primarias de carácter familiar y comunitario. La rama de los servicios sociales forma parte (junto con otros, como el sanitario o educativo) del conjunto de ámbitos de actividad que, convencionalmente, se consideran prioritarios para el bienestar de las personas, regulados por las políticas denominadas *sociales*. Sólo que ya no sería visto como un camión escoba residual subsidiario del resto de ramas (como las citadas u otras, dedicadas al empleo, al alojamiento o a la subsistencia material), sino un ámbito (o pilar) sectorial más, con su propia necesidad y capacidad específica de referencia.

Esta propuesta de objeto para los servicios sociales (que va siendo adoptada en algunos lugares) hunde sus raíces en una parte de la realidad actual de los servicios sociales y pretende ser una guía para su reconversión en el marco de un rediseño transformador del sistema de bienestar dentro de una dinámica exploratoria de construcción de renovados contratos sociales (en un contexto de crisis sistémica del contrato sociolaboral extractivo y patriarcal y su correspondiente Estado de bienestar). No es, desde luego, una apuesta segura, pero puede ser vista como una opción razonable. Fenómenos emergentes o resistentes como la crisis de los cuidados (especialmente de los prolongados y complejos), la soledad no deseada, la violencia de género, el maltrato intrafamiliar, la convivencia comunitaria conflictiva o la fecundidad inferior a la deseada invitan a valorar esta opción o apuesta como una de las posibles.

Parece claro que este giro percibido y planteado en los servicios sociales y la intervención social necesita y, a la vez, potencia, la profesionalización de las actividades y la construcción

de conocimiento disciplinar. Porque el saber que no se produzca o valide en la dinámica de las comunidades y redes de conocimiento no puede, por definición, ser aportado o consensuado en procesos de asociacionismo profesional, gestión administrativa, gobernanza política o regulación jurídica. No cabe confundir procesos como la elaboración de un decreto, un manifiesto profesional, un programa político o un pliego de condiciones para un contrato (que se apoyan en el conocimiento, pero no se rigen por las reglas de la comunidad de conocimiento) con procesos de investigación científica, pilotaje de tecnologías, elaboración de guías de práctica clínica, sistematización de buenas prácticas, evaluación de programas, diseño de protocolos, transferencia de conocimiento o construcción de instrumentos de diagnóstico (propios de las redes de conocimiento).

Por otra parte, se ha de reconocer que el cuerpo de conocimiento y tecnología de las disciplinas y profesiones realmente operantes, hoy y aquí, en el ámbito de los servicios sociales y la intervención social aparece, como no podría ser de otra manera, notablemente fragmentado en función de los grandes colectivos poblacionales para los cuales se han organizado en las últimas décadas, en gran medida, los servicios sociales (como menores en riesgo o situación de desprotección, personas con discapacidad, personas mayores u otros). Sin embargo, estos colectivos clásicos, en el mejor de los casos, podían constituir una segmentación coherente con una asistencia social residual orientada al control social institucionalizado en una sociedad tradicional, pero resultan inadecuados y disfuncionales como criterio de segmentación para unos servicios sociales que pretendan proteger y promover la interacción de todas las personas en la sociedad actual.

La dinámica de especialización y de fragmentación de las cadenas de valor en eslabones (actividades y procesos, visibles o no para las personas destinatarias) es fundamental para la eficacia y eficiencia en cualquier ámbito sectorial y actividad profesional. Lógicamente, para que la historia de este renovado ámbito de actividad de los servicios sociales (y, en su seno, la de la intervención social) sea una historia de éxito, será necesario que se vayan configurando en su interior cadenas de renovados o nuevos apoyos y servicios que posibiliten itinerarios de consecución de resultados más valiosos para más personas. En esos itinerarios las personas destinatarias se irán encontrando con diferentes especialistas de distintas cualificaciones relacionadas con diversas áreas de conocimiento, entendiendo la especialización como la ampliación o profundización del conocimiento acerca de los diversos aspectos, dimensiones, dinámicas, perfiles o instrumentos a considerar en la realización de un proceso; en este caso,

la intervención social (y no, por tanto, como pretendida especialización en supuestos colectivos poblacionales).

A la vez, como se decía antes, tan necesaria será la especialización de cada una de las profesiones y disciplinas, y en su interior, como la integración intra e interprofesional e interdisciplinar, tanto dentro de la rama de los servicios sociales como en los otros ámbitos de actividad en los que operan las profesiones de la intervención social. En las redes de práctica y conocimiento, las comunidades sectoriales (como la de los servicios sociales) son interprofesionales e interdisciplinares. A la vez cada una de las comunidades disciplinares y profesionales (las del trabajo social, la educación y pedagogía social y la psicología de la intervención social y general) es intersectorial (pues, aunque muchos profesionales estén en servicios sociales, también hay presencia en otros ámbitos de actividad).

La transformación de nuestros servicios sociales

En nuestro país, en todo caso, no es equivalente el grado de desarrollo del sector económico de los servicios sociales o, en su seno, el del sistema público de servicios sociales, con el que tienen otros de los considerados académica o legislativamente como fundamentales para el bienestar, como, por ejemplo, los sectores económicos de los servicios de salud o educación o sus correspondientes sistemas públicos. Una de las manifestaciones de este menor grado de desarrollo es, posiblemente, la existencia de diferentes maneras de denominar a los servicios sociales (y a partes de ellos) que encontramos en diferentes territorios y Administraciones o que, en éstas, frecuentemente, no los encontremos unidos organizativamente sino fragmentados y, a su vez, mezclados con otras actividades. De igual modo, daría cuenta de esta relativa inmadurez o fragilidad de nuestros servicios sociales la falta de delimitación terminológica e identidad técnica presente en la literatura al respecto (Fantova, 2017).

Así, como muestra de la confusión existente en torno a las necesidades objeto de los servicios sociales, cabe aportar los resultados de una reciente investigación sobre la comprensión de la situación problema en la práctica del trabajo social en los servicios sociales de atención primaria de Mallorca,

“señala que la comprensión de la situación problema se muestra superficial, con una baja práctica de criterios de intervención que evalúen significados, fortalezas, soluciones intentadas y sistemas implicados, no confía suficientemente en la aplicación de técnicas de análisis

fundamentales y no considera en profundidad la puesta en juego de los conocimientos del propio profesional” (Cardona y otras, 2017:149).

Hay que notar, sea como fuere, que nuestros servicios sociales (públicos o financiados con fondos públicos, pues apenas hay servicios privados que se consideren a sí mismos como servicios sociales) todavía están posicionados, en buena medida, como encargados de referencia para una atención relativamente integral (o, en su defecto, para la entrega de dinero en el caso) de situaciones complejas de exclusión social o de riesgo de exclusión social. Así lo señala Manuel Aguilar cuando recuerda que “lo que llamamos servicios sociales son un híbrido, un campo en proceso de transformación desde el antiguo nivel de la beneficencia o la asistencia social hacia un nuevo sector o pilar del Estado de bienestar” (Aguilar, 2014:19). Sin embargo hay tres importantes procesos de cambio social en curso que convierten en inviable, a corto plazo, este posicionamiento.

El primero es la ruptura digital del contrato sociolaboral de la sociedad industrial que garantizaba (o, al menos, prometía), a través del empleo remunerado y de la seguridad social contributiva, cierta satisfacción de necesidades de la clase trabajadora. Pensemos que la agenda en política social del gobierno de Zapatero, hace poco más de diez años, se pudo centrar, al menos por un tiempo, en los servicios sociales de prevención y atención a la dependencia funcional o en el cuidado infantil (con el cheque bebé), mientras que ahora se habla más prioritariamente de cuestiones que en aquellos momentos se creyeron relativamente encarriladas como las pensiones o ingresos mínimos o la vivienda. Síntoma, posiblemente, de que la precariedad laboral, residencial o económica es cada vez menos abordable como un fenómeno coyuntural y excepcional del que puede hacerse cargo una pretendida “última red” de protección social general.

En segundo lugar, nos hallamos en una crisis sistémica de la familia heteropatriarcal y extensa imbricada en comunidades homogéneas como red relacional primaria proveedora de cuidados (Pérez Orozco, 2014:212-213) y acompañamiento, lo que se expresa en la fuerte emergencia de problemas sociales como la crisis de los cuidados (especialmente en las etapas iniciales y finales de la vida), el aislamiento relacional y la soldad no deseada, el maltrato y las violencias de género e intergeneracionales o las tensiones en la convivencia intercultural en el territorio (territorio, por otra parte, amenazado ambientalmente). Estos problemas, que eran abordados por los servicios sociales como situaciones propias de colectivos vulnerables o

minorías excluidas adquieren ya una magnitud que puede llegar a afectar a nuestra propia configuración, identidad y dignidad como seres humanos interdependientes.

Por último, en tercer lugar, nos encontramos en una sociedad del conocimiento científico y la especialización tecnológica, en la que, cada vez más, las personas, organizaciones o instituciones son exitosas o se tornan obsoletas en función de su capacidad de innovación, entendida como destrucción creativa. En ese contexto, funciones como la asignación de dinero para la subsistencia y el control de las personas que lo reciben son vistas cada vez menos como correspondientes a profesionales y servicios de intervención social. A la vez, la ciudadanía aprende a distinguir para qué necesidades admite o desea una prescripción facultativa y una autoridad pública y para cuáles prefiere, más bien, ejercer su autonomía moral y capacidad de elección. Hoy por hoy, para muchas necesidades a las que pretenden dar respuesta los servicios sociales, gran parte de la población prefiere dinero en función de criterios fácilmente objetivables para pagar, por ejemplo, por servicio doméstico, alojamiento o determinados productos en lugar de servicios sociales bajo prescripción y seguimiento de profesionales de la intervención social.

Si estos tres procesos de cambio tienen la envergadura y el sentido indicados, los servicios sociales no están llamados a un crecimiento de sus actuales estructuras o a pequeñas reformas sino a una verdadera transformación y reinención, a partir de apuestas estratégicas. Se puede utilizar la metáfora de la ciaboga para referirse al complejo proceso de transformación de la asistencia social residual en unos servicios sociales sectoriales y, por más que no pueda decirse que dicha maniobra esté completada, o siquiera enrutada, en nuestro entorno, no cabe duda de la apuesta expresa por la universalidad de los servicios sociales que ha realizado la comunidad de práctica y conocimiento y la normativa jurídica de los servicios sociales.

Quien tenga, hoy y aquí, la responsabilidad de legislar sobre servicios sociales ha de comprender que se encuentra, seguramente, ante la tercera política social en envergadura presupuestaria en nuestras comunidades autónomas, después de la sanitaria y la educativa, con la responsabilidad añadida de que no cuenta, como en esos dos casos, con una específica legislación básica de ámbito estatal en la que apoyarse.

En segundo lugar, si asume la responsabilidad de normar los servicios sociales como derecho universal subjetivo y exigible, se encuentra, ineludiblemente, ante el reto de identificar el objeto y el perímetro de este derecho social universal, diferenciándolos del objeto y perímetro

que tienen otros derechos sociales universales o, en todo caso, otros ámbitos de política pública claramente establecidos, como pueden ser el sanitario, el educativo, el de la garantía de ingresos para la subsistencia material, el de las políticas activas de empleo o el de la vivienda y el urbanismo. No se niega que los sistemas públicos de servicios sociales puedan, al menos por un tiempo o de forma subsidiaria o complementaria, seguir conteniendo prestaciones o servicios propios de esos otros ámbitos, pero parece claro que éstos no pueden formar parte definitiva o constitutiva del perímetro u objeto que es considerado propio de los servicios sociales y garantizado como derecho universal por su legislación.

Cabe decir, en tercer lugar, que no es fácil legislar sobre un ámbito de política pública en transición (o reconversión), como es el de los servicios sociales. En transición porque, por definición, ya no pueden seguir siendo la asistencia social o última red general que eran (puesto que se han declarado como pilar universal del sistema de bienestar), pero, a la vez, porque hemos de reconocer que no hay un conocimiento y consenso suficientes para saber a dónde lleva esa reconversión ni en qué medida está en marcha. Aquí, entonces, aparece el concepto de maniobrabilidad, es decir, de hacer leyes sencillas que den margen de maniobra a los gobiernos y a los ecosistemas de agentes para avanzar, sobre la base del conocimiento y el consenso, hacia ese nuevo modelo inédito de servicios sociales.

En todo caso, y en cuarto lugar, lo que sí parece necesario que garanticen las leyes de servicios sociales es un conjunto de apoyos que claramente pertenecen a este ámbito (con su correspondiente prescripción facultativa por parte de profesionales de la intervención social), un modelo de integración vertical (es decir, de superación de la fragmentación y disfunciones entre niveles institucionales) (Ortún-Rubio y López-Casasnovas, 2002:7), un planteamiento de la integración horizontal (es decir, de suficiente simetría entre los diferentes pilares del sistema de bienestar, en el territorio y la comunidad), un sistema de gobernanza compleja (es decir, de sinergia entre los diversos agentes que tienen algo que decir en este ámbito), una solución de financiación (que acabe con el efecto disuasorio que el actual copago representa para el ejercicio del derecho que se declara) y, especialmente, una articulación de la gestión del conocimiento, la tecnología y la innovación, piedra angular imprescindible para el éxito de la operación de construcción de este nuevo pilar del sistema de bienestar. Rick Muir y Harry Quilter-Pinner, por ejemplo, señalan que

“el desarrollo comunitario basado en activos es un modelo (...) que se basa en los activos que ya se encuentran en la comunidad y moviliza a individuos, asociaciones e instituciones para

que se reúnan para lograr objetivos compartidos. El objetivo es ayudar a las personas en el momento adecuado, comenzando con recursos basados en la comunidad, en lugar de esperar hasta que una persona termine con necesidades graves y accediendo a servicios como los de atención de emergencia o residencial, generalmente a un alto costo” (Muir y Quilter-Pinner, 2015:28).

Por último, quien legisla sobre servicios sociales hoy y aquí debe lograr que la representación institucional de los diferentes colectivos poblacionales, profesionales, empresariales o de otra índole interesados en los servicios sociales sean suficientemente flexibles y comprendan que, sólo si todos ellos se replantean algunas de sus conquistas o pretensiones, es posible construir los nuevos servicios sociales que necesitamos.

Premisas y propuestas

Partimos, entonces, de una mirada sobre nuestros servicios sociales como un ámbito de actividad sometido a restricciones y demandas contradictorias. Posiblemente los servicios sociales de responsabilidad pública tienen un posicionamiento difícilmente sostenible y crecientemente ineficiente, en la medida en que están formateados, en buena medida, para racionar dinero para la subsistencia a personas en situación de emergencia económica y para hacerse cargo globalmente o casi globalmente de la vida de personas cuyas limitaciones funcionales y de relaciones primarias compromete su supervivencia (mayoritariamente mediante asistencia directa por parte de personal de baja cualificación).

Sea como fuere, necesariamente, estamos ante la necesidad de una estrategia de reconversión que necesita apoyarse en el conocimiento y la innovación. Al modo de las personas con responsabilidad política que lideraron el proceso que condujo a llevar los primeros astronautas a la Luna (Mazzucato, 2016), se propone la audacia política de entender que la misión de construir unos servicios sociales públicos que traten la interacción de todas las personas como un bien público justifica la implicación de los poderes públicos en la creación del conocimiento y el impulso a la innovación que necesitamos para dichos servicios sociales, pues no sabemos todavía lo suficiente como para tener dichos servicios sociales (aunque les dedicáramos mucho más dinero del que ahora les dedicamos).

¿Cómo podría ser esa reconversión basada en el conocimiento? En nuestros servicios sociales predomina el saber práctico o saber hacer y ello es en parte lógico pues cualquier servicio profesional es en buena medida saber práctico, saber hacer o saber experto. Hay también una buena dosis de saber ético (saber filosófico, saber ideológico, saber normativo, saber político).

Sin embargo, cabe decir que en ese cóctel faltan en buena medida otros dos ingredientes: el saber científico y el saber técnico (tecnología). Comparativamente, podemos decir que nuestra intervención social está poco basada en la evidencia y es poco intensiva en tecnología. La tarea sería, entonces, sin perder y potenciando el saber práctico y el ético, incrementar la proporción y el impacto de la ciencia y la tecnología en el ámbito de los servicios sociales.

Pues bien, posiblemente, el mayor problema que tenemos en este momento para ello es la fragmentación del ecosistema de agentes, de la (deseable) comunidad de conocimiento para los servicios sociales. Dicha fragmentación es, como hemos dicho, una fragmentación o separación del conocimiento en función de los colectivos poblacionales en los que tradicionalmente (y, en buena medida, actualmente) se ha estructurado la atención de los servicios sociales, segmentos de población que estructuran buena parte de la prestación de servicios sociales, especialmente en las organizaciones del tercer sector y las privadas. Pero también es una fragmentación o separación entre las disciplinas o áreas de conocimiento en las que se forman las profesionales que trabajan en los servicios sociales: entre las grandes disciplinas presentes en la universidad (trabajo social, educación social y psicología), entre la formación universitaria y la formación que se obtiene en otras instituciones; entre las comunidades (colegios) profesionales, entre las asociaciones científicas y así sucesivamente.

Frente a los agentes que tienen incentivos o inercias para mantener la fragmentación, es débil la acción de agentes que, como determinados Departamentos (o partes) de instituciones públicas, ciertas organizaciones dedicadas al conocimiento (observatorios, centros de estudios, consultoras o divulgadoras) u otras, sí toman el conjunto del ámbito como referencia. Además, aquí se produce el problema de la ambigüedad o confusión en cuanto al perímetro de actividad que se identifica (a veces más amplio, a veces más restringido, a veces sesgado, por la polisemia de la palabra “social”) y también las confusiones o ambigüedades en lo que tiene que ver con la distinción y conexión entre el conocimiento sobre la cadena básica de valor o actividad operativa (intervención social), sobre la gestión y sobre el gobierno (y las disciplinas correspondientes). En este contexto, algunas propuestas estratégicas para avanzar podrían ser:

1. Potenciar en las personas con responsabilidad política en materia de servicios sociales la conciencia de la necesaria reconversión tecnológica con base científica de los servicios sociales.

2. Priorizar la investigación, diagnóstico, estratificación y evaluación que ayude a identificar las necesidades, recursos, capacidades y efectos que corresponden al objeto específico de los servicios sociales (no cabe integración horizontal si previamente no hay identidad como rama).
3. Apoyar la innovación tecnológica y social que permita visualizar y visibilizar los servicios sociales como rama, su impacto preventivo y su integración horizontal con otros ámbitos de actividad (singularmente vivienda/urbanismo y salud) en la comunidad y el territorio.
4. Favorecer los espacios de encuentro y colaboración entre referentes y productoras de conocimiento de las distintas disciplinas/profesiones y colectivos poblacionales.
5. Impulsar dinámicas tripartitas en las que participen proveedoras, instituciones políticas y agentes especializados en conocimiento.
6. Conectar las dinámicas locales de investigación, desarrollo e innovación en servicios sociales con las dinámicas internacionales generales de ciencia y tecnología desde apuestas de país.

La alternativa a unos servicios sociales como rama especializada en un objeto (necesidades y capacidades) de valor universal y de alto valor añadido sobre la base del conocimiento científico y la innovación tecnológica es, posiblemente, su disgregación en y la absorción o subordinación de diferentes partes de los actuales servicios sociales con predominio, posiblemente, del racionamiento de prestaciones económicas (para la subsistencia material, para el alojamiento o para los cuidados primarios o profesionales, fundamentalmente) basadas en criterios administrativamente objetivables (sin mediar, por tanto, diagnóstico o evaluación ni prescripción facultativa).

En este marco, a la hora de aportar algunas propuestas a las tres grandes comunidades y redes profesionales y disciplinares que se han identificado (trabajo social, educación social y psicología de la intervención social), se parte de las siguientes premisas, obviamente discutibles y que, simplemente, se enunciarán:

1. Ninguna de las tres disciplinas y profesiones está en condiciones de conseguir una posición de hegemonía frente a las otras en el ámbito de los servicios sociales y en la práctica de la intervención social.
2. Ninguna de las tres disciplinas y profesiones puede renunciar a su papel en los grandes subprocesos del proceso de intervención social, tales como el diagnóstico, la prescripción facultativa, la planificación participativa, la ejecución de la intervención o la evaluación de la intervención.
3. Ninguna de las tres profesiones y disciplinas puede aceptar una posición subordinada a otra de ellas.



4. Ninguna de las tres disciplinas y profesiones puede renunciar ni a la dimensión individual ni a la dimensión colectiva de la intervención social.
5. Ninguna de las tres disciplinas o profesiones puede considerar las actividades de gestión o gobierno (o, dicho de otra manera, las actividades administrativas o directivas), tales como dar información, registrar información, transmitir información o coordinar a personas, como propias o características de su actividad profesional de intervención social.
6. Ninguna de las tres disciplinas y profesiones puede renunciar a ningún segmento poblacional destinatario, se defina como se defina (por edad, por capacidad funcional, por grado de inclusión relacional o por otro criterio).

A partir de estas premisas, parece destinada al fracaso cualquier estrategia basada en repartir entre las tres profesiones o disciplinas las actuales operaciones realizadas en los servicios sociales o en los procesos de intervención social realmente existentes. Más bien se trataría de explorar y explotar oportunidades en el proceso de construcción de unos nuevos servicios sociales y una nueva intervención social, cada vez más basadas en el conocimiento y de mayor valor añadido universal. Si se acepta la metáfora de la ciaboga, es decir, si se entiende que la intervención social y los servicios sociales estarían transformándose desde su condición residual a un posicionamiento sectorial, la innovación en la intervención social y los servicios sociales es, en buena medida, un proceso de redefinición del perímetro sectorial y por tanto de las fronteras de los servicios sociales (donde las profesiones y disciplinas de la intervención social son predominantes) con otros sectores de actividad (en los que también están presentes).

La propuesta tentativa, entonces, sería que cada una de las tres profesiones y disciplinas trabajara más en alguna de las interfaces en las que se produce la redefinición de ese perímetro: así, por ejemplo, el trabajo social podría investigar, desarrollar e innovar más cerca de la frontera con los sectores de la vivienda y de la garantía de ingresos para la subsistencia material; la educación (y la pedagogía) social podría explorar alternativas de intervención más cerca de la frontera con empleo y educación; y la psicología podría desplegar su capacidad de creación e impulso, por ejemplo, más cerca de la frontera con los servicios sanitarios. Ello podría, por cierto, contribuir a un debate al interior de cada comunidad disciplinar y profesional, dado que, por ejemplo, en el seno de la educación social se discutiría qué funciones de las educadoras y educadores sociales pueden realizarse en el sector de servicios sociales y cuales en el sector educativo. Lo mismo valdría para las otras disciplinas y profesiones.

Algunos posibles ejemplos de servicios e intervenciones que podrían desarrollarse y en las que se podría innovar en una estrategia como la que se está planteando podrían ser:

- Para el trabajo social: la planificación de futuros personales y familiares o la dinamización del desarrollo comunitario, por ejemplo.
- Para la educación social: la animación en el tiempo libre en diferentes momentos del ciclo vital o el apoyo a los cuidados familiares y comunitarios, por ejemplo.
- Para la psicología de la intervención social: la habilitación funcional o el apoyo a la estructuración de relaciones familiares, por ejemplo.

Sea como fuere, lo necesario ahora no sería tanto formular los contenidos y trazar las fronteras de o entre las diversas profesiones y disciplinas de la intervención social como impulsar procesos crecientemente colaborativos en su interior y entre ellas. Al interior de cada comunidad disciplinar y profesional, se trataría de activar y dinamizar a los diferentes tipos de agentes portadores de los distintos tipos de conocimiento que antes se han mencionado. A su vez, la apuesta de esas comunidades profesionales y disciplinares por el ámbito sectorial de los servicios sociales debiera contribuir al encuentro entre ellas y a la colaboración interdisciplinar e interprofesional.

En todo caso, si se analizan los posicionamientos actuales de los diversos agentes, no parece haber duda de que van a ser las necesarias importantes renunciadas en todos ellos. Las maneras en la que actualmente se autoconciben las diferentes disciplinas y pretenden posicionarse las distintas profesiones en los servicios sociales y en la intervención social distan, seguramente, de ser compatibles entre sí, en la medida en que pueden ser calificadas, en alguna medida y al menos en algunos casos, de idealizadas y expansivas. Seguramente será difícil, para cualquiera de las tres, aceptar que ninguna de las tres puede reclamarse como más social que las otras. O que ninguna puede presentarse como más clínica, terapéutica, relacional, integrada o transformadora. O que ni siquiera ninguna de las tres puede reclamar en mayor medida la dimensión asistencial, educativa, o psíquica de la intervención social y sus efectos. Dichas renunciadas, seguramente, solo podrán ser planteadas y asumidas con éxito en una dinámica de mejora, innovación y construcción de la intervención social y los servicios sociales en las que todas las disciplinas, profesiones y agentes puedan salir beneficiadas y, especialmente, sea beneficiada la ciudadanía destinataria a cuyo servicio estamos.

Bibliografía

- Aguilar, M. (2014): *Apuntes para un replanteamiento de los servicios sociales en España*. Madrid: Fundación FOESSA.
- Aguilar, M. J. (2013): *Trabajo social. Concepto y metodología*. Madrid: Paraninfo/Consejo General del Trabajo Social.
- Bunge, M. (1999): *Las ciencias sociales en discusión. Una perspectiva filosófica*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Cardona, J. et al (2017): “La comprensión de la situación problema en la práctica del trabajo social de casos. Resultados de una investigación” en *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 30, 1, 149-162.
- Caride, J. A. (2016): “La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social” en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 38, 1, 85-106.
- Donati, P. (2017): “The good life as a sharing of relational goods”, en *Relational Social Work*, vol. 1, 2, 5-25.
- Fantova, F. (2017): “Servicios sociales e inclusión social: análisis y perspectivas en el País Vasco” en *Zerbitzuan*, 64, 9-31.
- Fantova, F. (2018): “Construyendo la intervención social”, en *Papeles del Psicólogo*, vol. 39, 2, 81-88.
- Innerarity, D. (2011): *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*. Madrid: Paidós.
- López-Cabañas, M. et al. (2017): *Situación de la psicología de la intervención social en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Mazzucato, M. (2016): *Building the entrepreneurial state. A new framework for envisioning and evaluating mission-oriented public investments*. Sussex: University of Sussex.
- Melendro, M. (2011): “La perspectiva ecosocial en la intervención socioeducativa con jóvenes excluidos. Un estudio comparado en Canadá, Bélgica y España” en *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 197-218.
- Mintzberg, H. (1991): *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Muir, R. y Quilter- Pinner, H. (2015): *Powerful people. Reinforcing the power of citizens and communities in health and care*. London, IPPR.
- Ortún-Rubio, V. y López-Casanovas, G. (2002): *Financiación capitativa, articulación entre niveles asistenciales y descentralización de las organizaciones sanitarias*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Pérez-Orozco, A. (2014): *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Richmond, M. (1917): *Social Diagnosis*. New York: Russell Sage Foundation.
- Schön, D. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Urteaga, E. (2008): “Sociología de las profesiones: una teoría de la complejidad”, en *Lan Harremanak*, 18, 169-198.
- Wagensberg, J. (2002). *Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál era la pregunta? y otros quinientos pensamientos sobre la incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.

Para contactar:**Fernando Fantova** | fantova.net |

Renta Básica y Educación Social: hacia un nuevo paradigma en los servicios sociales

Basic Income and Social Education: towards a new paradigm in social services

28

Rodrigo Gil, Graduado en Educación Social por la Universidade da Coruña.
Miembro del Colectivo Renda Básica da Coruña.

Mariló Candedo, Profesora de Pedagogía Social en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña. Miembro del Colectivo Renda Básica da Coruña.

Resumen

La Renta Básica emerge como una idea que adquiere cada vez más relevancia en el debate público debido al nuevo y complejo escenario socioeconómico en el que nos encontramos como sociedad. La posible implantación de una Renta Básica modificaría numerosos aspectos relacionados con la pobreza y la exclusión social, así como también el funcionamiento de aquellos recursos del Estado del Bienestar disponibles para luchar contra la desigualdad.

Para la realización de esta investigación, además de una revisión bibliográfica y documental basada en textos académicos y libros relacionados con las temáticas a investigar que acercara las referencias conceptuales y procedimentales precisas para poder desarrollar los objetivos, se obtuvo información relevante sobre el trabajo de la Educación Social en el ámbito de los servicios sociales a través de entrevistas a informantes clave.

Para poder llevar a cabo la investigación, se estableció como instrumento de recogida de información la entrevista semiestructurada en profundidad, con preguntas semiabiertas referentes a las temáticas objeto de análisis: pobreza y exclusión social, educación social, servicios sociales y Renta Básica.

A través de este trabajo se busca hacer un acercamiento a esta idea y cómo su implantación modificaría el modelo de intervención social de los servicios sociales, y más concretamente, la labor de la Educación Social dentro de estos.

De este trabajo se obtienen resultados que hacen referencia a la necesidad de un cambio de modelo de intervención en los servicios sociales. También se extrae la conclusión de la necesidad de repensar la labor de la educación social dentro del sistema de protección social.

1 El presente artículo es un resumen del Trabajo de Fin de Grado “Renta Básica y Educación Social: hacia un nuevo paradigma en los servicios sociales”, realizado para la obtención del título de Grado en Educación Social en la Universidade da Coruña.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



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

Por último, se valora la implantación de una Renta Básica como positiva ya que supondría un cambio de modelo en la intervención social y permite a las educadoras y educadores sociales centrarse en el trabajo comunitario y de prevención.

Palabras clave: Renta Básica, Educación Social, exclusión social, pobreza, servicios sociales.

Abstract

Basic Income has emerged as idea that is gaining more and more relevance in public debate, as a result of the new and complex socioeconomic scenario we now find ourselves occupying as a society. The possible implementation of a Basic Income would modify numerous aspects related to poverty and social exclusion, as well as the operation of those welfare state resources available to fight against inequality.

This investigation began with a bibliographic and documentary review of academic texts and books related to the research topic, in order to provide the conceptual and procedural references necessary to address the research objectives. Then relevant information was obtained concerning the work of Social Education in the area of social services through interviews conducted with key informants. In order to carry out the research, the in-depth semi-structured interview was established as the data collection instrument, with semi-open questions referring to the subjects under analysis: poverty and social exclusion, social education, social services, and Basic Income.

Through this project, we aim to explore this idea and the ways in which its implementation would modify the social services intervention model and, more specifically, the work of Social Education within these processes.

Data obtained through this research indicate a need to change the intervention model of social services. They also point to the conclusion that we need to rethink the work of social education within the social protection system. Finally, the implementation of a Basic Income can be seen as a positive step, since it would mean a change to the social intervention system and permit social educators to focus on community and prevention work.

Keywords: Basic Income, Social Education, social exclusion, poverty, social services.

Fecha de recepción: 15/07/2019

Fecha de aceptación: 19/08/2019

Introducción

Los autores de este artículo son activistas a favor de la Renta Básica, formando parte del *Colectivo Renda Básica da Coruña*. Es por este motivo que a través de este trabajo buscan poder aportar una visión novedosa sobre la Educación Social en el supuesto de la implantación de una Renta Básica incondicional, universal, individual y suficiente a toda la población.

La Renta Básica (en adelante, RB) es una herramienta necesaria para abordar los grandes retos que debe afrontar la sociedad, tanto para garantizar la existencia material de la población

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



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

ante un presente y un futuro muy condicionado por las desigualdades y la destrucción del empleo, así como para convertir la Educación Social en una profesión de transformación social, superando el asistencialismo y paternalismo en el que en la actualidad se encuentra. La RB no es la única medida necesaria, ya que debe ser una política más dentro de un Estado del Bienestar fortalecido que dé respuesta a los retos sociales que tenemos por delante en la Europa del S. XXI.

Para la elaboración de este trabajo la pregunta de investigación fue la siguiente: ¿qué efectos tendría la Renta Básica sobre la labor de la educación social en el ámbito de los servicios sociales?

Partiendo de esta cuestión se formulan los siguientes objetivos:

- *Objetivo general*
 - Analizar los efectos de la implantación de una RB sobre la labor de la educación social en el ámbito de los servicios sociales.
- *Objetivos específicos*
 - Identificar el perfil de las personas usuarias de los programas socioeducativos vinculados a servicios sociales.
 - Conocer cómo afecta la falta de recursos económicos de las personas usuarias al modelo de trabajo en los servicios sociales y al desempeño profesional de las educadoras sociales.
 - Analizar las características de la RB como derecho social y su incidencia en colectivos especialmente vulnerables: mujeres, familia e infancia, personas con diversidad funcional, personas con problemas de salud mental y personas en situación de pobreza.
 - Conocer en qué aspectos a implantación de la Renta Básica puede facilitar un cambio cara un modelo de servicios sociales más inclusivo.

La justificación teórica de este trabajo gira en torno a tres ejes: Renta Básica, Educación Social y exclusión social. Estos ejes siempre se enmarcan dentro del ámbito de trabajo de los servicios sociales.

Renta Básica y Educación Social

Siguiendo lo expuesto por la Asociación Internacional de Educadores Sociales (2005), el trabajo profesional de las educadoras y los educadores sociales se basa en valores humanistas y democráticos. La igualdad y el respeto hacia todas las personas, la atención a las

necesidades de cada individuo, el respeto y protección del derecho de las personas a la privacidad y a la autonomía deben ser características presentes en las y los profesionales de la educación social.

Cada una de estas características nombradas por la Asociación Internacional de Educadores Sociales tiene relación con las características y objetivos de la Renta Básica que se define a continuación.

La RB es una de las propuestas de carácter social que con más fuerza entraron en el debate público en los últimos años. A pesar de que es una propuesta que lleva siendo estudiada durante los últimos cuarenta años, el desconocimiento sobre esta es amplio. Por este motivo, hace falta definir la Renta Básica según lo expresado por la Red Renta Básica, sección oficial de la Basic Income Earth Network (BIEN) en el Reino de España (Casassas, 2017, en Arcarons, Raventós y Torrens, 2017):

La Renta Básica es un ingreso pagado por el Estado a cada miembro de pleno derecho de la sociedad o residente acreditada/la, incluso se no quiere trabajar de forma remunerada, sin tomar en consideración se es rico o pobre, o dicho de otro modo, independientemente de en qué puedan consistir otras posibles fuentes de renta, y sin importar con quien conviva. (p.8)

La RB tiene una serie de características defendidas por la BIEN y que cita Standing (2017, en García, 2017). La primera característica de la RB es que sea, tal y como lo expresa el término, básica. Debe ser una transferencia corriente que permita a las personas sobrevivir, facilitando el acceso a alimentación, vivienda, formación y cuidados médicos. Debe ser una renta que asegure a las personas una participación efectiva en la sociedad.

La segunda característica de la RB es la universalidad. Es pagada a toda la ciudadanía, independientemente de la existencia de otra fuente de ingresos. La ciudadanía es entendida como los derechos que ostenta una persona por residir o ser nacional de un determinado lugar. Como señala Standing (2017), la universalidad de la RB es una cuestión política que debe ser decidida a través de medios democráticos.

La individualidad es otra de las características que señala la BIEN. La RB es abonada a los individuos y no a los hogares, con el objetivo de no discriminar a las personas según su situación familiar. Esto último ocurre con la mayor parte de las prestaciones condicionadas en tanto que se toma como referencia la llamada unidad familiar o de convivencia. La

individualidad de la RB significa uniformidad. Siendo esto así, la igualdad debe ser entendida en términos equitativos de nivel de vida.

La siguiente característica de la RB debe ser la incondicionalidad. Esta característica supone que será pagada independientemente de los ingresos, lo que implica no tener que comprobar requisitos personales, económicos y familiares. De esta manera, las personas no tendrían que probar su situación de pobreza y no se condicionará el uso que se hace del dinero.

Por último, debe ser abonada de manera regular, ya que se trata de un pago periódico. Cabe resaltar que estas cantidades serían pagadas de una forma automática, normalmente, eliminando los innumerables trámites burocráticos que caracterizan el sistema actual de protección social.

La Renta Básica aparece como un mecanismo que, dadas las condiciones socioeconómicas del nuevo siglo, marcadas por la desigualdad y la precariedad, sería capaz de garantizar al conjunto de la ciudadanía la existencia material (Raventós, 2007).

Siguiendo con lo expuesto por Raventós (2012), la RB aumentaría la libertad de la ciudadanía; haría a las personas en situación de pobreza más independientes, más capaces para hacer sentir su voz; de resistir más articuladamente los procesos de desposesión que tienen lugar en todas partes en nombre de la globalización y de la supuesta lucha contra la crisis. Posibilitaría que no tuvieran que vivir con el permiso de otros.

La incondicionalidad de la RB permite superar el gran problema que supone la llamada “trampa de la pobreza”. Este concepto hace referencia al desincentivo a buscar y realizar trabajo remunerado, pues esto implicaría la pérdida de un subsidio condicionado como pueden ser las Rentas Mínimas de Inserción. Tal y como indican Arcarons, Raventós y Torrens (2017), sustituir una prestación monetaria por un salario bajo resultante de una ocupación precaria y alienante no parece la más sensata de las opciones, razón por la cual no pocas personas prefieren no buscar o aceptar esos empleos o hacerlo en la esfera de la economía sumergida. En cambio, un subsidio incondicional como la RB funciona como un suelo, nunca como un techo: llevar a cabo trabajo remunerado no implica la pérdida de la prestación, con lo que el desincentivo a la actividad desaparece.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, la RB se revela como un mecanismo preventivo de la pobreza y la exclusión, no como una solución cuando ya el problema de la

exclusión social es una realidad. Además, esta puede actuar ante la destrucción y precarización del empleo que estamos presenciando en la actualidad.

Respecto al reconocimiento del trabajo y la feminización de la pobreza, la RB emerge como una herramienta de empoderamiento de la mujer. Según Berbel (2011), la Renta Básica es una buena fórmula para combatir la discriminación laboral, salarial y social ya que aborda directamente el problema de la feminización de la pobreza al conceder a cada mujer, independientemente de su clase social, edad, raza y origen, un ingreso propio.

Además, la RB otorga una seguridad material a todas las mujeres, que tradicionalmente carecieron de ella, facilitándoles un requisito básico para la independencia; pero especialmente a aquellas que pertenecen a colectivos con menos recursos, más dificultades económicas y mayor riesgo de exclusión social, a las que dota de cierta autonomía respecto a la familia. Las mujeres responsables de familias monoparentales -mayoría en el colectivo en riesgo de pobreza- resultarían especialmente beneficiadas con la implantación de una RB. Tal y como dice Alabao (2019), renta es autonomía. En el caso de las mujeres, disponer de recursos implica menor dependencia respecto de los hombres: más posibilidades de salir de una situación de violencia machista en la relación de pareja, por ejemplo, o de no tener que soportar trabajos mal remunerados o abusos sexuales en el ámbito laboral por miedo a ser despedida.

La RB reduce la precariedad en el empleo, al dotar de más posibilidades de elegir a la mujer trabajadora, aumentando su poder de negociación con el empleador (Raventós, 2007, en Berbel, 2011). Una Renta Básica contribuiría a una mayor flexibilidad del mercado de trabajo, pero desde la perspectiva de una mayor protección para la mujer trabajadora.

Y teniendo en cuenta el espíritu transformador de la RB, esta contribuye a paliar una clamorosa injusticia social: la no valoración (ni remuneración) del trabajo doméstico y de cuidado de personas dependientes, lo que se realiza en el hogar, en el ámbito privado, mayoritariamente por mujeres. A su vez, esta permite el desarrollo de proyectos personales, sean de tipo creativo o empresarial, al reducir la ansiedad por la supervivencia y al disminuir el riesgo ante una posible elección equivocada.

La Educación Social en la actualidad ha sufrido un cambio de paradigma. Arola, Carrasco y Méndez-Ulrich (2013) indican que en el pasado las problemáticas sociales recibían una respuesta orientada bajo el paradigma de la beneficencia, la caridad o la simple asistencia

(inspiradas por la moral religiosa imperante), cuya voluntad era dar al otro aquello que no tenía. Actualmente, se habla de derechos, educación, autonomía o empoderamiento, siendo el objetivo de la Educación Social llevar a cabo una tarea socioeducativa orientada a conseguir que sea la propia persona la que cambie el rumbo de su vida, y sea partícipe de las redes sociales y comunitarias.

De la misma forma que la RB busca reivindicar y transformar la realidad, en la Educación Social late un decidido afán reivindicativo (Caride, 2002) que tiene como objetivo cohesionar a las personas y sociedades alrededor de iniciativas y valores que promuevan una mejora significativa del bienestar colectivo y, por extensión, de todas aquellas circunstancias que posibiliten su participación en la construcción de una ciudadanía más inclusiva, plural y crítica. Esta educación debe hacerse en, con, por y para la sociedad. El autor coincide con Adela Cortina (1998, en Caride, 2002) en la necesidad de revitalizar las profesiones, recordando cuáles son sus fines legítimos y que hábitos es preciso desarrollar para alcanzarlos. Es por este motivo que la RB puede permitir encontrar un nuevo sentido a la profesión al desligarla del asistencialismo y paternalismo en el que se encuentra el sistema de protección social actual.

Es necesario comprender qué funciones desarrolla la Educación Social en el Estado del Bienestar, y para esto Varela (2011) indica que las funciones generales de la Educación Social en los servicios sociales son la provisión de recursos y el acercamiento a los servicios disponibles, haciendo hincapié en aquellas personas con dificultad de acceso y/o información para que ejerzan sus derechos sociales y se eviten situaciones no deseadas como el denominado “efecto mateo”, donde aquellas personas con más información y capacidades son las que presentan más demandas y obtienen más recursos (Rondón, 2004).

La labor de la Educación Social se encuentra dentro del que Sánchez (2014) llama “Nueva Gestión Pública”. Esta tiene un efecto directo en los profesionales, que cada vez cuentan con menos tiempo para dedicar a la relación con las personas que atienden y más papeles para llenar. Siguiendo lo expuesto por este autor, la burocracia inhibe el acto y, a su vez, expone efectos muy notables de mortificación en el deseo de los educadores. Hace referencia al síndrome del *burn out* como una de las consecuencias de este modelo de gestión de lo social. El lugar que los educadores y educadoras sociales pasan a ocupar deriva, cada vez más, en una suerte de gestoras y gestores del riesgo, encargados ahora de revisar, aplicar y evaluar a

los sujetos en función de los protocolos estandarizados y el procesamiento informático de los datos (Sánchez, 2014). Tal y como explica este autor, la relación asistencial está en proceso de cambio, y la ciudadanía desconfía notablemente de las instituciones sanitarias y los servicios sociales, a los que cada vez les suponen más control y menos saber sobre lo que les ocurre.

Romans, Petrus y Trilla (2000) indican que la Educación Social no debe ser una mera e inconsciente colaboradora de la reproducción de los valores que una sociedad consumista, individualizadora y ajena a los problemas de los demás nos quiere imponer; sino la provocadora de alternativas que permitan, a través del trabajo conjunto y solidario, la consecución de mejoras tanto en procesos individuales como comunitarios. Estos autores ponen en valor el papel de la Educación Social como transformadora de la realidad social.

Ayerbe (1995, en Romans, Petrus y Trilla, 2000) cuestiona el papel transformador al cual hacen referencia estos autores, y expresa que la Educación Social puede convertirse en una especie de colchón, de suavizador, de las contradicciones existentes en el seno de la sociedad, camuflando y ocultando las desigualdades e injusticias sociales, intentando simplemente adaptar al individuo a las coordenadas sociales existentes.

Según explica Caride (2017), debemos poner la educación al servicio de una nueva arquitectura social, que dé respuesta a procesos de cambio y transformación emergentes, desde sus realidades locales hasta el mundo globalizado; una tarea que obliga a un pensar y hacer educativo comprometido con los derechos cívicos y una adecuada gestión de los recursos sociales y ambientales, a favor del “bien común” y de los “bienes comunes” de los que dispone la Humanidad para satisfacer sus necesidades presentes y futuras.

No hay atajos para itinerarios tan complicados (Caride, 2012, en Caride, 2017). Es por este motivo, que la RB puede suponer uno de los motores hacia la justicia y la igualdad que precisa esta profesión.

Como hilo vertebrador a todo el expuesto anteriormente, se encuentra la exclusión social. Esta es inherente al sistema actual, que da sentido a una parte importante del trabajo de la Educación Social y que justifica, solo en parte, la existencia y la implantación de una Renta Básica.

Laparra *et al.* (2007) definen la exclusión social como un proceso de alejamiento progresivo de una situación de integración social en el que pueden distinguirse diversos estadios en

función de la intensidad: desde la precariedad o vulnerabilidad hasta las situaciones de exclusión más graves. Son situaciones en las que se produce un proceso de acumulación de barreras o riesgos en distintos ámbitos (laboral, formativo, sociosanitario, económico, relacional y habitacional) por una parte y de limitación de oportunidades de acceso a los mecanismos de protección, por el otro (Subirats *et al.* 2004, en Laparra *et al.* 2007).

Según estos autores, el concepto de exclusión permite incluir tres aspectos claves de esta concepción de las situaciones de dificultad: su naturaleza procesual, su origen estructural y su carácter multidimensional.

Para conocer los efectos de la pobreza en las personas, debemos resaltar que la falta de ingresos es entendida como una dimensión importante de la exclusión, y esta es una situación que acumula dificultades en otros ámbitos. Tal y como expresan Laparra y Pérez (2008), la pobreza económica se constituye en un posible camino hacia la exclusión social, dependiendo de su intensidad y de su duración, pero es preciso subrayar que no se trata del único camino posible. En este sentido, Subirats (2004, en Reglero, 2014) coincide en considerar que no toda exclusión social surge de la carencia de recursos económicos, aunque matiza que la realidad demuestra que las personas que padecen dichas carencias, presentan más posibilidades de entrar en el proceso de exclusión en otras áreas de sus vidas.

Uno de los efectos de la exclusión social es la aporofobia. La Renta Básica, como herramienta de tipo económico y la Educación Social, como profesión de intervención en la realidad social, son necesarias en la lucha contra la aporofobia. Este término creado por Adela Cortina (2000, en Cortina, 2017) tiene el siguiente significado:

Dícese del odio, repugnancia o hostilidad ante el pobre, el sin recursos, el desamparado. Resulta urgente poner nombre al rechazo al pobre, al desamparado, por esa actitud tiene una fuerza en la vida social que es aún mayor precisamente porque actúa desde el anonimato. (p. 24)

En la actualidad, la aporofobia está fuertemente ligada al precariado. Según expresa Standing (2011), el precariado no es una clase para sí, en parte porque está en guerra consigo mismo. Los conflictos relacionados con la aporofobia surgen cada vez con más frecuencia, asociados al auge de la extrema derecha en todo el mundo, y más concretamente en Europa y España, por cercanía.

Otro de sus efectos es la escasez, que según Mullainathan y Shafir (2013), es tener menos de lo que se percibe como necesario. La escasez captura nuestra atención y entorpece la

habilidad de concentrarnos en otras cosas. Cuando intentamos hacer otras cosas, la “visión de túnel” de la escasez nos hace volver a caer en ella. La escasez en un aspecto de la vida significa menos atención, y por lo tanto menos habilidades cognitivas. La escasez genera perturbaciones internas, término común en las ciencias cognitivas y en la neurociencia. Muchos estudios documentan el profundo efecto de los pensamientos internos en la función cognitiva general.

Siguiendo con lo expresado por estos autores, estos utilizan el término “ancho de banda” para expresar las capacidades cognitivas del ser humano para la vida diaria. El ancho de banda mide la capacidad de cálculo, la habilidad de prestar atención, de tomar buenas decisiones y de resistir las tentaciones. El ancho de banda tiene dos componentes relacionados con la función mental que recogen en su obra:

- Capacidad cognitiva: son los mecanismos psicológicos propios de nuestra habilidad para resolver problemas, retener información, razonar con lógica, etc. El más prominente en esta categoría es la inteligencia fluida, la habilidad de pensar y razonar en abstracto y resolver problemas independientemente de cualquier aprendizaje o experiencia específicos.
- Control ejecutivo: la habilidad de manejar actividades cognitivas, como planificación, atención, acción de iniciación e inhibición, y control de impulsos. Determina la capacidad de concentración, de desplazar la atención, retener algo en la memoria y efectuar múltiples tareas, y de supervisión.

Para poder conocer el contexto en el que trabajan las y los profesionales de la Educación Social, es necesario conocer ciertos datos sobre la realidad en el Reino de España.

Existe un grupo social importante que no cuenta con el apoyo de la familia o las amistades, lo que no le permite tener el mismo nivel de protección que otros hogares. Solo la mitad de los hogares bajo el umbral de pobreza contarían con familia y amigos que respondieran ante la necesidad de ayuda.

Los efectos de esta crisis aún se siguen notando en los altos niveles de riesgo de pobreza y exclusión. Estos datos son recogidos por la Unión Europea para evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos de inclusión social propuestos en la Estrategia EU2020. El indicador empleado es el AROPE (at risk of poverty and/or exclusion). Este hace referencia al porcentaje de población que se encuentra en riesgo de pobreza y/o exclusión social.

Debido a la complejidad de la elaboración de los estudios sobre pobreza y exclusión, la última publicación con información relevante es el informe que elaboró EAPN (2018) sobre la situación de la pobreza en España entre 2008 y 2017. Según este informe, en el año 2017, un total de 12.338.187 personas, que suponen el 26,6 % de la población residente en España, está en Riesgo de Pobreza y/o Exclusión Social.

Metodología

Relacionado con la elaboración tanto del marco teórico cuanto con el diseño y desarrollo de la parte empírica, fue preciso acometer una tarea de revisión bibliográfica y documental basada en textos académicos y libros relacionados con las temáticas a investigar que acercara las referencias conceptuales y procedimentales precisas para poder desarrollar los objetivos propuestos. Las fuentes bibliográficas fueron seleccionadas por la relevancia de los autores y autoras en lo que respecta al análisis de la RB en general y a su incidencia desde diversas perspectivas como la de género, la salud mental, la exclusión social y los servicios sociales.

Además, con la pretensión de conocer diferentes situaciones asociadas al desempeño profesional de las profesionales de la educación social en el ámbito de los Servicios Sociales, así como sus impresiones y expectativas respecto a los cambios que en su trabajo supondría la implementación de la Renta Básica se tomaron distintas decisiones que se encuadran en el desarrollo de una metodología cualitativa.

Para poder llevar a cabo la investigación, se estableció como instrumento de recogida de información la entrevista semiestructurada en profundidad, con preguntas semiabiertas. Las preguntas de las entrevistas se referían las temáticas objeto de análisis, si bien, adaptándolas a las circunstancias del perfil de la persona informante, por lo que las preguntas comunes eran las referentes a las temáticas objeto de investigación y el resto de preguntas eran adaptadas al perfil profesional de la persona informante clave.

Se establecieron tres perfiles de informantes clave que proporcionarían información de conjunto sobre el trabajo educativo-social en el ámbito de los servicios sociales:

1. Profesionales del ámbito social que trabajan en servicios sociales comunitarios, específicos o en recursos concretos asociados a estos. Bajo este criterio fueron seleccionadas cuatro personas, tres educadoras sociales y un trabajador social.

2. Profesionales que gestionan servicios sociales, con experiencia en la toma de decisiones en el diseño y aplicaciones de políticas concretas en este ámbito: con este perfil se escogió un informante clave.

3. Profesionales con cierta trayectoria de investigación en el ámbito de los servicios sociales desde una perspectiva pedagógico-social. Con este perfil se seleccionó una persona.

Como se puede observar en estos perfiles, la intención era garantizar tres visiones diferentes: profesionales de atención directa, profesionales con responsabilidad en gestión y especialistas de la investigación.

Los perfiles participantes son los siguientes:

- **Educadora 1**, educadora social del Ayuntamiento de Teo, trabaja principalmente con dos perfiles de usuarias: familias que arrastran las dificultades de manera crónica y generacional y familias con dificultades en la convivencia, sobre todo en la relación padres/madres e hijos/as. Dentro de estas también se dan situaciones de absentismo escolar y acogimientos familiares, entre otras.
- **Educadora 2**, educadora social en un ente autonómico de inclusión social, trabaja con personas con un déficit grave de recursos económicos y en situación de desempleo, así como con aquellas que presentan factores de exclusión que suponen especiales dificultades de integración social y laboral.
- **Educadora 3**, miembro de la directiva del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia, trabajó con personas sin hogar y personas migrantes, siendo ambas experiencias en servicios municipales.
- **Trabajador Social 1**, trabajador social en el servicio de inserción laboral de la Fundación Els Tres Turons, trabaja con personas que presentan problemas de salud mental.
- **Gestor 1**, coordinador del proyecto B-Mincome del Ajuntament de Barcelona, trabaja con usuarias y usuarios con expediente abierto en Servicios Sociales, con personas que pidieron y cumplieron los requisitos de la ayuda para niños o adolescentes de 0 a 16 años del 2017, personas que participaron en el programa Làbora, así como con usuarios o usuarias del Servicio de Inserción Social (SEIS).

- **Investigadora 1**, profesora e investigadora en la Universidad de Santiago de Compostela, no trabaja directamente con personas usuarias de servicios sociales pero centra su investigación en el funcionamiento de los servicios sociales.

Para el análisis de las entrevistas se procedió a una categorización y codificación de la información obtenida, procediendo desde un modelo mixto (deductivo y emergente). En el apartado de resultados se presentan las categorías establecidas.

Resultados

Finalizada esta investigación y considerando tanto los aspectos más conceptuales abordados a través de la revisión bibliográfica, como la información obtenida a través de las entrevistas a informantes clave, entendemos que los resultados obtenidos están en línea con los objetivos que motivan este TFG.

Finalmente destacamos las siguientes conclusiones:

- El sistema actual de servicios sociales no responde a las necesidades de la población ni refleja las funciones que debería desarrollar una educadora o educador social.
- El actual modelo de servicios sociales se caracteriza por la saturación de los mismos, lo cual revierte en un mal servicio a la ciudadanía debido al exceso de carga de trabajo en las profesionales. Las educadoras y educadores muestran, por lo general, malas condiciones laborales debido a la temporalidad de las contrataciones. Por último, la infrafinanciación es una de las causas del mal funcionamiento de los servicios sociales, que redundan en la falta de medios humanos.
- El modelo de rentas condicionadas de los gobiernos autonómicos, y especialmente el de la Xunta de Galicia a través de la RISGA, no funciona ya que no es capaz de dar respuesta a las necesidades de la población en situación de pobreza. La estigmatización, culpabilización y arbitrariedad son características del actual modelo de intervención social.
- Se destaca la necesidad de repensar la labor de la Educación Social, haciendo autocrítica sobre el funcionamiento de la profesión en los servicios sociales y fuera de estos. Es necesario el establecimiento de relaciones profesionales para compartir conocimiento y generar noticias dinámicas que huyan del asistencialismo y paternalismo del modelo actual de intervención social en los servicios sociales.
- La RB mejoraría el funcionamiento de los servicios sociales y el desempeño de las profesionales que forman parte de ellos, ya que elimina la razón de ser del asistencialismo y paternalismo del sistema que suponen el acceso a los servicios sociales como suplicantes de ayuda a cambio de un sometimiento y control de la administración. Esto permitiría que las

profesionales, y más concretamente las educadoras y educadores sociales, centren su trabajo en el ámbito comunitario, bajo la perspectiva de la prevención.

- La existencia de la RB facilitaría esta reorientación del trabajo de los servicios sociales en el ámbito comunitario, centrándose en otras cuestiones como la promoción de hábitos de vida saludables, hacer hincapié en la animación sociocultural, entre otros. Son muy destacables los efectos positivos que tendría la RB sobre la población, y especialmente sobre las personas usuarias de servicios sociales en situación de pobreza y exclusión social, ya que elimina la pobreza, por lo menos a nivel estadístico. Es labor de la Educación Social ocuparse de la pobreza que no es económica y que tanto afecta a la sociedad.
- Existe un gran desconocimiento sobre las características de la RB, tanto en el colectivo de la Educación Social y otras profesiones presentes en los servicios sociales o entidades privadas, como en la sociedad en general. A su vez, se evidencian ciertos prejuicios sobre la RB como la atribución de “parasitismo” de las personas usuarias de servicios sociales o el desincentivo al trabajo que supondría haber asegurado un ingreso mensual de forma incondicional; visiones estereotipadas que son cuestionadas y desmontadas con los testimonios de las informantes clave.
- La implantación de una RB supondría el cambio del modelo de intervención social y permitiría desarrollar la profesión de la Educación Social tal y como expresa la definición del CEESG (2008), convirtiéndose en un derecho de ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas.

Bibliografía

- Alabao, N. (3 de abril de 2019). ¿Por qué el feminismo debería apostar por la Renta Básica Universal? *CTXT*. Recuperado de: <https://ctxt.es/es/20190403/Firmas/25373/Nuria-Alabao-renta-basica-universal-trabajo-no-remunerado-autonomia-mujeres>
- Arcarons, J., Raventós, D. y Torrens, L. (2017). *Renta básica incondicional. Una propuesta de financiación racional y justa*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Arola, C., Carrasco, A. y Méndez-Ulrich, J.L. (2013). Una aproximación a la comprensión pública de la educación social. *RES, Revista de Educación Social*, 17. Recuperado de: http://www.eduso.net/res/pdf/17/apro_res_%2017.pdf
- Berbel, S. (2011). Una renta para la igualdad de género. En Casassas, D. y Raventós, D. (Eds.). *La Renta Básica en la era de las grandes desigualdades* (pp. 211-235). Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural/Montesinos Ensayo
- Caride, J.A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 9, 91-125.
- Caride, J.A. (2017). Cruzando límites: sobre los desafíos de la Educación Social en tiempos de



- incertidumbre. *RES, Revista de Educación Social*, 25, 8-29. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=1047>
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia*. Madrid: Paidós.
- García, C. (2017). *Conveniencia social y viabilidad económica de la Renta Básica*. Murcia: Diego Marín Librero-Editor S.L.L.
- Laparra, M., Obradors, A., Pérez, B., Pérez, M., Renes, V., Sarasa, S., Subirats, J. y Trujillo, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas. *Revista española del tercer sector*, 5, 15-5.
- Laparra, R., y Pérez, B. (coords.). (2008). La exclusión social en España: un espacio diverso y disperso en intensa transformación. *VI informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación FOESSA.
- Llano, J.C. (2018). *El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España 2008-2017*. Madrid: EAPN España.
- Mullainathan, S. y Shafir, E. (2013). *Escasez. ¿Por qué tener poco significa tanto?* México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Raventós, D. (2007). *Las condiciones materiales de la libertad*. Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural/El Viejo Topo.
- Raventós, D. (2012). *¿Qué es la Renta Básica? Preguntas (y respuestas) más frecuentes*. Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural/El Viejo Topo.
- Reglero, M. (2014). Utilización de los términos pobreza y exclusión: una cuestión dinámica. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 30, 39-60.
- Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- Rondón, L. (2004). El educador social en los servicios sociales. En Lirio, J. (coord.). *La metodología en educación social. Recorrido por diferentes ámbitos profesionales*. pp. 231-251. Madrid: Editorial Dykinson.
- Sánchez, C. (2014). El delirio burocrático: una maquinaria de impostura en la Europa democrática. *RES, Revista de Educación Social*, 19. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=358>
- Standing, G. (2011). *El precariado. Una nueva clase social*. Barcelona: Pasado y Presente.
- Varela, L. (2011). Educación Social y Servicios Sociales: intercambio de miradas socioeducativas en un estudio de caso múltiple. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 2, 25-46.

Para contactar

Rodrigo Gil, email: rgilcedillo@gmail.com

Mariló Candedo, email: marilo.candedo@gmail.com

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



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

La actual ley vasca de servicios sociales. Universalización de servicios y consolidación de la atención socioeducativa y de los educadores y educadoras sociales en las respuestas a la ciudadanía

The current Basque social services law, universalization of services and consolidation of socio-educational care and of social educators in the responses to citizenships

43

Asier Huegun Burgos, Fermín Martín Álvarez, Ainhoa Martín Blázquez y Jesús Otaño Maiza, Comisión para el seguimiento del desarrollo del decreto de cartera de servicios y prestaciones del Sistema Vasco de Servicios Sociales (GHEE-CEESPV – EHU-UPV)

Resumen – *El artículo realiza el recorrido de la vigente Ley de Servicios Sociales en la Comunidad Autónoma del País Vasco en sus diferentes etapas hasta su aprobación en diciembre del 2008, así como, expone sus principios y finalidades orientadas a la universalización de los servicios y el avance en justicia social. A continuación, describe la participación de los y las educadoras sociales en el proceso de elaboración e incide en la incorporación de estas personas profesionales como cuerpo profesional básico de los Servicios Sociales y su tarea, la intervención socioeducativa (Educación Social) como servicio en su cartera y como prestación dentro de gran parte de los servicios, destacando, igualmente, la esencia de los elementos de la tradición socioeducativa en gran parte de las intenciones y literatura de la ley. También detalla el trabajo colaborativo realizado para el seguimiento y propuesta de mejoras en la implementación de los servicios, presentándose la labor desarrollada por el grupo profesional interinstitucional (colegio profesional/universidad), para acabar subrayando la importancia de conformar una relación coordinada estable entre los agentes implicados en un “triángulo institucional” para contribuir a avanzar en el desarrollo óptimo y coparticipado del Sistema Vasco de Servicios Sociales.*

Palabras clave: Servicios Sociales, Universalización, Servicios y Prestaciones, Intervención Socioeducativa, Educadores-as Sociales, Colegio profesional, Universidad.

Abstract – *This article exposes the process of the current Law of Social Services in the Autonomous Community of the Basque Country in its different stages until its approval in December 2008, as well as, details its principles and aims oriented to the universalization of services and the advance in social justice. Next, it describes the participation of the social educators in the elaboration process and*



emphasizes the incorporation of these professional persons as the basic professional body of the Social Services and their task, the socio-educational intervention (Social Education) as a service in its practical application and as a provision in a large part of the services, highlighting, also, the essence of the elements of the socio-educational tradition, in large part of the intentions and literature of the law. It also details the collaborative work carried out to monitor and propose improvements in the implementation of services, presenting the work developed by the inter-institutional professional group (professional association / university), to end by emphasizing the importance of forming a stable coordinated relationship between the agents involved in an "institutional triangle" to contribute to advance optimal development in coparticipation of the Basque System of Social Services.

Keywords – Social Services, Universalization, Services and provisions, Socio-educational Intervention, Social Educators, Professional association, University.

Fecha de recepción: 05/07/2019

Fecha de aceptación: 24/07/2019

Introducción

En la progresiva evolución hacia la universalización de los Servicios Sociales y la concepción de los mismos como cuarto pilar de la sociedad del bienestar en el País Vasco, han sido tres las leyes generales que se han sucedido en nuestro territorio.

La actualmente vigente Ley de Servicios Sociales 12/08,¹ aprobada en el Parlamento Vasco de Vitoria-Gasteiz en diciembre de 2008, en proceso de desarrollo, supone un avance sustancial en aspectos técnicos y en su fundamentación, amparada en clave de mayor justicia social, y es, en respuesta a la propuesta monográfica de este número de la revista RES, el objeto central del presente artículo.

Así mismo, dedicamos un espacio relevante a la conexión del contenido de la ley y su despliegue de servicios con el desarrollo de la intervención socioeducativa y de la tarea de los y las educadoras sociales, resaltando la importancia que, a nuestro entender adquieren numerosos elementos que, entroncados en la “cultura” de lo socioeducativo históricamente,

¹ [Ley de Servicios Sociales 12/08. País Vasco](#)



impregnando perspectivas, conceptos y fundamento a la misma, de igual modo que, suponen un hito en el reconocimiento de la Educación Social y de la trayectoria de sus profesionales en el País Vasco.

El artículo está elaborado por las personas miembros de una comisión de seguimiento del desarrollo de la Cartera de Servicios Sociales con participación de profesionales desde el marco colegial y de profesorado desde el universitario. En este orden de cosas, se plantea, en una parte final, una aportación reflexiva a la importancia que desde nuestra experiencia tiene el trabajo en colaboración entre las instituciones responsables del desarrollo de la acción socioeducativa y la Educación Social, la academia, el legislador y la profesión, en definitiva.

Por último, nos gustaría que las descripciones, reflexiones y consideraciones de este trabajo pudieran ser útiles como referencia a los y las profesionales del estado y tenidas en cuenta a la hora de la participación de los y las profesionales, los colegios y las entidades que desarrollan servicios, en la elaboración y contraste de la legislación que va a orientar y condicionar el desarrollo de la respuesta al derecho de la ciudadanía.

La Ley de Servicios Sociales 12/08: ley de servicios sociales de tercera generación en el País Vasco

- *La primera norma como ordenación de actuaciones y asunción de competencias – Ley sobre Servicios Sociales (6/82)*

Conformado el estado de las autonomías y, a partir de la implementación del Estatuto de Autonomía para el País Vasco,² quedan asignadas al Gobierno Vasco las competencias exclusivas en materia de asistencia social en sus diversos ámbitos y destinatarios.³

En este orden de cosas, parece coherente que la primera ley de Servicios Sociales en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), llamada ley sobre “Servicios Sociales” 6/82,⁴ parta, en primer lugar, de la concepción de los Servicios Sociales como algo sustantivo y con su contenido específico, para después, abordar en una ley básica, unitaria y coherente, el

² [Estatuto de Autonomía 3/79, País Vasco.](#)

³ “...fundaciones y asociaciones de carácter benéfico y asistencial, régimen y funcionamiento de las instituciones y establecimientos de protección y tutela de menores y de reinserción social, ocio y esparcimiento, desarrollo comunitario, condición femenina y política infantil, juvenil y de la tercera edad...promover el bienestar y el desarrollo de los individuos y de los grupos en la Comunidad y su adaptación al entorno social”. (Ley Servicios Sociales 6/82, en exposición de motivos, pág. 2)

⁴ [Ley Servicios Sociales 6/82, País Vasco.](#)



campo entero de los servicios sociales a partir de la ordenación de todas aquellas actuaciones e iniciativas que, relacionadas con lo social, se habían ido desarrollando en el tiempo en el territorio vasco.

De modo resumido apuntamos como aproximación, algunos aspectos que incorpora esta ley inicial y se entienden significativas para hacernos una imagen del alcance y las intenciones de la misma:

- responsabiliza a los poderes públicos en la aportación de recursos financieros, técnicos y humanos que permitan el eficaz funcionamiento de los Servicios Sociales
 - reconoce el derecho y deber de los grupos sociales para contribuir al apoyo a las administraciones en la prevención y eliminación de la marginación
 - estabiliza un modelo de colaboración entre la iniciativa pública y privada (sin fin de lucro)
 - ratifica el carácter público y universal de los Servicios Sociales dirigidos a toda la población, teniendo en cuenta los grupos menos favorecidos o marginados que requerirán de servicios adicionales
 - plantea una orientación descentralizada, dando especial relevancia a los municipios o comarcas como unidad básica de servicios.
- *Formalización de los Servicios Sociales de Base como unidad básica del sistema –Ley de Servicios Sociales (5/96)*

Respecto a la norma anterior de naturaleza tan incipiente, el espíritu de la segunda ley de 1996,⁵ más adaptada a los tiempos y a la nueva concepción de la cuestión social, ahondó en la observación de aspectos proactivos en la intervención social y, desde la comprensión de sociedad más igualitaria, plantea como finalidades la puesta en marcha de mecanismos de prevención de las causas que derivan en situaciones de desigualdad, para así, promover la integración social y favorecer el pleno y libre desarrollo de las personas.

Ya de manera explícita, se entienden los Servicios Sociales como servicios de responsabilidad pública y quedan ordenados a partir de la regulación de las respectivas competencias de los municipios, las administraciones territoriales (Diputaciones Forales) y el Gobierno Vasco, en

⁵ [Ley Servicios Sociales 5/96, País Vasco.](#)

ajuste y coherencia con la Ley de Territorios Históricos (27/83),⁶ y la Ley de Bases de Régimen Local (7/85).⁷

Derivado de ello, para garantizar el desarrollo de las competencias, como punto de partida, el gran hito está en la reestructuración de los servicios a partir de la formalización de los Servicios Sociales de Base como unidad básica del sistema, siendo el-la trabajador-a social, denominada asistente social en ese tiempo, quien conformaba cada una de las unidades de base de trabajo social distribuidas por ratios de población y con ámbito municipal o, en su caso, comarcal o mancomunado. Así mismo, se anticipa la fundamentación básica que, anclada en la justicia social, va a envolver la atención social en Euskadi que será más desarrollada en la siguiente norma.

A pesar del significativo avance que supuso esta ley, es verdad que no tuvo en cuenta algunos aspectos que conllevan dificultades para el desarrollo general de los Servicios Sociales en la CAPV, fundamentalmente, las derivadas de la no articulación de instrumentos para la gestión y la coordinación entre distintas unidades de base y diferentes administraciones municipales y forales

- *Los Servicios Sociales como derecho subjetivo y su universalización – Ley de Servicios Sociales (12/08)*

Partiendo de la misma concepción de la sociedad igualitaria que la anterior y, en clave de justicia social, la Ley 12/08 y su desarrollo normativo la supera, fundamentalmente, en poner la atención en una mayor adecuación de los servicios en respuesta a los y las ciudadanas del País Vasco y avanzar en la concepción de los Servicios Sociales como servicio público a toda la ciudadanía.

La nueva norma eleva los Servicios Sociales a la categoría de derecho subjetivo haciendo de éstos el cuarto pilar de la sociedad del bienestar junto a la salud, la educación y la seguridad social que, anclado en el régimen jurídico, conforma un Sistema de Servicios Sociales, de la misma entidad que el resto de sistemas de esta país (Sistema Educativo del País Vasco y Sistema Vasco de Salud Osakidetza), así como, superando las diferencias territoriales existentes otorgando los mismos derechos, servicios y prestaciones sociales en todas territorios históricos y municipios de la CAPV. Este derecho a los Servicios Sociales como

⁶ [Ley de Territorios Históricos 27/83, País Vasco.](#)

⁷ [Ley de Bases de Régimen Local 7/85, Estado Español.](#)



derecho subjetivo supone, la tutela judicial efectiva ante la carencia o negligencia en la respuesta a la ciudadanía por parte de las administraciones.

La universalización de los Servicios Sociales se confirma como esencia de la nueva norma pretendiendo promover, así mismo, medidas de acción positiva, basadas en la igualdad de oportunidades y a partir de perspectivas derivadas de un enfoque de igualdad y equidad hacia visiones más humanistas, con perspectiva de género e intercultural; hay que decir también, que la aprobación de la Ley de Atención y Protección a la infancia y adolescencia del País Vasco,⁸ (3/05) con alto carácter transversal, implica así mismo cambios que refuerzan el desarrollo de esta visión.

La aplicación de estos aspectos de fundamentación se materializa en el despliegue de dos documentos fundamentales:

- de una parte, el Catálogo de Servicios y Prestaciones con el empadronamiento para su disfrute de servicios y prestaciones (no así en servicios de urgencia y en el caso de las personas menores de edad), que se explica más adelante a partir de su Decreto de Cartera
- de otra, el Mapa de Servicios Sociales en la CAPV que garantiza la distribución territorial homogénea de servicios en tres ámbitos, a saber, zonas básicas (urbanas, rurales y agrupaciones) y áreas de Servicios Sociales que, a su vez se dividen en sectores, definiendo aspectos básicos, entre ellos, el ámbito territorial, cobertura, ratios, etc.

Todo ello acompañado de un Plan Estratégico para su implementación que, a lo largo del proceso, ha ido variando y fluctuando debido a diferentes dinámicas de carácter social, de la situación económica delicada en su tiempo y de los cambios de legislatura, que han ido alterando las prioridades según el momento.

En un apartado posterior de este artículo, como acercamiento a las bondades y avances de la misma y base para su análisis, apuntaremos las finalidades y los principios de esta nueva ley en vigor.

La Ley de Servicios Sociales 12/08: avance en la universalización de los servicios y en el enfoque comunitario de la atención

- *La elaboración de una nueva norma, más abierta a la participación de agentes sociales y arriesgada en su desarrollo técnico*

[8 Ley de Atención y Protección a la infancia y adolescencia 03/05, País Vasco](#)

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



Se permiten la reproducción, 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 ley atravesó por distintas fases hasta su aprobación en el Parlamento Vasco el día 5 de diciembre de 2008. Es de destacar el cuidado proceso participativo y el esfuerzo que, tanto por parte de la institución responsable, el Gobierno Vasco, como las entidades de la parte social se fue desarrollando hasta llegar a la redacción de la ley conseguida, siendo muy diversos los canales para aportar las consideraciones que cada entidad entendió pertinentes, así como las muchas incorporaciones técnicas y de fondo que, desde estos mecanismos de participación se fueron introduciendo tanto desde marcos estructurados oficiales, reuniones presenciales y conversaciones telefónicas y comunicaciones por mail.

En este punto, cabe hacer especial mención al principal promotor de la ley, Fernando Consuegra,⁹ que, con un definido perfil técnico y una importante trayectoria en el ámbito de lo social y lo socioeducativo, desde sus funciones de Viceconsejero de Asuntos Sociales del Gobierno Vasco, favoreció los procesos de real participación de los diferentes agentes sociales en construcción de la nueva norma y en la incorporación de modos y maneras de trabajar que son cotidianas en los diferentes ámbitos de la acción social.

En este orden de cosas, queremos destacar por su relevancia en la profusa tarea de elaboración de la ley, entre otros, a Elena Ayarza, en aquel momento en la Dirección de Servicios Sociales del Gobierno Vasco, Fernando Fantova,¹⁰ consultor social de gran prestigio conocido a nivel estatal, Rafa López-Aróstegui, consultor de importante trayectoria en lo social y lo socioeducativo en Euskadi y Helena Sotelo,¹¹ experta en elaboración legislativa y aspectos jurídico-sociales

- *La participación de los y las Educadoras Sociales en el proceso de elaboración de la Ley, su contenido técnico y su socialización*

En el marco de ese proceso de elaboración participativo y, desde la preocupación y el compromiso ante la puesta en marcha de una nueva ley de Servicios Sociales, que durante un periodo de tiempo va a afectar a la respuesta a las necesidades de las personas, al desarrollo

9 Consuegra, L.F., “La nueva ley vasca de servicios sociales: un paso importante para nuestro país”, en Colegio educadores y educadoras sociales del País Vasco- Gizarte Hezitzaileen Euskadiko Elkargoa. (2008). *Revista Gizaberri, Anteproyecto de Ley de Servicios Sociales, volumen (1)*. Recuperado de [enlace](#)

10 Fantova, F. (2008). *Sistemas públicos de servicios sociales. Nuevos derechos, nuevas respuestas*. Bilbao. España: Universidad de Deusto

11 Sotelo, H., “El anteproyecto de ley de servicios sociales en la CAPV en un contexto de renovación normativa. Apunte comparativo”, en Colegio educadores y educadoras sociales del País Vasco- Gizarte Hezitzaileen Euskadiko Elkargoa. (2008). *Revista Gizaberri, Anteproyecto de Ley de Servicios Sociales, volumen (1)*. Recuperado de [enlace](#)

de la intervención socioeducativa, así como, al de los y las profesionales responsables, desde el Colegio de Educadores y Educadoras Sociales del País Vasco (GHEE-CEESPV), los y las educadores sociales, en un profunda reflexión, fueron ejecutando una serie de tareas que, respondiendo a las ya comentadas vías facilitadoras de participación contribuyeron a la incorporación de mejoras en los contenidos de la ley. Señalamos, a continuación, por su significación, algunas de ellas:

- Participación en el seminario “Anteproyecto de Ley de Servicios Sociales” para la incorporación de aportaciones a la fundamentación y elaboración de la ley
- Participación en la jornada “Sistema vasco de servicios sociales: nuevos derechos de ciudadanía” de presentación oficial del primer anteproyecto de ley de servicios sociales (Bilbao, abril 2007)
- Conformación de un grupo de trabajo colegial cuyas tareas se centraron en el análisis de las leyes anteriores y las aportaciones a los sucesivos borradores y el anteproyecto a la ley actualmente vigente (2007-2010)
- Publicación de un número de la revista “Gizaberi”¹² monográfico sobre el Anteproyecto de Ley de Servicios Sociales, en el cual participó el Viceconsejero de Asuntos Sociales del Gobierno Vasco en ese momento, Fernando Consuegra, como fundamental activador de la nueva norma y la responsable de su redacción, Helena Sotelo del centro de documentación y estudios de Donostia (SIIS), así como otros artículos relacionados con la intervención Socioeducativa y la visión de las profesionales de trabajo social al respecto (2008)
- Participación en el Consejo Vasco de Bienestar Social, estructura canalizó las distintas aportaciones por parte de los distintos integrantes del mismo, en la parte política, técnica y social, de esta última formaba parte el Colegio de Educadoras-es Sociales, y se trabajaron los diferentes borradores (2006-2011)
- Presentación en acto público, por parte del presidente de GHEE-CEESPV a propuesta de la Viceconsejería de Asuntos Sociales, del Anteproyecto de Ley de Servicios Sociales en representación de la parte social del Consejo Vasco de Bienestar Social en Bilbao (febrero 2008)
- Asistencia al Pleno en el Parlamento Vasco en el que se aprobó la ley de Servicios Sociales, en Vitoria-Gasteiz (5 de diciembre de 2008)
- Participación como miembro de la mesa de debate del presidente de GHEE-CEESPV en la Presentación de las líneas estratégicas del Sistema vasco de Servicios Sociales en Donostia (junio 2010)

12 Colegio educadores y educadoras sociales del País Vasco- Gizarte Hezitzaileen Euskadiko Elkargoa. (2008). *Revista Gizaberi, Anteproyecto de Ley de Servicios Sociales, volumen (1)*. Recuperado de [enlace](#)



Cabría añadir aquí, las distintas actuaciones que, una vez puesta en marcha y en la implementación de la ley, se vienen sucediendo relacionadas con su despliegue normativo a través del decreto de cartera de servicios y prestaciones, estas son, la celebración de una jornada sobre el decreto de cartera, la conformación de la comisión de seguimiento para el desarrollo del decreto de cartera, sobre el mismo, de quien es la autoría del presente artículo, y de las que en otro apartado del mismo se profundizará.

- *La fundamentación basada en las necesidades de las personas y en clave de justicia social avalada por sus mejoras de carácter social y técnico*

51

Para hablar de la esencia de la ley y, como elementos que sirven para valorar los avances de la misma, se opta por los principios en los que ésta se enmarca que pueden entenderse desde una nueva perspectiva, personalizada, normalizada y de derecho. Como mero acercamiento a los mismos y enlazada con corrientes que entienden la atención de las personas en clave de proceso, podemos señalar que la ley desde sus principios rectores:

- impregna, de modo significativo, los modos y maneras de “hacer” con las personas implícitos en la “cultura” y el “oficio” de lo educativo
- enfoca, desde el punto de vista de la prevención, las situaciones en clave normalizadora.
- garantiza la atención personalizada, continuada y no compartimentada con la referencia de una persona profesional y sin fragmentación en los procesos iniciados y en desarrollo
- exige un trabajo interdisciplinar en colaboración y coordinación fluida y sistemática entre los diferentes servicios y los profesionales de los mismos
- e implementa nuevos criterios de calidad, esto es, la reflexión y contraste de modos de hacer y de trabajar, sujetos a revisión y evaluación continua y la elaboración de herramientas, manuales y documentos de reflexión y propuesta



Cuadro 1: Principios Ley de Servicios Sociales 12/08. *Elaboración propia*

*Destacamos aquí aspectos que entendemos significativos en torno a las **FINALIDADES de la Ley***

- ✓ La autonomía y la integración de las personas, entendidas a partir de sus procesos de socialización y de las redes humanas que generan en torno a sí, a las que añade la de las familias y los grupos reconociendo el valor que el entorno adquiere en su desarrollo.
 - ✓ El bienestar Social tiene que ver con los Servicios Sociales y el resto de sistemas de atención en clave de corresponsabilidad.
 - ✓ El punto de vista Promotor añadido a la Prevención y a la Protección nos lleva a visiones de lo social más en progreso y avanzadas, perspectivas más abiertas y menos etiquetadoras.
 - ✓ El proceso de Acompañamiento Social, concebido como un derecho de las personas para consecución de sus logros personales y de los cambios requeridos.
- La individualización de la intervención con el fin de responder de modo ajustado a las necesidades de las personas a partir de un diagnóstico de cada situación, cada persona, familia y grupo.

Cuadro 2: Finalidades Ley SS 12/08. *Elaboración propia*

- *La relevancia del modelo comunitario en la ley, un avance considerable por la explícita definición a través de los elementos que la conforman*

Es recurrente y, adquiere carácter troncal en la norma, el enfoque comunitario de la intervención social y, superando otras visiones que remitían a lo comunitario como sinónimo de municipalidad, arriesga aportando elementos de su cultura y perspectiva para su definición e insta al análisis de la sociedad y de los fenómenos y situaciones sociales; todo ello conlleva una visión y un conocimiento del territorio más exhaustivo, de las dinámicas, estructuras y organizaciones sociales, así como, algo de especial relevancia, la atención a la comunidad también como sujeto de la intervención.

Como aplicación del modelo se apuntan a continuación algunos de los aspectos que dan contenido a lo comunitario desde la literatura de la ley:

- la apuesta por la continuidad en la atención y la persona profesional de referencia
- la proximidad como requisito, desde la territorialidad, ubicando los servicios cerca de las personas y, entendemos, en conexión con el mismo territorio, entendiéndose como un servicio comunitario y contribuyendo a la dinamización de la misma
- la concepción de los servicios y recursos al tamaño humano, lejos de macro-equipamientos de atención
- la adaptación de estos servicios y recursos al entorno, a partir del conocimiento preciso del territorio y de la comunidad, el ajuste de la respuesta a sus características y necesidades

- *La nueva norma entendida en clave de oportunidad para la incorporación de mejoras de carácter técnico y de ajuste en las respuestas a la ciudadanía*

El nuevo texto legal ha podido favorecer la revisión de los Servicios Sociales de los programas actuales y la progresiva implementación de mejoras y cambios en los diferentes servicios, por ello, parece adecuado entender el desarrollo y aplicación de la ley, en clave de oportunidad. En este sentido, aportamos seis ideas relevantes y que, a nuestro entender, desde esta perspectiva, la norma posibilita:

- dar mayor alcance de la respuesta a las necesidades de la ciudadanía, de las personas y de la comunidad, revisando los procedimientos para su definición y la participación de los y las profesionales y desarrollando metodologías, espacios y tiempos que permitan la observación y el diagnóstico pausado y progresivo.
- implementar respuestas centradas en las personas y en sus procesos, esto es, unificadas, continuas y sin intermitencias ni fragmentación en un único Sistema de Servicios Sociales en el que las administraciones deben garantizar la atención global, integral y contar para ello con dispositivos y recursos para una rápida respuesta.
- incorporar nuevas modalidades de atención sobre todo en el ámbito local (mejora y diversificación de los actuales programas) de naturaleza socioeducativa a nuevos destinatarios y nuevos colectivos que, hasta el momento no han sido contemplados como susceptibles de atención desde lo socioeducativo, fundamentalmente, personas adultas en situación de dificultad y, en muchos casos, en exclusión.
- avanzar en la calidad técnica y profesional de los servicios, modelos relacionales y metodologías de aplicación en marcos de intervención familiar, grupal, individual y en el medio abierto, generando espacios para la relación educativa, en procesos educativos, que requieren de tiempos y con una intencionalidad definida hacia el cambio.
- establecer relaciones coordinadas con el resto de recursos y servicios que operan en el territorio en clave de corresponsabilidad, desarrollando sistemas de coordinación definidos en contenidos, tiempos y procesos
- garantizar el enfoque comunitario, recuperando la dimensión comunitaria de los servicios sociales y de cada uno de los servicios y actuaciones, la generación de redes y el fomento de la ciudadanía activa, contribuyendo al desarrollo de la comunidad y las transformaciones en el territorio.

No obstante, también hay voces de calado, por su trayectoria en relación al desarrollo de los servicios sociales en el País Vasco, tanto en el ámbito socioeducativo como social, que

matizan esta visión optimista.¹³ Así pues, estos análisis señalan que, si bien podemos apuntar a que la ley de Servicios Sociales actual está en los puestos de cabeza de las del resto del estado, no lo está tanto, si se relaciona con la propia evolución de los servicios en el País Vasco, esto es, podría haber sido más ambiciosa y avanzada si hubiera ido acompañada en su momento, por una memoria económica para su desarrollo y tenido más en cuenta los cambios sociales derivados de la situación de crisis del período 2012-14 si se hubiera desarrollado desde una mayor visión global de país, tal y como se desplegaron los sistemas educativo y de salud del País Vasco.

Cabe citar aquí agentes que en diferentes espacios y foros,¹⁴ así como en publicación escrita, han aportado interesantes ideas y propuestas en relación al desarrollo de la ley en clave de mejora, tal es el caso de Joseba Zalakain, director del SIIS y Alfonso López, educador social y coordinador de la Red Europea de Lucha contra la Pobreza y Exclusión Social en Euskadi (EAPN), entre otros muchos.

- *La incorporación de la intervención socioeducativa y de los y las educadoras sociales en el texto legal, un hito en el reconocimiento y desarrollo de la tarea socioeducativa y la profesión*

Cabe resaltar en el texto legal que nos ocupa, y, de modo específico, en la exposición de motivos, la incorporación de la intervención socioeducativa y de los profesionales, educadoras y educadores sociales, junto a los y las trabajadoras sociales, como troncales en los servicios sociales.

La incorporación de los educadores y las educadoras sociales como parte del cuerpo profesional base de los Servicios Sociales, reconoce la trayectoria de éstos en el desarrollo de programas y servicios de intervención socioeducativa tanto a nivel local, como territorial.

Aunque el decreto de cartera no asocia perfiles profesionales a los diferentes servicios, cabe recordar que la ley, en su artículo 78,¹⁵ insta, por su importancia, a detallar y asignar los perfiles profesionales necesarios para el desarrollo de los servicios.

13 Fantova, F. (5, diciembre, 2018). La ley vasca de servicios sociales: fracaso colectivo. *El Diario Vasco*, pg. 24

14 [Documentación Jornadas “El escenario profesional del-la educador-a social en los SS del País Vasco”](#), Zalakain, J., López, A. y Otaño, J.

15 “*El Gobierno Vasco determinará las cualificaciones idóneas para el ejercicio de las actividades profesionales necesarias para la aplicación del catálogo de prestaciones y servicios*”. (Ley SS 12/08, pág. 31909)

De este modo, a las funciones propias del trabajo social de los trabajadores y trabajadoras sociales deben incorporarse las derivadas de los SERVICIOS DE CARÁCTER SOCIOEDUCATIVO ejercidas por los EDUCADORES Y EDUCADORAS SOCIALES que ya se vienen desarrollando desde hace tiempo, que, junto con los y las anteriores conformarían el cuerpo profesional básico del Sistema de Servicios“ “La intervención socioeducativa debe entenderse, en esencia, como elemento clave de la intervención social desde el enfoque comunitario propuesto, dado su carácter procesual que, por definición, supera la tarea asistencial y de derivación, estableciendo marcos de trabajo educativos relacionales con la intención de conseguir la mayor autonomía en el sujeto, la mejora de las condiciones de vida del mismo, la adaptación a los diferentes contextos de su desarrollo y la superación de sus dificultades”.

Cuadro 3: Texto sobre la incorporación educadores/as sociales e intervención socioeducativa en la Ley de SS 12/08, pág. 31845

Este acercamiento a la definición de la intervención socioeducativa que aporta la ley coincide, en sus aspectos fundamentales con las enunciadas por parte de las instituciones con responsabilidad, la universidad del País Vasco, en lo académico, en su guía de la titulación y el GHEE-CEESPV, desde el ejercicio de la profesión como complemento a la expuesta en sus documentos profesionalizadores,¹⁶ incluyendo en la misma tres elementos fundamentales comunes que orientan la tarea del quehacer de los y las profesionales de lo socioeducativo:

- El carácter procesual de la intervención, generando procesos socioeducativos de cambio
- El desarrollo de la intervención a partir de herramientas fundamentalmente relacionales, estableciendo marcos de trabajo educativos de interacción
- La intencionalidad de la consecución de mayor autonomía en las personas y la mejora de sus condiciones de vida

Con todo, puede decirse que, la cultura de lo socioeducativo forma parte de la esencia del Sistema Vasco de Servicios Sociales, en coherencia con la finalidad, principios y el enfoque comunitario¹⁷ que propone como modelo.

A partir del análisis de la ley en su esencia y contenido, también encontramos, en el modelo de atención y de intervención muchos de los aspectos y elementos propios de la intervención socioeducativa y su práctica. Estos, se han incorporado en el marco legal: por un lado, a partir

16 ASEDES/CGCEES (2007). *Documentos Profesionalizadores*. Barcelona. España: ASEDES. Recuperado de [enlace](#)

17 “El Sistema Vasco de Servicios Sociales tendrá como referencia en su funcionamiento el enfoque comunitario, de proximidad de la atención...” (Ley 12/08- Artículo 8, págs. 31858-9)

de la proyección de la trayectoria que desde diferentes programas y servicios socioeducativos se han venido desarrollando, al resto de las actuaciones desde los servicios sociales; y por otro, aspectos que, en esencia, siempre han estado en el discurso de la acción socioeducativa y que requieren ser recuperados e integrados a partir de un enfoque definido y unas actuaciones concretas.

En este sentido, se presta especial atención a elementos con una impronta considerable de la intervención socioeducativa, tales como:

- La adaptación¹⁸ de los recursos y de la intervención a las personas, alejado de la adaptación de las personas a la oferta posible.
- La atención a las personas en su entorno habitual,¹⁹ en la línea de “estar, donde están las personas”, desde la proximidad
- El diseño de intervención en cada caso,²⁰ referido a la individualización de la intervención, que supone respuestas “personalizadas”
- El profesional de referencia,²¹ tratando de cuidar los vínculos generados con las personas y la coherencia y continuidad de la intervención
- El carácter interdisciplinar,²² desde una mirada sistémica, anclada en la corresponsabilidad de los diferentes agentes de la comunidad
- El enfoque preventivo,²³ atendiendo al necesario conocimiento continuado de la realidad, especialmente en el medio abierto, desde su concepción más amplia

El Decreto de Cartera de Servicios y Prestaciones: la intervención socioeducativa y los y las educadores/as sociales en el desarrollo de los servicios

El Decreto 185/15,²⁴ de cartera de prestaciones y servicios, supone un avance significativo en el despliegue de la ley de Servicios Sociales, regulando y definiendo los servicios y

18 “a) favorecerá la adaptación de los recursos y las intervenciones a cada comunidad local...” (Ley 12/08- Artículo 8, págs. 31858-9)

19 “b) posibilitará la atención de las personas en su entorno habitual...” (Ley 12/08- Artículo 8, págs. 31858-9)

20 “c) diseñará el tipo de intervención a cada caso, sobre la base de una evaluación de las necesidades y en el marco de un plan de atención personalizada...” (Ley 12/08- Artículo 8, págs. 31858-9)

21 “d) asignará a cada persona o familia un profesional o una profesional de referencia... al objeto de garantizar la coherencia de los itinerarios de atención y la coordinación...” (Ley 12/08- Artículo 8, págs. 31858-9)

22 “e) garantizará el carácter interdisciplinar de la intervención con el fin de ofrecer una atención integral y ajustada a los criterios de continuidad” (Ley 12/08- Artículo 8, págs. 31858-9)

23 “f) incorporará en todas las prestaciones, servicios, programas y actividades el enfoque preventivo, actuando en la medida de lo posible...” (Ley 12/08- Artículo 8, págs. 31858-9)

24 [Decreto de cartera de prestaciones y servicios del Sistema Vasco de Servicios Sociales 185/15, País Vasco.](#)

prestaciones del Sistema Vasco de Servicios Sociales y el acceso de las personas a éstos, de cara a garantizar el derecho subjetivo.

Proponemos aquí, un acercamiento a la cartera de servicios y prestaciones a partir de dos aspectos que entendemos fundamentales para la tarea y el desarrollo de lo socioeducativo, de una parte, la confirmación de los servicios sociales municipales como puerta de entrada al sistema, y, de otro, la intervención socioeducativa como servicio y como prestación específica y las personas profesionales responsables de su desarrollo y ejecución.

- *Los Servicios Sociales municipales, la puerta de entrada a los servicios y prestaciones para la ciudadanía*

El decreto define el procedimiento de acceso, donde los Servicios Sociales municipales se conforman como la puerta básica de entrada a los servicios y prestaciones del Sistema Vasco de Servicios Sociales. Así, los y las profesionales que desarrollan su labor en los servicios sociales municipales, trabajadoras/es sociales y educadores/as sociales, se convierten en los profesionales de referencia, de proximidad, que a partir del conocimiento de la comunidad y de la relación con la ciudadanía, posibilitaran la puesta en marcha de actuaciones en respuesta a las necesidades de la población.

El acceso a los servicios y prestaciones está claramente definido a partir de criterios de necesidad, y se apunta como requisito fundamental la elaboración de un diagnóstico de necesidades y un plan de atención personalizada por el o la profesional de referencia que ajustara la respuesta y la puesta en marcha de las prestaciones o servicios necesarios, contando con la participación de la persona destinataria.

- *La intervención socioeducativa como servicio y como prestación técnica a desarrollar por los y las educadoras sociales*

Los servicios del decreto de cartera se presentan agrupados atendiendo al régimen competencial específico del País Vasco, y vienen definidos en unas fichas,²⁵ que incluyen, los objetivos, las prestaciones técnicas, la población destinataria, los requisitos de acceso, las modalidades del servicio y en algunos casos el copago.

La comisión constituida entre profesionales de la educación social y personas del ámbito docente, mencionada anteriormente, asume la tarea de analizar las fichas de definición de los servicios del Decreto de Cartera, e identificar aquellos en los que deben estar presentes en su

25 [Decreto 185/2015](#). En anexo I, “Fichas de los Servicios y Prestaciones Económicas”.

desarrollo los y las educadoras/es sociales (bien de forma exclusiva o en colaboración con otros profesionales).

Para facilitar el análisis de cada ficha y realizar el posterior contraste entre en conjunto de las mismas, en el momento de la revisión se tomaron en consideración los siguientes criterios:

- presencia de la prestación de “intervención socioeducativa” en la ficha de servicio.
- identificación en la definición y los objetivos de los servicios de aspectos relacionados fundamentalmente con la profesión “Educación Social” (relación educativa, intencionalidad educativa, proceso educativo)
- otros aspectos relacionados con la estructura, los contenidos, el nivel de concreción y la terminología empleada.

Como ya se ha apuntado anteriormente, no se han incluido en la definición de los servicios los y las profesionales que los deben de desarrollar, ni su perfil o funciones.

Algunos servicios son espacio exclusivo de los y las profesionales de la educación social y otros, son tarea en corresponsabilidad con otros y otras profesionales, cada uno desde sus funciones y competencias propias.

En este orden de cosas, hemos identificado los servicios que, a partir de su definición y sentido, deberían de incluir la intervención socioeducativa como prestación, y, por consiguiente, ser desarrollada por personas profesionales de la educación social, y los hemos organizado por ámbitos de actuación según las personas y colectivos destinatarios a los que se dirigen.

El decreto, igualmente, estructura sus servicios según el reparto competencial de las administraciones responsables, por un lado, las administraciones locales, ayuntamientos, que desarrollan los servicios sociales de atención primaria, y por otro las territoriales y autonómicas, en nuestro caso, fundamentalmente las diputaciones forales, los de atención secundaria.

Sin olvidar que en el catálogo de servicios se introducen aquellos tradicionales de la intervención desde la Educación Social, sobre todo para situaciones de grave desprotección infantil y adolescente, por ejemplo y, entre otros, los Centros residenciales para personas menores de edad (2.4.4), ya regulados por el Decreto de Acogimiento Residencial 131/08,²⁶ nos merecen especial atención dos servicios, también de importante trayectoria en los

26 [Decreto regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social 131/08, País Vasco.](#)



Servicios Sociales, que, como puede verse en el cuadro adjunto, apuntan la intervención socioeducativa expresamente como tal.

Es el caso del Servicio de Intervención Socioeducativa y Psicosocial (1.3), municipal, y dirigido a toda la población para situaciones de desprotección leve o moderada o en ese mismo nivel de exclusión en el caso de personas adultas y el del mismo nombre (2.4.4.) para niños-as y adolescentes en situación de desprotección grave o desamparo y sus familias en el marco foral.

<ul style="list-style-type: none"> • Servicio de información, valoración, diagnóstico y orientación (1.1) • Servicio de intervención socioeducativa y psicosocial (1.3) 	
Ámbito infancia, adolescencia y familia <ul style="list-style-type: none"> • Centros residenciales para personas menores de edad (2.4.4.) • Servicios de intervención socioeducativa y/o psicosocial con familias (2.7.3.1.) • Servicio de información social a la infancia y adolescencia en situación de desprotección (2.7.1.1.) • Servicio de intervención social en atención temprana (2.7.4.) • Servicios de atención socio-jurídica y psicosocial de las situaciones de maltrato doméstico y agresiones sexuales a mujeres, personas menores de edad, a personas mayores y a personas con discapacidad. (2.7.5.) • Servicio de promoción y apoyo técnico al acogimiento familiar. (2.7.6.1.) • Servicio de promoción y apoyo técnico a la adopción. (2.7.6.2.) • Servicio integral de mediación familiar. (2.7.3.3.) • Punto de encuentro familiar (PEF) por derivación judicial. (2.7.3.2.) 	Ámbito exclusión- inclusión social <ul style="list-style-type: none"> • Servicio de promoción de la participación y la inclusión social en el ámbito de los servicios sociales. (1.5.) • Servicios de atención diurna. (1.7.) • Servicios de acogida nocturna. (1.8.) • Servicios de alojamiento/ Piso de acogida. (1.9.1.) • Servicios de alojamiento/Vivienda tutelada para personas en riesgo de exclusión. (1.9.2.) • Servicio o centros de día para atender necesidades de inclusión social. (2.2.3.) • Centro de acogida nocturna para atender necesidades de inclusión social. (2.3.2.) • Centros residenciales para personas en situación de exclusión y marginación. (2.4.5.) • Centros residenciales para mujeres víctimas de maltrato doméstico y otros servicios residenciales para mujeres. (2.4.6.) • Servicio de información y atención a mujeres víctimas de violencia doméstica o por razón de sexo. (2.7.1.2.)
Ámbito diversidad funcional <ul style="list-style-type: none"> • Servicios o centro de día para atender necesidades derivadas de limitaciones en la autonomía. (2.2.1.) • Servicio o centro ocupacional. (2.2.2.) • Servicios de atención diurna (1.7) • Centros residenciales para personas con discapacidad. (2.4.2) • Centros residenciales para personas con enfermedad mental. (2.4.3) • Servicio de apoyo a la vida independiente. (2.7.2.1) 	Ámbito tercera edad <ul style="list-style-type: none"> • Servicios de alojamiento para personas mayores/ Apartamentos tutelados (1.9.3) • Servicios de alojamiento para personas mayores/ vivienda comunitaria (1.9.4) • Centros residenciales para personas mayores. (2.4.1) • Servicio de Tele asistencia. (1.6)
<p><i>Según el número de Servicio - los que comienzan por 1 son servicios de competencia municipal y los que lo hacen por 2, son de competencia foral.</i></p>	

Cuadro 4: Servicios identificados que incorporan la intervención socioeducativa y profesionales de la educación social. *Elaboración propia*

Por su carácter básico, y, atendiendo a la tarea principal de las personas que firman este trabajo en su responsabilidad profesional, queremos aportar aquí unas consideraciones a tener en cuenta a la hora de la mejora en la puesta en marcha del llamado Servicio de Intervención Socioeducativa y Psicosocial en el ámbito local que es el derivado de las distintas actuaciones desarrolladas desde hace mucho tiempo en los distintos municipios del País Vasco. Para esta aportación utilizamos como referencia el artículo presentado en el boletín colegial Gizaberrri 69,²⁷ del que apuntamos aquí el contenido esencial, que son resumen de las consideraciones publicadas en el V Informe del Consejo Vasco de Servicios Sociales (Otaño, 2016).²⁸

1. Conviene entender el desarrollo de la Cartera de Servicios en clave de oportunidad para la revisión de los programas actuales y la progresiva implementación de mejoras y cambios en los mismos
2. Es necesario reconocer la trayectoria de servicios de intervención socioeducativa (y psicosocial) que, desde diferentes formatos se han ido desarrollando a lo largo del tiempo en los servicios sociales de los diferentes municipios.
3. Es momento para fundamentar la intervención con rigor en la respuesta ajustada a las Necesidades de las personas y de la comunidad, revisando los procedimientos para la definición de las necesidades y la participación de los y las profesionales en mismos
4. La ley vincula el desarrollo de Servicios a la respuesta a las necesidades a las personas lo más adaptada posible y propone definir modelos de atención (y métodos de intervención) basados en esta rigurosa adaptación, personalizando la intervención a través de un plan, en su entorno habitual, con carácter interdisciplinar y, bajo la responsabilidad de un profesional de referencia.
5. Mayor diversificación y alcance en la intervención, así como, la incorporación de destinatarios que, hasta el momento no han sido contemplados como susceptibles de atención desde lo socioeducativo en la atención primaria
6. Desarrollo y refuerzo de metodologías en marcos de intervención familiar, grupal, individual y en el medio abierto
7. Refuerzo del enfoque comunitario como exige la normativa y recuperación de la dimensión comunitaria desde el servicio partir de los elementos de su perspectiva y su cultura y de sus métodos propios.
8. Relaciones coordinadas con el resto de recursos y servicios que operan en el territorio en clave de corresponsabilidad, entendiendo al resto de los sistemas de servicios y sus agentes como elementos necesarios para el desarrollo de las intervenciones desde el Servicio
9. El Servicio de Intervención Socioeducativa y Psicosocial contempla su acción en el marco de un único sistema de servicios sociales; entendido, en primer lugar, desde su ubicación funcional en los servicios sociales municipales, y, en su relación con los servicios de atención secundaria

Cuadro 5: Consideraciones para la puesta en marcha y mejora del Servicio de Intervención Socioeducativa y Psicosocial (1.3). *Fuente: Otaño, 2016.*

27 Otaño, J. (2017). Algunas consideraciones para el desarrollo de la intervención socioeducativa y psicosocial en el ámbito local. Servicio 1.3 Cartera de Servicios y prestaciones. Decreto 185/2015. *Boletín Gizaberrri*, vol. 69, págs. 3-5. Recuperado de [enlace](#)

28 Otaño, J. (2016). Intervención socioeducativa desde los servicios sociales de atención primaria. Cómo, con quién y para qué. *V Informe sobre la situación de los Servicios Sociales en Euskadi*. Consejo Vasco de Servicios Sociales, págs. 42- 58. Recuperado de [enlace](#)



Queremos hacer mención aquí a la importancia del cuidado de los procesos de transición de las anteriores actuaciones y programas al nuevo servicio integrado que pueden ser facilitados por el acompañamiento técnico (Martín, Martín, y Otaño, 2018).²⁹ Rescatamos aquí la experiencia,³⁰ desarrollada en Gipuzkoa en este sentido que va a tener su continuidad en un programa estable de apoyo a todos los municipios y mancomunidades desde Servicio de Protección a la Infancia y Adolescencia de la Diputación Foral de Gipuzkoa.³¹

Así mismo, en el decreto, para la explicación de las diferentes acciones de los servicios,³² incorpora las prestaciones a desarrollar.

Por un lado, las prestaciones técnicas, de carácter personal y relacional, desarrolladas por los y las profesionales de los Servicios Sociales, y se incluyen en la definición de los servicios, por otro, las prestaciones tecnológicas, relacionadas con dispositivos físicos y por último, las económicas.

Como prestación técnica adquiere un carácter fundamental, la intervención socioeducativa que viene definida como “una prestación técnica en virtud de la cual las personas usuarias mediante la relación educativa con una o un profesional, modifican actitudes y hábitos en cualquier contexto...”.³³

En ella se incluyen los elementos fundamentales de la tarea de los y las educadores sociales, siendo así la referencia fundamental a la hora de delimitar los servicios que deben de ser desarrollados por los y las profesionales de la educación social, aunque no la única, ya que habrá que incluir a aquella otras prestaciones, tales como, información, valoración de necesidades, diagnóstico social, acompañamiento social, etc.

29 Martín, F., Martín, A., y Otaño, J. (2018). El proceso colaborativo entre profesionales de la educación y trabajo social y su acompañamiento técnico para la definición de un servicio de intervención socioeducativa en el ámbito local. *RES Revista Educación Social*, núm 26, págs. 112-130. Recuperado de [enlace](#)

30 Martín, F., y Martín, A., (2018). Proceso de asesoramiento para el tránsito al servicio de intervención socioeducativa y psicosocial de los servicios sociales municipales en Gipuzkoa. *Boletín Gizaberrri*, volumen (70), págs. 3-5. Recuperado de [enlace](#)

31 Programa HURBILDU de Coordinación en el Sistema de Servicios Sociales en lo referente a la Infancia y la Adolescencia, en marcha desde Junio 2018

32 “Unidades organizativas gestionadas por una entidad de servicios sociales que con carácter general integran más de una prestación técnica”. (Decreto 185/2015, pg. 5)

33 [Decreto 185/2015](#), pg. 86.



PRESTACIONES TÉCNICAS:	
-	Información
-	Valoración de necesidades
-	Diagnóstico social
-	Orientación
-	Mediación
-	Atención doméstica
-	Atención personal
-	Intervención socioeducativa y psicosocial:
o	Intervención estimulativa
o	Intervención ocupacional
o	Intervención socioeducativa
o	Intervención psicosocial
-	Acompañamiento social
-	Atención socio jurídica

Cuadro 6: Prestaciones técnicas. *Elaboración propia*

Fruto del riguroso análisis de los servicios de la cartera,³⁴ realizado en el marco de la comisión de seguimiento conformada por profesionales de la educación social y docentes universitarios, de la que haremos mención en el apartado siguiente, desde el compromiso adquirido por parte del GHEE-CEESPV para la mejora de la intervención con la ciudadanía y la colaboración con las administraciones públicas, se desprenden una serie de consideraciones que, desde aquí se pretende compartir: por un lado, como reflexión analítica de los desajustes de los servicios, para una posible incorporación de mejoras; y, por otro, compartir estas reflexiones de cara a favorecer una referencia a otros profesionales y colegios profesionales del estado en sus aportaciones a sus respectivas leyes en sus territorios.

- Unificar el sentido y el contenido de la definición de cada servicio en coherencia con la finalidad general y los principios que se orientan desde la normativa general
- Definir escrupulosamente los servicios, en rigurosa obediencia a la norma, como respuesta a las necesidades de las personas, los grupos, los colectivos y la comunidad, relacionadas con las dificultades, las desigualdades y la justicia social
- Establecer una estructura común de contenidos en la ficha de definición de los servicios con criterios unificados de redacción y una ajustada terminología

34 [Decreto 185/2015](#), capítulo IV, “Regulación de los servicios y prestaciones económicas”, págs. 20-26 y anexo I al decreto, “Fichas de los servicios y prestaciones económicas”, págs. 27-82.



- Formular objetivos en coherencia con la finalidad de cada servicio, que centrados en las personas y en respuesta a sus necesidades favorezcan los logros y cambios esperados
- Elaborar modelos técnicos de referencia para cada servicio y metodologías de intervención y, a su vez, identificar y desplegar las diferentes modalidades que permiten la mejor respuesta y más adaptada a las necesidades de cada municipio o cada territorio histórico
- Ajustar la definición de los servicios desde sus prestaciones técnicas una misma definición en el conjunto de los servicios manteniendo la coherencia con el sentido y finalidad de los servicios.
- Identificar y señalar los y las personas profesionales que deben desarrollar los servicios y las diferentes prestaciones de entre los distintos agentes que operan en los servicios sociales, fundamentalmente, trabajadoras y trabajadoras sociales y educadoras y educadores sociales, señalando, así mismo, otros más específicos y apuntando aquellos servicios que en su tarea sean coparticipados.

El trabajo colaborativo para el avance en la implementación de los servicios del decreto de cartera de la ley de Servicios Sociales

- *Encuentro interinstitucional para el contraste en relación a la Ley y Decreto de Servicios Sociales*

Desde el GHEE-CEESPV, en colaboración con la Facultad de Educación de la Universidad del País Vasco de Bilbao EHU-UPV, la Universidad de Deusto y la participación de las administraciones públicas (Gobierno Vasco, Diputaciones Forales y algunos Ayuntamientos) en mayo de 2016, se organizaron las jornadas “El escenario profesional del-a educador-a social en los servicios Sociales de la CAPV: ley de servicios sociales y aplicación del decreto de cartera de prestaciones y servicios”.

A través de las jornadas se pretendía avanzar en los siguientes objetivos:

- de un lado, generar un espacio para profundizar en el conocimiento de la Ley de Servicios Sociales del 12/2008 y el Decreto de Cartera de Prestaciones y Servicios 185/2015.
- por otro, dar conocer el trabajo desarrollado por el CEESPV-GHEE dentro de la elaboración de la Ley de servicios sociales y el Decreto de cartera de prestaciones y servicios.

- y finalmente, a partir de la celebración de las jornadas, iniciar grupos de reflexión a nivel interno en el CEESPV-GHEE en torno a la figura del educador-a social en el nuevo escenario de los Servicios Sociales de la CAPV

En estas jornadas participaron en torno a doscientas personas, la mayoría de ellas profesionales y algunos estudiantes de grado, y, en su desarrollo, expusieron sus propuestas diferentes agentes y responsables de las administraciones públicas, profesorado universitario, así como profesionales expertos en materia de Servicios Sociales y la intervención socioeducativa.

Los contenidos de las jornadas³⁵ se centraron en la función de los Servicios Sociales como cuarto pilar del sistema de bienestar, el análisis sobre la implementación de la cartera en los tres territorios y su proceso de adaptación y la presencia de los y las educadores sociales en el desarrollo de los servicios.

- *Grupo de trabajo entre profesionales de diferentes instituciones*

A partir de las jornadas se constituyó el grupo de trabajo interinstitucional para el seguimiento del desarrollo del decreto de cartera que persigue los siguientes objetivos:

- por un lado, crear un espacio común entre diferentes profesionales (educadores y educadoras sociales, y profesorado universitario).
- por otro, delimitar aquellos servicios en los que es necesario y deben incluirse a los educadores y educadoras sociales.
- por último, avanzar en la socialización del decreto de cartera al colectivo profesional y universitario.

El grupo lo integran cinco personas, cuatro profesionales de la educación social, una de las cuales también desempeña su labor como docente en el grado de Educación Social y un profesor del grado de Educación Social, ambos en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología (FEFA-HEFA) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Se acordó el proceso de trabajo desarrollando sesiones mensuales.

A continuación se resumen “grosso modo” las acciones desarrolladas por la comisión hasta el momento actual:

35 [Documentación Jornadas “El escenario profesional del-la educador-a social en los SS del País Vasco”](#)

- Elaboración del documento:³⁶ “La intervención socioeducativa en el Decreto de Cartera. Sistema Vasco de Servicios Sociales. Los educadores y las educadoras sociales en el desarrollo de los servicios”, producto del análisis y reflexión con el objetivo de delimitar los servicios que deben de ser desarrollados por los/as educadores/as sociales, que recoge los siguientes aspectos:
 - ✓ Los aspectos coincidentes en la definición de intervención socioeducativa que aporta la ley de servicios sociales, la universidad del País Vasco y el Colegio de Educadores/as Sociales del País Vasco.
 - ✓ La cultura de lo socioeducativo en la esencia y espíritu de la ley
 - ✓ Los servicios del decreto de cartera en los que deberían desarrollar su labor los y las educadoras sociales.
- Socialización del documento a los personas de las diferentes instituciones que conforman la comisión, por un lado a los y las colegiadas del GHEE-CEESPV, y por otro al profesorado y alumnado del grado de educación social de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la EHU-UPV.
- Análisis de las fichas de los servicios del decreto, se organizaron los servicios y por otro al profesorado y alumnado del grado de educación social de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la EHU-UPV.
- Análisis de las fichas de los servicios del decreto, se organizaron los servicios según ámbitos, se identificaron los servicios de naturaleza socioeducativa, además de los ajustes y contenidos de las fichas que aparecen y se crearon propuestas de mejora, como ya se ha expuesto en un apartado anterior, con el deseo de contribuir al avance del desarrollo de los servicios.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> a) Presentación al Decano de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, y a la coordinadora de Grado de Educación Social el documento creado. b) Envío del documento para su difusión al profesorado del Grado de Educación Social. c) Envío del documento a todos los colegiados por correo electrónico y difusión en la página web. d) Socialización de la labor realizada al profesorado del Grado de Educación Social HEFA a partir de la celebración de una sesión de trabajo presentándoles el documento realizado. |
|---|

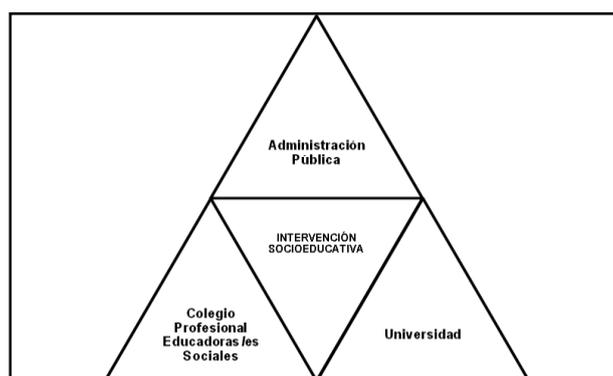
Cuadro 7: Acciones de socialización del documento “La intervención socioeducativa en el decreto de cartera. *Elaboración propia*

36 Ávila, A., Huegun, A., Martín F., Martín A., y Otaño J. (2017). *La intervención socioeducativa en el decreto de cartera del Sistema Vasco de Servicios Sociales. Los Educadores y las Educadoras Sociales en el desarrollo de los Servicios*. Bilbao: Comisión para el desarrollo del Decreto de Cartera de Servicios Sociales CAPV. Recuperado de [enlace](#)

El grupo de trabajo, a partir de la comisión conformada, continúa trabajando y ha identificado actuaciones prioritarias de cara al futuro, contrastadas con la junta actual del GHEE-CEESPV y la coordinación del Grado de Educación Social de la Facultad:

- Se prevé desarrollar encuentros colegiales en los tres territorios para socializar el trabajo de la comisión, y sobre todo, reflexionar sobre la ley de servicios sociales, los servicios de la cartera, su implementación, y el papel de los educadores/as sociales en el desarrollo de los mismos.
 - Se ha empezado a implementar una propuesta de incorporación de los núcleos y ejes del Decreto de Cartera para transmitirlos al profesorado y al alumnado de Grado de Educación Social, a partir de la identificación de los espacios más oportunos (priorización de las asignaturas del grado de Educación Social, trabajo de fin de grado, el prácticum, etc.) que facilite que, tanto unos, como otros, adquieran un visión pertinente, coordinada y coherente del Decreto de Cartera.
 - Realizar un estudio para identificar y conocer el nivel de desarrollo y alcance de Servicios de Cartera a través de un mapa de servicios de los tres territorios, mediante la recogida de información a los y colegiadas y su contraste con las administraciones.
- *El “triángulo institucional”, una colaboración necesaria para avanzar conjuntamente en la implementación del Sistema de Servicios Sociales*

La generación de espacios de trabajo y de colaboración³⁷ entre diferentes instituciones es una oportunidad para activar respuestas más ajustadas a las necesidades de la ciudadanía y de incorporar a la legislación aportaciones de carácter técnico desde la experiencia profesional y académica. Trabajar en esta línea de corresponsabilidad y colaboración hace que el contraste pueda mejorar el trabajo de cada ámbito de actuación.



Cuadro 8: Triángulo institucional. *Elaboración propia*

³⁷ Comunicación presentada en marco del V congreso de Educación Social en 2007, “*La aventura de investigar juntos. Una experiencia llena de futuro*”, una experiencia de colaboración para la construcción de conocimiento conjunto. Grupo Haur Babesa Lanbide (conformado por profesionales del CEESPV y profesorado EHU).

El desarrollo de la comisión de seguimiento, responsable de este artículo desde un trabajo enriquecedor, plural y constructivo, puede ser una experiencia ejemplar de colaboración constante y fluida para contribuir a un triángulo institucional compuesto por:

- de un lado, por las administraciones públicas (Gobierno Vasco, Diputaciones y Ayuntamientos) como instituciones responsables de la regulación, dotación y prestación de los servicios a la ciudadanía;
- de otro, la universidad, como institución responsable, junto a otras, de la formación inicial y la capacitación de futuros/as profesionales, la creación de corpus teórico y científico, la investigación
- y, finalmente, las y los profesionales de la intervención socioeducativa, representados por el colegio profesional, con responsabilidad para la interlocución con el resto de las instituciones sociales.

El colegio de educadores/as sociales del País Vasco junto con la Universidad del País Vasco viene colaborando conjuntamente en diferentes actuaciones y se han desarrollado iniciativas en común, en el marco de construcción de conocimiento y la formación, entre otras, la participación en diferentes procesos de investigación,³⁸ acciones formativas³⁹ a profesionales, alumnado, etc., destacando algunas desarrolladas con la coparticipación e implicación de administraciones públicas, suponiendo así, una significativa experiencia en el triángulo institucional de que estamos hablando.

La relevancia del encuentro y el trabajo compartido entre los tres niveles, sirve para avanzar, entre otras cuestiones, en la participación y aportación de las personas profesionales de la Educación Social de cara a la mayor adecuación de los servicios, la mejora de la cualificación para el ejercicio profesional y la generación de modelos teóricos y metodológicos.

Proponemos seguir caminando en esta línea y así contribuir desde la generosidad al avance de los servicios sociales, aportando cada institución las visiones y propuestas a partir de las cuales, desde el contraste y el encuentro, podamos construir en común una mejor y más ajustada respuesta a las personas en clave de justicia social.

38 Aportamos la referencia de dos investigaciones desarrolladas en colaboración: “*El contexto profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: situación actual y propuestas*” (2006-2008, UPV-CEESPV) y “*Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la infancia desprotegida en la CAV*” (2011, UPV- CEESPV- Consorcio de Educación Compensatoria de Gipuzkoa)

39 Apuntamos una experiencia de “Formación para los y las educadoras de acogimiento residencial de Gipuzkoa” desarrollada en colaboración entre el Colegio (CEESPV-GHEE), la Universidad del País Vasco (Facultad Filosofía y Ciencias de la Educación) y la Diputación Foral de Gipuzkoa (Departamento de Política Social), desarrollado desde 09-2009 hasta 06-2010.

Bibliografía

- Ávila, A., Huegun, A., Martín F., Martín A., y Otaño J. (2017). *La intervención socioeducativa en el decreto de cartera del Sistema Vasco de Servicios Sociales. Los Educadores y las Educadoras Sociales en el desarrollo de los Servicios*. Bilbao: Comisión para el desarrollo del Decreto de Cartera de Servicios Sociales CAPV. Recuperado de [enlace](#)
- ASEDES / CGCEES (2007). *Documentos Profesionalizadores*. Barcelona. España: ASEDES. Recuperado de [enlace](#)
- Colegio educadores y educadoras sociales del País Vasco- Gizarte Hezitzaileen Euskadiko Elkargoa. (2008). *Revista Gizaberri, Anteproyecto de Ley de Servicios Sociales*, volumen (1). Recuperado de [enlace](#)
- Fantova, F. (2008). *Sistemas públicos de servicios sociales. Nuevos derechos, nuevas respuestas*. Bilbao. España: Universidad de Deusto
- Fantova, F. (5, diciembre, 2018). La ley vasca de servicios sociales: fracaso colectivo. *El Diario Vasco*, pg. 24.
- Grupo Haurbabsa Lanbide (2007). La aventura de investigar juntos. Una experiencia llena de futuro. *5º Congreso Estatal de Educadoras/es Sociales. La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión*. Toledo, 27-29 septiembre de 2007.
- Grupo Haurbabsa Lanbide (2011). Con la formación a vueltas: nuevas comprensiones basadas en la investigación cooperativa. *RES, Revista de Educación Social*, núm. 13, págs. 1-10. Recuperado de [enlace](#)
- Martín, F., Martín, A., y Otaño, J. (2018). El proceso colaborativo entre profesionales de la educación y trabajo social y su acompañamiento técnico para la definición de un servicio de intervención socioeducativa en el ámbito local. *RES Revista de Educación Social*, núm. 26, págs. 112-130. Recuperado de [enlace](#)
- Martín, F., y Martín, A., (2018). Proceso de asesoramiento para el tránsito al servicio de intervención socioeducativa y psicosocial de los servicios sociales municipales en Gipuzkoa. *Boletín Gizaberri*, volumen (70), págs. 3-5. Recuperado de [enlace](#)
- Otaño, J. (2016). Intervención socioeducativa desde los servicios sociales de atención primaria. Cómo, con quién y para qué. *V Informe sobre la situación de los Servicios Sociales en Euskadi*. Consejo Vasco de Servicios Sociales, págs. 42- 58. Recuperado de [enlace](#)
- Otaño, J. (2017). Algunas consideraciones para el desarrollo de la intervención socioeducativa y psicosocial en el ámbito local. Servicio 1.3 Cartera de Servicios y prestaciones. Decreto 185/2016. *Boletín Gizaberri*, volumen (69), págs. 3-5. Recuperado de [enlace](#)
- Varios, (2016), Documentación de Jornadas “*El escenario profesional del-a educador-a social en los servicios Sociales de la CAPV: ley de servicios sociales y aplicación del decreto de cartera de prestaciones y servicios*”, GHEE-CEESPV; EHU-UPV; U. de Deusto, Bilbao 2016. Recuperado de [enlace](#)

Referencias legislativas

- Decreto de cartera de prestaciones y servicios del Sistema Vasco de Servicios Sociales (185/2015, de 6 de octubre de 2015).
- Decreto regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social (131/2008, 8 de julio de 2008)
- Estatuto de Autonomía del País Vasco (3/1979, de 18 de diciembre 1979).



Ley de Reguladora de las Bases del Régimen Local (7/86, de 2 de abril de 1986)
Ley de Servicios Sociales del País Vasco (6/1982, de 20 de mayo de 1982)
Ley de Servicios Sociales del País Vasco (5/1986, del 18 de octubre de 1986)
Ley de Servicios Sociales del País Vasco (12/2008, del 5 de diciembre de 2008)
Ley de atención y protección a la infancia y adolescencia del País Vasco (03/2005, de 18 de febrero 2005)
Ley de Relaciones entre las Instituciones Comunes de la Comunidad Autónoma y los Órganos Forales de sus Territorios Históricos (27/83, de 25 de noviembre de 1983)

Para contactar:

Asier Huegun Burgos, email: asier.huegun@ehu.eus

Fermín Martín Álvarez, email: fermin.aholkularitza@gmail.com

Ainhoa Martín Blázquez, email: ainhoa.aholkularitza@gmail.com

Jesús Otaño Maiza, email: jesusotano@euskalnet.net



Las educadoras y los educadores sociales en las leyes de servicios sociales de segunda generación. Realidad actual y retos de futuro

Social educators in the second generation of social services laws. Current reality and future challenges

Xavier Pelegrí Viaña, Universidad de Lleida

70

Resumen

El objetivo que se pretende en este artículo es revisar la proyección que se da a la figura profesional de la educadora y educador social en las recientes leyes de servicios sociales, llamadas de segunda generación, y consecuentemente, en sus instrumentos de aplicación, como la cartera de servicios sociales. De forma complementaria se han revisado también los perfiles profesionales y la contratación público-privada de dichos profesionales. Dada la imposibilidad de realizar el estudio a nivel estatal, nos hemos centrado –como prototipo– en la comunidad autónoma de Catalunya. La metodología utilizada es básicamente el análisis documental (leyes, informes y dictámenes profesionales, artículos, webs institucionales, etc.) complementado con la observación y sistematización permanente de la realidad. La exposición de los resultados obtenidos nos lleva a aventurar algunas conclusiones, a la vez que detectamos ciertos retos a los que se enfrentan los profesionales de la educación social en los Sistemas de servicios sociales.

Palabras clave: Sistemas de servicios sociales, leyes de servicios sociales, profesionales, educadoras y educadores sociales, atención socioeducativa.

Abstract

The objective of this article is to review how the professional role of the social educator is represented in the recent laws of social services, the so-called second generation laws, and consequently, in their implementation tools, such as the portfolio of social services. In addition, the professional profiles and the public-private recruitment of these professionals have also been reviewed. Given the impossibility of conducting the study at the state level, we have focused –as a prototype– on the autonomous community of Catalonia. The methodology used is basically documentary analysis (laws, professional reports, articles, institutional websites, etc.) complemented by the permanent observation and systematization of reality. The presentation of the results obtained leads us to venture some conclusions, while detecting certain challenges that social education professionals face in Social Services Systems.

Keywords: Social Services Systems, social services laws, professionals, educators and social educators, socio-educational care.

Fecha de recepción: 27/08/2019

Fecha de aceptación: 17/09/2019

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



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

Introducción

Antes de entrar propiamente en materia me parece imprescindible dedicar unas pocas líneas a exponer el marco de partida donde voy a situar el análisis que sigue. Para algunas personas puede parecer algo baladí, pero cierta clarificación de conceptos acerca de lo que llamamos servicios sociales nunca está de más, y en los confusos tiempos que corren, toda precaución es poca.

Para conceptualizar qué son los servicios sociales utilizo una definición (entre las muchas existentes) que tiene las virtudes de concisión y claridad:

“Los servicios sociales son prestaciones técnicas organizadas para procurar a las personas una vida digna mediante la atención de sus necesidades personales básicas, así como también de las necesidades sociales que repercuten en la autonomía personal, en las relaciones interpersonales y en el bienestar colectivo”. (Fernández Ges, 2011:29)

Estos servicios sociales se van construyendo como sistema (aún imperfecto) a partir de la Constitución de 1978 que define el estado español como “*social y democrático de derecho*” (art. 1). Por lo tanto, el Sistema de servicios sociales (en adelante SSS) pasa a formar parte de lo que se ha dado en llamar *Estado del bienestar*, conjuntamente con los otros cinco sistemas, más o menos consolidados; el de salud, el de educación, el de mantenimiento de rentas o seguridad social, el de ocupación y el de vivienda.

Centrándonos en el SSS, la primera particularidad a considerar para su estudio es que, aunque genéricamente se le nombre en singular, no se trata de un único sistema. Esto es debido a que, por un lado la Constitución establece un modelo de estado “*autonómico*”, y por otro a que la *asistencia social* (que terminará por llamarse servicios sociales) pasa a ser competencia exclusiva de las comunidades autónomas (en adelante CCAA) en virtud de sus respectivos estatutos. El resultado es que hay tantos SSS como CCAA, es decir 17, cada uno con su ley específica, sus prestaciones y su propio modelo. Aunque las diferencias entre estos 17 sistemas no son abismales aun así, como es lógico, “*haberlas, haylas*”.

También hay que tener en cuenta que los SSS (y en esto todos los sistemas coinciden) tienen al menos dos niveles: uno denominado de base o básico, general, comunitario o de atención primaria (que de todas estas maneras se le llama) y otro especializado, a su vez estructurado en diferentes ámbitos (sea por problemática, por edad o por cualquier otra situación o circunstancia). En ambos niveles está presente la figura del/de la educadora social, aunque

esta presencia será mayor o menor según la comunidad autónoma y la tipología de servicios que en ella se presten.

Dichos servicios (también llamados prestaciones) se relacionan en *catálogos* o en *carteras de servicios sociales*. Generalmente se organizan según tres tipos: prestaciones técnicas o de servicios (las acciones e intervenciones que realizan las/los profesionales), económicas (las aportaciones o ayudas dinerarias), y las materiales o tecnológicas (son las que se basan principalmente en un producto material o tecnológico). Las prestaciones técnicas o de servicio, suelen precisar de inmuebles, puesto que si bien algunas se proporcionan en la calle o en el domicilio del usuario o usuaria, muchas otras requieren de establecimientos diurnos o residenciales o se dispensan en centros de atención ambulatoria.

Por último, resaltar que los servicios sociales pueden ser tanto de titularidad pública como privada. Los primeros (en manos de las administraciones locales o autonómicas) pueden ser prestados directamente por estas administraciones o indirectamente a través de contratos o convenios con entidades de iniciativa privada. En cualquier caso se entiende que estos servicios son los que forman el *Sistema Público de SS*. A su vez, los servicios sociales de iniciativa privada, se dividen entre los de *iniciativa social*, que no tienen ánimo de lucro (acostumbran a crearse como asociaciones, cooperativas o fundaciones), y los de *iniciativa mercantil* (empresas en sus diversos tipos).

En resumen, cuando en las páginas que siguen tratemos aspectos de los/las profesionales de la educación social en los servicios sociales, nos referiremos exclusivamente a este sistema (no al de educación, salud u otros en que puede tener cabida la educación social). Por lo tanto haremos una breve aproximación a las leyes de los 17 sistemas autonómicos para visualizar aquello que les es común a dichos profesionales. Posteriormente se abordará, ya en el ámbito de Cataluña, qué prestaciones tienen o deberían tener un papel más relevante en función de su idoneidad disciplinaria. Y finalmente, es preceptivo no olvidar su adscripción contractual, sea esta en el sector público o en el privado, así como la formación universitaria que reciben en materia de servicios sociales.

Leyes de servicios sociales

Para situarnos en los respectivos SSS autonómicos es preceptivo referirnos a sus leyes en esta materia. Una vez aprobada la Constitución de 1978, todas las CCAA promulgaron con más o menos diligencia (puesto que se tardó diez años en completarlas) su respectiva ley de servicios sociales; estas fueron las que se consideraron de primera generación. En los

siguientes diez años, algunas CCAA reformaron aquellas primeras leyes pero las que las reemplazaron no significaron, en general, un cambio substantivo. No obstante, desde el año 2006, coincidiendo con la reforma de muchos estatutos de autonomía y la promulgación de la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia, se inició una nueva generación de leyes que se extiende hasta nuestros días (ver gráfico 1).

Gráfico 1: Evolución cronológica de la promulgación de las Leyes de servicios sociales

Leyes 1ª generación		Leyes reformadas		Leyes 2ª generación	
1982	Euskadi	1993	Galicia	2006	Navarra
1983	Navarra	1994	Catalunya	2007	Cantabria
1984	Madrid	1996	Euskadi	2008	Catalunya
1985	Murcia	1997	C. Valenciana	2008	Galicia
	Catalunya	2002	La Rioja		Euskadi
1986	Castilla-La Mancha	2003	Asturias	2009	Illes Balears
1987	Illes Balears		Madrid		Aragón
	Aragón		Murcia		La Rioja
	Asturias			2010	Castilla-La Mancha
	Extremadura				Castilla y León
	Canarias			2015	Extremadura
	Galicia			2016	Andalucía
1988	Andalucía			2019	C. Valenciana
	Castilla y León				Canarias
1989	C. Valenciana				
1990	La Rioja				
1992	Cantabria				

Fuente: elaboración propia

A estas últimas nos referiremos exclusivamente en nuestro análisis. Se las puede llamar leyes de nueva generación o de segunda generación porque los analistas coinciden en que estas sí contienen aportaciones novedosas y de relevancia que suponen, en gran medida, un cambio o evolución del modelo. Los aspectos capitales que más se destacan del análisis conjunto de dichas leyes (a partir de ahora LSS) son:

- Se incluye una relación extensa de los *derechos y deberes* tanto de los usuarios como de los profesionales; no es que estos derechos y deberes no se hubieran establecido hasta entonces sino que acostumbraban a estar reflejados en normativas de rango inferior mientras que a partir de ahora entran a formar parte de la propia ley.
- Se explicitan las prestaciones técnicas, económicas y, en algunas leyes, materiales (con nombres diferentes), mediante un *catálogo* y/o una *cartera* de recursos de servicios

sociales; algunas leyes incluyen un catálogo y anuncian que, a partir de este, se habrá de confeccionar la correspondiente Cartera.

- Se tipifica el *derecho subjetivo* de algunas prestaciones o servicios con lo cual la administración garantiza su otorgación a quienes cumplan los requisitos exigidos. A pesar de ello, no siempre se viene respetando este derecho y, cuando esto ocurre, los ciudadanos no tienen los suficientes mecanismos, eficientes y asequibles, para exigirlo por vía judicial como sería de recibo.
- Y también podríamos sumar a esta lista que muchas leyes incluyen un título o un capítulo dedicado a las/los *profesionales*, lo cual denota cierta voluntad de reconocimiento y valorización de la importancia que tienen para el SSS. En este conglomerado de artículos encontraremos la base para establecer el análisis y plantear finalmente las conclusiones y retos.

Sobre esta mención de los/las profesionales que hacen las leyes de segunda generación es conveniente reseñar pormenorizadamente algunos aspectos que aparecen explicitados de una manera u otra en la mayoría de las leyes. Vale la pena advertir por adelantado que este aspecto se refiere aún a las y los “profesionales” en general, sin entrar a especificar qué profesiones o perfiles se ven más o menos implicados.

La primera constatación es que siempre se concibe a los profesionales integrados en *equipos multiprofesionales* y realizando un *trabajo interdisciplinar* (aunque no siempre se utilicen estos conceptos como aquí los expresamos). En estos equipos se pueden incluir, según el servicio de que se trate, a una gran variedad de profesionales, técnicos o auxiliares, la mayor parte del ámbito de los servicios sociales aunque no todos, como señala Mercè Ginesta a partir de la LSS de Catalunya:

“En la cartera de servicios sociales se hace mención de diferentes perfiles profesionales, en gran parte, del ámbito social (trabajador social, educador social, psicólogo, pedagogo, psicopedagogo, profesional con titulación universitaria en el ámbito de las ciencias sociales, integrador social, animador sociocultural, trabajador familiar, referente de tutela), sociosanitario (terapeuta ocupacional, profesionales con titulación idónea para dar atención geriátrica y atención sanitaria, auxiliar de geriatría); pero también tienen una presencia importante los profesionales de otros ámbitos como el de la salud (médico, enfermero, fisioterapeuta), la ocupación (insertor laboral), el legal (abogado), personal para la prestación de las funciones de alojamiento y manutención, y otros” (Ginesta, 2019:297)

También se incluye en todas las LSS de segunda generación la obligación de contar con la figura del *profesional de referencia* que es, a la vez, un derecho que pueden exigir la personas usuarias. Esta figura no es absolutamente nueva pues la LSS de la Comunidad de Madrid de 2003 ya determinaba que: “*al acceder al sistema público de Servicios Sociales, a cada persona se le asignará un profesional de referencia, que será un trabajador social...*” (citado en Rubiol, 2007:78). En la mayor parte de las leyes, consta textual y categóricamente que dicho profesional será un/a trabajador social, en otras se relativiza con la expresión “preferentemente” y, en las menos, directamente se omite la profesión.

La regulación de esta figura puede estar más o menos descrita en la propia ley pero, normalmente, se remite a un futuro reglamento que debería explicar más detalladamente aquellos aspectos que no quedan del todo claros (y que, por supuesto, no son iguales en todas la leyes). Pero casi ninguna de las CCAA cuenta aún con dicho reglamento.¹ En el caso Cataluña, que es una de las CCAA que opta en su ley por flexibilizar y permitir que sean otros profesionales de los SS básicos quienes puedan asumir este rol, es en un documento sin rango legal, donde especifica que: “Puede ser tanto un trabajador social como un educador social, según sus funciones y las situaciones de necesidad detectadas” (Generalitat de Catalunya, 2015:7).

Otro aspecto que consideramos de la máxima importancia es que algunas LSS hayan introducido la *valoración vinculante* como una facultad inherente de los profesionales. Esto supone que su criterio diagnóstico sobre un caso y su prescripción de las acciones y recursos a aplicar, deben primar y llevarse a cabo siempre que no exista oposición razonada por parte del resto del equipo. Aunque hoy por hoy aún haya muchas dificultades para llevar esta potestad a la práctica, el hecho que se reconozca, es ya un gran avance para dignificar la profesionalización de los servicios sociales. De hecho “*este artículo eleva y sitúa las valoraciones y decisiones de los profesionales de los servicios sociales en un nivel parecido a los de los profesionales de la salud.*” (Rubiol, 2007:81).

Igualmente, en todas las LSS aparecen una serie de condiciones laborales y garantías para el trabajo de las/los profesionales, tales como que han de tener una *dotación suficiente* en función de la necesidad y las demandas del servicio, que las/los profesionales han de contar con los medios necesarios para realizar sus funciones, que debe facilitárseles la *formación*

¹ Solo se ha podido encontrar el de la Comunidad Foral de Navarra que lo hizo por Decreto Foral 6/2011, de 24 de Enero.



permanente que se requiera para mejorar sus competencias técnicas y personales, incluyendo también la *supervisión*, así como garantizarles sus *derechos laborales* en cuanto a sueldo, estabilidad laboral, protección en el trabajo ante situaciones de agresión, etc., y también el derecho a la *participación* en la gestión del servicio, del centro y, por si mismos o mediante representación colegial, del ámbito sectorial donde estén integrados y del propio SSS.

Finalmente, no se puede olvidar que las/los profesionales en su conjunto han pasado a ser considerados como elemento fundamental en lo que concierne a la *calidad* de los servicios y las organizaciones donde trabajan. En este sentido, se incorpora a muchas LSS un apartado que exhorta al cumplimiento de la *deontología* profesional, la cual, expresada en códigos éticos, queda en manos de las corporaciones colegiales de cada profesión. También se relaciona este punto con los derechos y deberes de las/los profesionales en aquellas LSS que los incluyen, haciéndose mención reiterada tanto del deber de confidencialidad o el de respetar las opiniones y decisiones de las personas usuarias, como del derecho al reconocimiento y al desempeño de su actividad profesional en los servicios sociales en condiciones de igualdad y dignidad, entre otros.

Vistos sucintamente los elementos comunes a las LSS de segunda generación que suponen un avance o cambio respecto a las de la primera, en el apartado que sigue, nos basaremos exclusivamente en la LSS de Cataluña,² y sobre todo en su Cartera de servicios sociales; confiamos que lo que se exponga sirva de referencia o directamente se vean reflejados los SSS de otras CCAA.

Presencia de las y los profesionales de la educación social en la Cartera de servicios sociales de Catalunya.³

Si bien la LSS de Catalunya (igual que en prácticamente todas las otras LSS de las demás CCAA) solamente se refiere genéricamente a los profesionales sin hacer mención concreta a su titulación disciplinaria,⁴ en la Cartera de servicios sociales, en cambio, sí que se dedica a especificar más sobre cuál habría de ser la/el o las/los profesionales más idóneos para cada

2 Sobre la LSS de Cataluña, se han publicado varios artículos recientemente, a tenor de cumplir su primera década de vida: (Ferrer, 2017) (Pelegrí, 2017)

3 Se trata de la 2ª Cartera bianual contenida en el Decret 142/2010, d'11 d'octubre, pel qual s'aprova la Cartera de Serveis Socials 2010-2011 (DOGC 5738 de 20-10-2010)

4 Con la única excepción de cuando habla del profesional de referencia (art. 26.3)



servicio. A pesar de ello, no siempre nos encontramos con la suficiente claridad y concreción, como se verá más adelante.

El Decreto de la Cartera consta de un anexo donde se enumeran todas las prestaciones de la red de servicios sociales de atención pública, cada una de las cuales cuenta con una ficha donde se detallan los aspectos más relevantes que la conforman. Las prestaciones pueden ser de servicios, económicas o tecnológicas. Solo en la ficha de las prestaciones de servicio aparecen los dos ítems que hemos tomado en cuenta puesto que permiten analizar la presencia de profesionales de la educación social, y que son:

Perfiles profesionales y Ratios de profesionales.

En cuanto a la relación de servicios también hay que explicitar que se divide entre los llamados Servicios sociales básicos y los Servicios especializados. Los primeros tienen siete prestaciones de servicio mientras que los segundos constan de ciento treinta prestaciones distribuidas en trece ámbitos o sectores, como *Infancia, adolescencia y juventud, Personas con dependencia, etc.*

Además, algunos de los servicios que se tipifican, tienen a su vez diferentes modalidades, sean estas de sub-servicios (como los Servicios residenciales de estancia limitada que tienen el Servicio de acogimiento residencial de urgencia y el Servicio de residencia temporal para personas adultas en situación de exclusión) o de prestación (como los Servicios de residencia asistida para personas mayores que tienen tres modalidades: el Servicio para personas mayores en situación de riesgo; el Servicio para personas mayores Grado II; y otro para el Grado III). Como es lógico, esto complica mucho el análisis sobre la incidencia de los profesionales.

Y un último escollo con el que nos encontramos es que en muchas fichas de servicios no se concreta ni las figuras profesionales que deben intervenir ni las ratios de estos/as, sino que se despacha con frases tan ambiguas como “*se dispondrá de profesionales suficientes en número y perfil para la prestación del servicio*” o “*personal con titulación universitaria preferentemente en el ámbito de las ciencias sociales*” o, incluso, remite a otra norma o documento como cuando apunta “*los [profesionales] que establezca el Plan de calidad previsto en la Ley de servicios sociales para esta prestación*”.

Hecha esta imprescindible introducción para entender suficientemente el contexto y la complejidad de la Cartera, pasamos a exponer el resultado de nuestro análisis sobre la presencia de educadoras y educadores sociales en las fichas de las prestaciones de servicios. Se aporta seguidamente la selección de servicios (33) donde se nombra como perfil

profesional el de educador/a social, sin perjuicio de que pueda haber también otras/otros profesionales. Si consta, se añade la ratio o proporción mínima de educador/a que se fija.

1. Servicios Sociales básicos

- *Servicio básico de atención social (SBAS)* (2 educadores/oras sociales x cada 15.000 habitantes)
- *Servicio de asesoramiento técnico de atención social*
- *Servicio de centro abierto* (ratio no inferior a 0,2: 2 educadores/oras sociales o 1 educador/a social y 1 integrador/a social por cada 20 usuarios)

En 2016, se modificó el modelo de Servicio de intervención socioeducativa no residencial para niños y adolescentes, en el cual solo constaba el servicio de Centro abierto. Ahora ha pasado a denominarse: *Servicio de intervención socioeducativa no residencial para niñas/os y adolescentes en situación de riesgo y sus familias*, el cual contiene cinco modalidades que se incorporaran de facto en la próxima Cartera:

- Servicio de apoyo a las familias con niñas/os de 0 a 3 años en situación de riesgo
- Servicio de atención diurna (para adolescentes de 16 a 18 años)
- Servicio de intervención con familias con niñas/os y adolescentes en situación de riesgo
- Servicio de acompañamiento para adolescentes en situación de riesgo
- Servicio de atención socioeducativa itinerante

2. Servicios Sociales Especializados

Infancia, adolescencia y juventud

- *Servicio de tutela para niños y adolescentes en situación de desamparo*
- *Servicio especializado de atención a la infancia y adolescencia (SEAIA)*
- *Servicio de centros de acogida* (ratio no inferior a 0,20, incrementada hasta 0,33 en caso de niños/as de 0 a 3 años)
- *Servicio de Centro Residencial de Acción Educativa (CRAE)* (ratio en centros de 0 a 3 años no inferior a 0,25. Otros centros no inferior a 0,15)
- *Servicio de Centro Residencial de Educación Intensiva (CREI)* (ratio no inferior a 0,20)
- *Servicio de piso asistido para jóvenes de 16 a 18 años* (1 educador/a social permanente)
- *Servicio de piso asistido para jóvenes mayores de 18 años* (1 educador/a social responsable por piso)
- *Servicio de residencia o piso para jóvenes vinculados a programas de inserción laboral* (en residencia: 1 educador/a social permanentemente. En piso: 1 educador/a social cada 8 usuarios/as)
- *Servicio de integración familiar* (si fuera preciso 1 educador/a social)

- *Servicio de Unidad Convivencial de Acción Educativa (UCAE)* (Cada 25 menores en UCAE, soporte de 1 educador/a social)
- *Servicio de centro socioeducativo diurno* (1 educador/a social cada 10 usuarios)
- *Servicio de centro socioeducativo nocturno* (ratio de 0,10)
- *Servicio de Acompañamiento Especializado a Jóvenes Tutelados y Extutelados (SAEJ)* (1 educador/a social cada 10 usuarios)

Personas mayores con dependencia o en riesgo social

- *Servicio de residencia asistida para personas mayores en riesgo social* (ídem para Grado II y Grado III) (17 horas/año de educador/a social por persona usuaria)

79

Personas con discapacidad⁵

- *Servicio de apoyo a la autonomía en el propio hogar para personas con discapacidad (intelectual o física)* (atención de educador/a social de 14 horas/semanales)
- *Servicios de centros de día ocupacionales de terapia ocupacional (STO) para personas con discapacidad (intelectual o física)* (1 educador/a social por cada 8 usuarios/as)

Personas con problemática social derivada de enfermedad mental

- *Servicio de apoyo a la autonomía en el propio hogar* (atención de educador/a social de 14 horas/semanales)
- *Servicio de hogar con apoyo temporal o permanente* (1 educador/a social para cada 20 usuarias/os o fracción)
- *Servicio de hogar residencia temporal o permanente* (1 educador/a social para cada 15 usuarias/os o fracción)
- *Servicio de residencia asistida temporal o permanente* (1 educador/a social para cada 15 usuarias/os o fracción)
- *Servicio de club social* (módulo B) (educador/a o similar, 26 h/semana)

Personas con drogodependencias y/o otras adicciones

- *Servicio de centro de día* (ratio de 0,10)
- *Servicio de piso con apoyo* (baja intensidad: 22 horas semanales o 38 si es alta intensidad de educador/a social)

Personas afectadas por el virus VIH/SIDA

- *Servicio de piso con apoyo* (baja intensidad: 22 horas semanales o 38 si es alta intensidad de educador/a social)
- *Servicio temporal de hogar residencia* (ratio de 0,44)

5 Unificamos los servicios que son comunes o iguales para personas con discapacidad intelectual o física, aunque la Cartera los relacione por separado)



Mujeres en situación de violencia machista y sus hijos

- *Servicio de acogida y recuperación* (6 educadoras sociales por establecimiento)
- *Servicio de piso con apoyo* (2 educadoras sociales)
- *Servicio de piso puente* (1 educadora social)
- *Servicio de intervención especializada* (2 educadoras sociales)
- *Servicio técnico de punto de encuentro*

A la vista de los resultados anteriores y respecto al nivel en que se ubican los servicios, podemos sintetizar que en el nivel primario, aunque haya un número mucho menor de servicios, el global de plazas de educadoras/es es mucho mayor de lo que parece (como veremos posteriormente), dado el número de *Servicios básicos de atención social* en el territorio y, aunque en menor medida, de *Centros abiertos*. Estos, como ya se ha dicho, se verán incrementados con la reciente ampliación de servicios.

En los servicios sociales especializados, no resulta nada extraño comprobar como el ámbito de mayor representación es el de *Infancia, adolescencia y juventud*. En cambio, no deja de sorprender la poca presencia que se les atribuye en ámbitos como *Discapacidad* o *Personas mayores*, e incluso en otros servicios que no se mencionan de los ámbitos que se nombran (como en *Comunidades terapéuticas para personas con drogodependencias*).

El número de educadores/as por servicio puede ser discutible, pero pensando en que la norma dicta ratios mínimas, su número debería de poderse adecuar a las circunstancias de cada servicio. Esto no quita que se pueda denunciar la escasa dotación de profesionales en casi todos los servicios, contraviniendo el principio de Responsabilidad pública de la propia LSS cuando afirma que “*Los poderes públicos han de garantizar la disponibilidad de los servicios sociales mediante la regulación y la aportación de los medios humanos, técnicos y financieros y de los equipamientos necesarios para garantizar los derechos reconocidos*” (art. 5.c).

Regulación de los perfiles profesionales de la educación social

Otra fuente que hay que tener en cuenta en este análisis es el trabajo llevado a cabo por el Comité de Expertas y Expertos en Formación en el Ámbito de la Acción Social,⁶ consistente en aprobar los diferentes perfiles profesionales existentes en el ámbito de la acción social, así

⁶ Regulado por Orden ASC/192/2009, de 26 de marzo (DOGC núm. 5365)

como revisar los aprobados con anterioridad para adaptarlos a la evolución de las necesidades sociales.

Hasta ahora se han elaborado y aprobado un total de cincuenta y un perfiles profesionales, once del ámbito de los servicios sociales básicos y cuarenta del ámbito de los servicios sociales especializados. Normalmente, la definición de los perfiles se hace tomando como base cada servicio (por ejemplo el *Servicio básico de atención social*) de forma que comparando los diferentes perfiles técnicos puedan apreciarse las líneas de confluencia y de divergencia de las funciones encomendadas a los distintos profesionales.

El contenido de cada ficha en que se definen los perfiles puede variar de un servicio a otro. Esto es debido a que se han hecho en un intervalo de diez años y los equipos que los han elaborado se han creado expresamente para cada servicio (con profesionales que estaban trabajando en ellos o los conocían a fondo). Además, cada equipo ha sido lo suficientemente autónomo como para fijar los ítems que ha considerado oportunos en función del servicio en cuestión. A pesar de todo ello, las fichas de perfiles resultantes acostumbran a presentar una estructura bastante homogénea y que, a grandes rasgos, contiene tres aspectos:

- Definición de las funciones del profesional en el servicio.
- Perfil profesional y actitudinal (y a veces aptitudinal).
- Formación específica teórico-práctica requerida.

Hay confeccionados tres perfiles de educador/a social en el primer nivel, el de los *Servicios sociales básicos*, correspondientes a los siguientes servicios:

- Servicio básico de atención social.
- Servicio de centro abierto para niñas/os y adolescentes.
- Servicio de asesoramiento técnico a la atención social.

Y tres perfiles más en el nivel de los *Servicios sociales especializados* que se materializan en los siguientes servicios (nótese que algunos son polivalentes para varios servicios) pertenecientes a dos ámbitos:

Infancia, Adolescencia y Juventud

- Servicios de centros residenciales de acción educativa y de centros de acogida para niños/as y adolescentes.
- Servicios para jóvenes en pisos asistidos del programa de vivienda del Área de apoyo a los Jóvenes Tutelados y Ex tutelados.

Personas Mayores

- Servicios de acogida diurna y servicios de centros residenciales para las personas mayores.

No podemos extendernos en este artículo analizando los perfiles que hemos enunciado más arriba,⁷ pero sí que quisiéramos hacer algún comentario sobre alguno de ellos. Por ejemplo, la osadía que supone generalizar los perfiles de los profesionales del Servicio básico de atención social, dado las más de cien Áreas Básicas existentes y que presentan tipologías muy distintas entre sí: rurales-urbanas, unimunicipales o plurimunicipales, etc.). Además del riesgo que supone establecer diferencias funcionales estancas entre ellos, cuando la misión que tienen encomendada es conjunta al equipo de profesionales. Así tiende a manifestarse en los informes de ambas corporaciones colegiales:

“Por otra parte, la distribución de funciones entre trabajadores sociales y educadores sociales varía según el territorio [...] En la práctica, se constata que, a veces, la distribución de funciones entre trabajadores sociales y educadores sociales genera discrepancias y conflictos en algunos equipos” (Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, 2018:33)

“Se constata que los educadores sociales a veces hacen más funciones propias de trabajadores sociales que de educador social, como por ejemplo las solicitudes de acceso a recursos y prestaciones”⁸ (Col·legi d'educadors i educadors socials de Catalunya, 2018^a:13)

Por otra parte y tomando como referencia los centros residenciales de acción educativa y los centros de acogida para niños/as y adolescentes donde en ambos la figura del educador/a social es la predominante, extraña no ver ampliada la lista con otros servicios para personas de las mismas edades que tanto proliferan en este ámbito de Infancia, Adolescencia y Juventud como se puede ver en el anterior apartado (SEAIA, CREI, UCAE, etc...).

Para concluir, nuevamente hemos de lamentar que no se hayan aprobado más perfiles de educador/a social, al menos para los servicios de la Cartera en que se estipula su presencia. Entendemos que las funciones, las competencias y la formación requerida de dichos profesionales, deben diferir bastante de un servicio a otro, como un *Servicio de residencia asistida para personas mayores* y un *Servicio de piso con apoyo para drogodependientes*, por poner solo un ejemplo. De aquí la necesidad urgente de completar los perfiles que aún faltan.

⁷ Quien esté interesado en conocerlos en su totalidad puede encontrarlos en:

https://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/serveis/recursos_per_a_professionals/04_comite_d_experts/perfils_professionals/

⁸ Incluimos esta cita literal a pesar de que no compartimos que “las solicitudes de acceso a recursos y prestaciones” sea una función exclusiva de las/los trabajadores sociales.

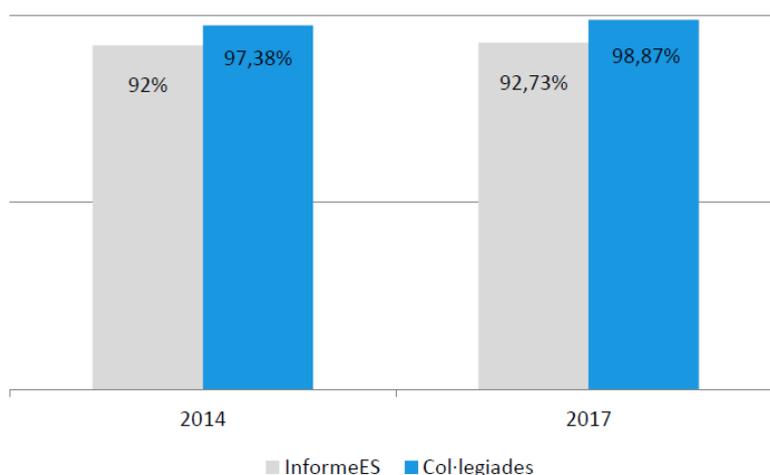


Inserción laboral de las educadoras y los educadores sociales

Seguidamente, también traemos a colación los datos más recientes que se han publicado sobre cómo es el mercado laboral de los SS y qué salida representa para las/los profesionales de la educación social. Ante la escasa información específica de que se dispone, nos guiaremos por los datos que consideramos más significativos del *Informe de l'estat de l'Educació Social a Catalunya, 2017* (Col·legi d'educadores i educadors socials de Catalunya, 2018b) para poder llegar a ciertas conclusiones.

Los datos que proporciona el propio Colegio (CEESC), cifran en el 92,73% las educadoras o educadores sociales que han trabajado a lo largo del año 2017 (un 0,73% más que en el 2014). En el caso de las personas colegiadas, el crecimiento es de un 1,5%, y el grado de ocupación llega hasta el 98,87%. Según este mismo informe, el 90% encuentran trabajo durante el primer año después de graduarse.

Gráfico 2: Grado de ocupación de ES en Catalunya (comparativa 2014-2017)

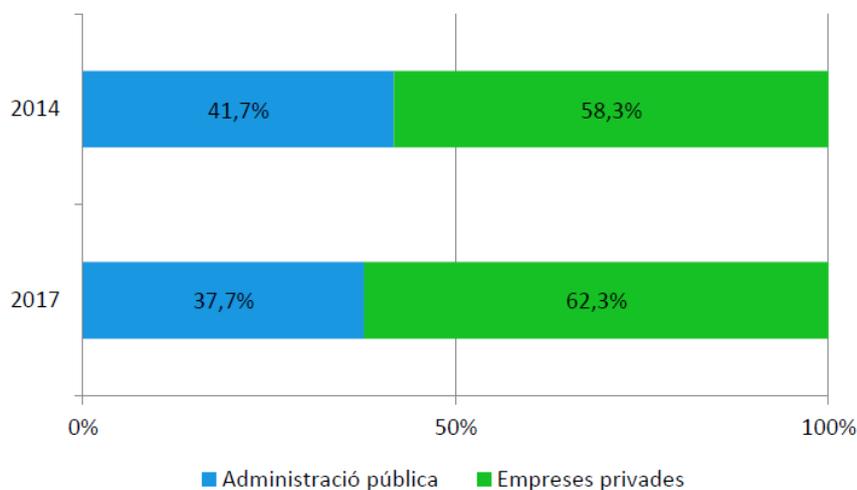


Fuente: Informe de l'Estat de l'Educació Social a Catalunya (2ª Edició)

Sobre los sectores que contratan a las/los educadores sociales, el mismo informe del CEESC presenta los siguientes datos: el 37,7% de los educadores/as ocupados están trabajando en el sector público mientras que el 62,3% lo hacen en el sector privado (no se especifica si este es con o sin ánimo de lucro). Esta distribución que responde al año 2017, comparada con la de 2014 que era del 41'7% y 58'3 respectivamente, permite afirmar que el porcentaje de las personas que trabajan para una administración pública ha ido disminuyendo en los últimos

años, lo cual se atribuye a la externalización de servicios de las administraciones hacia el sector privado.

Grafico 3: Contratación de profesionales de la ES según sector (2014-2017)



Fuente: Informe de l'Estat de l'Educació Social a Catalunya (2ª Edició)

A su vez, la distribución según género de los contratos de las administraciones públicas se distribuyen de la siguiente manera: el 76'9% de las educadoras sociales, van a trabajar a las administraciones locales y el 21'2% a la autonómica, mientras que los datos para los educadores son de 72,9% y 26'7% respectivamente. Por lo tanto vemos que las educadoras están ligeramente más representadas que los educadores en el sector público local, mientras que sucede al revés en el sector público autonómico. Al mismo tiempo se constata una ligera tendencia a la baja respecto a los contratos que tenían las administraciones locales en 2014 (el 81'75% de educadoras y el 75'25 de educadores) y, durante el mismo periodo, un incremento en la administración autonómica (el 16,73% para ellas y el 24,74% para ellos).

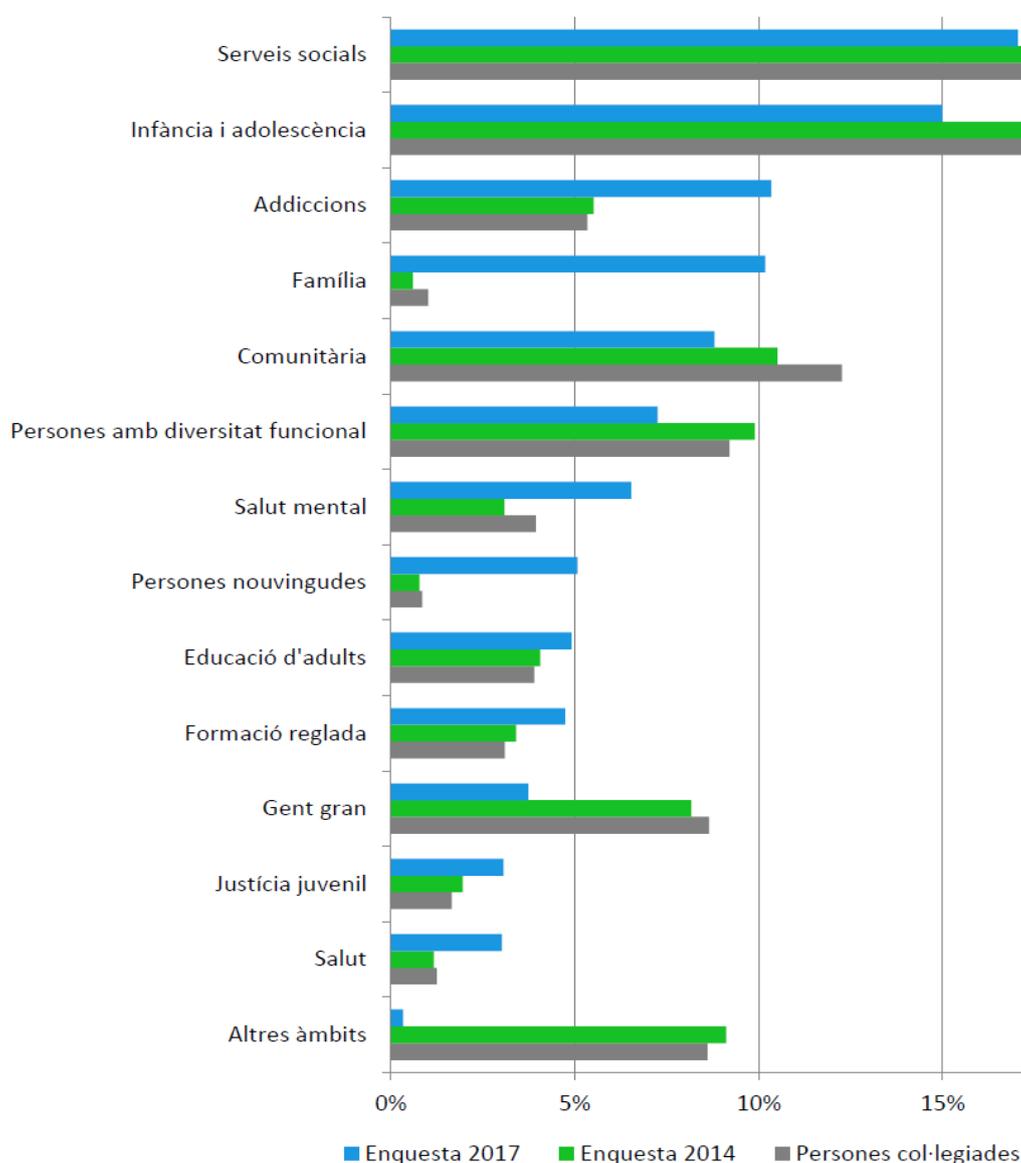
Tabla 1: Distribución de la contratación en las administraciones públicas.

	DONES%		HOMES%	
	2017	2014	2017	2014
Administració local	76,90%	81,75%	72,90%	75,26%
Administració autonòmica	21,20%	16,73%	26,17%	24,74%
Altres administracions	1,90%	1,52%	0,93%	0,00%

Fuente: Informe de l'Estat de l'Educació Social a Catalunya (2ª Edició)

Respecto a los datos que presenta el informe del CEESC sobre el número de contratos activados por el sector privado, no se ha considerado apropiada su utilización porque la segmentación empleada no permite comparar los dos tipos de iniciativa privada que concurre en los servicios sociales, la social y la mercantil, que se diferencian radicalmente en su modelo de actuación. En otra fuente se afirma que la ocupación en el Tercer Sector Social durante el 2017 ha aumentado 2,6 puntos respecto al año anterior y se calcula que dicho Sector ocupa en Catalunya aproximadamente 94.500 personas (La Confederació, 2018).

Gráfico 4: Distribución por ámbitos de la actividad de los/las ES

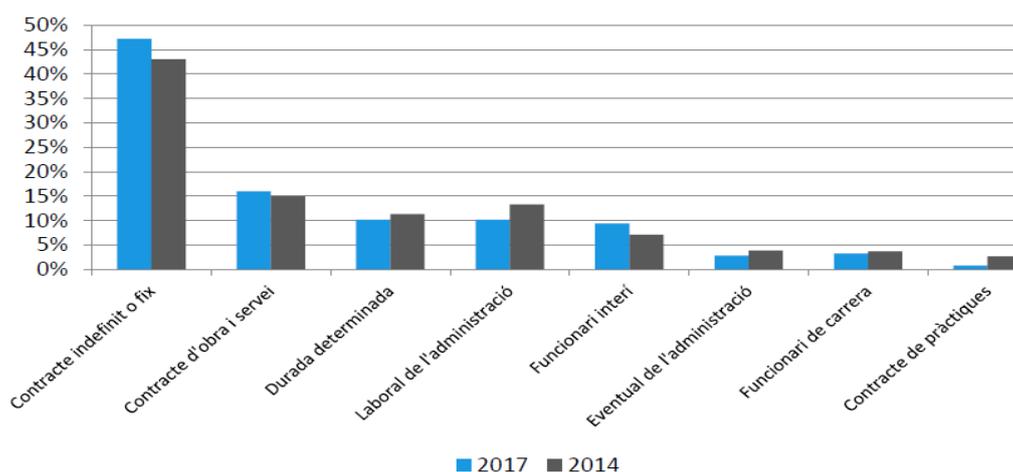


Fuente: Informe de l'Estat de l'Educació Social a Catalunya (2ª Edició)

El CEESC manifiesta que existe una gran dispersión respecto a los ámbitos de intervención de las educadoras o educadores sociales y, además, una notable fluctuación del peso de cada ámbito sobre el conjunto en el transcurso del tiempo. Así, y tal como tipifica este estudio los ámbitos de inserción laboral, el de *servicios sociales* y el de *infancia y adolescencia* son los que más profesionales de la educación social congregan (el 15% o más) y de forma bastante sostenida en los últimos años. Le seguirían a bastante distancia los ámbitos de *adicciones* y el de *familias* (ambos en torno al 10%). Y el tercer grupo lo formarían los que trabajan en el ámbito *comunitario*, el de *personas con diversidad funcional*, el de *salud mental* y el de *personas inmigrantes* (entre el 5 y el 10% cada uno). Todos estos ámbitos entendemos que forman parte del conjunto de prestaciones de servicios que gestionan los SS; los únicos que quizás podrían considerarse como socio-sanitarios serían el de adicciones y el de salud mental.

Finalmente, es interesante saber a qué tipos de contratos se inscriben a las/los educadores sociales porque esto supone un indicador muy importante de la situación en que trabajan estas/os profesionales. En este sentido, el informe que venimos utilizando indica que casi el 50% de los contratos lo son con carácter indefinido (un 5% más que hace 3 años). Y además, sumados los contratos laborales en la administración, más los de funcionarios interinos y los de funcionarios de carrera, en total representan casi el 20%.

Gráfico 5: Tipología de los contratos

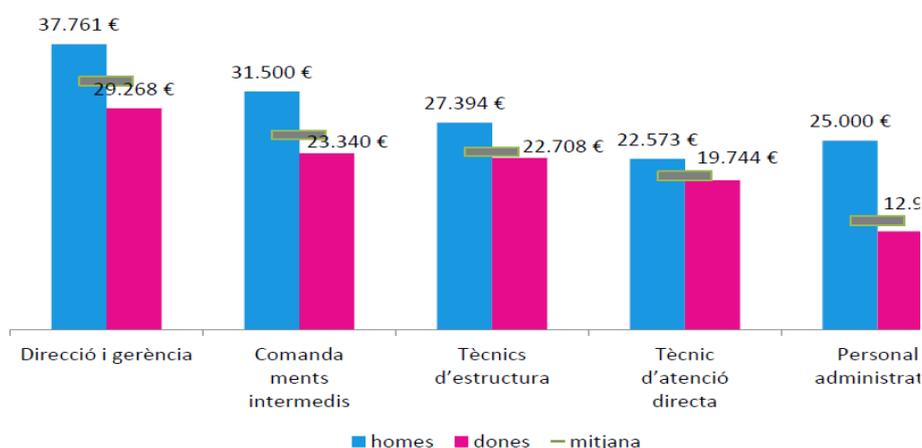


Fuente: Informe de l'Estat de l'Educació Social a Catalunya (2ª Edició)

La nota negativa sigue siendo la desigualdad entre géneros, ya que los educadores varones presentan unos mayores porcentajes de contrataciones fijas, indefinidas y funcionariales, así

como una mayor proporción de jornadas completas que las educadoras. También se constata la brecha salarial ya que ellos perciben ingresos superiores a las educadoras en todos los niveles laborales.

Gráfico 6: Distribución salarial según grupos profesionales por sexos



Fuente: Informe de l'Estat de l'Educació Social a Catalunya (2ª Edició)

Presencia de los Servicios Sociales en la formación de los Educadores

En último lugar, para completar el propósito que nos habíamos autoimpuesto para este artículo y que tiene como fundamento la relación de los servicios sociales con las/las profesionales de la educación social, no podemos dejar de analizar cómo se da esta relación en la formación de dichos profesionales. A nuestro entender, en el Grado de Educación Social, la materia de *Servicios Sociales* tendría que ser considerada de importancia fundamental, ya que se trata de preparar para ejercer una profesión llamada a procurar la mejora de las condiciones sociales que inciden en el desarrollo de la persona y la comunidad. Como se explica en el programa docente de una universidad que la imparte:

“En definitiva, lo que se pretende en esta asignatura es que el alumno conozca lo mejor posible el medio y los recursos con los y desde los que ejercerá su profesión. Los materiales están propuestos a modo de guía, en la idea de que puedan ser consultados a lo largo del desempeño profesional” (UOC)

No obstante, habiendo realizado una prospección entre las ocho universidades catalanas que imparten el Grado de Educación Social el resultado es bastante decepcionante. Solo tres universidades incluyen entre sus materias obligatorias o de formación básica al menos una asignatura que su denominación contenga el concepto de *Servicios Sociales*: la Universitat

Oberta de Catalunya (UOC), la Universitat Ramon Llull (URL) y la Universitat de Vic (UVic). En ninguna de las otras cinco universidades se nombra dicho sistema que, según hemos visto, es uno de los primordiales campos de trabajo –si no el principal– para las/los educadores sociales.

Solo en dos de las universidades sin asignatura obligatoria de SS cuentan con asignaturas optativas que están seguramente relacionadas con esta materia aunque no la aborden en su globalidad. Asimismo, que dichos temas sean tratados en optativas significa que no se garantiza que todas las alumnas y todos los alumnos se gradúen con un mínimo conocimiento de este ámbito. Las asignaturas a que nos referimos son:

- Acción socioeducativa en los servicios sociales (UB).
- El educador social en el ámbito de la atención primaria (UdG).

Y en otras dos universidades más, otorgándoles el beneficio de la duda, hemos encontrado una asignatura que podría responder a parte del contenido clásico de la materia de servicios sociales pero sin utilizar el nombre preciso de este “cuarto sistema” del bienestar social. Son las asignaturas y las universidades siguientes:

- Programas, Instituciones, Servicios y Recursos para la Acción Socioeducativa (3r. curso de la URV)
- Políticas sociales y legislación en el ámbito de actuación de la educación social (2n. curso de la UdG)

Como bien dice una persona conocedora de este campo de interconexión de la educación social y los servicios sociales:

“Las funciones que llevan a cabo los educadores y educadoras sociales en los servicios sociales [...] deben tener su reflejo en la formación inicial mediante contenidos específicos que aborden la estructura organizativa y funcional de los servicios sociales, las áreas de actuación, las principales prestaciones (técnicas, materiales, etc.) y las funciones/competencias de los educadores y educadoras sociales en este escenario de intervención” (Varela, 2017:264).

En cualquier caso parece sorprendente esta omisión y más cuando en cuatro de las cinco universidades abstencionistas, también se imparte el Grado de Trabajo social (y en algunas de ellas, en la misma facultad, y aún en algunas hasta se puede hacer simultaneidad de estudios entre los dos grados). ¿Podría considerarse este olvido una forma sintomática de desmarcarse del trabajo social y sus profesionales?

Conclusiones y retos

En líneas generales, las nuevas perspectivas que incluyen las LSS de segunda generación parecen positivas para el desarrollo y la consolidación de las y los profesionales de la educación social en el espacio que cubren los servicios sociales. Quedan mucho más claros sus derechos y sus obligaciones, tienen opciones de poder actuar como profesionales de referencia al mismo nivel que las otras disciplinas y, lo que es quizás más importante, con las Carteras de servicios promulgadas hasta hoy ven ampliada y muchas veces garantizada su participación en un gran número de recursos y establecimientos.

Respecto a esto último habría que apostillar que, históricamente, las y los profesionales de la educación social, han venido centrando su intervención, prioritariamente en el ámbito de la *infancia, adolescencia y juventud* (Col·legi d'educadores i educadors socials de Catalunya, 2018a). Y, como prolongación de este, en algunos casos, se ha ido extendiendo hasta el ámbito de la *familia* en tanto que, como núcleo principal de la educación de las hijas e hijos, esta puede requerir un acompañamiento para trabajar sus competencias parentales. Pero, de hecho, su función educativa puede y ha de extenderse a todas las edades y situaciones en las que se exige un proceso de aprendizaje vital y/o instrumental.

El reto, por tanto, estriba en ampliar el horizonte –pero también las habilidades y la voluntad– de intervención a otros sectores de los SS, demostrando a los contratadores su competencia en dichas materias, tanto como lo hacen otros profesionales.⁹ Así al menos también se reconoce desde la misma profesión:

“...tendríamos que trabajar con toda la población que tiene dificultades en su proceso de socialización [...] el educador social, con relación al trabajo del equipo básico, tendría que aportar los rasgos definitorios y característicos de su profesión al equipo independientemente de la franja de edad del caso concreto o situación que se trabaja” (López Zaguirre, 2000:88)

En segundo lugar, los perfiles profesionales de las/los educadores sociales que ha establecido hasta la fecha el Comité de Expertas y Expertos en Formación en el Ámbito de la Acción Social de la Generalitat de Catalunya, a pesar de no ser suficientes y de que podrían

9 En esta ocasión dejo en el tintero el asunto de la multiplicación de profesiones en los servicios sociales que no siempre viene justificada por competencias diferenciadas ya que como afirma Sáez “La lucha monopolizadora por ganar parcelas de acción profesional dentro del mercado laboral va paralela a la explícita incapacidad de poner fronteras a áreas de conocimiento que, por naturaleza, es casi imposible acotar” (Sáez, 2003:49)

extenderse a muchos otros servicios donde actúan estos profesionales, son un buen inicio que permite ahondar en la línea establecida.

Creemos, por tanto, que las fichas existentes permiten a los y las educadoras sociales definir su figura profesional en el espacio y el sistema de Servicios sociales. A partir de las funciones que se les confieren y de las capacidades que se les exigen en estos documentos, pueden avanzar firmemente en la construcción de su identidad profesional y solidificar su rol en los servicios donde tienen establecida su participación.

Pero, como se ha hecho mención en el análisis, al menos en determinados servicios y lugares, habría que evitar crear funciones profesionales exclusivas cuando se trata de un tipo de intervención que exige un trabajo colaborativo y, en gran medida, intercambiable. La auténtica riqueza del trabajo interdisciplinar no consiste en parcializar y atomizar las actuaciones de las/los profesionales sino en incorporar las diferentes perspectivas disciplinares para un mejor y más completo diagnóstico así como una intervención más integral y coordinada.

Igualmente, consideramos que, muy a menudo, algunas de dichas funciones no se llevan a la práctica, sea por el sobreesfuerzo que suponen, por la dificultad técnica que entrañan o por mera incapacidad competencial. Un ejemplo de ello, a nuestro entender, sería el trabajo comunitario. Muchas, por no decir todas, las disciplinas se atribuyen esta modalidad interventora, pero todos los estudios nos indican que, salvadas honrosas excepciones, los proyectos y programas que la llevan a cabo son más bien escasos. En este caso y en otros análogos, se da el fenómeno que podríamos denominar como *declinación profesional*, consistente en que las profesiones hegemónicas en un ámbito determinado dejan de realizar paulatinamente algunas funciones que les resultan ingratas o difíciles, dejándolas a otras profesiones más recientes o con rango inferior, las cuales encuentran en el abandono de estos quehaceres los huecos necesarios para implantarse en dicho ámbito.

Respecto a los indicadores de contratación que hemos analizado de las/los profesionales de la educación social, son bastante aceptables, sobre todo si tenemos en cuenta la reciente y prolongada crisis (2008-2016) en la que se ha visto inmerso el país. Crisis que ha dado pie a que los gobiernos activaran medidas que se han cebado especialmente en los sistemas del estado de bienestar, incidiendo en aspectos como reducción de plantillas, congelación de sueldos y restricción de los recursos destinados a la población.

Aun con todo, han aumentado las cifras de contratación de profesionales de la educación social, quizás precisamente porque la necesidad de sus servicios no ha hecho más que aumentar con la crisis. También podríamos aventurar que si actualizáramos estas cifras a 2019 los resultados podrían ser espectaculares pues sumaríamos el considerable aumento de contrataciones habidas en los dos últimos años para trabajar en los centros que albergan a los adolescentes y jóvenes que migran solos.¹⁰

Como decíamos al principio, no siempre los servicios sociales son prestados por las administraciones públicas aunque esto sería lo deseable. Hoy por hoy el sector privado (sea mediante concierto o contrato) sostiene en buena medida el SSS. Creemos que al tratar de las entidades que contratan educadoras/es sociales hay que diferenciar el sector público del privado (y en este último, especialmente el tercer sector no lucrativo). Los datos reflejan un predominio de plazas de trabajo para educadoras/es sociales en administraciones locales (ayuntamientos, consejos comarcales y diputaciones) y en las organizaciones del tercer sector que, se esté o no conforme con la dinámica externalizadora, cubren actualmente un nicho de mercado que las administraciones no tienen ni la voluntad ni la disposición de cubrir.

Uno de los retos que sí que se habría de plantear el SSS es el de suprimir la inequidad de salarios y condiciones de trabajo cuando se acude a entidades del tercer sector para cubrir déficits en la provisión pública. La concertación de servicios a entidades sin ánimo de lucro tendría que garantizar absolutamente que no se dé discriminación alguna entre trabajadores/as de lo público y los/las de entidades privadas. Para ello es imprescindible un esfuerzo de todos para ir unificando la ingente cantidad de convenios utilizados actualmente en el sector y, desde lo público, exigir idénticos o similares parámetros en los procesos de concertación y contratación.

El último aspecto que se ha analizado, la formación, ha puesto de relieve un cierto divorcio entre los servicios sociales y la educación social, al menos en el ámbito académico. Aunque nos hemos centrado en Catalunya, parece ser que este desencuentro se produce también en otras muchas universidades del resto de España (Varela, 2017). Nos parece que el desconocimiento con el que se gradúan las/los educadores sociales respecto a lo que son y constituyen los servicios sociales no es ni lógico ni beneficioso para su posterior encaje ni

10 Este aspecto que entendemos como positivo para el conjunto de la profesión, no anula los múltiples problemas con los que se encuentran los profesionales de estos centros por motivos muy variados a los que no podemos dedicarnos en este texto.



para su progresión profesional en ellos. Así nos lo manifiestan algunos alumnos/as del grado de Educación social que han cursado la simultaneidad con el grado de Trabajo social y echan en falta que en el primero, a diferencia del segundo, no se curse ninguna asignatura de servicios sociales.

Los servicios sociales –como hemos apuntado al principio– son uno de los pilares del estado de bienestar, y como tales, tienen la misión de garantizar los derechos básicos que permitan vivir la vida dignamente, así como los derechos sociales que procuran la interrelación y la cohesión social mediante implicación de toda la comunidad. Según Manuel Ramírez, presidente de la Asociación de directoras y gerentes de servicios sociales (citado en Varela, 2017:267) sobre este aspecto afirma “en la formación relacionada con los servicios sociales hay un gran déficit, en el sentido de que un educador/a debe ser conocedor del sistema público de protección social en el que va a trabajar”.

El reto de superar la escasa formación en servicios sociales –difícil de revertir a corto plazo dado el complejo procedimiento que supone modificar los planes de estudios universitarios– es el principal escollo al que se enfrenta la disciplina de Educación social. Es un reto que empieza por entender que el SSS no es exclusivo de ninguna disciplina y que pasa por profundizar en la docencia de su estructura, organización, planificación y Cartera de prestaciones para conocer todos los ámbitos del sistema donde las/los educadores sociales tienen un rol importante a representar.

Bibliografía

- Col·legi d'educadores i educadors socials de Catalunya. (2018a). *Situació dels serveis socials bàsics des de la perspectiva de l'educació social. Dictamen de revisió*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Col·legi d'educadores i educadors socials de Catalunya. (2018b). *Informe de l'estat de l'Educació Social a Catalunya, 2017*. Barcelona: CEESC.
- Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya. (2018). *Situació dels serveis socials bàsics des de la perspectiva del treball social. Dictamen de revisió*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Comitè d'expertes i experts en formació en l'àmbit de l'acció social. (20 de 1 de 2010). *Departament de Treball, Afers Socials i Famílies. Perfils professionals*. Recuperado el 2 de agosto de 2019, de https://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/serveis/recursos_per_a_professionals/04_comite_d_experts/perfils_professionals/



- Fernández Ges, C. (2011). Naturalesa dels serveis socials. En X. Pelegrí. (ed), *Els serveis socials a Catalunya. Aportacions per al seu estudi* (págs. 29-46). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Ferrer, N. (2017). Del 2007 al 2017: deu anys de l'aprovació de la Llei de serveis socials. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, vol. 6 num. 1, 3-22.
- Generalitat de Catalunya. (2007). *Llei 12/2007, d'11 d'octubre, de serveis socials*. DOGC, núm. 4990.
- Generalitat de Catalunya. (2009). *ORDRE ASC/192/2009, de 26 de març, per la qual es regula el Comitè d'expertes i experts en formació en l'àmbit de l'acció social*. DOGC núm. 5364.
- Generalitat de Catalunya. (2010). *Decret 142/2010, d'11 d'octubre, pel qual s'aprova la Cartera de Serveis Socials 2010-2011*. DOGC núm. 5738.
- Generalitat de Catalunya. (2015). *Model de serveis socials bàsics de Catalunya. Desenvolupament del Servei Bàsic d'Atenció Social (SBAS)*. Barcelona: Departament de Benestar Social i Família, Col·lecció eines, 23.
- Ginesta, M. (2019). Els professionals dels serveis socials: professionals de referència, formació i especialització. L'ètica en els serveis socials. En X. Pelegrí (comp.) *El futur dels serveis socials*. Barcelona: Hacer.
- La Confederació. (2018). *Anuari de l'Ocupació del Tercer Sector Social de Catalunya 2018, 4a Edició Informe de resultats*. Barcelona.
- López Zaguirre, R. (2000). La educadora y el educador social en los servicios sociales de atención primaria. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, l núm 15, 85-94.
- Pelegrí, X. (2017). Als deu anys de la Llei de serveis socials. *Quaderns d'educació Social*, núm 19, 78-83.
- Rubiol, G. (2007). La nueva Ley de Servicios Sociales de Cataluña y los profesionales de los Servicios Sociales. *RTS, Revista de Treball Social*, núm 182, 75-82.
- Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales*. Madrid: Dykinson.
- Universitat Oberta de Catalunya [en línea]: http://cv.uoc.edu/tren/trenacc/web/GAT_EXP.PLANDOCENTE?any_academico=20191&cod_asignatura=02.503&idioma=CAT&pagina=PD_PREV_PORTAL [20 de septiembre de 2019]
- Varela, L. (2017). La formación inicial de los educadores sociales en el ámbito de servicios sociales. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación Vol. Extr., Núm. 06*, 263-268 [en línea]: <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.06.2580>, DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2580>

Para contactar:

Xavier Pelegrí Viaña, email: xpelegri@geosoc.udl.cat



Mi propósito en Servicios Sociales. ¿Cuál es tu propuesta de valor?

My purpose in Social Services. What is your value proposition?

Roger Barrachina Terrades, Educador Social, Supervisor de Servicios Sociales, Formador y Coach sistémico en Inuit Place, SLU

94

Resumen

Pensar y reflexionar en tu propósito como Educadora o Educador Social en Servicios Sociales te ayudara alcanzar tus metas y objetivos, transformando los obstáculos en oportunidades.

Aunque este artículo no está destinado a darte un propósito, su acomodo si que es darte una guía para encontrar el tuyo.

Para este cometido, aparte de intentar hacerte reflexionar y repensarte te ofrecemos 5 conceptos que consideramos básicos para la construcción de tu propósito y tres ejercicios prácticos que pueden ayudarte a responder la pregunta crucial de ¿cuál es tu propuesta de valor?

Palabras clave: Educación Social, Servicios Sociales, propósito, proactividad.

Abstract

Thinking and reflecting on your purpose as an Educator or Social Educator in Social Services will help you achieve your goals and objectives, transforming obstacles into opportunities.

Although this article is not intended to give you a purpose, its accommodation is to give you a guide to find yours.

For this purpose, apart from trying to make you reflect and rethink you, we offer you 5 concepts that we consider basic for the construction of your purpose and three practical exercises that can help you answer the crucial question of what is your value proposition?

Keywords: Social Education, Social Services, purpose, proactivity.

Fecha de recepción: 10/07/2019

Fecha de aceptación: 07/09/2019



El propósito es el punto de partida de todo logro.

W. Clement Stone

Introducción

Antes de nada, disculpen el escaso rigor y profundidad jurídica de este artículo. Es más, vamos a otorgarle a la cuarta generación de leyes de Servicios Sociales un papel relativamente secundario, pues a mi entender las leyes son como el marco de un cuadro y este sirve para realzar la belleza de la obra y, al mismo tiempo, soportarla, protegerla y complementarla.

No nos sumergiremos en si es el marco adecuado, no es el cometido de este artículo, pero si nos resulta útil el verbo proteger entendido como apoyar, favorecer, defender y el verbo complementar entendido como poner un complemento a una cosa. Podríamos decir, entre otras muchas cosas, que las leyes protegen y a la vez complementan nuestra relación profesional con la persona usuaria que atendemos en Servicios Sociales. Y estas dos acciones nos darían el cómo actuamos, pero desde una vertiente de marco porque incluso en una sociedad bien organizada, existen malentendidos y conflictos entre los ciudadanos. Y es aquí, en este punto, donde si nos apetece sumergirnos en la belleza de la obra y evitar que el marco le reste vistosidad. Las razones, básicamente, son dos:

- Si acordamos que parece obligado valorar una ley, ante todo, por su capacidad para resolver el problema social al que ha pretendido dar respuesta; ¿podemos afirmar que con la ley de Servicios Sociales nos basta?
- En nuestro hacer diario, tenemos presentes las leyes y podemos acudir a ellas cuando necesitamos validar una prestación garantizada o cuando la relación con el usuario adquiere unas condiciones en las que resulta imposible colaborar. Pero, no nos ayuda en las vicisitudes mundanas de las relaciones humanas y, sobretodo, no nos otorga un propósito personal para desempeñar nuestro trabajo que se basa en la relación con el otro, en que *somos porque intersomos* (Thich Nhat Hanh, 1962)

Después de todo, encaminándonos hacia la razón de este artículo, nos resulta más importante la pintura que el marco en la medida de no empezar la casa por el tejado. Y es en la pintura,

donde nuestra profesión adolece la tensión entre el encargo de control o la obligación ética de la ayuda a las personas; es en la pintura donde resulta difícil sortear el desgaste emocional, social y físico.

¿Qué aporta este artículo? Proponerte que revises tu propósito en Servicios Sociales; cuál es tu misión; cuál es la razón, motivo, causa que te empuja hacer lo que haces. En palabras de Nietzsche¹: "Quien tiene algo porqué vivir, es capaz de soportar cualquier cómo" (Nietzsche, 2004:35), o dicho de otra manera, quien tiene un porqué encuentra un cómo y un qué.

“Las empresas que se salvaran son las que se componen por personas que cuando escuchen “cambio”, pensaran que primero han de cambiar a nivel individual. Aquellas en que la gente busque excusas para no cambiar y solamente se preocupen de procrastinar o de sindicar sus quejas, están perdidas. Y esas situaciones no se improvisan, son fruto de las trayectorias.” Marcet (2018:133).

Las Educadoras y Educadores Sociales somos inmensas e inmensos interviniendo, en el qué hacemos. Nos hemos adaptado a los vaivenes de una economía que lleva largo tiempo subyugando la realidad de las personas; a cualquier decisión política áspera hemos intentado darle una acción para con las personas usuarias lo más amable posible; delante de una sociedad que propone tormentas de cambios hemos intentado ser un humilde faro que recuerda que lo más importante son los 12 segundos de oscuridad (Drexler, 2006)

También nos hemos equivocado, faltaría más. Ante de la incertidumbre, volatilidad y ambigüedad que proponen nuestras instituciones y el aplastamiento que hemos sufrido con la necesidad de intervenir presentada casi como un dogma no se me ocurre más método que el ensayo-error. Y es que la capacidad heurística es un rasgo característico de los humanos.

Y en este presente, que ya se nos escapa nada más pronunciarlo, me pregunto ¿Por qué hacemos lo que hacemos? Es cierto que somos muy competentes en la intervención, pero quizá nos faltaría saber o conocer la razón que nos conduce a hacer lo que hacemos. El cómo lo hacemos sería cometido para otro artículo, pero por si interesa os invito a leer el artículo “¿Hay algo más innovador que una educadora o un educador social?” (Brufau, 2017:134-135).

No resulta empresa fácil, detenerse en el girar del mundo de Servicios Sociales que indefectiblemente te empuja hacer y hacer, un mundo donde estar posee más connotaciones

1 Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900) fue un filósofo, poeta, músico y filólogo alemán de la segunda mitad del siglo XIX.



de deriva que de rumbo, donde prevalece el parecer al ser. Pero, en este presente y a contracorriente os propongo un reto a modo de pregunta: ¿Cuál es la razón de hacer lo que hacemos? Y es un reto, no seamos ingenuas o ingenuos. Nadie más que nosotros mismos nos va a brindar esta oportunidad y tiempo. Y es un reto, dejar a un lado la estereotipia y la desresponsabilización sobre lo que hacemos. Y es un reto, hallar tu propósito, tu motivación para actuar, tu causa o tu creencia.

Como dice Simon Sinek, “las personas no compran lo que haces, compran por qué lo haces” (TED^x, 2009). Si nos detenemos en nuestra Organización seguramente hallaremos que esta usa las prestaciones y beneficios tangibles para construir un argumento racional que explica que su idea es mejor que otra. Intenta vendernos lo que hace, pero nosotros buscamos porqué lo hace. Y ahí viene el abismo, el hartazgo, la desmotivación. Y no es solamente una cuestión de territorio, sucede en diversos sitios como en Inglaterra (Turner, 2018).

Pero volvamos a nuestro motivo, al de cada uno... ¡qué fácil resulta alejarse de la propia orilla cuando el viaje no es propio! Así, te propongo que cojas tu brújula emocional y le preguntes, le escuches. Porque se trata de eso, de un viaje emocional ya que el propósito, causa o motivo que tengas va a nacer en la parte del cerebro llamado Límbico, el cual es responsable del comportamiento humano, la toma de decisiones, los sentimientos y la confianza. Por cierto, tenemos una ventaja, da igual con que emoción básica emprendas este viaje. Si partes acompañado de la rabia, te diré que bien enfocada es uno de los mayores motores de cambio; si alzas velas con la tristeza, no encuentro mejor manera para resituarnos en la vida; si levantas el ancla con miedo, este puede terminar siendo una guía de a qué debemos enfrentarnos y qué barreras debemos romper; si agarras el timón con felicidad generarás la suficiente fortaleza para mantener el rumbo.

¿Emprendemos el viaje? ¿Si? ¿No? ¿No sé? Vuelve a no importar, sea cual sea la respuesta es tuya y está bien. Sencillamente, si me permites te diré que esperar el viento favorable parece una utopía y que *hoy es siempre todavía* (Machado, 1975).

¿Por qué? Tu propósito, motivación, causa.

Existen tantos porqués como Educadoras y Educadores Sociales que dedican su quehacer profesional a Servicios Sociales. Y está bien que así sea básicamente por una razón con dos vertientes: la motivación.



Si entendemos la motivación como la raíz dinámica del comportamiento, esta puede ser sacudida por elementos externos (extrínseca) o internos (intrínseca). No entraré en si es más funcional y útil una que la otra por diversas razones, pero la básica es que la intrínseca depende de nosotros y la extrínseca no. Y en este contexto actual de Servicios Sociales, “*haberlas haylas*”, pero que tu Organización te motive o te ofrezca un propósito para levantarte cada mañana e ir a trabajar no es una situación digamos común. Podemos detenernos aquí y desgarrarnos las vestiduras; es más, podemos seguir haciendo nuestras tediosas tareas mientras nos vamos quedando desnudas y desnudos de tanto desgarrar... Sabéis qué, quizá nos coja frío y nadie nos tape. Así, dejaremos la motivación extrínseca para tiempos mejores, que si me preguntas hay un recoveco en mi alma que me dice que llegarán, llámame ingenuo o idealista, pero mientras acontece El Dorado voy a emprender camino conmigo mismo y ver que motivación empuja mis pasos.

¿Cuál es mi por qué?

Permitirme un pequeño juego con mi porqué con el objetivo de dar una respuesta lo más completa posible: Mi propósito en Servicios Sociales reside en acompañar a las personas que lo deseen hacia la resolución de sus conflictos. Mi motivación se aposenta en creer en la capacidad de las personas para resolver sus propios conflictos y en ir tejiendo una red de profesionales que crean y apliquen este cambio de paradigma. La causa de todo ello, alberga una historia de vida familiar y propia, lejos del victimismo, que me acerco a interesarme por las personas y sus relaciones, por los desajustes en sus vínculos.

¿Cuál es tu por qué?

¿Tienes definido tu propósito en Servicios Sociales y te sirve? Perfecto. ¿No tienes definido tu propósito en Servicios Sociales y te sirve? Perfecto también. ¿Cómo puede ser que las dos respuestas se consideren válidas? Muy sencillo, no hablamos del bien y del mal, sino de lo que te resulta útil y funcional.

Si encuentras la causa de por qué haces lo que haces, tendrás siempre un rumbo que seguir en los momentos de desorientación, tus necesidades laborales mayormente cubiertas, la gasolina necesaria para emprender el día y al terminarlo no llegar a casa con el depósito de bienestar vacío. Y resulta indiferente el tamaño de tu Ayuntamiento u Organización, lo que resulta

diferente es tu proactividad para empezar por tu propósito y, con mayor probabilidad que no certeza, poder cambiar las cosas.

Si no encuentras la causa de por qué haces lo que haces y ni siquiera pretendes dedicarle un segundo de tu tiempo, ya que no te hace falta ni es necesario para llevar una vida laboral plena, brindo por ti también. Llegas a tu trabajo, realizas las tareas que se te encomiendan con un gusto comedido, suficiente. Asistes a las coordinaciones que tienes agendadas y aceptas las oscilaciones de tu mundo laboral sin preguntarte mucho. Aprovechas los descansos para compartir experiencias ajenas al trabajo y cuando llega el fin de tu jornada hay una parte de ti que te despide con un hasta mañana. Resumiendo, lo importante en tu vida es ajeno al trabajo y este es simplemente un medio para la consecución de otros fines más relevantes para ti. No hay muchas preguntas ni quejas. No es que te de igual, simplemente tu atención se acomoda en otros lugares. Yo le llamo alquilarse.

Ahora bien, ¿y si tu lugar no está en el sí o el no? Más bien en un no sé o si te resulta más cómodo podríamos decir que estas en el gris. Alejada o alejado del sí, pero sin que te acabe de seducir el no. Pues te diría que perfecto, estas líneas elogiaran tu duda con la salvedad de que la utilices para poder pensar, a modo de interrupción de este piloto automático del día a día y la sospecha sobre si lo que estás haciendo es lo que quieres hacer, lo que te hace bien. A la pregunta de “*ser o no ser*” (Shakespeare, 1603: acto tercero, escena primera) te diría... Bueno, es igual, que la duda te acompañe.

Y es en este punto, donde este artículo cobra sentido. Evidentemente, ya sea en mayúsculas o negrita o cursiva o entre líneas estas letras intentaran acompañarte hacia la búsqueda de un propósito, ya que yo lo creo así. Y aunque valide casi cualquier opción, me resulta costoso ser neutro, es más, no quiero. Así las líneas que siguen irán encaminadas a cómo encontrar un propósito, tu propósito.

En este punto me pregunto cómo encontrar un propósito para tu vida laboral. Lo primero es crear un terreno fértil, en donde prevalezca más desaprender que aprender, en donde quizá tiene más sentido releer tu historia en Servicios Sociales que inventarte una nueva.

Hay una frase atribuida al escritor estadounidense Alvin Toffler (1928-2016) que habla de que “los analfabetos del siglo 21 no serán aquellos que no sepan leer ni escribir sino aquellos que no sepan desaprender” (Moll, 2014). Y ¿qué significa desaprender? La mejor definición sobre desaprender es que no se trata de borrar y olvidar lo aprendido, si no se trata de no ser esclavo

de ello. Es decir, habla de la capacidad de repensarse uno mismo desde la humildad. Desaprender necesita apertura de mente, necesita el esfuerzo de revisar algunas de nuestras creencias que nos limitan. Desaprender conlleva enriquecimiento, inconformismo, creatividad... Para empezar a desaprender os propongo revisar dos conceptos arraigados en Servicios Sociales por razones socioeconómicas basadas en el déficit y que crean dependencia de la persona que acude a Servicios Sociales: la estereotipia y la des-responsabilización. Es decir, hacer una y otra vez lo mismo para afrontar las mismas cosas y presentarnos como no responsables de lo que nos ocurre. Lo maravilloso de esto es que ocurre tanto en las personas que acuden a nuestro servicio como en los profesionales, todos hacemos una y otra vez las mismas cosas y nos definimos como no responsables de lo que acontece. De esta manera, siguen ocurriendo una y otra vez las mismas cosas.

En lo concerniente a releer nuestra historia. El psicólogo Félix Castillo (AAIC, 2010) dice que “si quieres cambiar, cambia tu historia personal”, sería un modo para el empuje de un aprendizaje que conduce a un cambio.

Ramón González Ferriz (2019) nos recuerda una historia sobre un conocido neuropsicólogo, Oliver Sachs, que recordaba muy bien los paseos por Londres con su madre durante los bombardeos en la ciudad durante la segunda Guerra Mundial. Fue un hecho importante en su vida. Un día explicó estos recuerdos a su hermano. El hermano de Oliver dijo que esto no era posible porque al empezar la guerra su madre lo envió fuera de la ciudad. Lo que recordaba era aquello que le habían explicado. Nuestro pasado es una selección de unos hechos, una información alrededor de la cual construimos nuestra identidad. Podemos explicarnos una historia diferente sobre lo que pensamos de nuestro pasado. Si lo hacemos y encontramos alguna información que verifique la nueva historia, que la valide, cambiamos el relato y cambia la vida. ¿Qué hemos hecho? Hemos seleccionado otra información que había quedado olvidada.

Y sin más dilación, te ofrezco -por si quieres- unos conceptos básicos para encontrar tu propósito y tres ejercicios prácticos que pueden ayudarte a responder la pregunta crucial de ¿cuál es tu propuesta de valor? Recuerda que esta pintura y pinceles me sirvieron a mí, para ti puedes hacer las modificaciones que consideres oportunas, pero a mí me resultó funcional y no hallo en ningún lugar más que en el de la experiencia, para hablar con cierta coherencia y dignidad.

Conceptos básicos

Para empezar, resaltar que un proceso personal es difícil de explicar, como el amor... Se hace, no se escribe. Después de todo y ante esta dificultad propia, voy a exponer los 5 conceptos básicos que me han servido para caminar hacia una vida laboral notable, conectada, con altibajos pero que vale la pena ser vivida... Teniendo presente que el camino no se acaba nunca y que estos conceptos han resultado funcionales y útiles en mi particularidad, siendo la transferencia explícita una casualidad no un requerimiento.

101

✓ Proactividad (sujeto)

Me resulta apropiada la definición de sujeto como el actor de sus actos, en el sentido de que su comportamiento o conducta no son meramente reactivas, sino que aporta un plus de originalidad que responde a lo que solemos entender por decisión o voluntad, proactividad.

Si deseas encontrar tu propósito, creo que debes conectarte contigo mismo y auto ocuparte de ti mismo descubriendo valores, motivaciones, capacidades, roles y patrones; es decir, reconocer como funcionamos por la vida, aceptarnos y decidir libremente aquello con lo que nos queremos quedar, moldear o cambiar.

Las dudas que nos asaltan en nuestro día a día, a grosso modo, tienen dos soluciones: la técnica y la personal. Es decir, existen dudas que se pueden responder técnicamente con una mayor formación, una gestión de equipo funcional o con la experiencia; pero hay otras dudas que nacen de uno mismo y su solución parte del trabajo sobre el Yo. Normalmente, estas tienen que ver con las emociones básicas como el miedo o la rabia y esta causa requiere un trabajo de autoconocimiento, que quizá es la mejor manera de sobrellevar los vaivenes de nuestro trabajo.

Entraríamos en los conceptos sistémicos de transferencia, aquello que nos carga la persona usuaria y que tiene que ver con su experiencia personal, o de contratransferencia, aquello que cargamos a la persona usuaria y que tiene que ver con nosotros. Por ejemplo, cuando la persona usuaria nos pide que suplamos la función de un padre nunca presente en su vida o, por ejemplo, cuando el profesional ha pasado por experiencias difíciles con su hijo adolescente o una enfermedad e interviene a partir de su experiencia que puede no coincidir con la de la persona usuaria.



✓ **Entornos VUCA**

Instituciones como la de Servicios Sociales operan en entornos VUCA (volátiles, inciertos, complejos y ambiguos) en los que las reglas de juego han cambiado. Flexibilidad y adaptación son algunos de los nuevos desafíos a los que se enfrentan los Servicios Sociales y profesionales porque esta realidad, más allá de una moda o algo pasajero, ha llegado para quedarse. Se escucha a menudo frases del estilo “antes se trabajaba mejor” “antes podíamos hacer trabajo comunitario”, y no estoy en desacuerdo o de acuerdo, simplemente sé que el pasado y sus condiciones no van a volver; la vida es lo que acontece no lo que deseamos que suceda. Debemos dejar atrás que trabajamos y/o vivimos en entornos estables y seguros. Por entornos VUCA entendemos:

- V = volatilidad, asociada a la naturaleza y la dinámica de los cambios, así como a la velocidad de con la éstos se producen.
- U = incertidumbre, relacionada con la falta de previsibilidad, el incremento de situaciones imprevistas y el no saber con seguridad cómo se van a desarrollar los factores que influyen en la actividad.
- C = complejidad de los problemas, confusión de las soluciones y desconcierto que caracteriza el entorno en el que operan las organizaciones.
- A = ambigüedad asociada a la falta de claridad que da pie a interpretaciones diversas. Iguales condiciones provocan consecuencias diferentes.

Y en este punto, la pregunta resulta obvia... ¿Cómo adaptarse a los entornos VUCA? A continuación, tres propuestas:

1. Educadoras y Educadores Sociales: Favoreciendo e incentivando el desarrollo personal y autoconocimiento. Esto facilita navegar en entornos revoltosos. Si nos mantenemos centrados en un eje que alinea pensamiento, emoción y acción, es posible abordar la volatilidad desde la autenticidad y la esencia.

Al fin al cabo las organizaciones las forman las personas y dotarlas con herramientas para gestionar entornos VUCA repercutirá positivamente cuando deban lidiar con estos entornos en los que los protocolos se quedan cortos.

2. Jefes de Servicios Sociales Básicos: En primer lugar, hay que olvidarse de la figura de jefe de equipo como mero coordinador o, más bien, como mero transmisor de información de arriba-abajo. Estos puestos han de ser ocupados por líderes creativos, innovadores e imaginativos con cierta autonomía para proponer cambios y nuevas metodologías desde la proximidad del territorio y no desde la lejanía de una oficina centralizada.

Por otro lado, la volatilidad y la complejidad obligan a tomar decisiones con más rapidez y menos certeza. Es imposible controlar todas las variables y disponer de tiempo para

analizarlas y reflexionar. Así, es imprescindible y urgente líderes emocionalmente inteligentes e intuitivos, capaces de inspirar y de despertar el entusiasmo y la motivación de su entorno; profesionales que consigan conectar con las necesidades de su equipo logrando un fuerte sentido de pertenencia y de cohesión entre sus miembros.

3. Organización: Desarrollar una visión sistémica de la organización puede resultar un solución útil y funcional. Los empleados, equipos y organizaciones son sistemas en sí mismos y a la vez pertenecen a un sistema general (subsistema, sistema y suprasistema). Lo importante es entender que son elementos interrelacionados e interactúan entre ellos de manera que cada acción o decisión que toma uno de los miembros repercute en los demás y en todo el sistema.

✓ **Gestión emocional (sentir)**

Como hemos apuntado en el apartado anterior, reconocer y aceptar el entorno en el cual trabajamos, puede ayudarnos a encontrar una propuesta de valor para nuestra actividad profesional. Hablamos sobre el contexto externo, pero y si versamos, nos centramos en el contexto interno ¿qué es lo que podríamos reconocer y aceptar? Mi respuesta son nuestras emociones.

Y parece fácil aceptar que debemos gestionar nuestras emociones para vivir mejor; lo difícil es aprender a hacerlo. El científico Eduard Punset refiere que

“hoy disponemos de indicios más que suficientes que nos sugieren que podemos confiar en nuestra intuición y que, lejos de reprimir las emociones, debemos dejarlas emerger. Una vez que hemos asumido esto, antes de ser capaces de gestionarlas, debemos identificarlas y ponerles nombre”. (Punset, 2012)

Para estar presentes en el aquí y en el ahora siendo uno con lo que uno hace debemos ser muy conscientes de las emociones y sensaciones que recorren nuestro cuerpo. Reconocer y aceptar nuestras emociones nos permite indagar de dónde vienen y no fusionarnos con ellas.

Y es este proceso, el cual identifico aquí con sentir, el que nos permite conectarnos a nosotros mismos y saber que vamos por buen camino. Si nos basta alargar las manos para coger la luna es la que la magia aparece y la acción surge sin dificultad.

En un ejercicio reduccionista y demasiado lineal, pero útil para este cometido, podemos resumir que somos cuerpo, emoción, pensamiento y acción. Es decir, recibimos un estímulo externo, experimentamos una emoción básica como primera reacción, la procesamos mediante el pensamiento y actuamos. Así, si delante de un estímulo lo primero que

desencadena es nuestra emoción, no estaría de más conocernos y gestionarlas. Pero ¿qué nos aporta a nuestro propósito la gestión emocional? Si en nuestra respuesta reside la propuesta de valor, entender que nos pasa antes de dar esta respuesta y poder gestionarlo seguramente nos acercara a una mayor conexión entre lo que hacemos y queremos hacer, una mayor coherencia. Y nuestro propósito aúna profesión, vocación y misión; pero también nuestra pasión. Y son las emociones básicas las que preceden a la pasión; es decir, las emociones básicas son reacciones universales y que no se puede controlar, pero cuando añadimos la pasión esta aporta una intención. Simplificando y centrándonos en las potencialidades, si descubrimos aquello que nos produce felicidad y le damos una intención para que perdure en el tiempo nos dedicaremos aquello en lo que somos buenos profesionalmente y aportaremos valor. Simplificando y centrándonos en el déficit, si descubrimos aquello que nos produce rabia y dejamos que ocupe nuestra intención y perdure en el tiempo, aportaremos hartazgo y queja.

✓ **Línea de tiempo (espiral)**

Si emprendes el viaje de descubrir tu propósito, no esperes que sea corto, llano y lineal. Personalmente, considero que nuestro transcurrir por la vida tiene forma de espiral y esta sugiere avance, cambio, transformación; pero, también, sorpresa, precariedad, regreso posible, avance en lo inesperado, contradicción, estancamiento seguido de impulsos, renovación, incertidumbre, esfuerzo continuado, riesgo. Debemos volver al punto de partida de la espiral y ver las vueltas que hemos dado y lo mejor de todo, la espiral nos recuerda que hay tiempo para crear. Y no se trata de alejarnos de nosotros mismos sino de ir ampliando círculos a la espiral, de experimentar y evaluar ya que existen puntos en que lo viejo y lo nuevo conviven dando paso a las dudas, idas y venidas.

✓ **Las cinco dimensiones (Yo-Caso-Equipo-Organización-Sistema)**

¿Cómo enfocamos nuestro propósito laboral de una manera funcional y útil? ¿Cómo no perderse en la queja, en los continuos conflictos o en la ambigüedad? La respuesta no es sencilla, como hemos dicho anteriormente, necesitamos desaprender más que aprender, precisamos más dejar ir que incorporar. Y este terreno, al principio, tiene más de caos que de fertilidad inmediata. Durante un tiempo deja la tierra en barbecho, dando tiempo a que los conceptos antes descritos nutran la tierra para después poder sembrar nuevas semillas que

darán nuevos frutos. Es decir, los cambios de a poco, para que al olvido le dé tiempo a negociar.

Y, ahora bien, ¿cómo aplicarlo? Te propongo que lo hagas mediante 5 dimensiones entrelazadas entre sí, con cierto orden consecutivo pero que a la vez se entremezclan. Es decir, no son lineales al 100% pero si tiene coherencia seguir un cierto orden. Y la coherencia es muy fácil: la capacidad de incidir. Es decir, la mayor capacidad que tengo de incidencia es sobre mí mismo y la menor reside en el Sistema; hay una gradación descendente en mi capacidad de incidir del Yo hacia el Sistema. Dicho de otra manera, por qué dedicar tiempo a versar sobre el Sistema si desde mi lugar de trabajo, mi silla, mi despacho no lo voy a poder variar. Visto así, parece incluso una insensatez, dicho sea de paso, insensatez en la que tropezamos multitud de veces.

Resumiendo, empieza aplicar tu propósito en ti mismo, cuando tenga consistencia aplícalo a los casos y si tu trabajo de artesano da buenos frutos el equipo se interesará. Respecto a la Organización y Sistema... ¿no crees que ya tienes suficiente reto para contigo mismo?

Ejercicios prácticos (Clark, 2012: 140-144).

✓ *Escribe un artículo sobre ti*

Te propongo que le des rienda suelta a tu imaginación, sitúate dentro de 2-3 años y fantasea con que tu medio de comunicación favorito ha escrito un artículo sobre ti. Y ahora piensa:

- ¿Qué medio de comunicación es?
- ¿A qué dedica su información?
- ¿De qué trata el artículo?
- ¿Por qué apareces?

✓ *Las tres preguntas*

Recuerda diversos momentos en lo que te has sentido realizado, en los que te sentías tan feliz que se te olvidaba el mundo:

- ¿Para qué lo hacías?
- ¿Cómo lo hacías?
- ¿Qué hacías?

Indica uno o más personajes ilustres y describe a tus admirados protagonistas y el por qué te gusta sus maneras de hacer o pensar.

Imagina el día de tu funeral y que tus seres queridos están presentes. Como resulta habitual, algunos de ellos rendirán homenaje a tu vida destacando tus logros personales y profesionales.

- ¿Qué te gustaría que recordasen de ti?
- ✓ *Tu nueva vida*

Imagina que un pariente tuyo lejano ha muerto y te ha dejado en herencia 20 millones de euros, aunque debes cumplir dos condiciones para recibir el dinero: dejar tu trabajo actual y que busques dos tareas de un año cada una. Durante el primer año recibirás un sueldo mensual de 1,2 millones de euros y tendrás todos los gastos pagados, ya sean de formación o viajes. Al final del primer año recibirás una suma de 10 millones de euros en un fondo fiduciario que se liberara cuando concluyas la actividad del segundo año.

- Primer año, primera tarea: Pasar todo un año aprendiendo cosas nuevas. ¿Qué aprenderías? ¿Cómo te formarías?
- Segundo año, segunda tarea: Busca una causa o proyecto al cual apoyar y participar. Un proyecto o causa que te interese de verdad y que este destinado a ayudar a las personas.
- Tu estilo de vida a partir del tercer año. Has cumplido tus tareas y has recibido los 10 millones de euros restantes ¿Dónde vivirías? ¿Con quién? ¿A qué te dedicarías? ¿Qué te gustaría conseguir?

Si has realizado los tres ejercicios, tienes materia prima para identificar tu propósito personal. Ha llegado la hora de realizar el primer esbozo. Justamente eso, un primer esbozo que no es la receta de la felicidad laboral, porque no existe, pero quizá te ayude a sobrellevar tu vida laboral con algo más de sentido, de alegría. No es la idea justa, simplemente justo ideas para que empieces camino y es que los trabajados soñados es casualidad hallarlos, más bien se crean.

Conclusiones

Pretender que este humilde artículo sea la solución a si debes tener un propósito en tu quehacer laboral en Servicios Sociales es insensato. Quizá, solamente añade una pretensión y una certeza: qué te preguntes cosas y la confianza en tu capacidad para hacerte las preguntas que sean más funcionales y útiles para ti.

Lo que se ha intentado es mostrar un camino que se dirige hacia el autoconocimiento, que quizá sea la mejor manera de afrontar los imprevistos de la vida y las turbulencias laborales.

Así las conclusiones que proponemos son:

- El problema no es el problema. El problema es la actitud con el problema.
- Como dice el Filósofo chino Confucio: “¿Me preguntas por qué compro arroz y flores? Compro arroz para vivir y flores para tener algo por lo que vivir”. (Urbina, 2015).
- **Proactividad**
 - Ser Proactivo, significa tomar control consciente sobre tu vida, fijarte objetivos y trabajar para lograrlos. En vez de reaccionar ante eventos y esperar a que lleguen las oportunidades, sales y creas tus propios eventos y oportunidades.
 - El comportamiento proactivo es un factor determinante para convivir en un entorno tan cambiante como el actual ya que favorece adaptarse a lo inesperado gestionando la incertidumbre.
 - Pensar el cambio está muy bien, pero no es suficiente; hay que ser capaz de transformar las ideas en acciones para obtener resultados.
 - Sartre decía: "No importa tanto lo que me han hecho, sino lo que yo hago con lo que me han hecho" (Tognonato, 2001:156). Al final, es mejor y más útil pensar que la responsabilidad esté en nuestro tejado y trabajar con nuestra historia para convertirla en aliada.
- **Mirada apreciativa**
 - Lo que diferencia a los seres humanos entre sí es la mirada que cada uno pone sobre las cosas de la vida. Y el cómo esa mirada impresiona en nuestra apreciación de las cosas y las reacciones que nos generan, también marcan una diferencia.
 - Nuestras disciplinas están asociadas a una manera de entender la realidad centrada en lo que no funciona o en el déficit. Nuestro entrenamiento está asociado al déficit, que es lo que no va bien, qué es lo que no funciona. Los modelos de atención basados en el déficit están asociados en la desresponsabilización y estereotipia.
 - Trabajar con la motivación y el talento de cada uno potencia nuestro trabajo. La innovación aporta disfrute y disminuye la necesidad de conformarse en determinadas tareas.

Para finalizar, realzar que este artículo pretende que averigüéis, os preguntéis sobre vosotros mismos y que empecéis camino si lo deseáis.



Bibliografía

- AACIC (2010). <http://www.aacic.org/es/editorials/si-quieres-cambiar-cambia-tu-historia-personal/>. [12 de febrero de 2010].
- Brufau, R. (2017). *¿Hay algo más innovador que una educadora o un educador social?* Cuadernos de Educación Social. Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña, 19, 134-145.
- Clark, T (2012). *Tu modelo de negocio*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Drexler, J.A. (2006). *12 segundos de oscuridad* [CD]. US: Warner Music Latina.
- González Ferriz, R. (2019). Tu cerebro te engaña: ¿y si no eres más listo que un pulpo? España: *El Confidencial*. Recuperado de https://blogs.elconfidencial.com/cultura/el-erizo-y-el-zorro/2019-03-05/oliver-sacks-el-rio-de-la-conciencia_1860658/
- Machado, A. (1975). *Poesías completas*. Manuel Alvar (11ª 1985 edición). Madrid: Espasa Calpe.
- Marcet, X. (2017). *Esquivar la mediocridad*. Barcelona: Plataforma.
- Nhat Hann, Thich (1990) *Ser paz, el corazón de la comprensión* (Rodríguez, Ignacio trad.) Madrid: Árbol Editorial.
- Nietzsche, F. (2004). *El crepúsculo de los ídolos*. (A. Sánchez Pascual, trad). Madrid: Alianza.
- Punset, E. (2012). Redes-número 110, Aprender a gestionar las emociones. TV2. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=EEydoHsmrXs>
- Shakespeare, W. (2010). *Hamlet* (Angel Luis Pujante, trad.). Barcelona: S.L.U. Espasa Libros
- TED*. (2009). *Simon Sinek. El círculo de oro*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=w4VO4Lt1fqi> [12 de julio de 2013]
- Moll, S. (2014). Alvin Toffler: 7 Frases para entender la escuela del siglo XXI. Blog: Barcelona: *Justifica tu respuesta*. Recuperado de <https://justificaturespuesta.com/alvin-toffler-7-frases-para-entender-la-escuela-del-siglo-xxi/>
- Tognonato, Claudio (2001). *Sartre contra Sartre*. Argentina: Ediciones Del Signo
- Turner, Alex (2018) Employers should offer social workers more flexible hours to keep them in the job, study suggests. England: *Community Care*. Recuperado de <https://www.communitycare.co.uk/2018/07/11/employers-offer-social-workers-flexible-hours-keep-job-study-suggests/>
- Urbina, S. (2015) Arroz y Flores. *El Mundo*. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/baleares/2015/02/20/54e70d78268e3e5b0c8b4578.html>. [20 de febrero de 2015].

Para contactar:

Roger Barrachina Terrades, email: rogerbarrachina@gmail.com



Miscelánea

109



De la crítica del pensamiento al pensamiento crítico

From Criticism of Thought to Critical Thinking

110

Francisco José García Moro, Universidad de Huelva

Resumen

La necesidad de potenciar en el alumnado que estudia la carrera de educación social la adquisición de pensamiento crítico y reflexivo resulta fundamental en tanto y cuanto el educador social, en el sentido general del término, se constituye en un referente de cambio que alienta la transformación de realidades proponiendo posibilidades que trascienden lo que limita y ensombrece. En el presente artículo, el autor reflexiona acerca de las bondades del pensamiento crítico como estrategia que alerta sobre lo innecesario o lo sedante que caracteriza muchas veces el discurso social, y como posición que potencia la acción basada en la investigación de lo que pasa y de las posibilidades alternativas a lo que hay.

Palabras clave: Pensamiento crítico, formación inicial educador social, información

Abstract

The need to promote the acquisition of critical and reflective thinking in the students who study the career of social education is fundamental insofar as the social educator, in the general sense of the term, constitutes a reference for change that encourages the transformation of realities proposing possibilities that transcend what limits and overshadows. In this article, the author reflects on the benefits of critical thinking as a strategy that warns about the unnecessary or sedative that often characterizes social discourse, and as a position that promotes action based on the investigation of what happens and the alternative possibilities to what there is.

Key words: Critical thinking, initial formation social educator, information

Fecha de recepción: 09/04/2019

Fecha de aceptación: 24/07/2019



El educador y educadora social como transformadores de realidades

Dedicarse al *otro* y a los *otros* buscando el desarrollo pleno a partir de los activos que se encuentran en la sociedad es una tarea difícil porque complicada es la persona en relación consigo mismo y con los demás en sociedad. La formación inicial del pensamiento crítico de los profesionales que tienen el cometido de transformar realidades mediante la presentación de posibilidades para la mejora de la persona en sociedad no debería dejarse en manos de la improvisación o a la propia y exclusiva responsabilidad personal, sino que debe constituirse en un elemento curricular fundamental por lo que supone dicha formación competencial en el buen desarrollo de la labor encomendada. Olivares y López (2017) advierten que el bombardeo constante y permanente de información a la que está sujeto la persona exige la formación de pensamiento crítico que permita establecer juicios autorregulados sustentados en argumentaciones y no en opiniones. En este sentido, además de esta tiranía de la información separada de la comunicación que se está convirtiendo en un artículo del tener más que del ser (Wolton, 2013), la educación social y la educación en general es algo que toca de lleno a toda persona; en esta misma línea, como la vida misma, por el hecho de conocerla de cerca no significa que se sepa de lo que se habla.

La sociedad actual, con sus luces y sombras, requiere de profesionales que recuerden las posibilidades de seguir construyendo un mundo mejor para todos, en donde la inclusión sea la forma de entender que la diversidad es lo que nos define, en donde todos y cada uno tengamos opciones reales de desarrollarnos como personas con derechos y deberes, en donde los propósitos sean posibles de alcanzar garantizando la autonomía que asume el compromiso con el otro, en donde se acepte que la pobreza y la exclusión no deben formar parte de la vida de nadie. Todos estos ideales se convierten en principios de realidad con figuras que trabajan para su consecución, al menos como propensión. El educador y educadora social es uno de ellos.

Competencias del ser y del buen hacer

Esta razón ontológica del educador social supone responsabilizarse en la adquisición de competencias que permitan (García, 2015):

1. Favorecer el desarrollo profesional saludable como persona ante todo que, además, es profesional.



2. Favorecer un desenvolvimiento adecuado y óptimo en el contexto de intervención.
3. Comprender que el *otro* es algo más que un usuario objeto de intervención.
4. Aceptar que el *nosotros* tiene mayor peso que el *uno*, aunque depende del nosotros que sea y del uno del que hablemos.
5. Asumir la importante función de gestores e intermediadores.
6. Comprender que somos protagonistas secundarios y efímeros de historias de vida, menos de la nuestra.
7. Aceptar que no siempre vamos a ganar y que no siempre vamos a perder, pero que sí siempre vamos a..., porque lo hemos elegido, porque es nuestra decisión y opción, porque es nuestro estilo de vida.

Ser educador y educadora social es muy diferente que ejercer como tal. Desde nuestro punto de vista, es más importante y trascendente asumir el conjunto de competencias que llevan a una persona, con sus características y necesidades, a convertirse en un profesional del y para el cambio social positivo. Persona que es, por definición, competente personal y profesionalmente, y que tiene en mente una clara vocación de servicio, de acompañamiento, de llamada que no obliga sino que invita a la reflexión y al diálogo, con una fuerte capacidad de remangarse y zambullirse en la búsqueda compartida de soluciones con el otro, no a costa del otro. Con una ética y estética que le hacen peculiar en el proceso de favorecer el cambio.

Hay que revalidar la importancia de la reflexión compartida y el pensamiento crítico

Todo esto supone revalidar la importancia de la reflexión; del pensamiento crítico; de la *concientización* de lo que hay, de lo que puede y debe haber. Esta competencia fundamental se adquiere a lo largo del tiempo pero no por el tiempo en sí, sino por el conocimiento.

En la formación inicial de los futuros educadores y educadoras sociales, formar en la competencia reflexiva enfocada a la *praxis* resulta algo fundamental que no debería dejarse al azar, a la disposición más o menos clara de los estudiantes o a la convicción de algún docente. Esta empresa resulta vital si se tiene en cuenta diferentes realidades:

Las competencias generales que se consideran necesarias que adquiera el alumnado de la titulación de Educación Social, entre las que destacamos.

1. Conocer y comprender de forma crítica las bases teóricas y metodológicas que,



desde perspectivas pedagógicas, sociológicas, psicológicas y antropológicas, sustentan los procesos socioeducativos, así como los marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman la acción de la educadora y educador social.

2. Analizar, conocer y comprender las funciones que, cultural e históricamente, ha ido adquiriendo la profesión de la educadora y educador social, así como las características de las instituciones y organizaciones en las que desempeña su trabajo.
3. Diagnosticar y analizar los factores y procesos que intervienen en la realidad sociocultural con el fin de facilitar la explicación de la complejidad socioeducativa y la promoción de la intervención.

Dirigir, gestionar y coordinar organizaciones, centros e instituciones socioeducativas.

4. Adquirir las habilidades, destrezas y actitudes para la intervención socioeducativa.
5. Afrontar los deberes y dilemas éticos con espíritu crítico antes las nuevas demandas y formas de exclusión social que plantea la sociedad del conocimiento.
6. La realidad multicompleja que define nuestra sociedad, en donde se defienden y viven valores contradictorios. Donde la relatividad ética y moral dejan huérfanas a las personas aunque aparecen *grandes hermanos* sustitutos que requieren la visión crítica para valorar si realmente constituyen un principio de posibilidad que se ajuste a lo que defendemos porque creemos en el cambio para bien de todos y de uno.
7. El gran peso específico de la sociedad de la información que no del conocimiento, puesto que no siempre el conocimiento puede seguir a tanto volumen de información. Nos encontramos ante una sociedad en donde la información abunda, siendo más difícil la comunicación. Tal y como apunta Wolton (2010), producir información, intercambiarla o acceder a ella no es suficiente para comunicarse; tanto es así que el exceso de información se puede convertir en una fuente perniciosa de incomunicación; en este sentido, resulta interesante el concepto que propone Cury (2007) del *Síndrome del Pensamiento Acelerado* y la consecuencia que puede producir en las personas por la información desbocada. Todo esto, obliga al futuro educador y educadora social a estar en guardia para identificar aquellas fuentes de influencia que vayan en contra del principio fundamental que define su figura: el reconocimiento de la existencia del otro en tanto en cuanto



interacciona con otros en un contexto diverso.

Para todo esto, y para mucho más, resulta fundamental el desarrollo del pensamiento crítico y de un pensamiento dirigido a la acción. No tiene mucho sentido el pensamiento alejado de la *praxis* en nuestra forma de entender la vida, no porque sea nuestra forma de ver las cosas, sino porque hemos decidido defenderla con nuestro trabajo y nuestros juicios focalizados en las realidades complejas de lo que hay. Sabiendo identificar el lenguaje narcotizante que aliena a la persona de su realidad con promesas que solo se cumplen en las ideas de quienes las inventan. El pensamiento crítico, como el educador y educadora social no engaña en su esencia, alertando de los vendedores de humo, de las políticas ponzoñosas, de las *praxis* profesionales que atentan contra lo que es necesario hacer para el bien de todos. Todo esto, no se puede dejar de lado, a la improvisación, al aprendizaje basado en el tiempo y no en el conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Cury, A. (2007). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Barcelona: Zenith / Planeta.
- García Moro, F.J. (2015). *Manual de Competencias Psicológicas del Profesional de la Educación Social*. Huelva: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Olivares Olivares, S.L.; López Cabrera, M.V. (2017). Validación de un instrumento para evaluar la autopercepción del pensamiento crítico en estudiantes de Medicina. *REDIE. Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), pp. 67-77.
- Wolton, D. (2010). *Informar no es comunicar*. Barcelona: Gedisa.

Para contactar:

Francisco José García Moro, Profesor asociado, Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación, Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte, Universidad de Huelva

email.: fjose.garcia@dpsi.uhu.es

Tfno.: 959219209



MIRALL: un programa para el abordaje de la violencia filio-parental con adolescentes en libertad vigilada y sus familias

MIRALL: a program for the approach in child-to-parent violence with adolescents in juvenile probation and their families

Jordi Burcet i Solé, *Coordinador EMO (Equipo de Medio Abierto de Justicia Juvenil) de Tarragona*

Federico Diego Espuny, *Pedagogo EMO y Doctor en Pedagogía (UB)*

Josep Vallés Herrero, *Educador Social y Doctor en Pedagogía (UNED)*

115

Resumen

MIRALL (“espejo” en catalán), es un programa para la intervención directa con jóvenes y sus familias que han sido denunciados por violencia familiar y que están cumpliendo medidas de Justicia Juvenil, está elaborado ad hoc, a partir de las necesidades detectadas a través de la aplicación del SAVRY, en el que han participado 72 jóvenes y sus progenitores, así como 4 monitores (voluntarios rehabilitados), en siete ediciones, y en cuatro años (2014-2018). Se trata de una investigación – acción, basada en las buenas praxis en justicia juvenil y realizada directamente por profesionales, con asesoramiento de expertos universitarios y que, ante el reto de carecer de herramientas adaptadas para dar una respuesta educativa a este nuevo perfil delictivo, ha elaborado y evaluado el programa. Las cuatro primeras ediciones (2014-16), con los correspondientes grupos con 41 participantes han permitido elaborar un programa que ha constatado la reducción de la violencia familiar tras haberlo concluido y una valoración positiva por parte de los participantes y evaluadores externos que acredita su aplicación en 2017 y 2018 y también su difusión través del CEJFE (Centre d’Estudis Jurídics i Formació Especialitzada de la Generalitat de Catalunya). Se continúa aplicando el programa ya que se ha demostrado eficaz aunque debe continuar valorándose.

Palabras clave: Violencia filio-parental, violencia familiar, Justicia Juvenil, adolescentes, libertad vigilada, educación social.

Abstract:

MIRALL ("mirror" in Catalan), is a program for direct intervention with young people and their families who have been denounced for family violence and who are complying with measures of Juvenile Justice, is prepared ad hoc, based on the needs identified through the application of SAVRY, in which 72 young people and their parents have participated, as well as 4 monitors (rehabilitated volunteers), in seven editions, and in four years (2014-2018). This is an action research, based on good



practice in juvenile justice and carried out directly by professionals, with the advice of university experts and, given the challenge of lacking adapted tools to give an educational response to this new criminal profile, has developed and evaluated the program. The first four editions (2014-16), with the corresponding groups with 41 participants, have allowed the elaboration of a program that has confirmed the reduction of family violence after its conclusion and a positive assessment by the participants and external evaluators that accredits their application in 2017 and 2018 and also its dissemination through the CEJFE (Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada of the Generalitat of Catalonia). The program continues to be applied since it has been proven effective although it must continue to be valued.

Keywords: Child-to-parent violence, intrafamily violence, Juvenile Justice, adolescents, juvenile probation, social pedagogy.

Fecha de recepción: 31/05/2019

Fecha de aceptación: 24/07/2019

116

1. ANTECEDENTES

MIRALL¹ es un programa de tratamiento para adolescentes y sus progenitores en situación de violencia filio-parental (VFP). La mayor parte de estos adolescentes estarían cumpliendo medidas de medio abierto de justicia juvenil. El programa tiene la virtud de estar realizado e implementado directamente por los Técnicos de Medio Abierto (TMO) responsables de la ejecución de las medidas del Juzgado de Menores, para atender una necesidad de intervención educativa con un nuevo perfil de jóvenes delincuentes poco habitual hasta la fecha. El equipo de Medio Abierto ha utilizado el método de investigación-acción, contando también con la ayuda externa de expertos a modo de comunidad de investigación² amplia y con el apoyo del *Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (CEJFE) del Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya*.

Desde hace más de diez años, el fenómeno de la violencia familiar ascendente, se ha instalado en la sociedad, (Abadías, 2017). A menudo cuando la situación de enfrentamiento y de violencia que los hijos protagonizan en el seno de la familia desborda los límites establecidos y los padres casi han agotado tanto sus propios recursos como los de su red de apoyo más

1 El nombre del programa hace referencia a las neuronas “espejo” (Rizzolati, y Sinigaglia, 2006) que están en la base fisiológica de los mecanismos de la empatía emocional.

2 Entendemos por comunidad de investigación, un conjunto de profesionales y asesores con un objetivo común: reunir información detallada y cualitativa que proporcione la base de nuevas ideas, prácticas y maneras de abordar un problema relativamente nuevo: el tratamiento de la violencia filio-parental.



cercana y ya no saben a quién recurrir, optan por denunciar las conductas de sus hijos o hijas, a la policía. De esta manera se inicia un procedimiento judicial que suele terminar con la adopción de una medida penal de la jurisdicción de menores.

Los educadores encargados de ejecutar las medidas de medio abierto que impone el Juzgado de Menores, los TMO, nos encontramos que los perfiles de los jóvenes que cometen este tipo de transgresiones y delitos, son en general muy distintos de los que veníamos atendiendo habitualmente en las medidas del justicia juvenil y a su vez, también sus entornos y sus familias presentan características y necesidades de otro tipo y naturaleza de las que estábamos habituados a atender.

La metodología de intervención y los recursos que los TMO solíamos emplear en el abordaje de los Proyectos Educativos Individualizados (Diego-Espuny, 2012; Burcet, Forné, Macias, Medà, Miquel-Estrada y Ponce, 2005; Diego-Espuny y Miquel-Estrada, 2000) resultan insuficientes, ya que nos faltaban herramientas específicas para el abordaje de este fenómeno. En este sentido una de las primeras evidencias que se constató, fue la necesidad de intervenir con los padres de estos jóvenes, ya que había que tenerse en cuenta a esa parte del conflicto para encontrar una solución del mismo. En este sentido y para dar respuesta a esta necesidad, el Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya en colaboración con el de Salud, encargó un programa para fomentar hábitos de parentalidad positiva en los padres que eran víctimas de agresiones por parte de sus hijos e hijas, el programa [LÍMITS](#)³ (Larriba et al., 2009), destinado a los padres de estos jóvenes infractores. El programa tiene un carácter voluntario para los progenitores y consiste en ocho sesiones grupales en las que se abordaban aspectos y estrategias para fortalecer la actuación educativa de los padres para con sus hijos. Este programa ha obtenido evidencias de eficacia según evaluación de Martínez y Arnau (2014) y de Larriba y Valmayor (2016).

En las sesiones de implementación de este programa en Tarragona, a lo largo de los primeros cinco años de aplicación en el ámbito de Justicia Juvenil (2009 a 2013), muchos padres manifestaron la conveniencia de que también sus hijos pudieran realizar un programa específico para abordar el conflicto familiar. Atender esta demanda reiterada de madres y padres, corroborada a su vez por los TMO responsables del seguimiento de las medidas judiciales, fue el origen de esta investigación–acción.

3 **Límites**, en castellano.



Para dar respuesta a estas necesidades, inicialmente se utilizaron otros programas dirigidos al abordaje de conductas violentas, sin embargo, se constataba, la necesidad de poder disponer de un programa específico para jóvenes con medida de justicia juvenil, que se adaptara plenamente a los contenidos y al enfoque que tenía el programa para padres y que se pudiera realizar en paralelo a LÍMITS.

2. LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN–ACCIÓN: DISEÑO, OBJETIVOS E INSTRUMENTOS

Diseño

Esta investigación es una forma de investigación cooperativa (Bartolomé y Anguera, 1990; Amorós y otros, 1993) que se ha desarrollado en el ámbito socio- educativo en Justicia Juvenil por este equipo: Nicolás Barnes Méndez, Jordi Burcet i Solé, Federico Diego i Espuny, Àngel Gràcia Murillo, Sergio Navarro González, Sara Repiso Amigo y Aida Solano Marquina (autores del programa). Se ha utilizado el modelo estratégico de buenas praxis reeducativas en Justicia Juvenil en relación a la generación de programas en el ámbito de Justicia Juvenil (Burcet y otros, 2005; Diego-Espuny y Miquel-Estrada, 2000). De ello hemos construido un proceso de investigación-acción basado en cinco puntos:

1. A partir de un problema concreto que es la VFP, se ha utilizado el SAVRY como instrumento de categorización del problema abordado, a partir de los datos recogidos de los jóvenes y su contexto.
2. El equipo discute las evaluaciones a los jóvenes para concretar las categorías básicas que permiten comparar y avanzar en la investigación.
3. Se acumula evidencia empírica sobre la cuestión estudiada por el uso de diversos procedimientos de recogida de datos directos y fuentes documentales de programas que están en funcionamiento con relación manifiesta con la VFP.
4. La interpretación y valoración de los resultados en la aplicación del programa piloto por parte del equipo investigador permite obtener una visión del problema al tiempo que contribuyen a mejorarlo.
5. Se establecen regularidades y relaciones entre los datos relevantes observados con éxito que permiten añadir las relaciones descubiertas, de modo que se pueda obtener finalmente una cierta estructura de generalización en la intervención, dentro de este contexto de VFP que



incluso puede apoyar experiencias o teorías de buena praxis y facilitar propuestas de solución y de cambios en los ámbitos preventivos y reeducativos.

Cronograma de la investigación

- 1ª Fase (2014-2015): Construcción programa piloto/ pre test/diseño.
- 2ª Fase (2016): Evaluación de la aplicación del programa a 41 jóvenes que han presentado VFP a través de la aplicación del programa (VVAA, 2016).
- 3ª Fase (2017-18): Fase de normalización y difusión del programa en su aplicabilidad (VVAA, 2018).

Además se está aplicando en la actualidad y está sujeto a constante revisión, adaptación y mejora en las sucesivas ediciones que se vayan implementando. El equipo de investigación es consciente de que tanto el fenómeno de la violencia ascendente, como los grupos de jóvenes que conforman el programa, como las herramientas educativas de las que se disponen están a merced de cambios continuados, y es por eso que habrá que adaptarse a cada circunstancia concreta. En este sentido queremos huir de ortodoxias academicistas que vinculan los resultados de un programa a una estricta implementación del mismo,

Al tratarse de un proyecto surgido desde un equipo de ejecución de medidas judiciales, que realiza intervención directa con los jóvenes, la metodología para la elaboración del programa, se basó en la investigación-acción, ya esto permitía que a medida que se iba pilotando el programa, se pudiera ir adaptando y adecuando a la población destinataria. Esta retroalimentación constante ha permitido aumentar la eficacia didáctica, la motivación de los jóvenes (y la de los técnicos implicados) y la conciencia del problema.

Se desarrollaron y aplicaron diferentes instrumentos de evaluación tanto cuantitativos como cualitativos, que a la vez que valoraban la eficacia del mismo, servían para aportar mejoras al programa. Algunos de los instrumentos utilizados fueron:

- El análisis de la reincidencia delictiva de los jóvenes participantes y la comparación entre los que habían realizado el programa con integridad⁴ y los que no.
- La comparación de las valoraciones de riesgo mediante los ítems del SAVRY⁵ antes y después de la realización de cada edición del programa.

4 El concepto de integridad del programa consiste en la asistencia a más del 80% de las sesiones y haciéndolo también uno de sus progenitores.

5 Structured Assessment of Violence Risk in Youth. El SAVRY es un instrumento que valora el riesgo de los jóvenes de cometer acciones violentas. Fue creado por Bartel, Borum y Forth (2003) y se basa en la valoración profesional estructurada de 24 factores de riesgo y 6 factores de protección. Cada factor se valora (alto, moderado o bajo), el instrumento también prevé poder señalar aquellos factores que se consideran críticos,

- La valoración cualitativa de los participantes.
- La utilización de instrumentos por parte de evaluadores expertos internos y externos.
- El análisis de los diarios de las sesiones, y de los registros de entrevistas.

Objetivos de la investigación-acción

El principal objetivo es la construcción del programa, ya que a través del programa MIRALL (elaborado *ad hoc*) reduciremos la reincidencia de la violencia filio-parental.

Con el fin de evaluar el programa piloto se formularon los siguientes objetivos de trabajo:

1. La participación de un grupo de jóvenes a través del programa simultáneamente a la participación de un grupo de pares mediante el programa LÍMITS, mejora la resolución de conflictos de forma no violenta.
2. El incremento del número de sesiones en las que participa el monitor auxiliar, mejora el nivel de motivación y participación de los jóvenes.
3. La realización simultánea de ambos programas facilita el nivel de asistencia de aquellos jóvenes, a los que al menos 1 de los dos padres ha participado también al programa LÍMITS.
4. La comprensión de los contenidos mejora entre la 1ª edición y la 4ª.
5. La observación sistemática y la valoración de la comprensión de los contenidos por parte de los jóvenes, han permitido adaptar y adecuar el programa a la población destinataria.
6. La participación en el programa aumenta la conciencia de problema por parte de los jóvenes y de los pares.
7. El cumplimiento íntegro del programa MIRALL reduce la reincidencia⁶ a los 12 meses.

Instrumentos

Para elaborar el programa MIRALL se han tenido en cuenta principalmente cuatro instrumentos que aportaron información contrastada y que van desde el perfil de los jóvenes tras la aplicación del SAVRY, pasando por diferentes estudios teóricos de VFP, la revisión de otros programas similares para hijos e hijas agresores, y los contenidos del programa LÍMITS. Así mismo se probaron diferentes métodos de evaluación tanto internos como externos que se

(especialmente relevantes), en las intervenciones y la posibilidad de hacer una valoración global del riesgo de cometer nuevos actos violentos. El SAVRY viene siendo utilizado sistemáticamente por los educadores y técnicos de Justicia Juvenil de Cataluña desde el 2007 en todas las medidas en tanto de medio abierto, como de centros educativos y en algunos informes de asesoramiento técnico.

6 Reincidencia en cuanto a los delitos de violencia filio-parental.



adaptaran a las características de la población y de las medidas de justicia juvenil que ejecutaban los jóvenes.

Primer instrumento: El análisis de factores de riesgo y de protección SAVRY

Vista la necesidad de buscar un abordaje específico para la violencia familiar ascendente protagonizada por menores, en primer lugar, era necesario conocer las características de los jóvenes que realizaban este tipo de delitos. Por ello se procedió al análisis de una muestra de todos los jóvenes condenados por delitos de violencia familiar ascendente en Tarragona en el período 2012-2014.

Una vez seleccionada la muestra, se procedió a analizar las valoraciones de riesgo de cada menor, elaboradas a través del instrumento de valoración SAVRY, para poder cuantificar cuáles eran los ítems que más se repetían, y objetivar cuáles eran los factores de riesgo y de protección más relevantes en esta población. Tras el análisis de los 24 ítems de riesgo y los 6 factores de protección que componen el instrumento se pudo concluir que los seis factores de riesgo que tenían una mayor prevalencia entre los jóvenes que habían cometido delitos de violencia familiar y tenían medida judicial de medio abierto Durante el año 2014, y que puntuaron por encima de 10 eran los siguientes:

1. Escasa habilidad de los padres para educar (14)
2. Problemas para el manejo del enojo (12)
3. Violencia previa (11)
4. Estrés experimentado para afrontar dificultades (11)
5. Actitudes negativas (10)
6. Bajo nivel de empatía / remordimiento (10)

A partir del análisis de estos juicios profesionales estructurados, (valoraciones de riesgo), según el instrumento SAVRY los jóvenes con medida impuesta por delitos de violencia en el ámbito familiar, sobresalían en los 6 factores enunciados en la página anterior, de manera repetitiva y constante, destacando significativamente por encima de los demás como altos o críticos en las valoraciones de riesgo de reincidencia en los delitos violentos en el ámbito familiar.

En base a estos resultados, el equipo de investigación pudo identificar las principales carencias educativas de este colectivo de jóvenes y seleccionar los contenidos educativos idóneos para paliarlas.

Los datos recogidos por este estudio secuencial del SAVRY correspondientes a este grupo de jóvenes con delitos de violencia ascendente y se completó con una recopilación sistemática de otros datos sociodemográficos.

Segundo instrumento: los contenidos del programa LÍMITS.

Uno de los principales motivos para la elaboración del programa MIRALL, desde el inicio de proyecto, fue el de poder complementar el trabajo que se realizaba con los padres en el programa [LÍMITS](#).

Desde un inicio nos pareció oportuno poder trabajar con los jóvenes los mismos aspectos que se trabajaban con los padres, a fin de crear sinergias positivas entre los aprendizajes de los dos colectivos.

En el caso del programa MIRALL se quiso aprovechar el hecho de que los jóvenes estaban cumpliendo una medida judicial y que por tanto tenían un técnico encargado de la ejecución de la medida, incluyendo en el programa tres sesiones individuales entre el TMO i el joven con la intención de asegurar la implicación del TMO y la transferencia de información. Finalmente, también se incluyó una sesión conjunta entre los jóvenes y los padres con la finalidad de hacer consciente a ambos grupos del esfuerzo realizado y de la determinación conjunta para resolver el conflicto. A continuación, se añade un cuadro comparativo de las sesiones y los contenidos de ambos programas:

Tabla 1. Comparación de las unidades temáticas de los programas LÍMITS y MIRALL

Fuente: Elaboración propia

Sesiones	Programa MIRALL	Programa LÍMITS
Sesión grupal 1	Definición del problema	Aprender a definir objetivos de cambio de conducta en los hijos
Sesión grupal 2	Las emociones	Habilidades de comunicación
Sesión grupal 3	Los pensamientos	Reducción de los conflictos y mejora de las relaciones familiares
Sesión grupal 4	Las conductas	Establecimiento de normas y límites
Sesión grupal 5	Las normas	Supervisión, sanciones y vinculación familiar
Sesión grupal 6	Estilos de relación	Resolución de problemas
Sesión grupal 7	Resolución de conflictos	Posición familiar sobre el tabaco, el alcohol y las otras drogas
Sesión grupal 8	Estados del cambio	Seguimiento
Sesión (conjunta) 9	Con la participación de los padres que han participado en el programa LÍMITS y sus hijos en el programa MIRALL	



Tercer instrumento: revisión de programas generalistas para el abordaje del conflicto entre los jóvenes y sus progenitores

El programa MIRALL no quiere ser original ni en cuanto a los temas tratados, ni tampoco por los ejercicios que se proponen en cada una de las sesiones. Entendemos que tanto los temas que hay en los diferentes programas como los que se trabajan en el programa son los que corresponden a fin de abordar las problemáticas descritas.

Para su elaboración previamente se hizo una recopilación y un análisis de diferentes programas específicos para abordar la violencia de los jóvenes hacia sus padres y para padres víctimas de las agresiones de sus hijos.⁷

En cuanto a los programas para **jóvenes** se analizaron concretamente los siguientes:

1. **Programa de pensamiento prosocial. Versión corta para jóvenes** (PPS-VCJ, 2005) adaptación española del original diseñado por Ross y Hilborn, pilotado por el Equipo de Medio Abierto de Lleida: Montserrat Burgués; Montserrat Alcázar; José López; Ventura Baró y Ferran Chordi.
2. **Programa para Jóvenes y adultos con problemas de conducta** (2007) de Manuel Segura con Juani Mesa, complementado por la Guía práctica para dinamizar escuelas de padres y abuelos: Enseñar a los hijos a convivir (2011) dentro del cual hicieron especial atención a los Talleres de competencia social de cinco Sesiones y cuatro cursos o Módulos temáticos diferentes.
3. **Programa de tratamiento educativo y terapéutico, miedo al maltrato familiar ascendente** (2013) de Graña, et al. Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación y reinserción del Menor Infractor, elaborado después de la experiencia del Programa Central de Tratamiento educativo y terapéutico para menores infractores (2010).
4. **Prevención de la violencia filio-parental: el modelo de Cantabria** completado con Talleres para padres y madres por Vicente Garrido Genovés (2012).

⁷ ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional? Es motivo de análisis por diferentes estudios de Ibabe y colaboradores (2011 y 2015)



Tabla 2. Programas grupales para jóvenes en conflicto familiar

Fuente: elaboración propia

PROGRAMAS GRUPALES PARA JÓVENES VIOLENTOS ÁMBITO FAMILIAR			
Programa MIRALL de abordaje de violencia en el ámbito familiar en medio abierto (2014)	Programa de tratamiento educativo y terapéutico por maltrato familiar ascendente (2013)	Programa de tratamiento y control de la conducta violenta con jóvenes que cumplen medidas en medio abierto (2010)	Programa de prevención de la violencia filio-parental (2012)
Generalitat de Cataluña. <i>Departament de Justícia</i>	Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducción y Reinserción del Menor Infractor	Generalitat de Cataluña	Instituto Cántabro de Servicios Sociales
39h	31h	37h 30'	12h

Se revisaron también algunos programas para el apoyo a la **parentalidad** positiva y se tomó como referencia el Programa LÍMITS de Larriba y Durán (2009), el cual estaba definido en Justicia Juvenil de Cataluña por el Área de Medio Abierto, como programa de referencia para la intervención con familias víctimas de violencia ascendente.

El análisis detallado del programa se completó con el análisis de otros cinco programas, dirigidos también a padres víctimas de violencia ascendente.

1. Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias emocionales, Educativas y Parentales de Martínez González (2009).
2. Enseñar a los hijos a convivir. Guía Práctica para dinamizar escuelas de padres y abuelos de Segura y Mesa (2011).
3. Prevención de la violencia filio-parental de Garrido (2012).
4. Aprender en familia de Amorós (2014, 2ª ed.).
5. Evaluación del programa "Crecer en familia" de Blanch y Bahía (2013 y 2015).

Tabla 3. Programas para padres víctimas de violencia familiar

Fuente: elaboración propia

LÍMITS (2009)	Aprender juntos, créixer en família (2014)	Créixer en família (2013)	Prevención de la violencia filo-parental (2012)	Guía práctica “Enseñar a los hijos a convivir” (2011)	Guía de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales (2009)
Departament de Justícia y Dep. de Salut. Generalitat Catalunya	Obra Social “La Caixa”	Secretaria de Família. Generalitat Catalunya	Instituto Cántabro de Servicios Sociales	Ed. Desclée de Brouwer. Bilbao	Ministerio de Sanidad y Política Social. Gobierno de España
Duración 16h	Duración 15h	Duración 12h	Duración 12h	Duración 20h	Duración 22h

Cuarto instrumento: revisión de programas internacionales, específicos para jóvenes con problemas de violencia familiar.

Siguiendo la idea de evaluación continuada del programa y de pilotaje constante para incorporar mejoras y adaptaciones que lo hagan más atractivo y efectivo para los jóvenes. Durante la implementación del mismo en este último periodo de investigación–acción se han valorado también otros programas dirigidos a jóvenes, procedentes de instituciones y equipos de investigación del extranjero, a continuación, (cuadro 1), adjuntamos algunos los que hemos tomado en consideración.⁸

⁸ Estos programas que hemos revisado, son cinco de los muchos existentes. Son interesantes los análisis comparativos de Aroca y Bellver (2013), y recientemente, Ibabe, Arnoso y Elorriaga (2018) recogen los principales programas de intervención en VFP basados en evidencia de EEUU y los genéricos como la Multisistemic Therapy (MST) y el Life Skill Training (LST), además de los que tienen protocolos detallados; proponen un Programa de Intervención Precoz con duración mínima de seis meses con tres subprogramas: con adolescentes (16 sesiones), con padres y madres (11 sesiones) y con familias (8 sesiones).

Cuadro 1. Otros programas para el abordaje de la violencia filio- parental consultados*Fuente: elaboración propia*

NOMBRE	ENLACE	PAÍS	AÑO
Step-Up: Counseling program for teens who are violent at home	http://www.kingcounty.gov/courts/clerk/step-up.aspx	EUA	2015
Euskarri Centro para la intervención filio- parental	http://www.robtopereiratercero.es/articulos/Protocolo_de_intervenci%C3%B3n_en_VFP.pdf	ESPAÑA	2012
YUVA	http://dvip.org/yuva-programme.htm	UK	2011
AVITH Adolescent Violence in the home	https://www.kildonan.org.au/programs-and-services/child-youth-and-family-support/family-violence/adolescent-violence/	AU	2012
RESPECT NON-VIOLENT RESISTANCE	http://nvrschool.com/int/	ISRAEL	2004

3. EL PROGRAMA MIRALL: CARACTERÍSTICAS Y CONTENIDOS

Ficha técnica y orientaciones para aplicar el programa:

- Destinatarios: Menores con delitos relacionados con la violencia. Recomendable realizarlo en paralelo con un programa de entrenamiento para padres.
- Obligatoriedad: Se considera adecuado que este programa esté supeditado a una obligación de la medida o bien a una pauta socioeducativa.
- Ámbito aplicación: Programa para grupos mixtos de 6 a 10 jóvenes.
- Edades de los jóvenes: jóvenes de 15 a 18 años (se aconseja una diferencia máxima de 3 años dentro del grupo).
- Distribución de las sesiones: 8 sesiones en grupos. 3 sesiones individuales. 1 sesión conjunta padres e hijos (recomendable).
- Duración de las sesiones 1h y 30' o 2h con parada en medio Periodicidad de las sesiones Dos sesiones por semana (recomendable) Participación del TMO El TMO impulsará y participará conjuntamente con un conductor en la sesión del comienzo y al terminar. La sesión individual de la mitad del programa se hará únicamente con el joven y el TMO.
- Profesionales y colaboradores: 2 profesionales conductores de las sesiones 1 monitor (a las sesiones 1ª, 3ª y 9ª) Características de los colaboradores adultos que han participado con éxito en un programa formativo de violencia doméstica con habilidades de comunicación para enviar y reflexionar sobre las propias experiencias.



- Materiales: Dossier del joven. Fichas de las sesiones. Espacio adecuado para las sesiones en grupo. Proyector y ordenador. Normativa interna del curso. Contrato terapéutico.

Una vez elaborado el programa y después de las primeras implementaciones el equipo de investigación-acción sintetizó en tres pilares los aspectos diferenciales del programa que a nuestro entender caracterizaban y que resultan básicos para la implementación del mismo con integridad y máxima eficacia, a saber:

- La participación directa del Técnico de Medio Abierto que ha derivado el joven en la implementación del programa. El programa prevé la realización por parte del TMO, de tres sesiones individuales una al inicio del programa una a la mitad y otra al final.
- La realización en paralelo al programa de una edición del programa LÍMITS para padres con el objetivo de reforzar mutuamente los aprendizajes trabajados en las sesiones de ambos programas.
- La participación en cinco de las sesiones conjuntas del programa del monitor MIRALL, con el objetivo de servir de imagen de contraste de las conductas violentas que se pretende eliminar. El monitor MIRALL es un adulto que habría tenido problemas de violencia en el ámbito familiar, que los habría superado de forma exitosa, y al cual se le formaría específicamente para darle las competencias necesarias para realizar esta función educativa.

Figura 1. Los tres pilares del programa

Fuente: elaboración propia



Sesiones y áreas temáticas:

El programa [MIRALL](#)⁹ está pensado para poderse realizar en 9 semanas, 12 sesiones con una duración de dos horas, en total 39 horas (ver cuadro 2) y se aplica en paralelo con el programa de entrenamiento de habilidades parentales LÍMITS, que consta de 8 sesiones de 2 horas cada una, más una sesión conjunta e padres e hijos. En total, 21 sesiones.

En el siguiente cuadro resumen se relacionan los contenidos del programa MIRALL por cada sesión.

Cuadro 2. Contenidos del programa MIRALL*Fuente: elaboración propia*

Unidad	Sesión	Título	Contenido
1	1 Individual	Motivación y auto reconocimiento del problema	<ul style="list-style-type: none"> Comprender los objetivos, la estructura y el contenido del programa. Aceptar la normativa interna del programa. Explorar la actitud del joven en relación a la voluntad de cambio.
2	1 en grupo	Entre todos identificamos el problema	<ul style="list-style-type: none"> Identificar el uso de la violencia como factor común de todos los integrantes del grupo. Identificar respuestas alternativas.
3	2 en grupo	Las emociones	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer las emociones. Saber escoger la mejor actuación en cada momento. Saber reconocer los sentimientos de los otros y ponerse en su piel.
4	3 en grupo	Pensamientos	<ul style="list-style-type: none"> Tomar consciencia de que nuestro pensamiento se puede equivocar. El pensamiento automático es causa de muchos conflictos. Identificar que entre el estímulo externo y la reacción hay un momento de pensamiento que debemos aprovechar para no tener una reacción errónea.
5	4 en grupo	Las conductas	<ul style="list-style-type: none"> Entender la conducta violenta y las diferentes tipologías. Identificar el perfil de conducta violenta. Saber identificar y escoger el estilo

9 Acceder a las sesiones del programa a través del link: <https://drive.google.com/file/d/1hAZ0nSN0s6e3Iy-Dsmqn9NyQr1B_ZeBO/view> Edición revisada y actualizada del programa MIRALL, en qué se han tenido en cuenta las conclusiones del pilotaje del programa y las aportaciones de los jueces evaluadores



Unidad	Sesión	Título	Contenido
			de respuesta adaptada y eficaz.
6	5 en grupo	Desarrollo moral y necesidad de las normas	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia del nivel moral propio. • Entender la utilidad y el sentido de las normas.
7	2 individual	Comprensión del programa i repaso de los temas tratados	<ul style="list-style-type: none"> • Contrastar las reflexiones hechas respecto al conflicto inicial. • Reflexionar como se percibe el programa por los jóvenes y lo que piensan sobre los <i>trainers</i>.
8	6 en grupo	Estereotipos de género y estilos de relación familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar técnicas para entender el punto de vista del otro sexo en las relaciones hombre - mujer. • Analizar el funcionamiento familiar e identificar posibles distorsiones.
9	7 en grupo	Resolución de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir lo que es una opinión o un hecho, lo que es un problema. • Ser capaces generar diferentes alternativas de resolución, escoger la mejor y diseñar un plan de acción.
10	8 en grupo	Estados del cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar el cambio de actitudes. • Repasar las habilidades aprendidas, para la resolución de conflictos.
11	conjunta	Juntos, padres e hijos, ponemos en común lo que hemos aprendido	<ul style="list-style-type: none"> • Tener conocimiento de los temas y reflexiones tratados en uno y otro programa. • Saber reconocer en una situación de confrontación concreta relacional, las alternativas trabajadas en los programas. • Identificar los elementos básicos de una relación afectiva familiar.
12	3 individual	Cierre y evaluación final	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar con el joven su nivel de asistencia al programa así como los ejercicios realizados y los vídeos del Facebook. • Recordar y fidelizar al joven en relación a la valoración diferida a los 6 meses.
13	reconocimiento	Entrega de reconocimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Dar la bienvenida a los jóvenes que inician una nueva edición del programa MIRALL. • Entrega de reconocimientos en forma de diploma a los jóvenes que han participado con éxito en la edición anterior.



4. LOS RESULTADOS

La evaluación y validación del programa tuvo en cuenta las cuatro primeras ediciones 2014-2016 con una muestra inicial de 41 adolescentes hijos agresores (MIRALL) y con la participación de 25 padres víctimas (LÍMITS). Posteriormente en el EMO (Equipo de Medio Abierto) de Tarragona se han realizado tres ediciones más 2017-2018 en las que han participado un total de 31 adolescentes, por lo que el número de participantes suma un total de N= 72 jóvenes, (tabla 4), tres de cada cuatro han sido chicos (76%) y chicas (24%).

Tabla 4. Asistencia de los jóvenes a las ocho ediciones del programa

Fuente: elaboración propia

Participantes en las Ediciones del 2014 al 2018			
Edición	Hombres	Mujeres	Total
2014	08	2	10
2015 a	05	3	08
2015 b	12	1	13
2016	09	1	10
Subtotal investigación	24	7	41
2017	09	4	13
2018 a	08	3	11
2018 b	04	3	07
Total	45	17	72
Porcentaje	76 %	24%	100%

Por lo que se refiere a los objetivos formulados en la evaluación del programa el resultado obtenido en las cuatro primeras ediciones fue el siguiente (tabla 5), en donde destacamos el ítem 7 que expone la confirmación de que el cumplimiento íntegro del programa reduce la reincidencia a los 12 meses:

Tabla 5. Valoración de los resultados obtenidos y confirmación de las hipótesis de trabajo

Fuente: Elaboración propia

Objetivos / evaluación PF Mirall N=41	Confirmada	Parcialmente confirmada	No confirmada
1.- La participación de un grupo de jóvenes a través del programa simultáneamente a la participación de un grupo de padres mediante el programa LÍMITS, mejora la resolución de conflictos de forma no violenta			X
2.- El incremento del número de sesiones en las que participa el monitor auxiliar, mejora el nivel de motivación y participación de los jóvenes		X	

Objetivos / evaluación PF Mirall N=41	Confirmada	Parcialmente confirmada	No confirmada
3.- La realización simultánea de los programas MIRALL y LÍMITS incrementa el nivel de asistencia de los jóvenes	X		
4.- La comprensión de los contenidos mejora entre la 1ª edición y la 4		X	
5.- La observación sistemática y la valoración de la comprensión de los contenidos por parte de los jóvenes, han permitido adaptar y adecuar el programa a la población destinataria		X	
6.- La participación en el programa aumenta la conciencia de problema por parte de los jóvenes y de los padres	X		
7.- El cumplimiento íntegro del programa MIRALL reduce la reincidencia a los 12 meses	X		

Según los datos analizados, únicamente uno de cada tres (32%) de los jóvenes que inician el programa, consigue finalizarlo con integridad, es decir asistiendo a más del 80% de las sesiones y haciéndolo también uno de sus progenitores.

La evaluación del programa MIRALL a pesar de que la muestra es pequeña y por ello no totalmente aplicable el contraste *chi2*, es positiva. De entre los 8 participantes que habían reincidido específicamente en violencia o maltrato familiar (ver la tabla 6) aquellos que habían realizado el programa con integridad presentaron menor porcentaje de reincidencia. Tras el seguimiento doce meses después de finalizadas las sesiones, la recaída ha sido inferior en aquellos que completaron íntegramente el programa, con lo cual contrastamos que el Programa MIRALL es eficaz o válido reduciendo al menos en seis puntos la reincidencia observada

La reincidencia es del 21,42% en aquellos que no lo han completado, mientras que es del 15,38% en aquellos que lo ha completado con integridad.

Resulta un 6:03% la diferencia en la comparación de porcentajes.

Tabla 6. Nivel de reincidencia en función de la integridad

Fuente: Elaboración propia

	Reincidencia	No reincidencia	Total de participantes
Integridad	2	11	13
Porcentajes	6%	26,8%	31,7%
No integridad	6	22	28
porcentajes	15.3 %	53,6%	68,3%
Total	8	33	41
porcentajes	21.4%	80,4%	100%

Las cuatro ediciones evaluadas, con los correspondientes grupos con 41 participantes son insuficientes para poder efectuar mayores generalizaciones. Sin embargo, sostenemos como parcialmente confirmada la hipótesis que relaciona el cumplimiento íntegro de MIRALL con la reducción de la violencia familiar a los doce meses de haberlo finalizado; no ha sido posible, por motivos éticos, disponer de mayores contrastes a partir de un grupo control.

La evaluación de los factores de riesgo y de protección con el instrumento SAVRY, ha evidenciado que la realización íntegra de MIRALL se relaciona con cambios positivos en los aspectos relacionados con la disminución de la agresividad en el entorno familiar, en concreto y en las relaciones con el entorno. Así mismo se aprecia una mejora en la, disminución de las distorsiones cognitivas, una mejora del apoyo social y la asertividad, así como la disminución de la desconfianza.

La medida judicial podrá convertirse en trabajo educativo efectivo si se actúa pronto y a la vez, tanto con los padres víctimas como con el adolescente agresor. Esta es la principal conclusión de nuestra evaluación del programa.¹⁰ Es una herramienta útil por cuanto incide de forma positiva en la reducción de la violencia en el ámbito doméstico y favorece la toma de conciencia tanto de los jóvenes como de los padres que participan en relación a la situación y a las posibilidades reales de emprender acciones concretas para revertir la situación de enfrentamiento. Es un programa formativo–experiencial, (de transferencia de experiencias), exigente en su cumplimiento con integridad, tanto para los jóvenes como para padres que participan en el programa LÍMITS.

Destaca también el resultado positivo tanto desde el punto de vista de los educadores que la han implementado el programa, como también desde el punto de vista de sus participantes: padres, víctimas denunciantes y los hijos, victimarios violentos.

En este sentido cabe destacar el alto grado de asistencia y de compromiso de todos los participantes, tanto de los jóvenes tenían la obligación judicial, como los padres y madres que lo han hecho en base a la voluntariedad y al compromiso contraído. Poniendo el énfasis no tanto en el difícil trabajo del pasado, sino más bien en la idea de empezar de nuevo, de crear sinergias de cambio positivo, de dar la vuelta a la situación de enfrentamiento y en practicar soluciones alternativas al conflicto violento.

10 Coincidimos con el análisis que realiza Vallés (2011) sobre la intervención en delincuencia juvenil desde prácticas socioeducativas preventivas, en donde afirma que podemos considerar también como prevención el uso de medidas judiciales en medio abierto.

5. VALIDEZ

El proceso de validación de este programa de tratamiento de la VFP ha sido continuado y se ha explicitado en dos fases ya que es una propuesta evaluada a través de dos becas de investigación publicadas por el CEJFE (2016, 2018), con una muestra analizada de 41 jóvenes, con medidas de medio abierto en el ámbito del Juzgado de Menores de Tarragona.¹¹ Se ha trabajado a partir de múltiples reuniones de valoración y análisis de los diarios de las sesiones y de los juicios de los expertos para poder elaborar la propuesta actual del programa (ver nota 8). Los resultados de estos análisis se consideran satisfactorios por consenso, cuestión muy importante en el proceso de construcción del programa.

133

Juicio de expertos

Invitados 30 evaluadores externos acreditados: doctores, profesores universitarios, investigadores, expertos o directivos en programas de intervención – con adolescentes, jóvenes o adultos desde el ámbito de la justicia o desde la prevención – contestaron 18 (60%). A más de la mitad les acredita un doctorado, profesorado universitario, cátedra o responsabilidad en la investigación. Cuatro son directivos o responsables de programas en ámbitos de justicia, servicios penitenciarios o intervención social y los cuatro restantes son también expertos seniors con larga experiencia de intervención con transgresión y delincuencia.

En el momento de enviar el cuestionario se habían realizado cuatro ediciones o 'pilotaje' del programa. Cada uno de los expertos evaluador recibió el material elaborado para el curso: justificación y el contenido, ejercicios y prescripciones de las 8 sesiones, así como los registros preparados para evaluar cada sesión y relación con el programa LÍMITS, impartido de forma paralela para el grupo de padres.

Para desarrollar la técnica se parte de un cuestionario semiabierto. Una vez recogida, analizada e interpretada la información de la primera encuesta, presentamos resultados de lo que es solo la primera parte de la aplicación del método Delphi.

Aunque se trate de la mitad del proceso, la riqueza y diversidad de opiniones proporcionadas relativas al programa permiten ofrecer elementos básicamente cualitativos y también cuantitativos de los entrevistados.

11. Documentos:

http://cejfe.gencat.cat/web/.content/home/recerca/catalog/crono/2018/programaMirall_annex2_CA.pdf

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



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

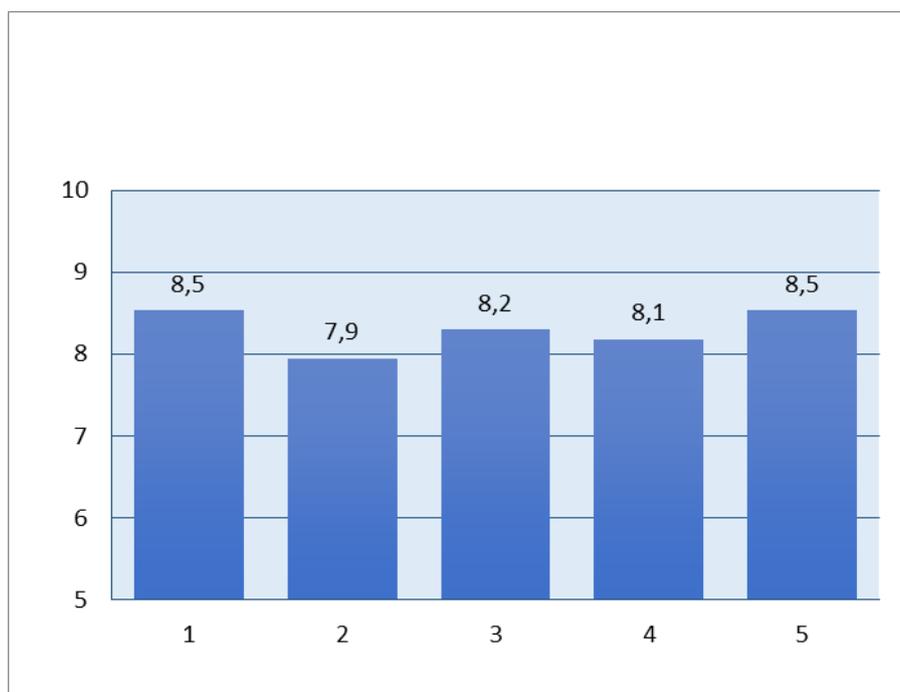
Se exponen sus juicios sobre cinco aspectos nucleares para optimizar el programa a través de estas cuestiones:

- 1.- ¿Considera adecuado el programa para reducir la presencia de conductas violentas dentro del ámbito familiar?
- 2.- ¿Cómo valora la participación de un ex-penado adulto y formado específicamente como monitor?
- 3.- ¿Considera que los temas propuestos son los adecuados para abordar el fenómeno de la violencia en el ámbito familiar?
- 4.- ¿Los instrumentos y la metodología de evaluación empleados le parecen adecuados para conocer la eficacia / efectividad del programa?
- 5.- ¿Las actividades y ejercicios propuestos en cada sesión cree que son adecuadas a los perfiles y edades de los jóvenes?

Se puntuaron cuantitativamente las cinco primeras preguntas de 0-10 resultando una puntuación media para el programa de 8'3 (Tabla 7).

Tabla 7. Respuestas de los evaluadores externos

Fuente: elaboración propia



En las preguntas abiertas dónde se pedía que se destacaran los aspectos más favorables del programa y que se hicieran sugerencias de mejora. Las aportaciones que se recogieron fueron las siguientes:

Aspectos destacables:

- Los temas que se trabajan a lo largo del programa son muy adecuados.
- Los recursos técnicos: vídeos, Facebook y WhatsApp.
- El contrato terapéutico.
- La justificación y estructuración de las sesiones.
- Los refuerzos y estímulos para los jóvenes.
- La participación en paralelo de los padres en el programa LÍMITS.
- La acción de acompañamiento, apoyo y control del TMO en el programa.
- La apertura a otros perfiles delictivos de jóvenes.
- La vinculación investigación-acción.
- La figura del monitor MIRALL como modelo de afrontamiento.
- Una sesión conjunta entre padres e hijos al final del programa.

Aspectos a mejorar:

- Sesiones demasiado densas.
- Ajustar el programa, al nivel de riesgo de reincidencia de cada joven.
- Inclusión de criterios de exclusión del programa; se proponen la salud mental y el nivel de comprensión.
- Explicitar mejor la necesidad de preparación de los docentes.
- Reducir la duración de las sesiones en relación al temario.
- Se echan en falta más referencias a aspectos psicológicos y no tanto pedagógicos.
- Incluir experiencias restaurativas explícitas que tengan en cuenta el conflicto en su círculo familiar.

La opinión y evaluación externa por este grupo de expertos, ofrece una visión más amplia y crítica de la adecuación de los contenidos del programa que ha contribuido a revisar y mejorar la metodología de investigación y su validación.

MIRALL ha sido probado también en jóvenes con otros delitos como por ejemplo en jóvenes con delitos de violencia de género y en otros con problemas de violencia general. De la experiencia obtenida en estas primeras ediciones, podemos valorar que, en los casos de violencia de género, sí que el programa puede dar respuesta, en cambio en los de violencia general, constatamos que los perfiles son muy diferentes y a la hora de conformar grupo se crean distorsiones que van en detrimento del éxito del mismo.



6. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

MIRALL, junto con LÍMITS, son dos programas formativos desarrollados y validados en el ámbito de la justicia juvenil; dinámicos, vivos y en construcción que se adaptan a las necesidades de los jóvenes judicializados. Tras siete ediciones implementándolos en paralelo ha sido posible visualizar y concretar necesidades de los jóvenes y sus padres para aumentar la eficacia recíproca de estos programas y también su nivel de satisfacción.

Se han generado herramientas de evaluación *ad hoc*, que se adaptan a las características específicas de las aplicaciones realizadas y que han resultado eficaces para reducir las conductas violentas con la familia, de acuerdo al SAVRY. En este sentido hay que tener en cuenta las reducidas dimensiones de la muestra.

Entre los procedimientos utilizados destacamos los siguientes:

- Cuestionario de autopercepción del cambio de los chicos.
- Evaluación interna a través del SAVRY elaborado por los técnicos.
- Análisis de la reincidencia a partir de la base de datos (JOVO¹²).
- Comparación paramétrica de la realización íntegra del programa.
- Evaluación externa mediante DELPHI de los expertos consultados.

MIRALL se optimiza con la homogeneidad del grupo de jóvenes, - en relación a las conductas de violencia familiar ascendente -, favoreciendo la conexión de los jóvenes con los contenidos que se abordan en cada sesión.

El programa ha demostrado útil para jóvenes y padres que se encuentran en una situación de enfrentamiento y de violencia en el seno de la familia, hasta el punto de judicializar la situación. Está diseñado para revisar y adaptarse a las necesidades de cada grupo de padres y de jóvenes y así mismo la formación para futuros monitores MIRALL para adaptarse a las características de los nuevos colaboradores. En este sentido, proponemos que los equipos técnicos de los centros de internamiento valoren la realización del programa MIRALL con los jóvenes internados por delitos de violencia familiar en coordinación con un programa LÍMITS realizado por los compañeros de medio abierto fuera del centro.

¹²Base de datos para la ejecución de medidas de Justicia Juvenil y de medidas penales alternativas de adultos de la Generalitat de Catalunya

Del mismo modo que cualquier innovación en la metodología para enseñar a leer y escribir se adapta constantemente a los grupos donde hay que hacer esta enseñanza - aprendizaje, el equipo de investigación considera que el aspecto metodológico del mismo es precisamente condición necesaria pero no suficiente para la adaptación y motivación, casi permanente del programa al grupo concreto donde se ha de implementar. Hay que trabajar con padres e hijos, técnicos y familia, en la reconciliación y la comprensión, que es un paso previo para rehacer los vínculos y el restablecer de puentes, a menudo muy dañados, lo que resulta un aprendizaje difícil y también reeducativo o terapéutico. La acción sistemática, preparada y evaluada para jóvenes agresores de sus padres, es más interactiva y eficaz, cuando se lleva a cabo con el joven en una medida de medio abierto, a pesar de que se han realizado experiencias con jóvenes con medida de internamiento (en la última fase antes de la libertad) que el equipo y los educadores tutores de los jóvenes han valorado también de forma muy positiva.

El programa emplea dinámicas de grupos separados de padres y de jóvenes, dinámicas individuales o incluso dinámicas conjuntas. Atreverse a mirarse a los ojos, a partir de mirar dentro de uno mismo, el espejo interior y el exterior, para no desfallecer y atreverse a volver a confiar, acercarse unos a otros, para saber establecer límites y respetarlos; para aprender a comprenderse. Para aprender a ponerse en el lugar del otro y asumir el rol que corresponde a cada uno y a escucharse más y mejor.

El equipo de investigación-acción lo considera un programa "abierto" susceptible de adaptaciones, y mejoras a incluir por parte de cada grupo de jóvenes, de padres o de monitores. Con diferentes propuestas de mejora como:

- Mejorar el sistema de derivación de jóvenes y familias.
- Cumplimentar de forma sistemática instrumentos de evaluación.
- Recoger los resultados obtenidos en una sola base de datos.
- Valorar y mejorar el programa a partir de las aportaciones de expertos.
- Incentivar la participación de los técnicos de medio abierto.
- Mejorar el plan de formación para los monitores.
- Ampliar el grupo de monitores.
- Aumentar la adhesión de los jóvenes y padres al programa.



- Filmar algunas sesiones para mejorar la formación de los monitores.

Por último, queremos resaltar la conveniencia de unas futuras evaluaciones y validaciones del programa, abordando la conveniencia y optimización de las sesiones y contenidos tanto para los destinatarios de medidas judiciales de VFP como los posibles destinatarios de otros contextos que se consideren adecuados.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Abadías, A. (2017). *La violencia filio-parental y la reinserción del menor infractor. Consideraciones penales y criminológicas*. Barcelona: Bosch Editor.
- Alba, J. L.; Burgués, M.; Morales, J. L.; Alcaraz, M.; Baró, V.; Garrido, V. y López M.^{aj}. (2007). El programa de pensamiento prosocial. Versión Corta para Jóvenes. Tercera aplicación en Medio Abierto. *Rev. Instituto andaluz interuniversitario de Criminología. Boletín Criminológico*, 98. <<http://www.boletincriminologico.uma.es/boletines/98.pdf>> [Consultado 28.03.2019]
- Amorós P. y al. (2014). *Aprender juntos, crecer en familia*. Barcelona: Obra Social La Caixa. <https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/198839/5.caracteriticas_del_programa_es.pdf/75aadf0e-174a-4c4c-a525-8000122dc44b> [Consultado 28.01.2019]
- Amorós, P.; Cabrera, F.; Espín, J.; Panchón, C. y Rodríguez, M. (1993). Una experiencia de investigación cooperativa: La metodología de intervención en medio abierto. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 109 – 130.
- Aroca, A y Bellver, B. (2013). Revisión de programas de intervención para el tratamiento de la violencia filio-parental. Una guía para la confección de un nuevo programa. *Revista Educación XXI*, 16.1, 281-304. <<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/727>> [Consultado 28.01.2019]
- Bartolomé, M. y Anguera, M.T. (Coords.) (1990). *La investigación cooperativa: Una vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: PPU.
- Borum, R.; Bartel, P. y Forth, A. (2003). *SAVRY. Manual per la valoració estructurada de risc de violència en joves*. (Trad. L. Vallès, y E. Hilterman, 2006). Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (CEJFE).
- Burcet, J.; Forné, P.; Macias, M.; Medà, E.; Miquel S. y Ponce C. (2005). Estrategias de intervención en medio abierto. *RES, Revista de Educación Social*, 4 <<http://www.eduso.net/res/?b=7yc=55yn=155>> [Consultado 28.01.2019]
- Diego Espuny, F. (2012). Programa formativo para agresores contra la violencia de género. En Senra, M. (coord.). *Ámbitos y estrategias en la intervención socioeducativa con menores*. Madrid: Sanz y Torres.



- Diego Espuny, F y Miquel Estrada, S. (2000). La intervención en medio abierto: un reto para la justicia de menores. En Amoròs y Ayerbe (Eds.). *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis S.A.
- Garrido, V. (coord.). (2012). *Prevención de la violencia filio-parental: el modelo de Cantabria. Documentos técnicos*. <<http://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/PREVENCIÓN%20DE%20LA%20VIOLENCIA%20FILIO-PARENTAL.%20EL%20MODELO%20CANTABRIA.zip>> [Consultado 28.02.2019]
- Graña, J.; García-Vera, MP; González, M.; Morán, N.; Gesteira, C.; Fernández, I.; Moreno, N y Zapardiel, A. (2013). *Programa de tratamiento educativo y terapéutico por maltrato familiar ascendente*. Madrid: Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación y Reinserción del Menor Infractor. <<https://www.ucm.es/data/cont/docs/39-2014-02-10-Programa%20de%20tratamiento%20educativos%20y%20terap%20C3%A9utico%20por%20maltrato%20familiar%20ascendente.pdf>> [Consultado 28.04.2019]
- Ibabe, I. (2015). Predictores familiares de la violencia filio-parental: el papel de la disciplina familiar. *Anales de psicología*, vol. 31, 2, 615-625. <<https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.31.2.174701/175701>> <<https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.174701>> [Consultado 28.04.2019]
- Ibabe, I.; Arnosó, A; y Elorriaga, E. (2018). Programas de intervención destacados en violencia filio-parental: Descripción de un programa innovador de intervención precoz. *Revista Papeles del Psicólogo*, Vol. 39 (3), 208-2017. <<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2873>> [Consultado 30.05.2019]
- Ibabe, I.; Jaureguizar, J. (2011). ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional? *Anales de psicología*, vol. 27, 2, 265-277. <<http://revistas.um.es/analesps/article/view/122841/115491>> [Consultado 30.05.2019]
- Ibabe, I.; Jauregizar, J. y Díaz, O. (2007). *Violencia filio-parental: Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Vitoria: Publicaciones del Gobierno Vasco. <http://www.jusap.ejgv.euskadi.eus/r47-educia/es/contenidos/documentacion/violencia_filio_parental/es_vifilpar/adjuntos/Violencia_Filio-Parental.pdf> [Consultado 28.05.2019]
- Larriba, J. y Valmayor, S. (2016). Protego: un programa efectiu per promoure la criança positiva i prevenir conductes problemàtiques en els fills mitjançant la millora de les habilitats educatives dels pares i les mares de famílies en risc. *Butlletí d'Inf@ncia*, 96.
- Larriba J. et al. (2009) *LÍMITS: Programa d'actuació preventiva familiar de la transgressió i del consum de drogues en menors i joves que passen pel circuit de la justícia juvenil*. Barcelona: Departament de Salut, Generalitat de Catalunya.
- Martínez, M. y Arnau, L. (2014). *Avaluació del programa d'entrenament d'habilitats parentals – LIMITS. Invesbriu 66*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (CEJFE). <<http://cejfe.gencat.cat/ca/recerca/si/anteriors/2014/programa-limites-jjuvenil/>> [Consultado 28.05.19]



- Rizzolati, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidòs.
- Segura, M. (2007). *Jóvenes y adultos con problemas de conducta: desarrollo de competencias sociales*. Madrid: Narcea.
- Segura, M. y Mesa, J. (2011). *Enseñar a los hijos a convivir*. Bilbao: DDB.
- Servicio a la Infancia, Adolescencia y Familia de Cantabria (n. d.). Programa de prevención de la violencia filio-parental. <<http://www.escuelacantabradesalud.es/programa-de-prevencion-de-la-violencia-filio-parental>> [consulta 28.09.2017]
- Vallés, J. (2011). Anàlisi DAFO sobre la prevenció de la delinqüència juvenil. *Revista Trobada d'Educació Social*, 5, monogràfic "Intervenció socioeducativa a l'àmbit de la justícia", 37-38. Col·legi d'Educadors i Educadors Socials de les Illes Balears (CEESIB). <https://www.researchgate.net/publication/321229085_Analisi_DAFO_sobre_la_prevencio_d_e_la_delinqüencia_juvenil> [Consulta 30.05.2019]
- VV. AA. (2016). *Document marc d'aplicació del programa 'Limits'. Doc.provisional*. Barcelona: Departament de Justícia, Generalitat de Catalunya.
- VV. AA. (2018). *Avaluació i validació del Programa Mirall per a l'abordatge de la violència en l'àmbit familiar de joves infractors*. Vol. II. Barcelona: CEJFE, Generalitat de Catalunya. <http://cejfe.gencat.cat/web/.content/home/recerca/cataleg/crono/2018/programaMirall_CA.pdf> [Consulta 30.05.2019]
- VV. AA. (2016). *Avaluació i validació del Programa Mirall per a l'abordatge de la violència en l'àmbit familiar de joves infractors*. Vol. I. Barcelona: CEJFE, Generalitat de Catalunya. <http://cejfe.gencat.cat/web/.content/home/recerca/cataleg/crono/2016/avaluacio_programa_mirall_2015/avaluacio_validacio_programa_mirall_2015.pdf> [Consulta 30.05.2019]

Agradecimientos:

El equipo de investigación del programa MIRALL de intervención en VFP está compuesto por Técnicos de Medio Abierto (TMO), psicólogos del equipo y por voluntarios del programa "Voluntaris per la Convivència" de los Equipos de Medio Abierto de Justicia Juvenil de Tarragona y de Terres de l'Ebre.

Esta investigación-acción becada en convocatorias públicas 2016 y 2017 del *Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (CEJFE) del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya*, está en deuda con docentes, investigadores y administrativos. Menciones especiales merecen Berta Framis Ferrer por el apoyo dispensado en la investigación, el Dr. Màrius Martínez que nos ha orientado en la elección de instrumentos de evaluación y en cuanto a la selección de los datos más relevantes (Universidad Autónoma de Barcelona, UAB) y el Dr. Manuel Segura Morales, profesor emérito de la Universidad de la Laguna por su asesoramiento, colaboración y prólogo al Manual del programa (en prensa).



También nuestro reconocimiento a todos y cada uno de los jueces, evaluadores externos:

EQUIPO EVALUADOR EXTERNO. DELPHI:

-Dr. Abadías, Alfredo. Investigador en Derecho penal (UNED y SEVIFIP); -Dr. Andrés Pueyo, Antonio. Catedrático de Psicología, Universitat de Barcelona (UB); -Burguès Bargués, Montse. Coordinadora Senior EMO Justicia Juvenil; -Capdevila i Capdevila, Manel. Responsable de Investigación, CEJFE; -Cerdà Llongueras, Marina. Investigadora Unidad de Programas Justicia Juvenil; -Ceron Riera, Marc. Psicólogo, investigador y subdirector general MPA; -Dra. Durán Bonavila, Silvia. Profesora de Psicología, Universitat Rovira i Virgili (URV); -Ferrer Puig, Marta. Investigadora y jefa de Área de Investigación, CEJFE; -Dr. Gutiérrez Albentosa, Joan Manel. Jurista. Generalitat de Catalunya; -Inglà Torné, Montserrat. Filóloga, directora servicio territorial de Justicia; -Led Capaz, Pere. Exdirector general de Justicia Juvenil; -Martín Ferran, Jaume. Investigador senior y responsable de relaciones internacionales, Departamento de Justicia; -Martínez, Angelines, Trabajadora social y jefa Servicios sociales, Exconsejera de Justicia en la Junta Comunidades Castilla-La Mancha; -Palau Sendra, Núria. Pedagoga, profesora de la Universitat Rovira i Virgili (URV); -Queralt Beltran, Joan Pere. Jefe de Servicio del Medio Abierto Penitenciario; -Dra. Senra, María Exprofesora Titular Facultad Educación (UNED); -Dr. Tous Pallarés, Jordi. Vicerrector y Profesor de Psicología social, Universitat Rovira i Virgili (URV); Dr. Vallés Herrero. Josep, profesor tutor de Educación Social (UNED).

Para contactar:

Jordi Burcet i Solé (*Autor principal para correspondencia*). Coordinador EMO (*Equipo de Medio Abierto de Justicia Juvenil*) de Tarragona. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya. C/ Sant Antoni Maria Claret, 17, 43002, Tarragona, teléfono 977.25 26 75.

E-mail: jordi.burcet@gencat.cat

Federico Diego Espuny. Pedagogo EMO y Doctor en Pedagogía (UB).

E-mail: fdiego@gencat.cat

Josep Vallés Herrero. Educador Social y Doctor en Pedagogía (UNED).

E-mail: jvalles@tortosa.uned.es



Análisis del estigma hacia personas con trastorno mental grave en la población de Cáceres

Analysis of stigma towards people with severe mental disorder in the population of Cáceres

Sheila del Valle Vaca Matamoros, *Graduada en Educación Social*
José María Martínez Marín, *Universidad de Extremadura y Profesor-tutor de la UNED*

142

Resumen

El rechazo social, el desconocimiento y los prejuicios sociales acerca de las personas con trastorno mental grave dificultan enormemente su integración socio-laboral y pueden propiciar procesos de exclusión social que pueden desembocar en pobreza económica y en el aislamiento social. Estas consecuencias están más relacionadas con procesos de estigmatización social y auto-estigmatización que con las derivadas del propio trastorno mental. Este estudio pretende analizar las percepciones que la población general tiene acerca de las personas con trastorno mental grave y su contribución a estos procesos de estigmatización social.

La metodología utilizada ha sido cuantitativa y no experimental y, dentro de este enfoque, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo y causal a través de un estudio de encuesta.

Los resultados muestran que la población general encuestada presenta actitudes estigmatizantes hacia las personas con trastorno mental grave. Con respecto a las variables estudiadas, se puede observar una tendencia a aumentar el estigma a medida que aumenta la edad de la muestra. Por otra parte, se encuentran diferencias significativas en los valores de estigma obtenidos en función del género, siendo los hombres los que manifiestan un mayor estigma hacia este colectivo que las mujeres.

Palabras clave: Trastorno mental; estigma; prejuicios; integración; Educación Social.

Abstract

Social rejection, ignorance and social prejudices about people with severe mental disorders make their socio-labor integration very difficult and can lead to social exclusion processes that can lead in economic poverty and social isolation. These consequences are more related to social stigmatization and self-stigmatization processes than to those derived from the mental disorder itself. This study aims



to analyze the perceptions that the population has about people with severe mental disorder and their contribution to these social stigmatization processes.

The methodology used has been quantitative and non-experimental and, within this approach, a descriptive and causal analysis has been carried out through a survey study.

The results show that the population surveyed presents stigmatizing attitudes towards people with severe mental disorder. With respect to the variables studied, a tendency to increase stigma can be observed as the age of the sample increases. On the other hand, there are significant differences in the stigma values obtained according to gender, with men being the ones who show a greater stigma towards this group than women.

Keywords: Mental disorder; stigma; prejudices; integration; Social education

Fecha de recepción: 28/02/2019

Fecha de aceptación: 24/07/2019

INTRODUCCIÓN

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2013), la salud mental se define como “un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad”.

Por otra parte, el trastorno mental es definido por la Guía de estilo de FEAFES, (Confederación Española de Agrupaciones de Familiares y personas con enfermedad 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 vive y crea alguna forma de malestar subjetivo”. (FEAFES 2008: 20).

De la misma forma, en esta Guía de estilo también se afirma que:

“(…) salud y enfermedad mental no son condiciones que permitan definir a la una como la ausencia de la otra, sino que son un continuo en el que se reflejan diferentes grados o niveles de bienestar o deterioro psicológico. Se han tratado de identificar los componentes principales de la salud mental en factores como bienestar emocional, competencia, autonomía, aspiración,

autoestima, funcionamiento integrado, adecuada percepción de la realidad, etc.”. (FEAFES 2008:20).

Por tanto, la ausencia de un trastorno mental en una persona no implica que la misma vaya a tener de una buena calidad de vida, de la misma forma, el hecho de que una persona esté diagnosticada con un trastorno mental no significa que no pueda disfrutar plenamente de la misma. En resumen, se podría afirmar que la salud mental va más allá de la ausencia de un trastorno mental.

Si nos centramos en la prevalencia de estos trastornos, el Plan Estratégico CIBERSAM (Centro de Investigación Biométrica en Red de Salud Mental, 2014-2016:9) afirma que:

- Alrededor de 450 millones de personas padecen trastornos mentales y de conducta a nivel mundial.
- Una de cada cuatro personas desarrollará uno o más de estos trastornos en el transcurso de su vida.
- El impacto en la calidad de vida en una persona con trastorno mental es superior al de otras enfermedades crónicas.
- Un tercio de las causas principales de discapacidad y muerte prematura a nivel mundial son a causa de condiciones psiquiátricas.

A pesar de la gravedad del problema la OMS (2017) estima que “en los países de ingresos bajos y medios, entre un 76% y un 85% de las personas con trastornos mentales graves no recibe tratamiento; la cifra es alta también en los países de ingresos elevados: entre un 35% y un 50%”.

Si nos centramos en nuestro país, la Confederación Salud Mental España (2016) estima que un 19,5% de la población española ha tenido algún tipo de trastorno mental a lo largo de su vida y actualmente, un 9% de la población presenta algún problema de salud mental.

Por tanto, resulta evidente que la prevalencia de los trastornos mentales graves sigue aumentando, lo que causa efectos considerables en la salud de las personas y graves consecuencias a nivel socioeconómico y en el ámbito de los derechos humanos.

Con respecto a la tipología de los trastornos mentales graves, la Guía de estilo de FEAFES (2008), basándose en los criterios del DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) y el CIE 10 (Clasificación Internacional de Enfermedades), distingue los siguientes:

- La esquizofrenia: Es un trastorno mental que puede hacer que la persona no distinga entre experiencias reales e irreales, pensar de manera lógica, dominar y tener respuestas emocionales ajustadas, tomar decisiones y relacionarse con los demás.
- Los trastornos bipolares: Son un grupo de trastornos del estado de ánimo que se identifican por periodos cíclicos, pasando por distintas fases: fase maníaca, en la que tiene una, “elevación del estado de ánimo, eufórico, expansivo e irritable” y fases de depresión, en las que se experimenta una “pérdida de interés o placer en todas las actividades, abatimiento, sentimientos de infravaloración o de culpa; dificultad para concentrarse o tomar decisiones, y pensamientos recurrentes de muerte...” (FEAFES 2008:33).
- El trastorno obsesivo compulsivo: Es un trastorno de ansiedad que se singulariza por la aparición de obsesiones (ideas y pensamientos persistentes que la persona examina como indiscretas e ilógicas) y que el individuo tratará de paliar a través de exigencias (comportamientos o actos mentales reiterados).
- Los trastornos de la personalidad. Este grupo de trastornos influye en la mayoría de las áreas del funcionamiento de la persona y sus particularidades más preponderantes son la impulsividad y la intensidad en las respuestas emocionales, la inestabilidad en el estado de ánimo y en las relaciones interpersonales.

Además de la gravedad de estos síntomas padecidos por las personas diagnosticadas con un trastorno mental grave, este colectivo tiene que luchar contra la estigmatización social que acarrea el hecho de padecer estos trastornos (FEAFES, 2008).

En este sentido, Corrigan y Kleinlein (2005), afirman que los estereotipos, prejuicios y la discriminación por parte de la sociedad a las personas con trastorno mental pueden suponer una privación a estas personas de las oportunidades que pueden ser importantes y vitales para su recuperación y logro de objetivos, especialmente, aquellos objetivos que estén relacionados con su independencia social y económica.

De la misma forma, Corrigan y Kleinlein (2000) identifican los signos a partir de los cuales una persona de la calle deduce que otra persona padece un trastorno mental, haciéndole reaccionar de forma estigmatizadora. Estos signos son:

- Los síntomas psiquiátricos: comportamientos extraños, irregularidades en el lenguaje...
- Los déficits de habilidades sociales: déficit en el contacto visual, lenguaje corporal, temas de discusión...
- La apariencia física: higiene personal, forma de vestir...
- Las etiquetas: aquellas personas de las que se sabe que padece un trastorno mental son víctimas del estigma asociado al trastorno mental.

Como parte importante del estigma hacia este colectivo, e íntimamente relacionado con el mismo, aparece el propio auto-estigma que es definido por Muñoz y Uriarte (2006) como las reacciones de los sujetos que integran un grupo estigmatizado, volviendo estas actitudes estigmatizadoras contra ellos mismos. Al igual que el estigma, el auto-estigma también está formado por estereotipos, prejuicios y discriminación.

Estos mismos autores señalan que la experiencia directa con el estigma social, puede hacer que las personas con trastorno mental desarrollen el auto-estigma, manifestándose en “la autolimitación en el trabajo, la no asistencia a la rehabilitación, el rechazo a la enfermedad, la baja autoestima, y la falta de expectativas de recuperación”. Este auto-estigma hace que estas personas se vean “inferiores y fracasadas, sintiéndose inseguros y temerosos de sus propios comportamientos”, lo que provoca que se empeore el auto-aislamiento. Todo esto lleva a estas personas a anticipar el rechazo por parte de los demás, lo que les encamina a dos cosas; por un lado, a ocultar su enfermedad y, por otro, a aislarse.

No obstante y, por suerte para muchas personas que padecen trastorno mental, el conocimiento de los estereotipos y falsas creencias que giran alrededor de su colectivo, no les conduce obligatoriamente al auto-estigma. Tal y como sostienen Mora y colaboradores (2014), algunas personas se auto-estigmatizan, a otras les es indiferente, y por último, hay un grupo de personas que reaccionan con indignación ya que lo consideran una injusticia, lo que les lleva a reclamar con mayor firmeza y fortaleza sus derechos en la atención y el tratamiento, dando lugar a un fenómeno conocido como “la paradoja del auto-estigma y la enfermedad mental”.

MÉTODO

Diseño

Este estudio se puede enmarcar dentro del enfoque cuantitativo de la investigación educativa, concretamente se ha llevado a cabo un diseño de investigación transeccional descriptivo.

Se ha adoptado una metodología de cuestionario, ya que se ha llevado a cabo a través de la aplicación del Cuestionario de Actitudes de la Comunidad hacia las personas con Enfermedad Mental (CAMI) de Taylor y Dear (1981) adaptado al castellano por Ochoa y colaboradores (2016).



Muestra

La muestra de la investigación está formada por 80 personas de la población cacereña. El procedimiento de muestreo ha sido casual o incidental.

En la siguiente tabla se muestran los datos personales de la población cacereña que han formado la muestra.

Tabla 1. **Datos personales de las personas encuestadas de la población de Cáceres.**

DATOS PERSONALES										
EDAD					SEXO		Estado Civil			
Entre 15 y 30	Entre 31 y 45	Entre 46 y 60	Entre 61 y 75	Entre 75 y 90	Hombre	Mujer	Casado	Soltero	Divorciado	Viudo
21	15	25	13	6	36	44	44	21	9	6

Fuente: elaboración propia

Instrumento

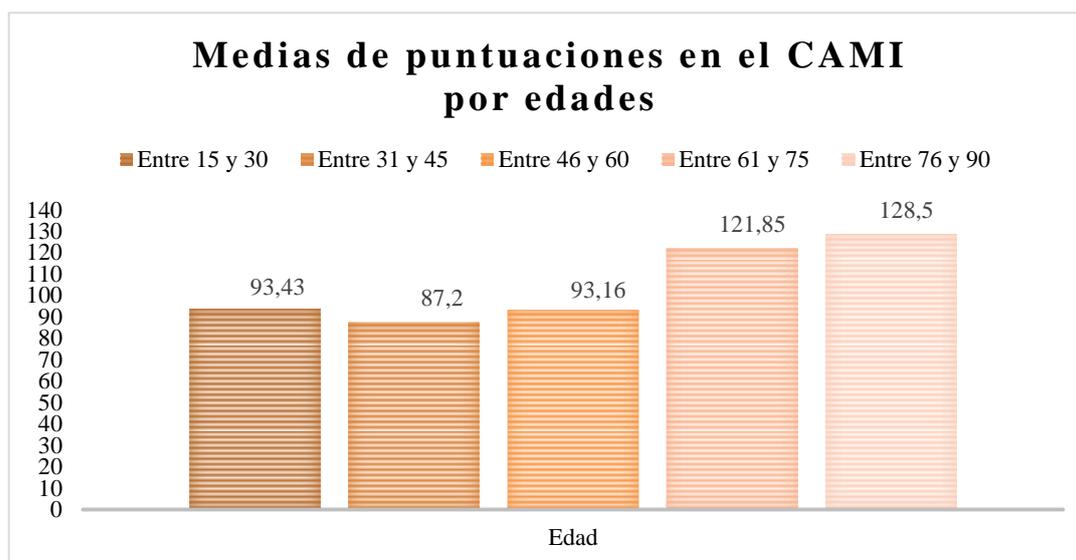
El cuestionario de actitudes de la comunidad hacia las personas con enfermedad mental (CAMI) está formado por 40 ítems valorados a través de una escala Likert de 5 puntos que va desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo. El instrumento mide 4 factores llamados: Autoritarismo, Benevolencia, Restricción Social e Ideología de la Salud Mental en la Comunidad. Cada factor contiene 10 afirmaciones relativas a las opiniones sobre la forma de tratar y cuidar a las personas con trastorno mental grave, cinco de ellas se enuncian en positivo y las otras cinco están expresadas en negativo. La puntuación de cada subescala deriva de sumar los ítems en positivo y la puntuación inversa de los ítems en negativo.

El factor de Autoritarismo evalúa las opiniones acerca de las personas con trastorno mental como una clase inferior a los individuos que no lo padecen, el factor de Benevolencia valora actitudes de acogida hacia los pacientes que pueden derivar en una actitud paternalista, el factor de Restricción Social evalúa el peligro para la sociedad y sugiere que la gente con enfermedad mental se debe limitar tanto antes como después de la hospitalización y, por último, el factor de Ideología de la Salud Mental en la Comunidad evalúa las actitudes y creencias relacionadas con la inserción de las personas con trastorno mental en la comunidad y en la sociedad en general.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En general y teniendo en cuenta los datos obtenidos, se puede afirmar que la muestra encuestada tiene percepciones estigmatizadoras hacia las personas con trastorno mental grave, si bien es cierto que la intensidad de las mismas varía en función de las distintas variables sociodemográficas estudiadas.

Gráfico 1. Medias de puntuaciones por edades.



Fuente: elaboración propia

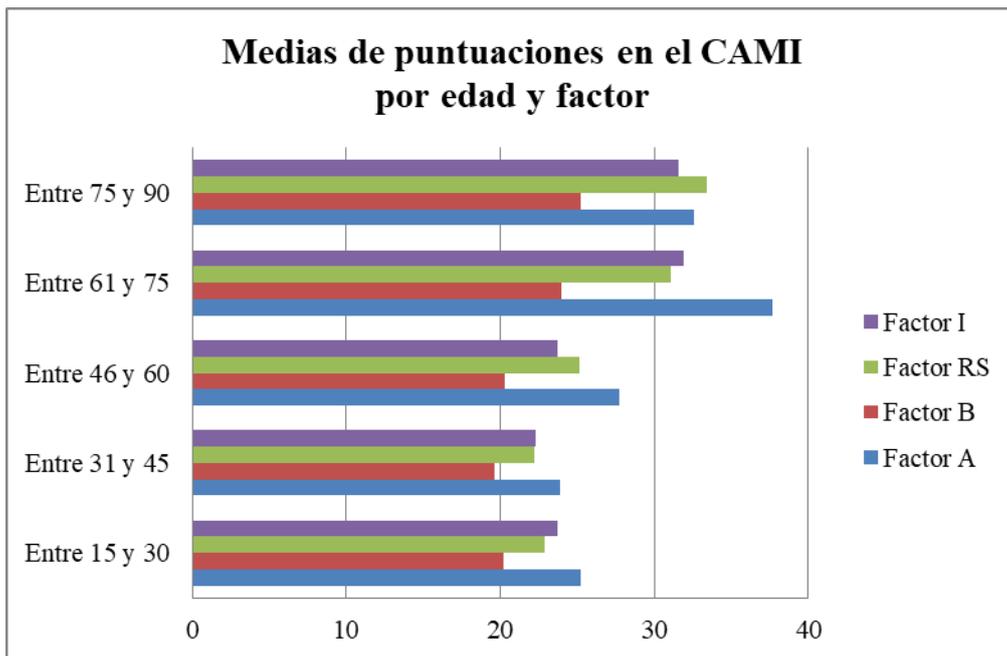
En el Gráfico 1 están representadas las medias de puntuaciones totales obtenidas en la muestra en el CAMI por segmentos de edad. Como se puede observar, el estigma hacia personas con trastorno mental grave parece aumentar a medida que aumenta la edad de la muestra considerada, encontrándose el menor valor medio de estigma en las personas entre 31 y 45 años y el mayor valor medio en las personas entre 76 y 90 años.

Tabla 2. Medias de puntuaciones en el CAMI por edad y factor.

	Factor A	Factor B	Factor RS	Factor I
Entre 15 y 30	25,2	20,2	22,9	23,7
Entre 31 y 45	23,9	19,6	22,2	22,3
Entre 46 y 60	27,7	20,3	25,1	23,7
Entre 61 y 75	37,7	24	31,1	31,9
Entre 75 y 90	32,6	25,2	33,4	31,6

Fuente: Elaboración Propia

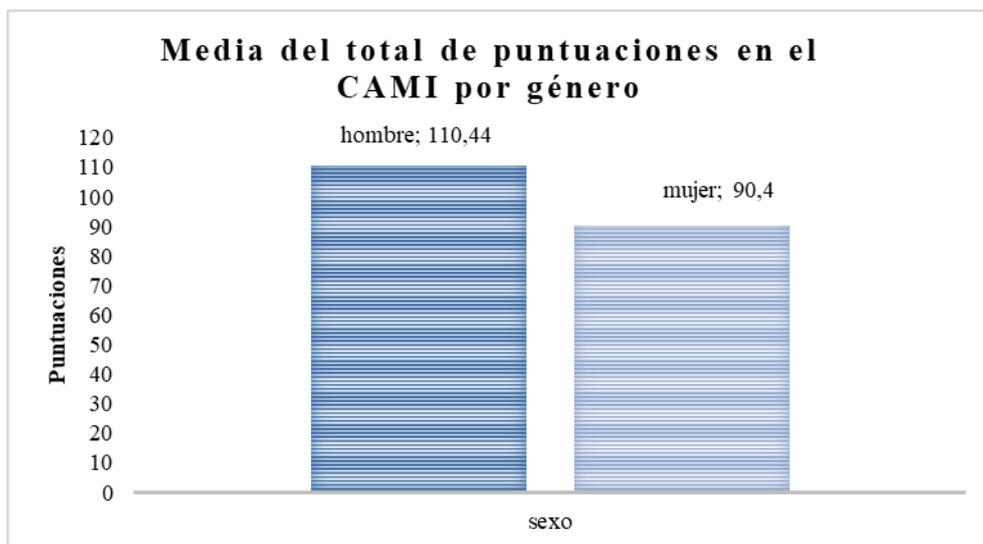
Gráfico 2. Medias de puntuaciones en el CAMI por edad y factor.



Fuente: Elaboración Propia

Tanto en la tabla 2 como en el gráfico 2 se puede observar que la puntuación por factores sigue el mismo esquema que la puntuación general analizada anteriormente, es decir que el estigma de cada factor aumenta a medida que aumenta la edad de los encuestados.

Gráfico 3. Medias de puntuaciones en el CAMI por género.

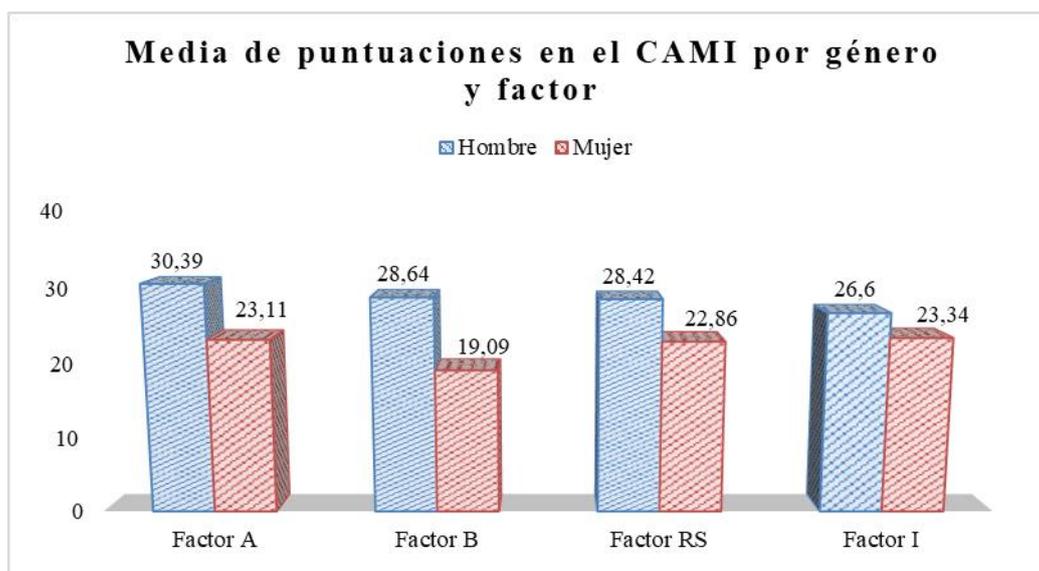


Fuente: elaboración propia



En este gráfico se manifiesta que hay diferencias significativas en el estigma hacia las personas con trastorno mental grave con respecto al género de la muestra. Los hombres manifiestan un mayor estigma hacia este colectivo que las mujeres, superando la diferencia entre grupos los 20 puntos.

Gráfico 4. Medias de puntuaciones en el CAMI por género y factor.



Fuente: elaboración propia

El Gráfico 4 pone de manifiesto que existen diferencias importantes en todos los factores en relación al género, sobre todo en los factores de Autoritarismo, Benevolencia y Restricción Social, lo que indica que los hombres evalúan en mayor medida a las personas con un trastorno mental grave como inferiores a los individuos que no lo padecen, indicando que su libertad tiene que estar limitada y manifestando actitudes paternalistas hacia este colectivo.

Si comparamos los resultados obtenidos con la investigación de de Vicario y Moral (2016) que fue realizada utilizando el mismo instrumento y también con una muestra de población general, encontramos que los resultados coinciden en que a medida que aumenta la edad de la muestra encuestada, se manifiesta un mayor estigma hacia las personas con trastorno mental grave. Por el contrario y si nos centramos en las puntuaciones de los factores del instrumento, en la investigación de Vicario y Moral (2016) únicamente se obtuvieron diferencias significativas en el factor de Benevolencia, perteneciendo las puntuaciones más altas a las mujeres que componían la muestra.

CONCLUSIONES

En esta investigación se ha pretendido estudiar las percepciones estigmatizadoras de una muestra de ciudadanos de la localidad de Cáceres hacia las personas que padecen un trastorno mental grave con el objetivo de recabar información útil a la hora de plantear actuaciones para paliar esta problemática por parte del equipo multidisciplinar del Centro de Integración Social de FEAFES Cáceres del que ha formado parte uno de los autores de esta comunicación en calidad de educadora social.

Se ha podido comprobar por los resultados obtenidos que la muestra encuestada manifiesta percepciones estigmatizadoras hacia las personas con trastorno mental grave, siendo más intensas en la población masculina y a medida que aumenta la edad de la muestra.

Esta estigmatización social percibida por este colectivo y que puede derivar en procesos de auto estigmatización, supone una carga que afecta en todos los ámbitos de la vida diaria de estas personas; tanto en el ámbito laboral, la vida efectiva, las relaciones sociales, etc.

En el contexto laboral, las personas con trastorno mental sufren dificultades muy notables para encontrar o mantener un empleo. La percepción de que los trastornos mentales pueden producir brotes violentos por parte de las personas que lo padecen, como se ha podido observar en las respuestas al cuestionario, no favorece a que estas personas puedan obtener o conservar un empleo.

Se puede considerar por tanto, que esta discriminación laboral es en su mayor medida una consecuencia de los estereotipos negativos sobre el trastorno mental, especialmente a los relacionados con la percepción de las personas de este colectivo como clase inferior y falta de competencias. También el estigma social tiene considerables implicaciones en la dimensión de las relaciones sociales. Las personas con trastorno mental presentan una gran dificultad para relacionarse, hacer amigos o mantenerlos.

En este sentido y como afirma Muñoz y colaboradores (2009), las personas con trastorno mental achacan este rechazo social a la desinformación y a la falta de comprensión que la sociedad tiene sobre este tipo de trastornos, lo que suele llevar al aislamiento y la evitación de las personas que no lo padecen y a relacionarse únicamente con aquellas que sí lo padecen en los propios centros de rehabilitación, por lo que existe una gran limitación en sus relaciones sociales. Esta limitación puede llevar a la creación de una especie de gueto que perpetua el

autoaislamiento social y donde también pueden vivir experiencias de rechazo y discriminación. (Muñoz y Uriarte, 2006).

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th. Edition (DSM-4)*. Washington, DC.: American Psychiatric Association.
- Confederación Salud Mental España. (2016). *El desconocimiento y el silencio son las mayores barreras para aceptar los problemas de salud mental con naturalidad*. Madrid. Recuperado de: <https://consaludmental.org/notas-de-prensa/desconocimiento-silencio-barreras-aceptar-problemas-salud-mental-29279/>
- Corrigan, P.W. (2000). Mental health stigma as social attribution: Implications for research methods and attitude change. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7, 48-67.
- Corrigan, P.W., y Kleinlein, P. (2005). The impact of mental illness stigma. In P.W. Corrigan (Ed), *On the Stigma of Mental Illness* (pp. 11-44). Washington D.C.: American Psychological Association.
- FEAFES (2008). *Salud Mental y Medios de Comunicación: Guía de Estilo*. Recuperado de: https://www.msssi.gob.es/ciudadanos/saludMental/docs/Salud_Mental_Guia_de_estilo.pdf
- Mora, J., Ortega, M., Natera, G. y Bautista, N. (2014). Auto-estigma en personas con diagnóstico de trastorno mental grave y su relación con variables sociodemográficas, clínicas y psicosociales. *Revista psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 59 (3), 147-158.
- Muñoz, M., Pérez, E., Crespo, M., y Guillén, A. (2009). *Estigma y enfermedad mental análisis del rechazo social que sufren las personas con enfermedad mental*. Madrid: Editorial Complutense.
- Muñoz, A. y Uriarte, J. (2006). Estigma y enfermedad mental. *Norte de salud mental*, 6 (26), 49-59. Recuperado de: <http://documentacion.aen.es/pdf/revista-norte/volumen-vi/revista-26/049-estigma-y-enfermedad-mental.pdf>
- Ochoa, S., Martínez, F., Vila, R., Arenas, O., Casas, E., García, E. y García, M. (2016). Validación al castellano de la escala de estigma social: community attitudes towards mental illness en población adolescente. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 9 (3), 150-157.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (1992). *CIE-10. Trastornos Mentales y del Comportamiento*. Décima Revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Descripciones Clínicas y pautas para el diagnóstico. Organización Mundial de la Salud, Ginebra.
- (2013). *Salud mental: un estado de bienestar. Centro de prensa*. Recuperado de: http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/
- (2017). *Trastornos mentales. Centro de prensa*. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs396/es/>



Plan Estratégico CIBERSAM 2014-2016. *Magnitud y Relevancia de las Enfermedades Mentales* (8-14). Recuperado de: http://www.ciberisciii.es/ficheros/SAM/1_Plan%20Estrategico%20CIBERSAM_2014_vf_161213.pdf

Taylor, S. M., y Dear, M. J. (1981). Scaling community attitudes toward the mentally ill. *Schizophrenia bulletin*, 7 (2), 225-240.

Vicario, A. y Moral, M. (2016). Actitudes hacia los trastornos mentales y su asociación percibida con delito: Estigma social. *Salud & Sociedad*, 7 (3), 254-269. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4397/439749582002.pdf>

Para contactar:

Sheila del Valle Vaca Matamoros, Graduada en Educación Social por la Universidad de Extremadura. Email: svacamat@alumnos.unex.es

José María Martínez Marín, Doctor en Ciencias de la Educación, Licenciado en Psicología y profesor de la Universidad de Extremadura de los grados de Educación Social, Educación Primaria y Educación Infantil. Profesor-tutor de la UNED de Plasencia de los grados de Educación Social, Psicología, Criminología y Pedagogía. Email: jmmartinez@unex.es



Beneficios de la aplicación de la metodología de Aprendizaje-Servicio. Una experiencia en Bachillerato

Benefits of applying the Service-Learning methodology. An experience in Secondary Education

Rosana Palomares Mas, educadora social y profesora de la Universitat de València

154

Resumen

La sociedad se encuentra marcada por una crisis generalizada y ha de afrontar el reto basado en el compromiso de educar para construir un mundo mejor. Para ello, se requieren metodologías acordes que propicien la reflexión sobre lo que se hace, cómo se hace y qué resultados se alcanzan. La metodología de Aprendizaje-Servicio tiene por finalidad formar personas competentes capaces de transformar la sociedad en la que viven. Así pues, el presente estudio muestra sus potencialidades, así como los beneficios que ésta produce en el alumnado de primer curso de Bachillerato de un colegio concertado de Valencia.

Para ello, la investigación utiliza un diseño mixto y, como instrumentos de medida, los cuestionarios RApS I y RApS II, de elaboración propia; LAEA de Maite Garaigordobil; y, por último, AECS de Moraleda, González Galán y García-Gargallo. Todos ellos aplicados a la muestra de la investigación, N90.

Se han obtenido resultados relevantes por lo que respecta al autoconcepto, intereses sociales, satisfacción del servicio y rendimiento académico, así como diferencias significativas entre chicos y chicas. Elaborándose conclusiones acordes a los resultados obtenidos y a las limitaciones que han podido influir en éstos.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, ciudadanía, participación, competencia social y ciudadana, transformación.

Abstract

Our society is suffering a widespread crisis and must face the challenge of educating for the construction of a better world. To achieve that, appropriate methodologies are needed in order to promote reflection about what is done, how it is done and which results are reached. The purpose of Service-Learning methodology is to educate competent individuals who are able to transform their



society. Therefore, this study shows the potentialities and benefits of this methodology among the students of 1st of "Bachillerato" (Secondary Education) in a semi-private school in Valencia.

For that purpose, this research applies a mixed method design. The measuring instruments used are the RapS I and RapS II questionnaires, of own elaboration; LAEA, of Maite Garaigordobil; and AECS, of Moraleda, González Galán and García-Gargallo. All of them have been applied to the sample of our research, N90.

Relevant results have been reached in terms of self-concept, social interests, service satisfaction and academic performance, as well as significant differences between boys and girls. Conclusions have been elaborated according to the results obtained and the limitations that could have influenced them.

Keywords: Service-Learning, citizenship, participation, social and citizen competence, transformation.

Fecha de recepción: 04/03/2019

Fecha de aceptación: 19/08/2019

INTRODUCCIÓN

La situación de partida que justifica la presente investigación, tiene que ver con el momento que atraviesa la sociedad actual. Una sociedad marcada por la crisis generalizada y que ha de afrontar el reto basado en el compromiso de educar para construir un mundo mejor. Un mundo donde todos tengamos cabida pese a las diferencias, un mundo de igualdades y responsabilidades compartidas que nos lleve a alcanzar el bien común. Y es que, podemos alcanzar metas comunes, si nos ponemos de acuerdo en la forma de conseguirlas.

Bajo mi humilde punto de vista y, bajo el paraguas de la profesión de Educación Social a la que me enorgullece pertenecer, siento la necesidad de volcar todos mis esfuerzos en trabajar por conseguir una sociedad mejor, una sociedad donde podamos vivir dignamente.

Para ello, la educación debe orientarse hacia la formación de personas capaces de afrontar estos desafíos. Siguiendo en esta línea, el aprendizaje ha de superar la barrera de la simple transmisión y adquisición de saberes e ir más allá, dotando de significado los contenidos aprendidos por medio de las interacciones con el contexto. Entender y comprender la realidad que nos rodea es vital para dotar de sentido estos conocimientos que adquieren significado propio, en la práctica. La importancia de esto pasa por establecer relaciones entre las



necesidades reales y emergentes de la sociedad, implicándose y sin permanecer al margen, a la vez que sintiéndolas como propias.

La contextualización de los aprendizajes es un aspecto esencial para el desarrollo de las competencias básicas. Implica plantear los nuevos contenidos en situaciones de contextos reales o percibidos de ese modo por el alumnado, de forma que adquieran sentido y funcionalidad, siendo útiles para la construcción de una sociedad para todas las personas.

De acuerdo con Eyler y Giles (1999) el alumnado siente que el aprendizaje le resulta de utilidad cuando adquiere significados y compromisos, cuando favorece su propio desarrollo y permite su transformación humana y profesional que apueste por cambios sociales necesarios.

En este sentido, al convertirse en protagonista de su propio proceso de aprendizaje y comprometerse a intervenir y establecer lazos con otros miembros de la comunidad que lo necesiten, tiene la opción de encontrar alternativas de ser y aprender. Encuentra significado al contenido académico, entendiéndolo como un conjunto de herramientas y un elemento social y cultural más extenso, con utilidad para la vida diaria.

Un aprendizaje tan singular como el que estamos describiendo, requiere metodologías acordes que propicien la reflexión sobre lo que se hace, cómo se hace y qué resultados se alcanzan, para ser capaz de usarlo como estrategia de mejora.

Se trata de que las personas puedan usar sus capacidades de manera flexible para poder afrontar problemas nuevos de la vida cotidiana, y cuyo fin último es lograr una sociedad democrática, de personas libres, responsables y comprometidas con la sociedad de la que forman parte. Una sociedad compuesta por personas diferentes, pero con un mismo objetivo, en la que todas pueden y deben sentirse partícipes ejerciendo compromisos colectivos y teniendo actitud crítica, creativa, reflexiva y comprometida. Sin lugar a duda, la participación favorece la inserción con conciencia y responsabilidad en el mundo.

La metodología de Aprendizaje-Servicio ofrece respuesta a un sistema educativo que no tiene en cuenta las necesidades sociales (Aramburuzabala, 2014) y cuya finalidad pasa por formar ciudadanos y ciudadanas competentes, capaces de transformar la sociedad en la que viven.

Estamos convencidos que el Aprendizaje-Servicio es una propuesta idónea para ofrecer respuesta a las necesidades educativas que presenta la educación actual, conteniendo un doble objetivo: 1) el aprendizaje reflexivo de conocimientos, habilidades y valores; 2) desarrollar la

ciudadanía del alumnado a través de la prestación de un servicio a la comunidad para satisfacer necesidades detectadas (Puig, 2006).

Una de las líneas de investigación actual sobre la metodología de Aprendizaje-Servicio, se centra en la medición de los efectos que ésta produce. Es por ello que la presente investigación pretende obtener datos concretos en relación a la formación del alumnado en valores de ciudadanía, estableciendo espacios de aprendizaje de competencias para el ejercicio de la ciudadanía activa en la sociedad, a través de la participación y la adquisición de actitudes prosociales.

Para Eyler y Giles (1999), el Aprendizaje-Servicio contribuye a la adquisición de un mayor auto-conocimiento, al crecimiento espiritual y a la recompensa de encontrar bienestar en ayudar a los demás.

Además, la participación en programas de Aprendizaje-Servicio dirige a las personas hacia la adquisición de valores, conocimientos, habilidades y compromiso que subyacen al significado de una ciudadanía activa. Pese a que se aprecian indicios positivos, se precisa continuar con la investigación en este campo (Warren, 2012).

Con la presente investigación se pretende contribuir a las investigaciones existentes hasta el momento en esta línea y que inciden sobre los beneficios de la aplicación de la metodología de Aprendizaje-Servicio.

De ahí el interés por analizar el impacto que la metodología de Aprendizaje-Servicio tiene sobre el alumnado participante, en cuanto a la competencia social y ciudadana, el autoconcepto, el interés por las temáticas sociales y el rendimiento académico, entre otros.

BASE TEÓRICA

Ciudadanía

Sin lugar a duda, la educación es sumamente importante, puesto que, en buena parte, nos hacemos ciudadanos y ciudadanas gracias a ella. Es un proceso colectivo que ayuda a la construcción social de la convivencia a través del compromiso adquirido con la ciudadanía. Su importancia pasa por establecer relaciones entre las necesidades reales de la sociedad, evitando de este modo, mantenerse al margen.



Es por ello que, el objetivo primordial es detectar y entender los problemas sociales para contribuir a la construcción del bien común, asumiendo a su vez el compromiso del cambio social. No hay que olvidar que los derechos humanos y la ciudadanía son responsabilidad de todas las personas.

Para ello, se precisa la formación de una ciudadanía participativa, que se centre en adquirir valores y actitudes como sociedad, además de hábitos y virtudes ciudadanas.

Educación para la ciudadanía significa conocerse a sí mismo, aprender a estar con los demás, desarrollar la capacidad de convivencia con distintas formas de pensar y de vivir, ser sensible a situaciones injustas y tener el valor suficiente para luchar por transformarlas, en el marco de los derechos y las obligaciones ciudadanas (Mora, 2010).

Las variadas comprensiones que a través de la historia ha ido adoptando la concepción de ciudadanía democrática (virtud política, civitas, estatus jurídico o ideal normativo de ampliación de los horizontes de cohesión social y lealtad a ideales humanos), dibujan una dinámica constante de cambio y de reconfiguración continua. Son algunos expertos (Rubio, 2007; Zapata-Barrero, 2001) quienes coinciden en afirmar que este cambio continuo en la interpretación de la ciudadanía se debe fundamentalmente a las transformaciones que han sufrido los Estados democráticos en respuesta a las necesidades humanas que van surgiendo en cada época.

A pesar de los debates que surgen sobre el término, se tiende a armonizar tres dinamismos: 1) disfrutar de los derechos individuales, 2) ser miembros al poseer algo compartido y 3) participar en la vida pública para buscar el bien común (Rawls, 1979, 1996; Walzer, 1993; Pettit, 1999).

Destacar en este punto a Bolívar y Balaguer (2004), que desglosan como la base del concepto ciudadanía, el conjunto de valores (responsabilidad y participación, tolerancia y solidaridad, conocimiento y libertad, igualdad y pluralismo), actitudes y comportamientos fundamentales para la convivencia social.

Participación

No cabe duda que un ciudadano/a se considera tal cuando participa con quienes se siente identificado/a, se asocia y se organiza, delibera y negocia con quienes está en desacuerdo,



exponiendo con firmeza sus opiniones e intereses. La participación y la consolidación de un estado de derecho y de una sociedad del bienestar son estrategias primordiales para afrontar los retos que se plantean en la sociedad actual.

La participación no es solo un factor indispensable sino también un derecho democrático que la ciudadanía tiene la responsabilidad de ejercer, colaborando en la construcción del bien común en una sociedad con predisposición al cambio y a la transformación social (Vallespín, 2000).

De modo que su fin último sea lograr una sociedad democrática, de personas libres, responsables y comprometidas con la sociedad. Una sociedad compuesta por personas diferentes con un mismo objetivo, en la que todas pueden y deben sentirse partícipes ejerciendo compromisos colectivos y teniendo actitud crítica, creativa, reflexiva y comprometida. Sin lugar a dudas, la participación favorece la inserción con conciencia y responsabilidad en el mundo.

Así, al referirnos a participar para alcanzar el bien común, o lo que es lo mismo, en beneficio de la colectividad, hablamos de ciudadanía. Para Cortina (2009, 2013) construir una buena sociedad es responsabilidad de todas las personas y requiere la transmisión de valores conjuntos y propios.

Para ello establecer en los currículos la dimensión social y comunitaria es de vital importancia; una dimensión donde los centros educativos participen en las posibilidades y necesidades emergentes en el entorno social donde la intervención directa sea posible, para crear un vínculo entre escuela y comunidad.

La participación es condición y componente indispensable que posibilita la transformación del entorno y de las personas que componen la sociedad; es un derecho y una responsabilidad, un elemento que empodera y genera identidad ciudadana. Así pues, se trata de lograr un proyecto común a partir de los intereses ciudadanos, el esfuerzo común y la solidaridad cívica (Torres, 2001).

En definitiva, participar significa activar la palanca que favorece la adquisición de una ciudadanía activa, crítica, comprometida, creativa y responsable.



Competencia social y ciudadana

Además, cabe destacar la incorporación de las competencias básicas al currículum como el primer paso realizado con la intención de aproximar el sistema educativo español a las exigencias internacionales que, por una parte, son de tendencia europea del sistema educativo y, por otra, de disposición hacia el aprendizaje. Ambas han de ser examinadas desde nuestro propio contexto para identificar de qué manera afecta a las decisiones curriculares y a quienes las toman. Cabe destacar que la competencia social está en constante auge debido a su importancia para el funcionamiento social presente y futuro, la calidad de vida y la convivencia entre las personas, favoreciendo la participación y adquisición de valores ciudadanos. Este interés ha tenido su reflejo en la emergencia de estudios, tanto teóricos como prácticos, pero, a pesar de ello, no se ha llegado a un acuerdo en su definición.

Tal y como hemos visto, un modelo formativo y de aprendizaje propio de la sociedad actual, debe estar enfocado a la adquisición de competencias. Para ello, es necesario combinar la adquisición de recursos cognitivos y la disponibilidad de llevarlos a cabo en contextos reales de necesidad.

Conscientes de que el Aprendizaje-Servicio propicia aprendizajes académicos a la vez que desarrolla la dimensión ético-cívica del alumnado, nos inclinamos por determinar el alcance de esta metodología por lo que respecta a la competencia social y cívica en el marco de la etapa de Bachillerato.

Tal y como hemos estado viendo, la competencia consiste en saber usar todos nuestros recursos, conocimientos, experiencias, aptitudes, etc., para poder vivir de la mejor manera posible. Se trata de proveerse de metodologías que planteen problemas de la vida diaria, y que contextualicen los aprendizajes en situaciones de intervención reales (Hernández y otros, 2010).

Uno de los factores clave en el proceso de transformación de la sociedad se basa en orientar los procesos de aprendizaje y expresar los resultados en competencias útiles (Uruñuela, 2011).

Por lo que respecta a las actitudes para adquirir competencias sociales, destacar que éstas serán fuente de análisis en la presente investigación en base al cuestionario elaborado por Moraleda, González y García-Gargallo (1998).



Aprendizaje-Servicio

El Aprendizaje-Servicio está considerado como una poderosa herramienta que permite el desarrollo de las competencias básicas y, adquiere especial sentido, cuando nos referimos a la competencia social y ciudadana. Proporciona innumerables contextos en los que poner en práctica los aprendizajes y nos acerca al aprendizaje más complejo, puesto que implica enfrentar al alumnado a situaciones tan complejas como su nivel de desarrollo aconseje, y dotarles de estrategias para afrontarlas con eficacia, ofreciendo la oportunidad de desarrollar el pensamiento estratégico a partir de un contexto real que incluye todos los componentes que Mendía (2012) señala, como son análisis de la realidad, creación, planificación, desarrollo y evaluación del proyecto donde el alumnado asume todo el protagonismo.

En definitiva, los proyectos de Aprendizaje-Servicio son un buen coctel que ofrecen protagonismo al alumnado y están cargados de intencionalidad pedagógica y solidaria, favoreciendo la adquisición de conocimientos y competencias útiles para la vida.

Y es que, el reto de la sociedad actual reside en el compromiso de educar para construir un mundo mejor, un mundo donde todos tengamos cabida, un mundo de igualdades y responsabilidades compartidas para alcanzar el bien común que nos une como miembros de la sociedad.

La metodología de Aprendizaje-Servicio posee un gran potencial en este sentido ya que orienta los resultados académicos hacia la formación de una ciudadanía activa a través de la participación y del servicio a la comunidad, originando crecimiento intelectual, desarrollo personal y compromiso social (Ngai, 2006); todo ello bajo principios pedagógicos, sociales y éticos.

En los proyectos de Aprendizaje-Servicio tanto alumnado como docentes y miembros de la comunidad, participan activamente en tareas que promueven el desarrollo social y comunitario, siendo agentes de cambio y transformación social.

Los centros educativos, como responsables para conseguir una sociedad más justa y solidaria, deben formar a su alumnado para que pueda llevar a cabo su profesión en un contexto adverso y cambiante como el que se presenta en la sociedad actual. Esto no se puede lograr sin incorporar la formación en habilidades y capacidades para ejercer una ciudadanía realmente activa, efectiva y transformadora, donde se contribuya a la mejora de la calidad de vida en la

sociedad.

El aprendizaje que realiza el alumnado va más allá de la mera adquisición de información, ya que promueve personas con capacidad de participación en el mundo a través de un aprendizaje activo. De acuerdo con Eyler y Giles (1999) el alumnado siente que el aprendizaje le resulta de utilidad cuando adquiere significados y compromisos propios, cuando favorece su propio desarrollo y permite su transformación humana y profesional que apuesten por cambios sociales necesarios. Así, el Aprendizaje-Servicio contribuye a la adquisición de un mayor autoconocimiento, al crecimiento espiritual y a la recompensa de encontrar bienestar en ayudar a los demás. Además, la participación en programas de Aprendizaje-Servicio, guía a las personas hacia la adquisición de valores, conocimientos, habilidades, eficacia y compromiso que subyacen al significado de una ciudadanía activa.

162

MATERIALES Y MÉTODOS

Para llevar a cabo el estudio, se desarrolla un diseño que orienta en todo momento el proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos. Dicho diseño supone “el plan o estrategia concebida para obtener la información que se requiere, para dar respuesta al problema formulado y cubrir los intereses del estudio” (Bisquerra, 2004, 120). El diseño se ha desarrollado en dos fases. En la primera fase, el marco teórico donde se ha realizado una aproximación conceptual sobre el Aprendizaje-Servicio. En la segunda fase, se recoge la información y se realiza el análisis de datos para llegar a conclusiones y nuevas líneas de investigación.

Para ello se tiene presente el objetivo del estudio: determinar el efecto de la variable independiente sobre las variables dependientes. O lo que es lo mismo, establecer la relación existente en la que la variable independiente causa un efecto sobre las diferentes variables dependientes.

La investigación utiliza un diseño mixto; más concretamente el denominado modelo mixto, según la distinción que realizan Johnson y Onwuegbuzie (2004) y Onwuegbuzie y Leech (2006). Estos autores entienden este modelo cuando se combinan en una misma fase de la investigación, métodos cuantitativos y cualitativos.

Atendiendo al siguiente esquema propuesto por Driessnack, Sousa y Costa (2007):



CUAN → cual

Tabla 1. Esquema de investigación propuesto por Driessnack, Sousa y Costa (2007).

Así pues, el motivo de combinar 1) metodología cuantitativa y 2) metodología cualitativa no es otro que comprender mejor el objeto de estudio para indagar y entender mejor el fenómeno estudiado. La intención es utilizar los resultados cualitativos para explicar los resultados cuantitativos, poniendo el énfasis en explicar e interpretar relaciones existentes.

1) Metodología cuantitativa. Se utilizará la modalidad de investigación educativa de diseño pre-experimental (Campbell y Stanley, 1966).

Este diseño permite la aproximación al fenómeno a investigar (para generar hipótesis nuevas) sin olvidar que, en la posterior interpretación de los datos, pueden existir diversas variables extrañas que lleven a una atribución errónea del efecto de la variable independiente sobre las variables dependientes.

Destacamos que somos conscientes de que en este tipo de diseño no se tiene control sobre las posibles variables extrañas, y por tanto se pueden dar problemas de validez interna y externa, destacamos algunas características principales:

- a) Resulta complicado establecer una relación biunívoca entre variable dependiente e independiente.
- b) No existe grupo control.
- c) No existe un control sobre la selección de sujetos.
- d) La comparación formal entre dos o más observaciones es limitada.
- e) Existe poco control de variables extrañas.

Destacar que más concretamente, se ha utilizado el diseño de un solo grupo, tomando una medida Pretest o pre-tratamiento y otra Postest o post-tratamiento. Por un lado, el Pretest se recoge antes de que el alumnado realice el servicio de Aprendizaje-Servicio, por otro lado, el Postest se toma una vez el alumnado ha finalizado el servicio. Este diseño utilizado se representa de la siguiente manera:

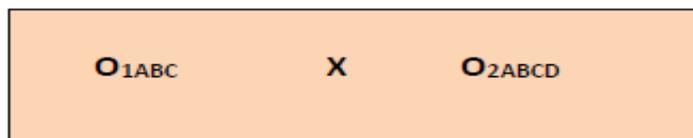


Tabla 2. Diseño utilizado en la investigación. Fuente: Elaboración propia

Los pasos a seguir para la realización de este diseño, tal y como se muestra a continuación, son:

- 1) Aplicación de un Pretest (O1) para la medida inicial de las variables dependientes;
- 2) aplicación del tratamiento o variable independiente (X);
- 3) aplicación de un Postest (O2) para obtener la nueva medida de las variables dependientes.

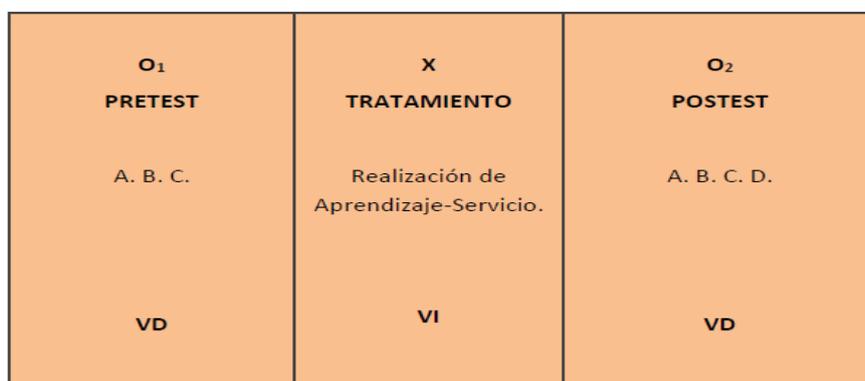


Tabla 3. Pasos seguidos para la realización del diseño. Fuente: Elaboración propia

Para comprobar el efecto del tratamiento aplicado, se recurre a comparar los resultados obtenidos entre el Pretest y el Postest. Destacar en este punto que la ausencia de grupo control en la presente investigación, limita la posibilidad de conocer con exactitud si es el tratamiento aplicado en sí u otros factores, los que producen las posibles diferencias existentes entre el antes y el después del tratamiento.

A pesar de ello, el diseño utilizado permite analizar las alteraciones que se producen en determinadas variables que sólo cambiarán si se interviene de forma específica sobre ellas.

2) Metodología cualitativa. Esta metodología tiene carácter abierto, flexible y con amplia diversidad de enfoques. Destacar que, una vez realizada la recogida de datos, el análisis de los mismos no se limita a un tratamiento mecánico, sino que implica a su vez, un proceso de

reflexión e interpretación exhaustivo. Un proceso donde los datos segmentados pasan a ser organizados inductivamente en categorías, conforme a un sistema estructurado, derivado de la lectura de los datos.

En este punto, cabe destacar que el constructivismo es sin duda el paradigma que mayor influencia ha ejercido sobre el enfoque cualitativo.

Tanto John Dewey en el campo de la Pedagogía como Jean Piaget en el campo de la Educación, entre otros, influyeron en el desarrollo del constructivismo, que fundamenta el Aprendizaje-Servicio. De ahí la importancia de utilizar también la metodología cualitativa en la investigación, ya que se precisa encuadrar los puntos de vista de los participantes a través de un estudio propiamente descriptivo.

Para ello, se elaboró un cuestionario Postest que combina preguntas cerradas y abiertas.

Instrumentos de medida

A la hora de llevar a cabo la investigación, fue necesario utilizar instrumentos de medida que recogieran la información necesaria para posteriormente, analizarla con detenimiento y poder conseguir el objetivo del estudio. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica en busca de aquellos instrumentos que resultasen idóneos para alcanzar el objeto de estudio planteado. Finalmente se optó por utilizar cuestionarios ya validados, como principales instrumentos de recogida de información. Dichos cuestionarios fueron pasados a la vez, aunque separados por bloques bien diferenciados.

- *Detalles de cada uno de los instrumentos utilizados:*

1. Cuestionario RApS I y RApS II (Realización de Aprendizaje-Servicio)

Cuestionario de elaboración propia y una única dimensión que mide las Percepciones del alumnado sobre la metodología de Aprendizaje-Servicio. Consta de 19 ítems en el Pretest y Postest para pedir la percepción y expectativas que el alumnado participante tiene sobre la metodología. En el Postest se amplían a 35 los ítems (RApS II).

2. Cuestionario LAEA

Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto, de Garaigordobil (2008). Incluye las áreas: física, social, emocional e intelectual. Además, todas ellas se engloban en el autoconcepto global.



3. Cuestionario AECS

Actitudes y estrategias cognitivas sociales de Moraleda, González Galán y García-Gargallo (1998). El cuestionario completo está compuesto por 123 ítems para medir tanto la competencia (actitudes prosociales) como la incompetencia social (actitudes antisociales y asociales). En nuestro caso, simplemente hemos utilizado 41 ítems para la medición de la competencia social y, más específicamente, las conductas prosociales, objeto de estudio.

4. Listado de preguntas abiertas

Para la fase de Post tratamiento se crea un listado de preguntas abiertas para completar el estudio cuantitativo.

Se consideró interesante para la investigación, la recogida de otros datos e información y se elaboró para la ocasión, un instrumento estructurado en dos secciones diferenciadas para realizar posteriores y diferentes análisis.

La *SECCIÓN I* contiene los siguientes elementos: a) Sexo, b) iniciales del nombre y apellidos, fecha nacimiento, c) asignatura que gusta más, asignatura que gusta menos, d) intereses sociales y e) participación en actividades dentro y fuera del colegio.

a) El interés por recoger el sexo de los participantes se basa en poder analizar si existen diferencias estadísticamente significativas, entre hombres y mujeres.

b) Tanto las iniciales del nombre y apellidos como la fecha de nacimiento, sirvieron como elementos de asignación de cuestionarios Pretest con Postest.

c) Puesto que nos interesa averiguar si los participantes prefieren realizar la asignatura a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio, se introdujo la asignatura que gusta más y menos en este apartado del cuestionario.

d) El elemento de participación en actividades o entidades tanto dentro como fuera del colegio, nos servirá para conocer mejor el perfil del alumnado participante en la experiencia. Este dato solo se recoge en la medida de Pretest.

e) La variable temas de interés social se introduce en la Sección I, con el fin de utilizar los temas sociales como variable y ver su evolución desde el principio de la experiencia hasta el final de la misma.

La *SECCIÓN II* contiene elementos con información sobre Aprendizaje-Servicio: lugar de

realización de Aprendizaje-Servicio, dedicación semanal, realización de ApS en el recurso deseado, conocimiento previo de la metodología, vía de conocimiento y motivo por el que decide realizar Aprendizaje-Servicio.

La finalidad de esta sección es la de describir mejor la muestra de la investigación y analizar el conocimiento previo del alumnado participante sobre la metodología de Aprendizaje-Servicio.

Muestra de la investigación

Destacar que la muestra de participantes con la que finalmente se cuenta para realizar la investigación y sobre la que se realizan todos los análisis posteriores, es de N 90. Se cuenta con este número de participantes totales que realizan Aprendizaje-Servicio y de los cuales se obtiene cuestionario completo de Pretest y Postest.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	HOMBRE	42	46,7	46,7	46,7
	MUJER	48	53,3	53,3	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Tabla 4. Muestra de la investigación. Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

En este apartado presentamos en forma de síntesis, aquellos aspectos que nos hemos ido encontrando a lo largo de la investigación acerca de la metodología de Aprendizaje-Servicio. Evidentemente como toda investigación, aportará nuevos datos al objeto de estudio en cuestión, pero supondrá un nuevo punto de partida y continuación para futuras investigaciones en este campo. Destacar que las reflexiones que se describen en este apartado están condicionadas por varios elementos: tanto las limitaciones propias de la investigación como el carácter subjetivo de las interpretaciones de la metodología mixta utilizada.

Recordemos los *objetivos generales* de la investigación: 1. Analizar los efectos de la aplicación de un programa de Aprendizaje-Servicio en la asignatura de Filosofía, sobre las

distintas variables y, 2. Conocer las opiniones y satisfacción del alumnado sobre la experiencia de participar en un proyecto de Aprendizaje-Servicio.

Y también las *variables dependientes* objeto de estudio: 1) *competencia social*, 2) *autoconcepto*, 3) *expectativas sobre la realización de Aprendizaje-Servicio*, 4) *intereses sociales*, 5) *rendimiento académico* y 6) *valoración final de la experiencia*.

De manera general, encontramos,

- 1) Los participantes conocen en un 62'2% en qué consiste la metodología antes de iniciar el curso;
- 2) la vía de conocimiento es “a través de familiares y amigos/as”, que puede hayan tenido una experiencia satisfactoria y por ello la recomiendan;
- 3) el principal motivo para elegir realizar la asignatura a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio, es “ser útil a los demás”.

A continuación, se muestran las correlaciones más significativas obtenidas en Pretest. Se observa que las correlaciones situadas dentro del recuadro de color azul, pertenecen a las distintas dimensiones del autoconcepto global.

	Sensibilidad	LAEA Global	LAEA Físico	LAEA Social
Ayuda y Colaboración	0,739			
LAEA Físico		0,691		
LAEA Social		0,714		
LAEA Emocional		0,883	0,563	0,630
LAEA Intelectual		0,573		

Tabla 5. Correlaciones más significativas obtenidas en Pretest. Fuente: Elaboración propia

Seguidamente se muestran las correlaciones más significativas obtenidas en la medida de Postest. Se observa que las correlaciones situadas dentro del recuadro de color azul, son significativas y pertenecen a las distintas dimensiones del autoconcepto global, al igual que en Pretest.

	POST Conformidad	Post Sensibilidad	POST LAEA Físico	POST LAEA Social	POST LAEA Emocional	POST LAEA Intelectual
Post Sensibilidad	0,569					
Post Ayuda y Colaboración	0,659	0,652				
POST LAEA Emocional			0,523	0,693		
POST LAEA Intelectual					0,511	
POST LAEA Global			0,641	0,728	0,888	0,56
Intereses Sociales Post				0,485		
Nota 3ª Evaluación						0,473
Nota Final						0,501

Tabla 6. Correlaciones más significativas obtenidas en Postest. Fuente: Elaboración propia

Sintetizamos los resultados obtenidos en la investigación:

1) VD 1. Competencia Social (actitudes y estrategias cognitivas sociales)

Se observa un cambio significativo debido únicamente al programa de Aprendizaje-Servicio (ApS) en la subescala de Conformidad con lo socialmente correcto, en general para ambos sexos y existe una interacción entre sexo y programa en la subescala Seguridad y Firmeza en la interacción.

2) VD 2. Autoconcepto

La aplicación del programa de Aprendizaje-Servicio, ha producido en el alumnado participante una mejora estadísticamente significativa, donde los chicos presentan un *autoconcepto global* mayor que las chicas. Se revela que el cambio es significativo debido únicamente al programa en LAEA Emocional, en general para ambos sexos, se aprecian cambios significativos entre chicos y chicas únicamente en LAEA Físico y existe una interacción entre sexo y programa en LAEA Intelectual.

3) VD 3. RAps

El alumnado no presenta diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la puntuación obtenida antes y después de haber realizado ApS; donde las chicas presentan una percepción sobre la *Realización de Aprendizaje-Servicio*, mayor que los chicos.

4) VD 4. Interés Social

El alumnado presenta diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la puntuación obtenida en *interés social*, antes y después de haber realizado ApS. Se aprecia un *interés*

social creciente tras el paso por el programa, donde las chicas presentan un interés social mayor que los chicos.

5) VD 5. Rendimiento Académico

Si realizamos una comparación entre las notas de la 1ª evaluación y la evaluación final, donde se incluyen las calificaciones del programa de Aprendizaje-Servicio, observamos una mejora del rendimiento respecto a la 1ª evaluación, la 2ª, y la nota final de curso. Las chicas presentan un *Rendimiento académico* mayor que los chicos.

6) VD 6. Valoración de la experiencia

Destaca la importancia de realizar Aprendizaje-Servicio para adquirir beneficios personales, así como la utilidad para sí mismos y para los demás.

Para finalizar, se muestran las **limitaciones de la investigación**:

- 1) Muestra reducida, N 90;
- 2) Ausencia de Grupo Control;
- 3) Resultados obtenidos no generalizables;
- 4) Altos resultados obtenidos en Pretest, difíciles de mejorar en Postest;
- 5) Duración del programa.

CONCLUSIONES

Una vez expuestos los resultados sobre la variable competencia social y ciudadana, destacamos que las altas puntuaciones obtenidas en Pretest, anticipaban la dificultad de mejorar los resultados en Postest. Pese a ésta, se advierten mejoras, concluyendo así en la necesidad de seguir investigando en este sentido, paliando en la medida de lo posible, las limitaciones encontradas.

Por un lado, llegamos a la conclusión con los datos obtenidos, que la aplicación del programa de Aprendizaje-Servicio ha producido en el alumnado participante una mejora estadísticamente significativa en su Autoconcepto y que éste es mayor en chicos que en chicas.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación van en la línea de otros trabajos que presentan diferencias de sexo en el autoconcepto, donde las mujeres obtienen peor



autoconcepto global que los hombres (Amezcuca y Pichardo, 2000; Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003) y peor autoconcepto físico (Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003; Klomsten, Skaalvik y Espnes, 2004). Por el contrario, otras investigaciones no encuentran diferencias significativas entre chicos y chicas en el autoconcepto global (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003).

Por otro lado, con los resultados obtenidos no podemos llegar a la conclusión de que la aplicación del programa de Aprendizaje-Servicio haya producido en el alumnado participante una mejora estadísticamente significativa en su percepción sobre la Realización de Aprendizaje-Servicio. En este sentido, se necesita seguir investigando.

Además, del análisis realizado para averiguar la relación existente entre las variables, los datos indican que a mayor autoconcepto intelectual, mayor rendimiento académico. Así pues, atendiendo a los datos obtenidos, llegamos a la conclusión que la aplicación del programa de Aprendizaje-Servicio, mejora el rendimiento académico.

Por último, teniendo en cuenta los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos, podemos concluir que el alumnado participante tras su paso por el programa de Aprendizaje-Servicio, valora positivamente la experiencia, recomendándola a los demás por su alto valor en adquisición de conocimientos y valores sociales y humanos.

En síntesis, somos conscientes del valor de la metodología de Aprendizaje-Servicio, puesto que el alumnado participante adquiere otros conocimientos y valores que no se adquieren en el aula, tal y como él mismo expresa.

Esta metodología es útil, eficaz y necesaria para transformar grupos y realidades, siendo aplicable a cualquier contexto, obteniéndose resultados favorables.

Asimismo, se observa que participar activamente con colectivos en riesgo de exclusión, intentando mejorar su situación y sintiendo como suyas, las necesidades de las demás personas, favorece la inserción con conciencia y responsabilidad en el mundo. Además, mejora la capacidad de empatía y escucha, autoestima y autoconcepto, rendimiento académico, autoconocimiento y responsabilidad, en definitiva, su forma de estar en el mundo.

Así, puesto que nuestra tarea como Educadoras y Educadores Sociales pasa por contribuir a la mejora de la sociedad, tanto el reciclaje como la búsqueda de herramientas que nos ayuden a mejorar, son fundamentales para el buen desarrollo de nuestra profesión. Es por ello, que

creemos firmemente en las bondades y beneficios que la metodología de Aprendizaje-Servicio aporta para el desarrollo de una sociedad democrática a través de una ciudadanía participativa.

REFERENCIAS

- Amezcuca, J. A. y Pichardo, C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología*, 16, 207-214.
- Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje-servicio. Ciudadanía activa, justicia social y aprendizaje. En V. Ballesteros Alarcón (Coord.). *Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación*, 33-48. Granada: GEU.
- Bisquerra, R. (ed.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. y Balaguer, F. (2004). *Educación para la ciudadanía*. Granada: Universidad de Granada.
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago, IL: Rand McNally. (Traducción española: Amorrortu, Buenos Aires, 1973).
- Cortina, A. (2009). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Madrid - Oviedo: Ediciones Nobel.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona: Espasa.
- Driessnack, M., Sousa, V. y Costa, I. (2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: parte 3: métodos mixtos y múltiples. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 15 (5), 179-182.
- Eyler, J. y Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* CA: Jossey-Bass.
- Garaigordobil, M. (2008). *Evaluación del programa "Una sociedad que construye la paz: Bakea eraikitzen duen gizartea"*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Garaigordobil, M., Cruz, S., y Pérez, J. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24, 113-134.
- Hernández, F.; Maquilón-Sánchez, J.J.; Gracia, M.P y Monroy, F. (2010). Concepciones de la Enseñanza y el Aprendizaje en Profesorado de Educación Superior. *Psicología Educativa*, 16 (2), 95-105.
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come* [Los métodos de investigación mixtos: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado]. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Klomsten, A.T., Skaalvik, E M.y Espnes, G. A. (2004). Physical selfconcept and sports: Do gender differences still exist? *Sex-Roles*, 50 (1-2), 119-127.
- Mendía, R. (2012). El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (1), 71-82.
- Mora, D. (2010). Formación democrática y escuelas democráticas para la construcción de ciudadanía crítica. *Revista Integra Educativa*, 5 (2), 11-44.



- Moraleda, A.; González Galán, J. y García-Gargallo, J. (1998). *AECS, actitudes y estrategias cognitivas sociales*. Madrid: TEA ediciones.
- Ngai, S. (2006) Service-learning, personal development, and social commitment: a case study of university students in Hong Kong. *Adolescence*, 41(161), 165-176.
- Onwuegbuzie A. J. y Leech, N. L. (2006). Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures. *Qual Report*, 11(3), 474-498.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y sexo. *Revista de Psicología Social*, 18 (2), 141-159.
- Pettit, P. (1999). *Republicanism*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. (2006). Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario 2011, 45-67.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. México: FCE.
- Rawls, J. (1996). *Liberalismo político*. Barcelona: Crítica.
- Rubio, C. (2007). La ciudadanía en el mundo Greco-Romano. En: *Teoría Crítica de la ciudadanía democrática*, 17-64. Madrid, Trotta.
- Torres, C.A. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Uruñuela, P. (2011). Aprendizaje-Servicio, una metodología para el desarrollo de la convivencia. *Revista AMAzônica*, Año 4, 6 (1), 35-61.
- Vallespín, F. (2000). *El futuro de la política*. Madrid: Taurus.
- Walzer, M. (1993). *Esferas de la justicia*. México: FCE.
- Warren, J. L. (2012). Does Service-Learning Increase Student Learning? : A Meta-Analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18 (2), 56–61.
- Zapata-Barrero, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Barcelona: Anthropos.

Para contactar:

Rosana Palomares Mas, email: rosana.palomares2018@gmail.com



Educación social y profesorado: la escuela como espacio común de intervención

Social education and teachers: the school as common space of intervention

174

Carolina Borges Veloso y Xosé Manuel Cid Fernández. *Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense. Universidad de Vigo*

Resumen

La incorporación de los profesionales de la educación social a los centros escolares abre el debate sobre cómo tiene que ser la cooperación con los equipos docentes. Para una cooperación eficaz, más importante que establecer un catálogo de funciones es determinar cuál debe ser el paradigma de intervención. El debate que subyace es el de qué modelo de escuela queremos construir y cuál es el papel asignado a la educación social en este propósito. Profesorado y educadores sociales deben remar en una misma dirección: la construcción de una escuela más equitativa, democrática y abierta a la comunidad, y a partir de ahí definir las actividades y funciones de la educación social ad hoc para ese centro, en función de necesidades, competencias profesionales e idiosincrasia de cada comunidad educativa. Sin embargo, encontramos ejemplos de formulación de los equipos de trabajo que sitúan al profesional de la educación social en una posición no favorable para desenvolver su actividad de acuerdo a su ética profesional y a sus competencias. Basándonos en diferentes proyectos, textos e investigaciones, haremos una propuesta de funciones distintivas y a compartir por ambos profesionales.

Palabras clave: educación social, profesorado, cooperación, enseñanza, igualdad de oportunidades.

Summary

The incorporation of social educators in schools raises the question how the cooperation with the teachers should be organized. Establishing an intervention paradigm is more important to achieving effective cooperation than establishing exhaustive areas of responsibilities. In the end, it comes down to what school model we want to build and what role is assigned to social education in it. Teachers and social educators need to work together to achieve a more equitable school open to its community. They need to define the activities and functions of social education in the school ad hoc according to needs, professional competences, and idiosyncrasies of each educational community. However, the empirical data show that the social educators are often placed in unfavorable positions to perform their tasks according to their professional ethics and competences. Based on different projects, texts, and research



results, we will analyze what responsibilities should be shared between teachers and social educators and what responsibilities are distinctive of each professional

Keywords: social education, teaching, cooperation, education, equal opportunities

Fecha de recepción: 05/04/2019

Fecha de aceptación: 24/07/2019

Introducción

Queremos reflexionar sobre cómo la entrada de educadoras y educadores sociales en los centros escolares puede contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza, abordando uno de los ejes centrales del debate: cómo tiene que organizarse el trabajo conjunto entre los profesionales de la educación social y los equipos docentes.

Las escuelas deben de ser espacios de confluencia entre profesorado y educadores/as, pero la ausencia de un modelo teórico firme en el que se sustente la intervención de la educación social puede dar lugar a confusión sobre el papel que debe desempeñar en los centros o a problemas derivados de la cooperación con el resto de los agentes educativos. Para evitar esta situación, más útil que establecer un catálogo de funciones de la educación social o una distribución de tareas más o menos exhaustiva, es aclarar cuál debe ser el modelo de intervención que se preconiza. El debate que subyace (o que debe subyacer) es el de qué modelo de escuela queremos construir y para qué modelo de sociedad queremos trabajar. Una vez establecido, esa debería ser la clave de bóveda sobre la que estructurar el trabajo de la educación social en los centros escolares y todos los aspectos que se deriven de él. Desde nuestra posición, los objetivos que se buscan con la integración de la educación social en la escuela son conseguir un centro educativo más equitativo y abierto a la comunidad, que busque un cambio de modelo educativo para contribuir a la creación de una sociedad más democrática e igualitaria.

Es especialmente importante aclarar el sentido de su intervención bajo este marco conceptual, máxime cuando está empezando a integrarse en los centros educativos y los profesionales de la educación social “se juegan en gran parte lo que puede ser en el futuro su papel dentro de la

institución escolar, y también- y esto es más relevante- el papel de la pedagogía social en la escuela e incluso la propia escuela como institución social” (Parcerisa, 2008, p. 16). Por eso es de gran interés para los dos colectivos construir un modelo de trabajo que, con la entrada de la educación social, permita reconfigurar el concepto tradicional de escuela para que esta se adapte al nuevo modelo de sociedad. En el caso concreto de la educación social, si su introducción no se hace de forma adecuada y no logra conseguir legitimación y reconocimiento social de su labor, podría incluso desprofesionalizarse.

Educación social y profesorado: un encuentro necesario.

Aunque en este texto vamos a poner el foco en la colaboración entre los profesionales de la educación social con el profesorado, somos conscientes de que no se puede reducir una organización a la suma de sus integrantes, es decir, la escuela es mucho más que la suma de sus equipos docentes. La dirección de centro, el proyecto educativo o la participación de la comunidad deben jugar un papel fundamental, pero sin negar lo anterior, el elemento determinante de cualquier institución es la profesión y en el caso de la escuela, este es el profesorado (Fernández Enguita, 2016, p. 179). De ahí nuestro interés en analizar las relaciones que el profesorado debe mantener con las educadoras/es, puesto que están destinados a ser uno de sus principales agentes de cooperación en el centro.

Existen diversas posibilidades de relacionarse cuando estos dos profesionales comparten contexto y destinatarios de intervención. A continuación pasamos a analizar las controversias observadas en reflexiones teóricas, diferentes investigaciones y experiencias prácticas.

¿Deben los profesionales de la educación social responsabilizarse de la atención social del alumnado para permitir que el profesorado se centre en las tareas instructivas o bien deben corresponsabilizarse?

Para enmarcar esta pregunta vamos a utilizar el análisis que hace Ortega (2005, p. 122) sobre las posibles relaciones que la educación social puede mantener con la escuela y analizar los distintos roles que profesorado y educadoras/es pueden asumir. Por un lado, la educación social sería concebida como parte de una escuela “intensa y extensa”, en la que el maestro se convertiría en un “profesor/educador” que transmitiría conocimientos culturales e instructivos para producir efectos de socialización. La educación social sería garante de la promoción social del individuo en el marco del derecho a la educación inscrito en las leyes del sistema

educativo. Por otro, la educación social tendría objetivos distintos a los de la escuela, basada principalmente en la instrucción, y se encargaría de la socialización e integración del alumnado y sería un servicio inscrito en las leyes de servicios sociales.

El mismo debate pedagógico tuvieron en Alemania en los años 70 tratando de dilucidar cuál era el mejor modelo de atención sociopedagógica para la escuela y cómo debía ser el consiguiente reparto de funciones entre profesorado y educación social en términos muy similares a los modelos propuestos por Ortega. Estaban los partidarios de construir una escuela sociopedagógica y los defensores de ofrecer una propuesta de actividades de educación social en la escuela. Años después, con bastante consenso, concluyeron que construir una escuela sociopedagógica no era factible, debido a que existían sobradas pruebas de que el profesorado no podía adoptar el rol sociopedagógico ni por voluntad ni por formación. Por su parte, el profesorado expresaba su descontento ante la sobrecarga de funciones y su escaso conocimiento de las variables sociopedagógicas como para poder llevar a cabo esa labor (Salustowicz, 1986, citado en Speck, 2014). Con lo cual, funcionalmente, el hecho de realizar esta excesiva demanda de tareas al profesorado no hizo más que aumentar los problemas de la escuela. En el caso alemán, como resultado de la experiencia y de una visión práctica de la situación, optaron, con matices y dependiendo de cada Länder, por lo que podría ser la segunda vía de Ortega; la educación social escolar es considerada como una actividad de los servicios sociales localizada en los centros escolares, a la que le competirían objetivos diferentes a los instructivos, tales como apoyar a la infancia y a la juventud en su desarrollo social, individual, escolar y profesional, contribuir a la equidad social y mejorar la convivencia en los centros (Gastier y Lachat, 2012, p. 16).

De la propuesta de escuela “intensa y extensa” del maestro/profesor-educador social de Ortega, atendiendo a la experiencia alemana y a nuestra propia realidad, podemos aseverar que el profesorado no puede asumir la labor sociopedagógica en su totalidad. Los principales motivos son que no se sienten capaces de hacerlo porque no poseen la formación adecuada y por falta de voluntad, puesto que no consideran que forme parte de sus funciones, especialmente cuando se trata de población en riesgo (Núñez, 2003, p. 22). En el caso más extremo están los profesionales de la educación que adoptan un enfoque academicista de la institución escolar, en el que consideran que la instrucción tiene que supeditarse a las necesidades empresariales, para formar ciudadanos competentes que puedan satisfacer las

necesidades del mundo laboral (Caride, Sanjurjo y Trillo, 2017, p. 94). Esto lleva a pensar a una parte de la comunidad educativa que el elemento sustancial de la enseñanza es la instrucción y cualquier planteamiento que intente abordar los valores, las relaciones interpersonales, temáticas socioeducativas, etc. pasa a ser un tema de menor importancia o directamente a desvanecerse entre los muchos objetivos que se incluyen en el currículo.

Pero si asumimos que tratar las dimensiones personales, afectivas y sociales del alumnado es indispensable para adquirir el éxito educativo y la igualdad de oportunidades de toda la población escolar, “es muy grave alegar la dificultad de enseñar a determinados alumnos para justificar una renuncia educativa” (Philippe Meirieu, 1998, citado en Núñez, 2003). Por eso, el profesorado no puede desentenderse de la labor socioeducativa de su alumnado porque, por una parte, reducir la educación a la educación escolar es erróneo, dado que equivale a contemplar solamente una parte de la realidad (Petrus, 2004), y por otra, porque el profesorado ya hace una importante labor de educación social a través de los contenidos transversales o del currículum social (Pérez Serrano, 2003, p. 136), y en general durante su actividad dentro del aula mediante sus valores y sus actitudes sociales, consciente o inconscientemente. Nos referimos al currículum oculto, entendido como todos los aprendizajes escolares que se dan como consecuencia de la intervención directa e indirecta del profesorado en el que muchos aprendizajes del alumnado se transmiten sin intencionalidad explícita (Parcerisa, 1999). La consecuencia de que estos procesos se den de forma oculta, es que evita que sean sustraídos para poder realizar una crítica consciente. De ahí la importancia de que el profesorado adopte una actitud de análisis crítico que le permita contrarrestar los efectos nocivos de un currículum que el mismo emite sin casi darse cuenta (Parcerisa, 1999).

Otra de las consecuencias que conlleva que el profesorado no asuma su compromiso social y educativo, es que los profesionales de la educación social se conciben como una especie de “*personas expertas*” que desempeñen una intervención clínica en el centro. Desde esta perspectiva, la demanda que se realiza a este profesional es que oferte soluciones puntuales. Esto transforma la educación social en un “servicio de urgencias” o prestación técnica que no supone más que un parche a estos problemas (Barranco, Díaz y Fernández, 2012, p. 97) o bien a un desentendimiento de los mismos puesto que se delega a un “especialista” para que aplique su “tratamiento”, pero que no ofrece una solución real. Bajo este enfoque, el trabajo educativo podría quedar aislado y reducido a una simple actuación con el alumnado pero no



en el centro y con el centro. Como afirman las profesoras Iglesias y Sánchez (2008), en la cultura de trabajo de las profesiones sociales, en las que la intervención individual es imprescindible, unido al requerimiento de urgencia en el tratamiento, “acaba por generar actuaciones individuales a costa de dejar para un segundo momento el análisis sobre las causas; lo que contribuye a su vez a dejar intactas las estructuras que los generan” (p. 14). Es decir, el trabajo individual con el alumnado es muy importante, pero su uso exclusivo es inadecuado porque resulta insuficiente. La propia idiosincrasia de la educación social conlleva adoptar un enfoque sistémico de la intervención, en la que no tienen cabida actuaciones que reduzcan la responsabilidad de la situación educativa a factores estrictamente individuales. Desde nuestro punto de vista, si las actuaciones de la educadora no inciden en la vida diaria del centro para modificar sus estructuras de participación; si su integración se da sin cuestionar la propia lógica de la institución que produce prácticas y efectos marginadores, su introducción no tendrá mucho sentido porque no se logrará un cambio educativo.

Como remate a esta cuestión, coincidimos con la visión integradora de Ortega (2005) cuando expresa que no se debe contraponer la educación social con la educación escolar, porque no se puede enfrentar la transición de contenidos instructivos a la socialización de individuos, no son contrarios, sino que “el primero puede ser una parte de lo segundo”(p. 123), y ambos objetivos son necesarios y deseables para trabajar tanto con población general como con población que presente algún tipo de problemática. Por lo tanto, si partimos de la premisa de que todos los agentes educativos comparten la idea de que el éxito educativo tiene que darse con todo el alumnado, educadores/as sociales y profesorado deben corresponsabilizarse y trabajar en red para conseguir un sistema educativo más eficiente y equitativo desde sus respectivas áreas de competencia, en la que las dos figuras profesionales asuman la dimensión personal y social del alumnado para resituar a la escuela como un lugar de aprendizaje de las “herencias culturales”(Núñez, 2003).

¿Los profesionales de la educación social tienen que desempeñar aquellas funciones que el profesorado no da abarcado o no lleva a cabo, o deben realizar unas tareas educativas propias?

El profesorado está saturado de tareas. Entre ellas figuran no solo contenidos instructivos y tareas burocráticas, sino también el fortalecimiento de las competencias sociales del alumnado. Ante el escenario conceptual descrito, en el que educadores y educadoras

realizarían las tareas que el profesorado no diese abarcado, estos se convertirían en un ayudante del profesorado, en un profesional para todo, que estaría disponible para todas aquellas tareas que el profesorado o el centro no pudiese atender en su horario de trabajo, pero que se considerasen útiles y de necesaria aplicación en el centro. Se podría dar el caso de que cualquier situación imprevista que alterase la rutina diaria del profesorado o del centro, sería susceptible de ser tarea de la educación social. Esto puede suceder cuando las y los educadores de Extremadura (Ortega y Mohedano, 2011) manifiestan sentirse “una especie de chico para todo”, cuando se le encomiendan “tareas docentes”, o cuando se le asignan funciones de vigilancia del alumnado que consideran que no deben formar parte de sus funciones como, por ejemplo, la del control del transporte escolar, que efectivamente parece ser una competencia más bien propia de otro perfil profesional y que, como afirma Galán (2008, p. 70), “conlleva una serie de trabajo administrativo y burocrático que en ocasiones resta un tiempo que sería de gran valor si se dedicase a la atención del alumnado”.

En este mismo sentido, Gastiger y Lachat (2012, p. 24) consideran que las labores de vigilancia y control no deben ser competencia de la educación social, tales como la supervisión de las horas de recreo, comidas o cambios de clases, pero tampoco las de apoyo en los deberes escolares o la sustitución del profesorado para impartir alguna materia. Como afirma el sociólogo Touranie (2006, p. 52), la escuela, y por ende sus profesionales, no debe orientarse hacia la escuela, ni hacia los maestros ni hacia el mercado laboral, sino que tiene que enfocarse hacia el alumnado.

En el caso de los profesionales de la educación social que intervienen de forma externa a la escuela, bajo este paradigma de intervención, se puede dar el caso de que actúen exclusivamente “a demanda” del profesorado, es decir, que se conviertan en un instrumento para derivar al alumnado con más dificultades (Pelegrí, Juliá, Mata, 2014, p. 207) y en algunos casos hasta desentenderse o liberarse de lo que puede suponer una “carga” educativa. Este tipo de intervención “a demanda” corre el riesgo de convertir el trabajo de la educación social en una intervención puramente reactiva, es decir, actuar solamente cuando ya hay un problema grave y del que se espera que la educación social lo “solucione”. Pero este requerimiento suele hacerse muy tarde, “cuando ya no se encuentran alternativas para su solución, se reclama la presencia de los profesionales sociales para que, con su “varita



mágica” resuelvan un problema que la mayor parte de las veces viene de lejos” (Pelegrí *et al*, p. 207).

Ante este escenario defendemos que la educación social no debe reducir o identificar sus objetivos a las tareas encomendadas desde la Administración o la entidad contratante, o incluso a las propias demandas realizadas desde los centros escolares. Tampoco se trata de ignorarlas porque deben ser su marco de referencia para planificar sus actuaciones. A este respecto coincidimos con Adela Cortina (1998:14, citado en Caride, 2002) cuando afirma que el compromiso de la educación social "no es el que lo liga a la burocracia, sino a las personas concretas, las personas de carne y hueso, cuyo beneficio da sentido a cualquier actividad e institución social". Por lo tanto, de lo que se trata es de conjugar estos cometidos a las posibilidades reales de intervención de la educación social teniendo en cuenta que su máximo objetivo es el trabajo educativo y que en ocasiones puede entrar en contradicción con la propia lógica institucional.

En el caso específico de la educación social en la escuela, puede correr el riesgo de realizar intervenciones segregadoras que contribuyan a cronificar los problemas escolares, más que a solucionarlos.

Diferentes competencias, pero una tarea en común

Evaluación, sanciones y función docente

La educación social y la educación escolar comparten los mismos objetivos, pero como dice Ortega (2014, p. 15), cuando hacemos referencia a la educación social estaríamos hablando del ámbito de la praxis y no tanto de la *didache*. La implicación directa de esta clasificación sería que el personal docente, por su formación y experiencia, es el más capacitado para desenvolver la función para la que ha sido formado: la guía y dirección de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Sin embargo, existen proyectos en los que esta distribución no está tan clara. En ocasiones a los educadores sociales “hay tendencia a asignarles tareas docentes, como evaluaciones o tutorías” (Ortega y Mohedano, 2011) o son los encargados de realizar tareas instructivas cuando se trata de trabajar con alumnado con problemas de integración escolar como sucede, por ejemplo, en las Unidades de

Escolarización Compartida.¹ En este recurso educativo, a los profesionales de la educación social se les encomienda la función de personalizar el currículo, organizar al equipo educativo, preparar, adaptar, impartir materias y evaluar conocimientos... y en la que estos profesionales presentan dificultades en la organización de las materias y las adaptaciones curriculares (Castillo y Bretones, 2015, p. 71), dificultades obvias y esperadas puesto que no forman parte de su capacitación profesional. Además de las críticas a este tipo de proyectos por realizar un tipo de intervención que se podría considerar como segregadora (Gash, 2006; Parcerisa, 2008), podríamos añadir que la educación social no puede substituir al profesorado de la tarea pedagógica que realizan en las aulas, porque su función no es docente (Caride 2006, p. 31) y que, por lo tanto, encomendar a la educación social las funciones descritas supone un deficiente aprovechamiento de los recursos profesionales y de sus potencialidades.

En estas UEC el trabajo en red y con las familias es uno de los pilares fundamentales del proyecto, además del uso de metodologías activas, individualizadas y flexibles de aprendizaje. Esas son las fortalezas de la educación social y hacia donde se debería dirigir su intervención para aprovechar al máximo sus virtudes en beneficio de la comunidad educativa.

Por otra parte, como bien señalan Gastier y Lachat (2012, p. 20), hay que tener en cuenta que la escuela no solo busca integrar, sino que otro de sus objetivos fundamentales son cualificar y seleccionar al alumnado. Esta función evaluadora configura el principal rasgo diferenciador entre el profesorado y la educación social. El profesorado evalúa y educadoras y educadores sociales no. Es necesario averiguar si este aspecto afectaría directamente a las dinámicas de intervención y a la percepción que el alumnado tiene de ambas figuras profesionales.

Volvemos a utilizar la investigación realizada por Ortega (2014, p. 25) para buscar las respuestas en las percepciones que los profesionales de la educación social tienen al respecto. Los/as educadores/as sociales de Castilla-La Mancha se sienten satisfechos por ser una “figura profesional diferente y próxima a los adolescentes, informal y no docente”. En Extremadura afirman que “el alumnado te reconoce y confía en ti porque no somos docentes”, y concretan: “el hecho de no ser considerados personal docente ayuda, puesto que de otra forma cambiaría la percepción del alumnado hacia nuestra figura”.

¹ Las Unidades de Escolarización Compartida son un recurso educativo de Cataluña en las que el alumnado de la ESO que presenta problemas de integración escolar, se deriva a unas aulas externas al centro, pero del que siguen dependiendo a efectos académicos y administrativos.

Las conclusiones de la investigación realizada por Anke Frey (2014, p. 46) sobre el impacto de la educación social escolar en diferentes centros escolares, indican que la juventud considera que la relación no jerárquica que se establece con los profesionales de la educación social y el hecho de que estén liberados de la función evaluadora y sancionadora, contribuye a establecer un clima de confianza con estos profesionales, en contraposición al profesorado, en el que el rol que desempeñan en el centro, sus funciones y el reparto de los tiempos no facilita esa tarea.

Los datos anteriormente utilizados tienen un matiz importante: son datos obtenidos de profesionales de la educación social que están adscritos a centros educativos para trabajar exclusivamente como profesionales de la educación social. Es importante hacer esta puntualización porque desde 1996 existen otras figuras profesionales, una especialidad educativa que pertenece a la familia de “Servicios socioculturales y a la comunidad”, en la que sus profesionales forman parte del cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional. Estos profesionales, además de funciones docentes, también tienen asignadas tareas de tipo socioeducativo y que en su momento supuso una de las primeras experiencias de intervención social institucional desde la escuela.

La propia investigación de Ortega (2014) pone de manifiesto que estos “profesionales de servicios de intervención socioeducativa” de Castilla León realizan funciones muy variadas y considera que, en general “realizan funciones que (...) en realidad no parecen guardar mucha relación con su profesión” (p. 4). Es decir, que aunque en la descripción de sus funciones aparezcan encomendadas tareas socioeducativas, las funciones que principalmente llevan a cabo revelan un modelo de intervención *escolarista*, como describe el profesor Ortega. Por otro lado, son profesionales que mayoritariamente proceden de titulaciones como Pedagogía y Magisterio, ya que el puesto se creó poco después de existir la titulación de educación social (solo el 10% proviene de educación social).

Estos profesionales, a pesar de que tengan asignadas *ex profeso* tareas socioeducativas, pueden sufrir las mismas dificultades que el resto de profesorado: ausencia de formación adecuada para desempeñar esas tareas o no enfocarlas adecuadamente desde los preceptos de la intervención social; pueden estar sometidos a las mismas presiones que el resto de personal docente como exceso de tareas burocráticas y administrativas, currículos extensos,...; y desempeñan en el centro un rol docente y una función evaluadora que puede no favorecer la

relación con el alumnado, como vimos anteriormente, con lo cual podríamos concluir que posiblemente el profesional de servicios a la comunidad no es suficiente como figura socioeducativa en los centros escolares.

Los resultados de las investigaciones señaladas ponen de manifiesto que, no solamente las diferencias metodológicas de la intervención son valoradas positivamente por el alumnado como condición necesaria para poder establecer una relación educativa, sino también que las funciones distintivas como la evaluación y la ejecución de sanciones juegan un rol decisivo en la percepción del alumnado. En el caso concreto del establecimiento de sanciones, la educación social suele actuar desde el espacio de las medidas educativas, por lo tanto, parece razonable que, entre otros, se la exima de la toma de decisiones sobre la parte punitiva de las medidas, como medida garante de la relación educativa que debe establecer con el alumnado. Sin exclusión de lo anterior, la educación social deberá trabajar conjuntamente para dar una dimensión educativa a los problemas de convivencia del centro.

Después de todo lo analizado podemos determinar que, para favorecer la efectividad de las intervenciones de la educación social no debería atribuírsele funciones instructivas ni evaluadoras ni sancionadoras, porque necesita establecer con el alumnado una relación de confianza que no se vea adulterada por las dinámicas derivadas de esas prácticas y que su intervención discurra libre de las tensiones y de las connotaciones negativas que pueda tener un rendimiento académico deficiente.

Una misión en común: educación e instrucción

Parece lógico aseverar que cada profesional debe ser responsable de su área de trabajo y que debe desarrollarlo de forma independiente y autónoma. La mayor dificultad radica en determinar quién tendrá más peso en las tradicionales tensiones educativas. Si partimos de la premisa de que el profesorado se encarga principalmente de la parte más instructiva, del éxito académico; y la educación social, del éxito educativo, la equidad, el desarrollo integral del alumnado, etc. nos encontramos ante un escenario en el que existen dos objetivos que son difíciles de conciliar.

Marchesi (2008) define las alternativas de este dilema como “exigencia social frente a las necesidades del alumno” y describe la difícil situación a la que debe enfrentarse el profesorado:

Por una parte, los profesores deben valorar si el nivel de conocimientos del alumno alcanza lo establecido para acceder a un nuevo curso y obtener finalmente la titulación correspondiente. Por otra, los profesores tienen que realizar su evaluación teniendo en cuenta la situación personal del alumno y de sus progresos individuales. (p. 23)

Esta disyuntiva presente en los centros escolares desde hace mucho, puede situarse en un punto de inflexión con la llegada de los profesionales de la educación social porque, quizás, nunca existió en la institución un profesional con tanto perfil social, que pueda poner en cuestión la primacía permanente de la actividad instructiva y situar en primera línea la otra parte del trabajo educativo.

Ante esta situación, en Alemania, definen a los profesionales de la educación social como “abogadas/os que defienden la justicia social en el centro educativo” (Baier, Deinet, 2011). En este país, otorgan a la educación social la función de velar por el cumplimiento de las leyes de los servicios sociales dentro de los centros escolares como mecanismo que ayude a equilibrar ambos objetivos, ante la premisa de que no todo el profesorado está suficientemente sensibilizado.

Plasmar estos principios en la práctica es una ardua tarea. Spies y Potter (2011, p. 43) proponen establecer con claridad los límites entre unos profesionales y otros, y recomiendan que sus roles no deben atenuarse: “El rendimiento académico puede ser comparativamente bueno o comparativamente malo, pero no debe existir al respecto una tercera evaluación que, teniendo en cuenta las características personales y sociales del alumnado, justifique o disculpe esas calificaciones”. Es decir, que la educadora o educador social no deberá persuadir al personal docente para cambiar una calificación aludiendo a sus circunstancias personales como atenuante; como tampoco debería hacerlo ante una agresión o una falta. La educación social no está para exonerar al alumnado de las consecuencias de su conducta porque si no, se convertiría *de facto* en una figura “defensora del alumnado en el centro” con intervenciones orientadas a destinatarios y no a objetivos y necesidades. La educación social está para compensar las desigualdades y ofrecer una propuesta educativa al alumnado en colaboración con el profesorado. Sin embargo la educación social no puede moderarse en aras de la paz, rehuendo la confrontación de ideas; no debe desistir en su empeño de introducir la variable sociopedagógica en la vida diaria del centro, a pesar de que pueda tener una audiencia no suficientemente sensibilizada.

Llevar a cabo esta misión puede no ser fácil puesto que su “soledad” en la institución puede dificultar esta tarea. De ahí la importancia de que se adscriba a un departamento o a un equipo de trabajo desde el que encuentre respaldo sus tesis dentro de la institución. Esta sería una forma de institucionalizar su rol en un contexto tan segmentado como el escolar y, de paso, agilizar y mejorar su integración en la organización.

Otra variable que facilitaría esta labor sería la de dar un nuevo enfoque a la formación del personal docente. March y Orte (2008, p. 102) consideran que para construir una pedagogía social escolar es fundamental fomentar la formación del profesorado sobre pedagogía social para mejorar su conocimiento y comprensión de los problemas socioeducativos y disminuir así su ansiedad al enfrentarse a los nuevos retos sociales. Con un equipo docente sensibilizado ante estas cuestiones sería más fácil compartir la toma de decisiones ante el difícil equilibrio de satisfacer las exigencias sociales frente a las necesidades del alumnado.

Con todo lo analizado podemos concluir que ambos profesionales deben de tener el mismo nivel de responsabilidad en el centro, el mismo peso en la toma de decisiones con respecto al alumnado y no debe de estar un profesional supeditado a otro. La necesidad de equiparar el poder de decisión entre ambos profesionales no es arbitraria o políticamente correcta, sino que sería una respuesta consecuente con los criterios de evaluación recogidos en las leyes educativas. Esta es una de las conclusiones que se desprende del estudio realizado por López, Cussolo, Rodríguez, y Riera-Romaní (2016) para analizar la interpretación que se hace del fenómeno “éxito/fracaso escolar” en la investigación en España. Este estudio considera que:

“siendo rigurosos, cualquiera evaluación del éxito o fracaso debería basarse en el grado de consecución de los objetivos explícitos en las leyes de educación, y en las leyes de los últimos 40 años la categoría que ocupa más espacio en los preámbulos hacen referencia al desarrollo integral de la persona y de las actitudes y valores prosociales” (p. 110).

A pesar del abundante contenido social de las leyes educativas, los resultados del estudio ponen de manifiesto que los conceptos de éxito o fracaso académico o escolar tienden a relacionarse con los resultados académicos centrados preferentemente en las calificaciones obtenidas en diversas asignaturas. Pero como señalan en López et al. (2016, p. 107) en los últimos tiempos viene abriéndose paso otras formas de representar el fracaso/éxito desde un enfoque más amplio en el que se evalúan otras dimensiones: profesional, desarrollo integral y actitudes y valores prosociales. La entrada de la educación social debe favorecer que los

centros educativos adopten una concepción amplia y extensa de los factores que inciden en el fracaso o éxito escolar.

Pero existen más motivos que el simple cumplimiento de las leyes para darle al trabajo educativo y social el protagonismo que merece. Su atención tiene efectos positivos directos en el rendimiento académico del alumnado como ponen de relieve diversos estudios.

En la investigación evaluadora realizada en Dortmund (Kastirke y Hooltbrink, 2013, p. 21) las personas encuestadas manifiestan que el trabajo del profesional de la educación social del centro tiene efectos positivos directos en el alumnado en las siguientes variables relacionadas con la instrucción: ha aumentado su satisfacción con el aprendizaje (68%), también mejora su esfuerzo durante el tiempo de clase (55%), y su rendimiento educativo (63%).

Otra evaluación de la educación social escolar realizada en Jena (2007) obtiene unos resultados muy parecidos. Las puntuaciones medias de todos los agentes encuestados (educadores/as, profesorado, personal de orientación, dirección de centro y entidades del tercer sector o servicios sociales involucrados) señalan que, a través de su trabajo, la escuela le parece más interesante al alumnado, mejoró la disposición del alumnado para aprender, se redujo la cantidad de alumnado desmotivado, disminuyó el absentismo escolar y la cantidad de alumnado que abandona los estudios e incluso parte del profesorado modificó su metodología de trabajo, pasando de la típica clase magistral al trabajo por proyectos y al trabajo en grupo.

La socialización profesional como germen del trabajo colaborativo entre la educación social y los equipos docentes

Como dice Petrus (2004, p. 101), “en educación pocas cosas se consiguen por decreto o a través de expedientes administrativos”. Obligar a cooperar es un oxímoron. Para que exista y sea eficaz tiene que darse de forma voluntaria. Además de especificar la colaboración en la normativa de las diferentes legislaciones, manuales o proyectos (que en muchos casos parece que simplemente se evoca de forma manida), es más interesante crear las condiciones necesarias para que ese trabajo conjunto pueda darse.

Formación permanente

Urban (2003, p. 3) considera que crear una formación permanente común de educadoras y profesorado sería una buena forma de mejorar el trabajo conjunto en los centros. Esta formación profesional continua sería un espacio de encuentro entre ambos profesionales, en el que se tratarían temas y problemáticas comunes y aprenderían estrategias de trabajo conjunta. Esta formación contribuiría a visibilizar las culturas de trabajo de cada profesional y a reflexionar sobre la especificidad de las prácticas que llevan a cabo, ayudando a definir elementos de su identidad profesional (Iglesias, *et al.* 2008, Speck, 2006).

La mayor dificultad para que esto suceda es que la educación social y los equipos docentes tienen diferentes concepciones sobre los temas que deben tratar desde la formación continua.

En Galicia existen también dificultades para realizar de forma conjunta cursos de formación permanente. El sistema de formación del profesorado dependiente de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, establece como criterios de admisión para realizar esta formación ser personal docente de centros públicos dependientes de la propia Consellería o de centros privados o concertados. Existen otras ofertas formativas que se realizan desde Sindicatos y Universidades en el que, dependiendo de criterios específicos señalados en la convocatoria de cada actividad, podrían tener acceso más perfiles formativos, pero en muchos casos no tienen prioridad. Permanece aún en la concepción de la administración esa obsoleta distinción entre educación formal y no formal.

Formación inicial

Sáez y G. Molina (2006) afirman que la socialización en la cultura profesional empieza (o debería empezar) en las etapas de formación, porque durante este tiempo se socializa en la cultura y en los modos de ser de la profesión. Tomando como referencia esta idea, proponemos que en las facultades de educación, las titulaciones de magisterio y educación social se conviertan en un campo relacional, compartiendo espacios de trabajo y/o aprendizaje. Esto tiene como finalidad “sumar e integrar conocimientos con propósitos formativos orientados a enriquecer las prácticas educativas y sociales, dotándolos de un enfoque interdisciplinar que nutra el trabajo colaborativo” (Caride, *et al.* 2017, p. 92).

La importancia de crear una formación que socialice en la cultura del trabajo aparece en los resultados del estudio de los profesionales que trabajaban en residencias infantiles del Reino

Unido de Meg Lindsay (2000, p. 2-3, citado en Sáez y Molina, 2006, p. 277). Este trabajo pone de manifiesto que, ante la ausencia de esa socialización formativa que les permita adquirir un sistema de valores, los trabajadores y trabajadoras adoptan predominantemente las ideas de la cultura de su lugar de trabajo, que son susceptibles de ser gratificantes o bien de promover actitudes negativas.

Lo ideal sería que tanto la Universidad como los colegios profesionales asumiesen esta función para fomentar en los futuros profesionales una cultura del trabajo adecuada.

Conclusiones

Realizar una exhaustiva prescripción de tareas para los profesionales de la educación social en los centros educativos no es la solución definitiva para crear una base que favorezca la cooperación. La gran cuestión de fondo es para qué modelo de escuela queremos trabajar y cuál es el papel asignado a la educación social en este propósito. Una vez establecidos, estos principios deberán ser los cimientos sobre los que organizar el trabajo de la educación social en los centros escolares. Profesorado y educadores sociales deben remar en una misma dirección: la construcción de una escuela más equitativa, democrática y abierta a la comunidad, y a partir de ahí definir las actividades y funciones de la educación social *ad hoc* para ese centro, en función de las necesidades, competencias e idiosincrasia de cada comunidad educativa. Una educación social en la escuela que se preste como un servicio de urgencias para el alumnado que no encaje, o que se limite a realizar una serie de intervenciones individualizadas no aportará nada nuevo al centro escolar porque no cuestiona la propia lógica de la institución ni tampoco el sistema en el que está inmersa. Para que esta transformación sea posible, los cambios no deben de ser superficiales o anodinos, sino que deben afectar a lo más profundo de la institución escolar. Es decir, teniendo como referencia la escuela que tenemos, deberemos trabajar hacia la escuela que queremos. En esta transición cada profesional deberá trabajar desde su área de competencia. La educación social contribuirá introduciendo la variable sociopedagógica en los centros escolares, porque sus competencias deben orientarse no solo hacia las personas a las que dirige a su acción, sino también hacia la organización en la que desenvuelve sus actuaciones y hacia el equipo de trabajo en el que esté inserto (Caride, 2002, p. 102).



La educación social debe integrarse en el centro, pero no diluirse. Debe cuestionar la propia lógica de la institución, de las contradicciones que el trabajo educativo comporta y mantener una postura crítica ante los axiomas que impregnan las prácticas pedagógicas que allí se dan, de esta forma podrá crear nuevas vías y nuevos enfoques de intervención.

Unos buenos resultados de su intervención, solo pueden conseguirse por medio de una "buena formulación de los equipos de trabajo, que sean capaz de colocar a cada profesional e una situación favorable a la acción" (Sáez y G. Molina 2006, p. 135). En el caso concreto de la cooperación entre el profesorado y la educación social, es importante que ambos profesionales se corresponsabilicen de la labor socioeducativa desde sus respectivas áreas de competencia. En el caso concreto de la educación social, debe tener asignadas unas tareas socioeducativas propias de su perfil profesional, que no son funciones docentes ni evaluadoras ni sancionadoras ni de vigilancia o control, puesto que adulteran las dinámicas de la relación educativa que debe mantener con el alumnado, contravienen sus propios objetivos y razón de ser y supone un desaprovechamiento de los recursos profesionales.

La educación social no debe asumir un rol de intervención clínico o tecnológico, porque va en contra de su ética profesional y, además, no es efectivo, ya que centra de forma exclusiva la responsabilidad de los hechos en factores individuales del alumnado y en sus familias, omitiendo el resto de los elementos que inciden en la situación educativa, que puede dar lugar a intervenciones segregadoras que solo sirven para inveterar los problemas escolares.

La educación social no debe estar en una situación de inferioridad en la institución educativa con respecto a la del resto de los profesionales. Su trabajo debe tener igual peso en la toma de decisiones en el centro para cumplir con los objetivos expresados en las leyes educativas que contemplan las áreas socioeducativas y también porque, por medio de estas actividades, se obtienen efectos positivos directos en los resultados académicos del alumnado.

Una buena socialización profesional que se iniciase en la etapa de formación entre el alumnado de Magisterio y Educación Social, y que tuviese continuidad con las actividades de formación permanente, contribuiría al diseño de estrategias de trabajo conjunta y la definición del perfil profesional en el puesto de trabajo.

La cooperación entre profesorado y los profesionales de la educación social se fortalecería creando espacios y tiempos de intercambio de información sistemáticos entre ambos



profesionales e integrando al profesional de la educación social dentro de las estructuras organizativas del centro.

Las actividades a realizar por los profesionales de la educación social podrían ser: sensibilizar al profesorado sobre temas sociopedagógicos sobre infancia y juventud e informarlo sobre los recursos de la comunidad, instituciones, etc., orientar y formar a los equipos docentes sobre temas sociales como prevención, trabajo con familias, etc., proponer al profesorado determinadas técnicas o formas de intervención en el aula con alumnado que tenga comportamientos disruptivos, etc., actuar como mediador en conflictos entre alumnado y el profesorado, y coordinarse con los equipos docentes en la realización de actividades conjuntas cuando compartan destinatarios o cuando se trabajan los mismos objetivos por separado, cada profesional desde su área e competencia.

Es fundamental contemplar estos aspectos de la colaboración, puesto que la consolidación de la profesionalización de la educación social en el ámbito escolar está altamente vinculada con las estructuras, recursos y organigramas de trabajo que se instauren (Sáez y G. Molina, 2006). Desde la administración se exige el cumplimiento de múltiples objetivos, pero en muchas ocasiones no se aporta la estructura organizativa necesaria que garantice el cumplimiento efectivo de los mismos. Los profesionales de la educación social deberán reflexionar sobre los cometidos encomendados y los procesos instaurados en la institución con la que trabajan para valorar su idoneidad y ponderar la importancia e impacto de sus intervenciones.

Bibliografía

- Baier, F. y Deinet, U. (2011). *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltung und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Barranco, R., Díaz, M. y Fernández, E. (2012). *El educador social en la educación secundaria*. Valencia: Nau llibres.
- Caride, J.A., Sanjurjo, Liliana, y Trillo, F. (2017). Maestros y educadores en el espacio común de las profesiones y la educación superior. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89, 89-101.
- Caride, J.A. (2006). Da escola e da educación social como espazos e tempos para o encontro entre o profesorado e os educadores sociais. En X. Castro M., Malheiro X., Rodríguez. (Coords.). (2006). *A Escola, ¿Punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?* (pp. 27-32). Galicia: Nova escola galega.



- Caride, J.A. (2002). Construir la Profesión: La Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. En *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 9, 91-125.
- Castillo, M. y Bretones, E. (2015). *Acción social y educativa en contextos escolares*. Barcelona: Editorial UOC.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- Frey, A.(2014). *Bericht zur Beratung und wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts: "Soziale Arbeit an Schulen-Steuerung im Dialog" im Landkreis Bad Kreuznach 2012-2013*.
- Galán, D. (2008). Los Educadores sociales en los centros de Educación Secundaria de Extremadura. En *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 57-71.
- Gasch, B. (2005). Espacios educativos que ofrecen una alternativa al fracaso escolar. Gestión perversa de un modelo de aprendizaje. En *Educación Social*, 32, 61-78.
- Gastiger, S. y Lachat, B. (2012). *Schulsozialarbeit - soziale Arbeit am Lebensort Schule*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Iglesias, A, y Sanchez, A. (2008). Socialización profesional e violencia de género. En Iglesias A. y Sanchez, A. (Coord.) (2008). En *Tratamiento da violencia de género desde as políticas de igualdad* (pp.7-22). Universidade de A Coruña: Servicio de Publicacións.
- López, P., Cussolo, I., Rodríguez, E. y Riera-Romaní, J. (2016). Hacia una Nueva Propuesta de Evaluación del Éxito Educativo. En *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 97-114.
- March M. y Orte, C. (2003). La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la Pedagogía Social. En *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 10, Segunda época, 85-110.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. Asistir. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 17-35.
- Ortega, J. (2014). Educación social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. En *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 45, 11-32.
- Ortega, J. y Mohedano, J. (2011). Educadores sociales escolares, concepto y modelos. A partir de los casos de Castilla y León, Castilla la Mancha y Extremadura. Recuperado en: <http://iuce.usal.es/wp-content/uploads/Educadores-Sociales-Escolares.pdf>
- Ortega, J. (2005). Pedagogía Social y Pedagogía escolar: La Educación social en la escuela. En *Revista de Educación*, 336, 111-127.
- Parcerisa, A. (1999). El currículum oculto. En *Eufonía*, 17, 6-14.
- Parcerisa, A. (2008). Educación social en y con la institución escolar. En *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 15, 15-27.
- Pelegrí, X., Juliá, R. y Mata, A., (2017). La participación de los profesionales sociales en los centros educativos. Encuentros y desencuentros. En Garreta J., (Coord.) *Familias y escuelas*. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela. Madrid: Pirámide.



- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía social-educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Petrus, A. (2004). Educación Social y Educación escolar. En *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 11, segunda época, 87-110.
- Sáez, J. y G. Molina, J. (2006). *Pedagogía social: Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial
- Speck, K. (2014). *Schulsozialarbeit*. München: Reinhardt.
- Spies, A. y Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Touraine, A. (2006). Hay que pasar de una escuela de la demanda, orientada hacia el alumno. En *Cuadernos de Pedagogía*, 354, 48-54.
- Urban, U. (2003). Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe. *Demokratienbausteine*. Berlin: BLK.
- Kastirke, N. y Holtbrink, L. (2013). *Evaluation zum Beitrag der Schulsozialarbeit in Dortmund zur Realisierung der Ziele des Bildungs- und Teilhabepaketes*. Dortmund: Fachschule Dortmund. Recuperado: <https://www.dortmund.de/media/p/schulverwaltungsamt/downloads>
- Morgenstern I. y Volkmar S. (2007). *Befragung der Schulsozialarbeiter/innen, Lehrer/innen und Träger. Zur Evaluation der Schulsozialarbeit in Jena*. ORBIT, Organisationsberatungsintitu Thüringen.
- Formación do profesorado da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. <https://www.edu.xunta.es/fprofe/PreguntasMaisFrecuentes>.

Para contactar:

Carolina Borges Veloso, email: cborges@uvigo.es

Xosé Manuel Cid Fernández, email: xcid@uvigo.es



Empoderamiento comunicacional: una estrategia de intervención comunitaria para superar los límites de la sensibilización social

Communicative empowerment: a community intervention strategy to overcome the limits of social awareness

Daniel Buraschi y María-José Aguilar-Idáñez, Universidad de Castilla-La Mancha

194

Resumen

Este artículo presenta una reflexión teórica sobre los principales límites de la sensibilización social intercultural, antirracista o pro-convivencia, tal como ha sido implementada tradicionalmente en nuestro país: su humanitarismo paternalista, su interculturalismo funcional, el uso de contraargumentarios y sus formas de comunicación mediacéntricas y mercadeadas.

A partir de este análisis crítico se propone el empoderamiento comunicacional como estrategia de acción social que puede permitir la superación eficaz de tales límites, en el marco de la comunicación participativa. En base a nuestras experiencias profesionales en la práctica comunitaria, la acción social orientada al logro del empoderamiento comunicacional debe contemplar el desarrollo de las siguientes dimensiones: generar un sentimiento de autoeficacia comunicativa, incorporar la apropiación tecnológica, comprender mediante la lectura crítica de los medios y la reflexividad, adquirir competencias dialógicas y participativas, y desarrollar la capacidad de crear y desarrollar colaborativamente acciones comunicativas con impacto en los imaginarios sociales.

Palabras clave: sensibilización, empoderamiento comunicacional, intervención social antirracista, comunicación participativa, acción comunitaria, modelos implícitos.

Abstract

This article presents a theoretical reflection on the main limits of social intercultural social awareness, anti-racism or pro-coexistence, as it has been traditionally implemented in our country: its paternalistic humanitarianism, its functional interculturalism, the use of counter-arguing and its mediacentric and marketed forms of communication.

From this critical analysis, communicative empowerment is proposed as a strategy of social intervention that can allow the effective overcoming of such limits, within the framework of participatory communication. Based on our professional experiences in community practice, social intervention aimed at the achievement of communicative empowerment should contemplate the development of the following dimensions: generate a feeling of communicative self-efficacy, incorporate



technological appropriation, understand through critical reading of the media and reflexivity, acquire dialogical and participative skills, and develop the capacity to collaboratively create and develop communicative actions with impact on social imaginaries.

Key words: awareness, communicative empowerment, anti-racist social intervention, participatory communication, community action, implicit models.

Fecha de recepción: 13/06/2019

Fecha de aceptación: 24/07/2019

1. Introducción

En el campo de la acción social, la sensibilización ha sido tradicionalmente una de las estrategias clave para promover el cambio social, tanto a nivel actitudinal como comportamental. Para que se produzca un cambio social significativo en una comunidad o entorno social determinado, es preciso que las personas se movilicen en pos de tal cambio y para ello suele ser imprescindible una sensibilización social previa frente a la situación-problema que se pretende afrontar, solucionar o cambiar. La sensibilización, así entendida, constituye uno de los primeros pasos del proceso de toma de conciencia social: es lo que, en lenguaje freireano, se conoce como “proceso de concientización”, un proceso de acción cultural a través del cual las personas toman conciencia de las estructuras de opresión y se afirman como sujetos conscientes y co-creadores de transformación social (Freire, 1970).

Por ello, es bastante frecuente encontrar en la mayor parte de los programas e intervenciones profesionales de carácter comunitario, acciones y actividades llamadas de “sensibilización”. En el ámbito de la acción social antirracista, tales acciones de ordinario se formulan bajo la denominación de “campañas de sensibilización”, a mayor o menor escala.

Sin embargo, a pesar de su importancia estratégica en los procesos de cambio y concientización, las acciones profesionales de sensibilización desarrolladas en el campo de la acción social en general han recibido muy poca atención en la literatura científico-técnica. Se ha reflexionado poco y se han evaluado poco y/o mal, o al menos muy poco sistemáticamente, como si se diera por hecho que cualquier acción de sensibilización fuera, por sí misma,



adecuada y pertinente. En la práctica, pareciera que cualquier acción de sensibilización es, *per se*, positiva y debe ser realizada, independientemente de su forma y contenido. Ahora bien, que algo no sea negativo, no necesariamente implica que sea positivo, pues en no pocas ocasiones, muchas acciones e intervenciones terminan siendo “inocuas”, ya que no dificultan, pero tampoco promueven, el cambio social pretendido. Dicho en otras palabras: apenas si existe un análisis crítico riguroso sobre las acciones de sensibilización social en el ámbito de la intervención social antirracista.

Y esta situación de escasa reflexión, insuficiente evaluación y poco análisis crítico supone graves riesgos para la acción social, ya que las llamadas “campañas de sensibilización” pueden (o suelen) reproducir estereotipos que contribuyen, en no pocas ocasiones, a fortalecer el universo simbólico de dominación que supuestamente se pretende combatir.

2. Centralidad de la sensibilización en la estrategia institucional contra el racismo y sus límites

La comunicación y la sensibilización como estrategias contra el racismo están en el centro de las políticas nacionales e internacionales. El *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración del Gobierno de España (2011-2014)* destacaba en 2011 que la sensibilización es un eje central de la lucha contra el racismo. En este plan se identifica la comunicación antirracista con la sensibilización, entendida como

“el conjunto de acciones que pretenden influir sobre las ideas, percepciones, estereotipos, conceptos de las personas y grupos para provocar un cambio de actitudes en las prácticas sociales, individuales y colectivas. Para lograr los cambios en los estereotipos y prejuicios es necesario que se conciba la sensibilización como un proceso, con resultados a medio y largo plazo; como una serie de actuaciones coordinadas entre sí” (p. 103).

Esta concepción de comunicación antirracista ha sido retomada en la *Estrategia integral contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia* de 2011 y en muchos documentos internacionales: la sensibilización es uno de los Principios Básicos Comunes de la Unión Europea para la Integración aprobados por el Consejo de Ministros de Justicia y de Asuntos de Interior en Bruselas (19 de noviembre de 2004) y es un eje estratégico de las diferentes recomendaciones recogidas en el *Plan de Acción de la Conferencia Mundial de Durban* y en los distintos informes periódicos del

Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial de Naciones Unidas (CERD) y de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI).

Este modelo de sensibilización ha sido asumido por numerosas entidades sin ánimo de lucro (Hernández, 2016), por ejemplo, la Cruz Roja Española (2006) define la sensibilización como un

“proceso de influencia comunicativa a distintos niveles, individual, grupal y social, donde el objetivo general sea promover o ajustar actitudes o percepciones que faciliten una reflexión generadora de cambios comportamentales, los cuales se conviertan en actitudes favorables a la diversidad cultural, y por ende a las personas y colectivos que la conforman” (p. 20).

Sin embargo, este modelo de sensibilización tradicional evidencia serias limitaciones que, con demasiada frecuencia, impiden el logro de sus objetivos declarados y que analizaremos en las siguientes páginas.

3. Los modelos implícitos de la sensibilización antirracista

La crítica al antirracismo se ha centrado, sobre todo en la última década, en lo que se ha denominado “antirracismo moral” o “institucionalizado”, un conjunto de estrategias de políticas antidiscriminatorias y de estrategias de intervención que excluyen a las personas y grupos víctimas de racismo y vacían el antirracismo de su poder transformador y político. En este marco se critica especialmente a las ONGs que juegan un papel clave en la difusión de este modelo (Garcés, 2017). Sin embargo, consideramos que estas críticas transmiten la idea de la existencia de una falsa dicotomía entre la acción de las ONG y la acción de los movimientos sociales. En realidad, el antirracismo no es un bloque monolítico, sino un conjunto de acciones, movimientos, estrategias contradictorias y diversas. En los últimos diez años, en nuestro trabajo de acompañamiento, asesoramiento y colaboración con ONG españolas hemos podido constatar que es extremadamente difícil generalizar posturas y que en el seno de una misma ONG pueden coexistir posiciones opuestas contradictorias, desde las más críticas y emancipatorias a las más paternalistas y etnocéntricas. Además, y desde nuestro punto de vista, éste es uno de los aspectos claves para renovar el antirracismo: no es suficiente llevar a cabo una crítica teórica e ideológica del antirracismo, hay que poner al descubierto las prácticas, los modelos de intervención implícitos que, a pesar de encuadrarse en ocasiones en marcos emancipatorios, críticos, participativos, reproducen de forma irreflexiva lógicas de desigualdad y dominación (Aguilar-Idáñez, 2011; Aguilar-Idáñez y Buraschi, 2013; Buraschi

y Aguilar-Idáñez, 2015). Es preciso identificar y comprender esos marcos de referencia que orientan nuestra intervención, de forma inconsciente e irreflexiva, para estar en condiciones de realizar actuaciones que aseguren el éxito de la intervención.

Seguidamente proponemos algunos de los elementos que, desde nuestro punto de vista, configuran algunos de los modelos implícitos dominantes en la sensibilización antirracista actual. Los elementos de los modelos implícitos que presentamos a continuación se han identificado a partir del análisis de decenas de campañas de sensibilización, de manuales y del análisis participativo de videos y material de sensibilización. En particular, nos hemos centrado en cuatro elementos: el humanitarismo paternalista, el interculturalismo funcional, los contraargumentarios y la comunicación mercadeada.

3.1. El humanitarismo paternalista

En muchas campañas de sensibilización, el papel de las personas migrantes o de los grupos racializados en las intervenciones antirracistas es secundario, reproduciendo así un tipo de intervención paternalista y salvacionista. Las acciones antirracistas paternalistas y victimistas son una forma sutil y particularmente insidiosa de negación de la alteridad y de *colonialidad* (Quijano, 1991). Se invisibilizan las experiencias de resistencia y disidencia de los grupos subalternos, tratándolos como objetos y no como sujetos protagonistas de la historia. Se les vuelve a negar su derecho de decisión y su capacidad de transformación en nombre de teorizaciones y prácticas de intervención que pretenden ser universales, pero que resultan ser etnocéntricas (Aguilar-Idáñez y Buraschi, 2012 y 2018a).

Uno de los ejemplos más comunes son las campañas a favor de las personas en busca de refugio que se encuadran en la defensa de los derechos humanos, la denuncia y la acción humanitaria. El humanitarismo paternalista genera “compasión inocua” (Sontag, 2003), una compasión sin ninguna complejidad moral que acaba en una exotización del horror y de los lugares donde éste ocurre aumentando la línea abismal que separa el mundo de las víctimas de nuestro mundo (Chouliaraki, 2006). Visibilizar el sufrimiento de esta forma “nos convierte en *voyeurs* de un sufrimiento ajeno, en turistas de un paisaje de angustia, y nos enfrenta con sus destinos, al tiempo que esconde las distancias –sociales, morales y económicas– que nos separan” (Ignateff, 1999: 17).

Las campañas de sensibilización son un elemento clave de lo que Fassin (2012) ha denominado “gobierno humanitario”. Fassin (2007) ha analizado cómo los discursos

humanitarios se han convertido en parte integral de la gobernanza fronteriza y migratoria. Es decir, cómo el gobierno humanitario es parte integrante de los equilibrios de los poderes geopolíticos. En su obra dedicada a la “razón humanitaria”, Fassin (2010) describe cómo en Occidente aparece una nueva subjetividad política: la de la víctima; subrayando que si bien este concepto permite defender causas y justificar la acción pública, también da lugar a la exclusión de algunos grupos humanos para ocultar las desigualdades sociales y para producir nuevas jerarquías de la humanidad que separan las “buenas víctimas” de las que no son merecedoras de la preocupación ética y política de Occidente. Se trata, según Fassin y Pandolfi (2010) de una “biopolítica globalizada”, en la cual el discurso político, mediático y de las organizaciones no gubernamentales se articula en un equilibrio entre dominación y compasión: “Esta tensión entre desigualdad y solidaridad, entre una relación de dominación y una relación de asistencia, es constitutiva de todo el gobierno humanitario” (Fassin, 2012: 3).

En la misma línea, Musarò y Parmiggiani (2014) han mostrado cómo las representaciones de migrantes en el discurso humanitario cambian el estado dependiendo del lugar que ocupan en el “espacio humanitario”, es decir, del espacio en el cual se define quién es digno de ayuda: cuando las personas en busca de refugio están lejos se representan como víctimas necesitadas de ayuda; cuando intentan cruzar “nuestras” fronteras salen del espacio humanitario y entran en el “espacio securitario” transformándose en una amenaza. Según Musarò y Parmiggiani se trata de un cambio discursivo, desde el contexto de la ayuda humanitaria y la filantropía a la seguridad y el orden público nacional, que evidencia el papel del discurso humanitario en la construcción emocional, cognitiva y política de las fronteras.

En su análisis de los problemas generados por el humanitarismo Ticktin (2015) subraya que las fronteras humanitarias crean una distinción radical entre “inocentes” y “culpables”: los niños y las niñas son el símbolo de las emergencias humanitarias y la separación dicotómica entre personas refugiadas e inmigrantes económicos es el ejemplo paradigmático de cómo el humanitarismo está acompañado de prácticas de vigilancia y represión. Las personas refugiadas son víctimas inocentes, pero al mismo tiempo, son representados como un “espectáculo de humanidad desnuda, cruda”.

Es decir, el sufrimiento banalizado genera una “fatiga de la compasión” (Moeller, 1999), que, finalmente, contribuye al fortalecimiento de la exclusión moral, como si la saturación de imágenes de sufrimiento generara indiferencia como mecanismo de defensa. El enfoque

humanitario contribuye a construir una “jerarquía de víctimas” y una visión simplificada y espectacularizada de los problemas, la “estetización del horror” (Reinhardt y Duganne, 2007) que minimiza las preguntas sobre cómo y por qué sucedió lo que sucedió. Se presentan los problemas, los dramas y las tragedias sin un análisis de las causas, sin contexto social y sin contexto histórico, generando una sensación de que se trata de catástrofes casi “naturales” y promoviendo una perspectiva fatalista de los problemas sociales ajenos (Musaró, 2017).

Ticktin (2015), define este efecto como el “problema de la emergencia”: el humanitarismo se preocupa solamente de crisis y emergencias que requieren una acción urgente e inmediata y que son representados como repentinos, impredecibles, como si fueran una excepción a un sistema-mundo ordenado, como si se tratara de desastres naturales sin causas sociales, políticas y económicas. Además, la versión minimalista de la obligación de rescatar a las personas, lo que Chouliaraki (2013) define como “solidaridad como salvación”, ha formado, en los últimos cincuenta años, un vocabulario neocolonial que actualmente ha hegemonizado el dominio público. Musaró (2015) subraya que esta visión salvacionista corre el riesgo de brindar apoyo a la gobernanza global neoliberal en el establecimiento de una geografía moral del mundo: una asimetría de poder (en términos de agencia y dignidad) que retrata al Norte como una entidad adinerada, ordenada y compasiva, un intérprete natural de una misión civilizadora en hacia el Sur subdesarrollado, peligroso, violento, agresivo y sin voz.

El humanitarismo se caracteriza, entonces, por una compasión sin compromiso (Aguilar-Idáñez y Buraschi, 2016), una forma de enfocar los problemas sociales que se asocia “más con los sentimientos que con derechos; tiene que ver con compasión, no con titularidad de derechos” (Ticktin, 2015: 1).

Un aspecto clave del enfoque humanitario es que es reproducido no solamente por los medios de comunicación y por las élites políticas, sino también y, sobre todo, por las ONG, las organizaciones internacionales (Musaró, 2011) y, en general, lo que se ha denominado como la “industria de lo humanitario” (Fassin, 2010).

Musaró y Parmiggiani (2014), subrayan que entre las entidades que se ocupan de la intervención humanitaria se ha impuesto un discurso humanitarista que se caracteriza por las representaciones estereotipadas de personas en una situación de emergencia, por la compasión y la caridad que refuerzan la asimetría de poder y, aún más preocupante, la

instrumentalización de la retórica humanitaria para otros fines que no tienen nada que ver con la solidaridad:

“la distorsión discursiva operada por los gobiernos y otras instituciones para legitimar una guerra o justificar el cierre de las fronteras [...]. Esta distorsión se ve acentuada por las mismas ONG que, junto con los medios de comunicación, definen el discurso público sobre el tema, influyendo en el imaginario colectivo y, en consecuencia, en las políticas adoptadas. Por ejemplo, cuando las organizaciones humanitarias promueven campañas de recaudación de fondos para las ‘víctimas’, utilizando producciones discursivas y visuales distorsionadas, más orientadas a la construcción de los límites de la imaginación social - legitimando así las barreras entre ‘ellos’ y ‘nosotros’- el cual no crea puentes para desarrollar políticas de integración y ciudadanía” (Musarò, 2015: 6).

Las profesoras Chouliaraki y Orgad (2011) señalan el peligro de ciertas campañas de sensibilización hacia el sufrimiento que son presentadas por personajes famosos, con un énfasis inadecuado o exagerado en el narcisismo de quienes muestran aspectos de la situación o hablan de las víctimas, insistiendo principalmente en su supuesta bondad y a la vez mostrando la manifiesta belleza de los actores y actrices que las presentan, lo cual centra la atención del espectador en el personaje, desplazándolo de la dimensión política de las situaciones. Asimismo se corre el peligro de publicitar y enfatizar las “marcas” de las organizaciones humanitarias que se ocupan de estos problemas, desplazando el interés hacia el otro por el interés narcisista de las organizaciones. Hoy en día, según Clouliaraki (2011), la comunicación humanitaria se centra en el modelo corporativo, convertir el sufrimiento en un paquete de productos básicos (celebridades, entretenimiento) y orientar a las ONG de marketing de manera profesional como marcas corporativas. El enfoque humanitario exagera el drama y los estereotipos colonialistas (Musaró, 2015) alimentando lo que De Genova (2013) denomina “espectacularización de las fronteras”. La consecuencia es que la apelación ética de las imágenes televisivas desaparece porque la presentación espectacular del sufrimiento lleva al receptor a integrar el mensaje con las categorías propias de la ficción, difuminando así la crudeza de lo real. Las mismas campañas de sensibilización a veces utilizan escenas trepidantes de intervención, centradas en el papel heroico y activo de quien socorre que pueden ser interpretada en un marco de ficción cinematográfica (Castells, 1996). Chouliaraki (2006) añade que un factor importante que incide en la falta de reacción moral del espectador es que el mensaje ocupa una función determinada en el ritual doméstico, es decir, el dónde y el cómo se accede a esta información inciden en el marco interpretativo y contribuyen a banalizar el sufrimiento. Se reproduce, por ejemplo, una imagen de los

migrantes como víctimas pasivas de la pobreza y la guerra, como personas desesperadas que sufren pasivamente (Musarò y Parmiggiani, 2014). Se presenta a las víctimas alejadas del espectador por una distancia cultural insalvable que impide la identificación y que puede facilitar lo que Orgad (2011) denomina extrañamiento (*estrangement*): una invisibilización de lo que nos hace iguales, un extrañamiento de lo que debería ser próximo, una “desfamiliarización” de la alteridad.

La victimización de las personas en busca de refugio a través de un marco que las representa como pasivas, anónimas, sin identidad, sin voz propia y sin agencia es particularmente evidente en el caso de las mujeres. Alhayek (2014) ha analizado cómo los discursos de las campañas solidarias on-line y de los medios de comunicación occidentales refuerzan las representaciones hegemónicas orientalistas de las mujeres sirias, marginando las voces de las mujeres refugiadas y las voces de las activistas que no encajan en las representaciones dominantes de las mujeres musulmanas. Su análisis desarrolla el concepto de *orientalismo* y analiza la respuesta dada en septiembre de 2012 por los medios de comunicación y las organizaciones no gubernamentales a una campaña de un grupo de jóvenes activistas sirios llamada *Refugees Not Captives*. Las representaciones dominantes de medios sociales y globales generalizan y diferencian a sirios y árabes de otras sociedades e ignoran el contexto más amplio de las relaciones de poder que gobiernan las vidas de las mujeres y activistas de los refugiados en sus países de origen y de acogida. Además de la espectacularización, otra forma de representar el sufrimiento es presentando la violencia contra víctimas sin hacerlas presentes, sin mostrar su sufrimiento con un mecanismo que Chouliaraki (2006) ha denominado *sublimación*, y que impide la empatía, dificulta la identificación y puede justificar o legitimar la violencia. El distanciamiento se amplifica cuando se refuerzan las diferencias identitarias, culturales entre los espectadores y las víctimas, cuando se refuerza una imagen homogénea de los “salvadores” y una imagen homogénea de las “víctimas pasivas”. A este respecto Chouliaraki (2008) muestra cómo el discurso humanitario de los gobiernos, de las organizaciones internacionales, de los medios de comunicación y de las ONG reproducen una “comunidad imaginada” (Anderson, 1983) occidental, esencialmente y moralmente superior a la comunidad de las víctimas.



La “estetización” convierte la violencia en un espectáculo que sólo sirve como válvula de escape para contener otras emociones (Seaton, 2005), pero nada tiene que ver con la sensibilidad hacia el sufrimiento.

Todos estos elementos hacen que se trate de

“un estilo de comunicación promocional que no es consciente de las peligrosas consecuencias culturales de sus ideas creativas, tal vez eficaces a corto plazo en términos cuantitativos, pero que ratifican conductas y creencias que podríamos definir de «desconfiguración» de la solidaridad, que frenan las necesarias transformaciones de valores y actitudes a largo plazo y por tanto no contribuyen a una solidaridad activa en el día a día” (Nos Aldás, 2010: 118).

Sin embargo, el peligro mayor no es solo la desconfiguración de la solidaridad, sino que la construcción de un discurso que apela constantemente a la compasión, a través de voces suplicantes y pasivas pueden deshumanizar a las personas o grupos discriminados y, por tanto, contribuir a la construcción de las fronteras morales (Aguilar-Idáñez y Buraschi, 2016).

3.2. Interculturalismo funcional

Otro elemento característico de numerosas campañas de sensibilización, sobre todo centradas en la promoción de la convivencia es lo que Tubino (2005) y Walsh (2008) han denominado interculturalidad funcional. Se trata de un modelo que pone el acento en la interacción entre “culturas”, en la tolerancia, la armonía y en el respeto y las oportunidades positivas que abre la diversidad cultural, invisibilizando la asimetría de poder que existe entre los grupos, la lógica racista y colonialista en el cual se encuadran las relaciones, la desigualdad estructural entre grupos y la intersección entre “raza”, origen cultural, género, clase, etc. En este marco, la interacción es pensada de forma superficial e ingenua, reduciéndola a una celebración de una “estética intercultural”, sin tener en cuenta la naturaleza dinámica, fluida y flexible de las culturas y la complejidad de las relaciones de dominación existentes en los espacios multiculturales.

Otro elemento problemático de la interculturalidad funcional es que el acento puesto en la convivencia armónica “entre culturas”, la celebración de la diferencias, la lucha contra las actitudes negativas y la evitación del conflicto puede tener el efecto paradójico de desincentivar la movilización de los grupos discriminados, la acción colectiva y las críticas al racismo estructural e institucional (Dixon *et. al.*, 2010; Dixon *et al.*, 2012).

Como subraya Tubino (2005) el interculturalismo funcional subraya la necesidad de diálogo, sin tomar en cuenta la discriminación estructural, la pobreza, la exclusión social y moral que sufren determinados colectivos y que son los principales obstáculos para que existan las bases para un diálogo en igualdad. Es funcional porque no cuestiona el sistema vigente sino que, al contrario, genera un discurso y una práctica que legitima las desigualdades estructurales. El interculturalismo crítico es, según Walsh, un “dispositivo de poder que permiten el permanecer y fortalecimiento de las estructuras sociales establecidas y su matriz colonial” (Walsh, 2008: 2). Se trata de un enfoque dominante que no busca la creación de sociedades más igualitarias sino el control y la domesticación del conflicto para mantener la estabilidad social “es una estrategia política funcional al sistema-mundo moderno y aún colonial; pretende “incluir” los anteriormente excluidos dentro de un modelo globalizado de sociedad regido no por la gente sino por los intereses del mercado” (Walsh, 2008: 8).

Más allá de las buenas intenciones, este tipo de gestión tiene dos características que pueden obstaculizar la convivencia intercultural inclusiva (Aguilar-Idáñez y Buraschi, 2012 y 2018): La primera es la *folclorización de las diferencias*, ya que se trata de un culturalismo edulcorado, una visión de las culturas “de escaparate”. Se corre el riesgo de reproducir una visión reduccionista y estática de las culturas y encerrar a las personas en categorías estereotipadas, más cercanas a las guías turísticas que a su realidad personal. Se transforma la *interculturalidad en una categoría abstracta, irreflexiva y superficial* que olvida la profunda asimetría de poder y la desigualdad de derechos y de acceso a los recursos materiales y simbólicos que caracterizan las relaciones en contextos multiculturales. Lo que conlleva inevitablemente a la ilusión que la convivencia intercultural pueda ser el fruto, simplemente, de las buenas intenciones. Los festivales “interculturales”, las comidas “interétnicas”, las proclamas de tolerancia y la celebración de la diferencia, la representación espectacularizada de la diversidad (Pompeo, 2009) o una visión voluntarista y romántica del mestizaje que niega los problemas y los conflictos reales, sirven de poco si no se reconocen los derechos básicos, si no se lucha contra la asimetría de poder y si no se empieza con la igualdad de condiciones sociales.

3.3. Contraargumentarios

Un tercer elemento característico de las campañas de sensibilización y de la comunicación social antirracista es utilizar como estrategia predominante contra los discursos del odio,



contra los rumores que se propagan de forma viral en los medios de comunicación la contraargumentación. Por estrategia de contraargumentación entendemos un conjunto de actos comunicativos que evidencian las limitaciones u objeciones a los argumentos presenten en el discurso del odio o en el discurso racismo con el fin de neutralizar los argumentos. A menudo se estructuran alrededor de una lógica de refutación y, en los proyectos, se suele concretar en la creación de guías y manuales que recogen diferentes contraargumentaciones (los contraargumentarios), junto con actividades formativas de la sociedad civil para que sepa contraargumentar. Ahora bien, en línea con lo planteado por las teorías sobre eficacia del discurso político (Lakoff, 2006) y de los movimientos sociales (Jasper, 1997), así como de la experiencia práctica directa de los proyectos desarrollados en Canarias desde 2013 en el marco de la estrategia *Antirrumores*, tenemos que subrayar los riesgos de las estrategias contraargumentales. Como subrayan Katwala, Ballinger y Rhodes (2014), los contraargumentos pueden polarizar las posturas y tener un efecto contraproducente. Estos autores, analizando la eficacia de las estrategias comunicativas antirracistas en el Reino Unido, subrayan que la inmigración es uno de los temas que, desde un punto de vista informativo, menos confianza genera. Cuando nadie confía en los hechos y las cifras disponibles, un enfoque que se basa en los hechos es poco probable que resulte convincente. Los ejercicios para “desmontar rumores” son populares entre las personas ya sensibilizadas pero, según estos investigadores, solamente sirven para reafirmar el sentimiento de “estar en el lado correcto” de las personas ya sensibilizadas con el tema. El problema de tratar “simplemente presentar a la gente los hechos” es que es un ejemplo de manual de cómo no desarrollar el diálogo. Con los contraargumentos se trata a las personas de “ignorantes”, se les plantean argumentos que suelen ser generales y abstractos y que no tienen que ver con la experiencia directa de las personas, suelen reproducir una relación asimétrica donde una persona tiene razón y la otra es racista, o es ignorante o, en el mejor de los casos, es ingenua y se ha dejado influenciar por el discurso del odio. En ningún caso se legitiman las necesidades que pueden estar en la base de las actitudes negativas de la persona que se quiere convencer, en ningún caso se admite como válida su experiencia y su visión de los hechos. Esta lógica discursiva, según Katwala, Ballinger y Rhodes, (2014), genera rechazo, las personas se cierran e interpretan el ataque a sus posiciones como un ataque a su identidad. El resultado final es la polarización y, muy probablemente, que cada persona busque los espacios, foros presenciales u on-line, donde puede encontrar confirmación a sus posiciones.



Un segundo problema de las estrategias de contraargumentación es que asumen que las personas están dispuestas a dejarse convencer por argumentos racionales, basados en hechos y que en sus ideas, actitudes y conductas no influyan elementos identitarios, emocionales, etc.

El tercer problema ha sido subrayado por Lakoff (2006) en su análisis del discurso de los demócratas frente a los republicanos a partir del uso de las metáforas y, en general, de los planteamientos de la teoría del *framing*:

“Si mantienes su lenguaje y su marco, y te limitas a argumentar en contra, pierdes tú, porque refuerzas su marco [...]. Si hay que discutir con el adversario: no utilices su lenguaje. Su lenguaje elige un marco, pero no será el marco que tú quieres. [...]. La verdad, para ser aceptada, tiene que encajar en los marcos de la gente. Si los hechos no encajan en un determinado marco, el marco se mantiene y los hechos rebotan. Los hechos se nos pueden mostrar, pero, para que nosotros podamos darles sentido, tienen que encajar con lo que está ya en las sinapsis del cerebro. De lo contrario, los hechos entran y salen inmediatamente. Recuerda que los votantes votan por su identidad y por sus valores, lo que no coincide necesariamente con sus intereses”. (Lakoff, 2006: 39).

La propuesta de Lakoff (2006) consiste en generar narrativas alternativas, es decir, no limitarse al contraargumentario, sino construir un discurso contrahegemónico que reencadre la realidad. En esta misma línea, Oyserman y Swim (2001) subrayan la importancia de centrarse en el punto de vista de las personas discriminadas puesto que nos permite comprender en qué medida actos que no son intencionalmente racistas tienen importantes consecuencias negativas. La narración de cuentos/contra-narración de cuentos y “nombrar la propia realidad”, utilizando la narrativa para iluminar y explorar las experiencias de opresión racial permite reencuadrar la realidad, saliendo del marco dominante y disputando la lógica racista que, a veces, está presente en la misma intervención antirracista

3.4. Comunicación mercadeada y mediocéntrica

Un último elemento crítico las estrategias de sensibilización intercultural y antirracista que queremos destacar es la predominancia de un modelo mediocéntrico, lineal y mercadeado de comunicación (Aguilar-Idáñez y Buraschi, 2016, 2017a, 2017b, 2017c; Buraschi y Aguilar-Idáñez, 2017a).

Generalmente se plantea una comunicación que reproduce la lógica de los medios de comunicación/persuasión de masas, sin comprender que la comunicación es un proceso más amplio y complejo. La comunicación es vertical, unidireccional y es percibida como competencia y responsabilidad de personas expertas. Además, el objeto comunicacional de

muchas ONG sigue siendo una sensibilización cuyo objetivo es obtener fondos, visibilizar la organización y, solo en tercer lugar, la concienciación ciudadana acerca de determinadas problemáticas (Pagola, 2009). La tendencia general es una comunicación “mercadeada” (Erro, 2003) que reproduce un modelo de “solidaridad del mínimo esfuerzo” (Nos Aldás, Iranzo y Farné, 2012), que no pone en discusión la estructura de dominación; un enfoque cortoplacista, basado en una lógica de marketing, unidireccional y que espectaculariza los problemas sociales (Barranquero, 2014).

El proceso comunicativo no es participativo: por una parte, la sociedad civil es percibida solamente como receptora pasiva de un proceso persuasivo; por la otra, en muchas ocasiones el papel de los miembros del grupo estigmatizado en las intervenciones antirracistas es secundario o pasivo.

4. Comunicación participativa y empoderamiento comunicacional

Frente a los límites de la sensibilización tradicional planteamos una propuesta de comunicación participativa para el cambio social que hemos denominado empoderamiento comunicacional (Buraschi y Aguilar-Idáñez, 2016; Aguilar-Idáñez y Buraschi, 2017c).

Una comunicación crítica, participativa y transformadora no tiene como objetivo la persuasión y la transmisión de informaciones, sino la construcción de nuevos significados a través del diálogo desde el seno de la comunidad. En este contexto las personas no son simples receptoras de información, sino que pueden intervenir de forma activa en la construcción de los mensajes.

En términos generales, podemos definir el empoderamiento como el proceso por el cual las personas fortalecen sus capacidades, confianza, visión y protagonismo como grupo social para impulsar cambios positivos de las situaciones que viven (Murguialday *et al.*, 2001). Para Rappaport (1981) es un proceso por el cual, las personas, organizaciones y comunidades adquieren control y dominio de sus vidas. Los fundamentos del empoderamiento se encuentran en la teoría y práctica de la educación popular desarrollada en el marco de la pedagogía de la liberación de Freire (1970). Se trata de un constructo multidimensional que incluye el sentimiento de autoeficacia, el acceso y control de recursos, la información y la comprensión del mundo, la participación, el aumento de competencias, el poder de decisión,



el reconocimiento por parte de otras personas, la capacidad de influir en el propio entorno, la calidad y la cantidad de capital social al cual tenemos acceso.

El punto de partida de las teorías sobre empoderamiento es que las personas y las comunidades pueden ser generadoras de transformaciones y cambios sociales, a través de un trabajo colaborativo y no directivo que lleven a la acción concreta. Uno de los elementos fundamentales que permiten el desarrollo de posibilidades transformadoras es la existencia de espacios de acción y participación ciudadana.

La investigación, las reflexiones y las prácticas sobre los procesos de empoderamiento han subrayado desde sus orígenes (Freire, 1970; Kaplún, 1985) la importancia de la comunicación en el proceso de empoderamiento. La reapropiación de la palabra, la autogestión de la comunicación comunitaria, la capacidad de generar narrativas alternativas a las narraciones hegemónicas, la lectura crítica de los mensajes son todos elementos presentes en los procesos de empoderamiento y que evidencia la centralidad de su dimensión comunicativa.

De acuerdo con Childers (1990) la comunicación es el vehículo privilegiado de empoderamiento de las sociedades. Ya los años setenta, la UNESCO (1970), consideraba que la alfabetización mediática era una de las claves para el empoderamiento de las personas y de las comunidades y numerosas experiencias desde el Sur Global, han evidenciado como la comunicación ha jugado un papel clave en los procesos de concientización y movilización.

El empoderamiento de las personas y de las comunidades es un objetivo reconocido en muchas de las propuestas teóricas y prácticas de comunicación para el cambio social. Saldarriaga (2011), por ejemplo, considera que la comunicación para el cambio social tiene como objetivo fortalecer la identidad cultural, la confianza, el compromiso, la apropiación de la voz y, en general, el empoderamiento de la comunidad. Chaparro (2009), habla de Comunicación de Empoderamiento y Ecosocial:

“Empoderamiento porque implica una toma de conciencia sobre las capacidades propias del individuo para tomar decisiones de carácter colectivo, un apropiarse del destino reconociendo una escala de valores verdaderamente humana. Ecosocial, porque estas decisiones deben incidir en la responsabilidad de instaurar un nuevo modelo económico que abandone la usura, retribuya justamente, sea respetuoso con el planeta y con la capacidad de las diferentes culturas para asumir sus destinos” (Chaparro, 2009: 157).

En este contexto denominamos *empoderamiento comunicacional* al proceso por el que las personas, los grupos o las comunidades se convierten en agentes comunicativos para el

cambio social (Aguilar-Idáñez y Buraschi, 2018b). El empoderamiento comunicacional se inspira en el concepto freireano de concientización, implica revalorizar el potencial transformador de la comunicación y del diálogo, en su capacidad de contribuir a crear nuevos imaginarios sociales contrarrestando el discurso de odio y la comunicación-espectáculo.

El empoderamiento comunicacional es un constructo contextual, esto significa que sus dimensiones y los contenidos del proceso no son universales sino que se adaptan estratégicamente a los diferentes contextos. Además, el empoderamiento es un constructo multidimensional, en los siguientes párrafos presentamos una propuesta de dimensiones que, sin embargo, es provisoria y pensada especialmente en el contexto de intervención que nos ocupa: la comunicación participativa antirracista.

La primera dimensión del empoderamiento comunicacional es el **sentimiento de autoeficacia comunicativa**, es decir, parafraseando la propuesta de Bandura (1977) la percepción a nivel individual o comunitario de tener la capacidad de cambiar la realidad a través de la comunicación, en otras palabras, es la “conciencia del poder performativo de la propia voz”. La toma de conciencia de la violencia cultural es acompañada de una toma de conciencia individual y colectiva de la capacidad de acción y transformación. En este sentido, el empoderamiento comunicacional tiene una doble dimensión de denuncia de la deshumanización y del anuncio de estructuras alternativas para la humanización.

El segundo elemento que configura nuestra propuesta de empoderamiento comunicacional es la **apropiación tecnológica**, entendida como “la capacidad de hacer propio y de incorporar aquello que no se tiene (la tecnología) a partir de lo que ya se sabe y se tiene (cosmovisiones, imaginarios, lógicas de funcionamiento y organización)” (Marí Sáez, 2011: 211). No se trata solamente de tener acceso a los medios de comunicación, sino de incorporar su tecnología a nuestro universo de acción.

Hay que tener en cuenta que el papel protagonista de la sociedad civil se ha potenciado exponencialmente gracias a las nuevas tecnologías. La apropiación de los medios permite pensar la comunicación antirracista como un proceso de transformación social sostenible a largo plazo: “la sostenibilidad de los cambios sociales es más segura cuando los individuos y las comunidades afectadas se apropian del proceso y de los contenidos comunicacionales” (Gumucio-Dagron, 2011: 12).

En los procesos de empoderamiento comunicacional, además, no se trata solamente de apropiación de medios tecnológicos, sino que implica ampliar nuestro potencial comunicativo, redescubriendo, por ejemplo, la expresividad de nuestro cuerpo, del movimiento y el gran impacto transformador del teatro.

Una tercera dimensión del empoderamiento comunicacional es la **lectura crítica de los medios y la reflexividad**. Se trata de un aspecto central en la mayoría de propuestas de alfabetización mediática (Wilson, 2012), e incluye la comprensión de cómo se construyen los mensajes en los medios de comunicación, cómo influyen en nuestra forma de ver el mundo, cómo los medios a su vez están influidos por el contexto social, cultural e ideológico. Sin embargo, el empoderamiento comunicacional no se limita al desarrollo de una competencia crítica en la interpretación de los mensajes transmitidos por los medios de comunicación, sino que incluye, también, la toma de conciencia de nuestros modelos implícitos comunicativos, es decir, los modelos que de forma a menudo irreflexiva, guían nuestra forma de comunicar, la construcción de nuestros mensajes y nuestra forma de diseñar y llevar a cabo estrategias de comunicación para el cambio social. Se trata de la desarrollar la reflexividad necesaria para estar alerta frente al riesgo, siempre presente, de reproducir modelos paternalistas, victimistas, asistencialistas, etc. La reflexividad implica una toma de conciencia crítica de nuestra forma de intervenir, de nuestros valores, de nuestra identidad y de nuestros objetivos: “ver la cultura siempre como un problema, no dejar que se vuelva estática, que se convierta en un mito y nos mistifique” (Freire, 1970: 29).

Las competencias dialógicas y participativas son el cuarto elemento que caracteriza el empoderamiento comunicacional, y se trata de la capacidad de dialogar con otras personas, de coordinarse, de trabajar conjuntamente para un objetivo común.

Inspirándose en el modelo freireano, el empoderamiento comunicacional es un proceso dialéctico de acción–reflexión fundado en la praxis dialógica. Esto implica el desarrollo de competencias dialógicas como la escucha, la presencia o la comunicación no violenta (Buraschi *et. al*, 2017; Aguilar-Idáñez y Buraschi, 2017a) y el manejo de metodologías participativas necesarias para la coordinación, la construcción del consenso (Aguilar-Idáñez y Buraschi, 2014), el análisis y el diagnóstico participativo de la realidad y el diseño participativo de estrategias comunicativas eficaces (Aguilar-Idáñez y Buraschi, 2016).

La última dimensión del empoderamiento comunicacional es la **capacidad de crear y desarrollar colaborativamente acciones comunicativas con impacto en los imaginarios sociales**. Este último aspecto hace referencia a la capacidad de las personas, de los grupos o de las comunidades de generar marcos culturales de interpretación de la realidad alternativos a los marcos de referencia dominantes. Se trata de lograr lo que Nos Aldás (2007) ha denominado “eficacia cultural” y que implica la capacidad de influir en la opinión pública en términos de transformación sociocultural. Como subraya la autora, trabajar la eficacia cultural significa ser consciente y saber manejar la performatividad del lenguaje promoviendo discursos alternativos con capacidad de movilizar, comprometer y activar la ciudadanía.

A partir de estas dimensiones podemos ver como el empoderamiento comunicacional tiene algunos elementos comunes con otros conceptos afines como “alfabetización mediática e informacional” (UNESCO, 2008), “alfabetización digital” (Gilster, 1997), alfabetización multimedia (*Multimedia Literacy*) (Hofstetter, 2001) o “capital informacional” (Hamelink, 2001).

De la misma forma que estas otras propuestas, el empoderamiento comunicacional es tanto un proceso como un resultado que no se limita a la capacidad técnica, sino que incluye la capacidad crítica y reflexiva (Gutiérrez y Tyner, 2012; Wilson, 2012). Además, tanto el empoderamiento comunicacional como las diferentes conceptualizaciones de alfabetización incluyen la el manejo, creación y difusión de la información (Suñé y Martínez, 2011) y consideran que estas competencias son clave para el ejercicio de la ciudadanía activa en la era de la información (Gutiérrez y Tyner, 2012; Burin *et al.*, 2016).

A pesar de estos elementos comunes el empoderamiento comunicacional tiene algunas características esencialmente diferentes respecto a las propuestas vinculadas a la alfabetización mediática:

La primera diferencia es que el empoderamiento comunicacional es multinivel, como subrayan Musitu y Buelga (2004), el empoderamiento puede producirse en diferentes niveles: no solamente a nivel individual, sino también grupal y comunitario.

El segundo aspecto diferencial es que los procesos de alfabetización suelen concebirse con un modelo educativo anclado a una perspectiva “bancaria” (Freire, 1970) de la educación, es decir, un proceso unidireccional en el cual las personas expertas transmiten su conocimientos a personas no expertas. Por ejemplo, en la propuesta de alfabetización mediática e

informativa de la UNESCO, se habla de dotar a los ciudadanos de los conocimientos básicos sobre el papel de los medios de comunicación y los dispositivos de información en las sociedades democráticas, siempre que esa función esté correctamente desempeñada y los ciudadanos puedan evaluar de forma crítica la calidad de los contenidos que se transmiten. El empoderamiento comunicacional, al contrario, es un proceso esencialmente dialógico y participativo, es decir, un proceso educativo horizontal, corresponsable y coeducativo, donde, siguiendo la propuesta de Freire, nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, las personas participantes se educan entre sí con la mediación del mundo. No se puede “empoderar” a otras personas, no se puede “dotar” de empoderamiento” o “transmitir” el empoderamiento, se puede crear espacios abiertos, participativos, horizontales y dialógicos de empoderamiento.

La tercera diferencia es que la alfabetización mediática y las otras propuestas conceptuales vinculadas a la comunicación, si bien hacen referencia a la construcción de competencias para la nueva ciudadanía, no pretenden transformar la realidad, sino que son “funcionales” al estatus quo.

Finalmente, un aspecto clave que es muy importante subrayar es que el empoderamiento comunicacional es un proceso que se desarrolla en espacios dialógicos en los cuales las personas oprimidas son las protagonistas. Repensar la comunicación antirracista desde el empoderamiento comunicacional, significa reconocer el protagonismo de los grupos racializados y de las personas migrantes, reconocer la centralidad de su experiencia, valorizar sus estrategias de resistencia y crear espacios dialógicos en los cuales se generen alianzas creativas entre los diferentes colectivos y personas que luchan para la transformación social.

5. Conclusiones

La centralidad de la sensibilización en las estrategias institucionales frente al racismo y su papel clave en los procesos de transformación social contrastan con la escasa reflexión y debilidades metodológicas de las campañas comunicativas que constituyen el grueso de sus acciones, ya sea en el sector público o el tercer sector.

Esta falta de análisis crítico y sistemático de la acción social antirracista ha impedido tomar conciencia de los modelos implícitos dominantes que subyacen en la mayor parte de las

acciones y campañas de sensibilización desarrolladas hasta la fecha, obstaculizando fuertemente la posibilidad de superar sus principales límites:

El primer límite lo denominamos “humanitarismo paternalista”, por su carácter salvacionista y victimista que invisibiliza las experiencias de resistencia y trata a los grupos subalternos como objetos y no como sujetos. Esta “industria de lo humanitario” instrumentaliza la retórica de lo humanitario y refuerza la asimetría de poder promoviendo una “compasión sin compromiso” que coloca la titularidad de derechos de las personas en segundo plano, frente a la “espectacularización de las fronteras” y la invisibilización de lo que nos hace iguales y el extrañamiento de la alteridad.

El interculturalismo funcional es otra importante limitación de las campañas tradicionales de sensibilización centradas en la convivencia y la celebración de una “estética intercultural” que eluden la complejidad de las relaciones de dominación e invisibilizan la fuerte asimetría de poder, siendo funcionales a un sistema que no se pone en cuestión. Esta folklorización de las diferencias convierte la interculturalidad en una categoría abstracta, irreflexiva y superficial que olvida la profunda asimetría de poder y la desigualdad de derechos y de acceso a los recursos materiales y simbólicos.

Una tercera limitación es el uso (y abuso) de la contraargumentación, que polariza posturas y puede tener un efecto contraproducente. La contraargumentación es insuficiente porque no es capaz de generar un imprescindible diálogo (todo lo contrario) y no posibilita la creación de un discurso contrahegemónico real y efectivo, al situarse en el mismo encuadre comunicativo que pretende combatir.

El cuarto límite es la predominancia de un modelo comunicativo mercadeado y mediocéntrico en las estrategias de sensibilización antirracista, que es reproducido en la mayor parte de las ONG.

Para contribuir a la superación de estas importantes limitaciones de la sensibilización antirracista tradicional en este artículo hemos subrayado la necesidad de la reflexividad crítica y la importancia de apostar por la comunicación participativa y, en particular, en la promoción de procesos de lo que hemos denominado, empoderamiento comunicacional. Los principales elementos que deben trabajarse para el logro del empoderamiento comunicacional son: el sentimiento de autoeficacia comunicativa, la apropiación tecnológica, la lectura crítica de los medios y la reflexividad, la adquisición de competencias dialógicas y participativas, y la

capacidad de crear y desarrollar colaborativamente acciones comunicativas con impacto en los imaginarios sociales.

9. Bibliografía y referencias

- Aguilar Idáñez, M. J. (2011). El racismo institucional en las políticas e intervenciones sociales dirigidas a inmigrantes y algunas propuestas prácticas para evitarlo. *Documentación Social*, 162, 139-166.
- Aguilar Idáñez, M. J. y Buraschi, D. (2012). Prejuicio, etnocentrismo y racismo institucional en las políticas sociales y los profesionales de los servicios sociales que trabajan con personas migrantes. *VII Congreso Migraciones Internacionales en España*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Aguilar Idáñez, M. J. y Buraschi, D. (2013). Asociacionismo e intervención social con inmigrantes. En E. Raya Lozano, M.A. Espadas y M. Aboussi (Eds.), *Inmigración y ciudadanía activa. Contribuciones sobre gobernanza participativa e inclusión social* (pp. 43-68). Barcelona: Icaria.
- Aguilar Idáñez, M. J. y Buraschi, D. (2016). Del racismo y la construcción de fronteras morales a la resistencia y el cambio social: La sociedad civil frente a las migraciones forzadas. *Política Social y Servicios Sociales*, XXXIII (111), 29-44.
- Aguilar Idáñez, M. J. y Buraschi, D. (2017a). Migrantes y refugiados: apuntes clave para un nuevo relato. *Revista Lusófona de Educação*, 37, 103-116
- Aguilar Idáñez, M. J. y Buraschi, D. (2017b). Claves dialógicas para una educación intercultural crítico-transformadora. *Interacções*, 13 (43). 233-253.
- Aguilar Idáñez, M. J. y Buraschi, D. (2017c). Comunicar para transformar el discurso del odio: aprendizajes para enfrentar eficazmente el racismo desde el empoderamiento comunicacional ciudadano. *Documentación Social*, 130, 107-130.
- Aguilar Idáñez, M. J. y Buraschi, D. (2018a). La interculturalidad como proyecto político, social y profesional. En A. Mora (Coord.), *Mediación intercultural y gestión de la diversidad: instrumentos para la promoción de una convivencia pacífica* (pp. 75-98). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Aguilar Idáñez, M. J. y Buraschi, D. (2018b). El empoderamiento comunicacional como estrategia innovadora en alfabetización mediática. En Rodríguez y R. García (Coords.), *Competencias digitales y mediáticas para una ciudadanía crítica* (pp. 69-88). Sevilla: Egregius Ediciones.
- Alhayek, K. (2014). Double marginalization: The invisibility of Syrian refugee women's perspectives in mainstream online activism and global media. *Feminist Media Studies*, 14 (4), 696-700.



- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and social psychology review*, 3 (3), 193-209.
- Barranquero, A. (2014). Comunicación, cambio social y ONG en España. Pistas para profundizar en la cultura de la cooperación desde los nuevos movimientos comunicacionales. El caso del 15M.COMMONS. *Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 3 (1), 6-28.
- Buraschi D. y Aguilar Idáñez, M. J. (2015). Los modelos implícitos de la intervención social antirracista: hacia un enfoque crítico y transformador. En *Actas del VIII Congreso sobre migraciones internacionales en España*, Granada, 16-18 septiembre 2015.
- Buraschi, D. y Aguilar Idáñez, M. J. (2016). Indiferencia, fronteras morales y estrategias de resistencia. *Documentación Social*, 180, 127-147.
- Buraschi, D. y Aguilar Idáñez, M. J. (2017). *Comunicación participativa antirracista. Claves para la acogida comunitaria*. Tenerife: Asociación Mosaico. Recuperado el 1 de junio de 2019 de <https://bit.ly/2MmniRq>
- Buraschi, D., Montesinos, F. A. y Oldano, N. (2017). Dialogo e trasformazione nei processi partecipativi. *Educazione Aperta*, 1, 125-142.
- Burin, D., Coccimiglio, Y., González, F. y Bulla, J. (2016). Desarrollos recientes sobre habilidades digitales y comprensión lectora en entornos digitales. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6 (1), 191-206.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society, and Culture Volume I (Information Age Series)*. London: Blackwell.
- Chaparro, M. (2009). Comunicación para el empoderamiento y comunicación ecosocial. La necesaria creación de nuevos imaginarios. *Perspectivas de la Comunicación*, 2 (1), 146-158.
- Childers, E. (1990). La comunicación en la participación popular: el empoderamiento del pueblo para su propio desarrollo. En A. Dagron y T. Tufte (Comp.), *Antología de la comunicación para el cambio social* (pp. 596 - 599). South Orange, New Jersey: Consorcio de Comunicación para el cambio Social, Inc.
- Chouliaraki, L. (2006). *The Spectatorship of Suffering*. London: Sage.
- Chouliaraki, L. (2008). The mediation of suffering and the vision of a cosmopolitan public. *Television & new media*, 9 (5), 371-391.
- Chouliaraki, L. (2013). *The ironic spectator: Solidarity in the age of post-humanitarianism*. London: John Wiley & Sons.
- Chouliaraki, L. y Orgad, S. (2011). Proper distance: Mediation, ethics, otherness. *International journal of cultural studies*, 14 (4), 341-345.
- Cruz Roja (2006). *Pistas metodológicas para la sensibilización intercultural*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- De Genova, N. (2002). Migrant “illegality” and deportability in everyday life. *Annual review of anthropology*, 31 (1), 419-447.



- Dixon, J., Durrheim, K., Tredoux, C., Tropp, L., Clack, B. y Eaton, L. (2010). A paradox of integration? Interracial contact, prejudice reduction, and perceptions of racial discrimination. *Journal of Social Issues*, 66 (2), 401-416.
- Dixon, J., Levine, M., Reicher, S. y Durrheim, K. (2012). Beyond prejudice: Are negative evaluations the problem and is getting us to like one another more the solution? *Behavioral and Brain Sciences*, 35 (6), 411-425.
- Erro Sala, J. (2003). *Descubrir y construir procesos de comunicación social. Aportes para diseñar políticas, estrategias y estructuras de comunicación en las ONGD*. Bilbao: Hegoa.
- Fassin, D. (2007). Humanitarianism as a Politics of Life. *Public culture*, 19 (3), 499-520.
- Fassin, D. (2010). El irresistible ascenso del derecho a la vida. Razón humanitaria y justicia social. *Revista de Antropología social*, 19, 191-204.
- Fassin, D. (2012). *Humanitarian reason. A moral history of the present*. Berkeley: University of California.
- Fassin, D. y Pandolfi, M. (2010). *Contemporary states of emergency. The politics of military and humanitarian interventions*. Cambridge, Massachusetts: Zone Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Garcés, H. F. (2017). *Decolonizar el antirracismo moral, abrir paso al antirracismo político*. Recuperado el 18 junio de 2017 de <https://saltamos.net/decolonizar-el-antirracismo-moral-abrir-paso-al-antirracismo-politico/>
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley & Sons.
- Gumucio-Dragon, A. (2011). Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. *Signo y Pensamiento*, 58, 26-39.
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31-39.
- Hamelink, C. (2001). *The ethics of cyberspace*. London: Sage.
- Hernández, J. G. (2016). Inmigración, racismo, diversidad. Curso de sensibilización en Islandia. *Aula de innovación educativa*, 249, 46-49.
- Hofstetter, F. T. (2001). *Multimedia literacy*. New York: McGraw-Hill.
- Jasper, J. (1997). *The Art of Moral Protest: Culture, Biography, and Creativity in Social Movements*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. Quito: CIESPAL.
- Katwala, S., Ballinger, S. y Rhodes, M. (2014). *How to talk about immigration*. London: British Future.
- Lakoff, G. (2006). *No pienses en un elefante*. Madrid: Editorial Complutense.
- Marí Sáez, V. M. (2011). *Comunicar para transformar, transformar para comunicar. Tecnologías de la información desde una perspectiva de cambio social*. Madrid: Popular.



- Moeller, S. (1999). *Compassion Fatigue. How the Media Sell Disease, Famine, War and Death*. New York: Routledge.
- Murguialday, C. (2001). *Empoderamiento*. En K. Pérez de Armiño (Ed.): *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Barcelona: Icaria y Hegoa. Recuperado el 11 de julio de 2015, de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es>
- Musaró P. (2011), Living in Emergency: Humanitarian Images and the Inequality of Lives, *New Cultural Frontiers*, 2, 13 – 43.
- Musaró, P. (2017). Mare Nostrum: the visual politics of a military-humanitarian operation in the Mediterranean Sea. *Media, Culture & Society*, 39 (1), 11-28.
- Musaró P. y Parmiggiani P. (2014). *Media e migrazioni: etica, estetica e politica della narrazione umanitaria*. Milano: Angeli.
- Musitu, G. y Buelga, S. (2004). Desarrollo Comunitario y Potenciación. En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera y M. Montenegro (Eds.), *Introducción a la Psicología Comunitaria* (pp. 167-195). Barcelona: UOC.
- Nos Aldás, E. (2007). *Lenguaje publicitario y discursos solidarios. Eficacia publicitaria, ¿eficacia cultural?* Barcelona: Icaria
- Nos Aldás, E. (2010). Comunicación, cultura y educación para la solidaridad y el desarrollo. Un análisis desde el discurso. En T. Burgui y J. Erro (Coord.), *Comunicando para la solidaridad y la cooperación. Cómo salir de la encrucijada* (pp. 113-135). Pamplona: Foro Comunicación, Educación y Ciudadanía.
- Nos Aldás, E., Iranzo A. y Farné, A. (2012). La eficacia cultural de la comunicación de las ONGD: los discursos de los movimientos sociales actuales como revisión. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 17, 209-232.
- Orgad, S. (2011). Proper distance from ourselves: The potential for estrangement in the mediapolis. *International journal of cultural studies*, 14 (4), 401-421.
- Oyserman, D. y Swim, J. K. (2001). Stigma: An insider's view. *Journal of Social Issues*, 57 (1), 1-14.
- Pagola, J. (2009). *Comunicación para el Desarrollo: La responsabilidad en la publicidad de las ONGD*. San Sebastián: Diputación Foral de Guipúzcoa.
- Pompeo, F. (2009). *Autentici metticci. Singolarità e alterità nella globalizzazione*. Roma: Meltemi.
- Quijano, A. (1991). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, 2, 11-21.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: a social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.
- Reinhardt, M., Edwards, H. y Duganne, E. (Eds.)(2007). *Beautiful suffering. Photography and the traffic of pain*. Chicago: Chicago University Press.
- Saldarriaga, N. R. (2011). Comunicación para el cambio social y nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Etic@ net*, 9 (11), 158-178.
- Seaton, J. (2005). *Carnage and the Media. The Making and Breaking of News about Violence*. Londres: Allen Lane.



- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Suñé, X. y Martínez, I. S. (2011). *La Escuela 2.0 en tus manos. Panorama, instrumentos y propuestas*. Madrid: Anaya Multimedia.
- Ticktin, M. (2015). Problemas de las fronteras humanitarias. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXX (2), 291-297.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de Educadores Agustinos*, Lima. Recuperado el 24-28 de enero de 2018, de <https://goo.gl/AORaZj>
- UNESCO (1970). *La alfabetización funcional. Cómo y por qué*. Paris: Unesco (COM.70/11./31).
- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (Des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*. Recuperado el 5 de enero de 2018, de <https://goo.gl/mJmwf3>
- Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. *Comunicar*, XX (39), 15-24.

Para contactar:

Daniel Buraschi, email: buraschidaniel@hotmail.com

María-José Aguilar-Idáñez, email: MaríaJose.Aguilar@uclm.es



***Hacia un trabajo conjunto entre la educación formal y no formal:
Una propuesta para apoyar la inserción de niños, niñas,
adolescentes y jóvenes con necesidades educativas diversas***

Towards combined formal and non-formal teaching efforts: practical reflections on the integration of children and teenagers with diverse educational needs in the compulsory education classroom

219

Luis Barba Sogo, *Orientador en el Instituto de Educación Secundaria –IES- “La Vaguada” de Zamora*

Lorenzo Salamanca García, *Educador social en el Ayuntamiento de Zamora*

Resumen

En este trabajo se expone la reflexión de dos profesionales de la educación en la ciudad de Zamora. Cada uno trabaja en un contexto educativo distinto (uno como orientador en un Instituto y el otro como educador de calle en medio abierto), pero uno y otro mantiene la convicción de que es necesario un trabajo coordinado entre ambos enfoques educativos, pensando sobre todo en aquellos chicos que fracasan escolar y socialmente debido a necesidades de diversa índole. Desde nuestra experiencia analizamos cómo se realiza en la actualidad este trabajo colaborativo y proponemos mejoras, convencidos de que este es un camino por el que debemos adentrarnos cada vez más los diversos agentes educativos -más allá de afinidades personales- y que las distintas administraciones deberían favorecer.

Palabras clave: Educación de calle, jóvenes menores de 18 años con necesidades educativas, colaboración, educación inclusiva.

Summary

In this work, the reflection of two professionals of education from Zamora is exposed. While working on a different educative context (one as a school counselor in a high school and the other in an open environment), both uphold the need of a coordinated work between both educative approaches, thinking mainly in those infants who fail academically and socially due to different needs. From our experience we analyze how this collaborative work is made at the moment and we propose upgrades to it, convinced that this is a path where the different education agents should get more involved (beyond any personal affinities) and where the different administration groups should bring more resources to.

Keywords: Street education, students with educative needs, collaboration, inclusive education.

Fecha de recepción: 08/07/2019

Fecha de aceptación: 17/08/2019



Introducción

Hoy en día los servicios sociales se han extendido por todo el territorio y todo ayuntamiento importante cuenta con ellos. La infancia se protege desde las instituciones y, con este fin, buen número de profesionales despliegan su actividad. Desde los servicios de salud, en general, y de salud mental, en particular, se atiende específicamente la etapa infanto-juvenil. Sin duda, todos ellos constituyen un avances significativos, si lo comparamos con épocas anteriores. Sin embargo, esta expansión del bienestar y la protección no siempre ha ido pareja con un trabajo en red efectivo y coordinado entre los profesionales que trabajan con jóvenes menores de 18 años. Además, hoy en día siguen existiendo gran número de situaciones que desbordan la capacidad de respuesta de los dispositivos convencionales a los que pueden recurrir los profesionales (de servicios sociales, educativos, sanitarios o comunitarios) que trabajan con ellos-as. Y esta situación paradójica, de no corregirse, puede contribuir al cansancio o desgana de los agentes educativos (Etxeberria, 2017).

El presente trabajo se detendrá en la importancia de abordar la tarea educativa desde un marco más global y complementario que integre a los profesionales de la enseñanza formal y a los profesionales de la enseñanza no formal, sin dejar de lado a las familias. Y ello viene justificado porque cuando dicho abordaje se lleva a cabo se minimizan los riesgos de fracaso escolar y se posibilita una integración social satisfactoria. No hay que olvidar que los-as chicos-as con los-as que se pretende intervenir son con frecuencia los-as mismos-as, que van y vienen, transitando por la escuela y otros recursos educativos de la comunidad, algo sobre lo que convendría reflexionar al considerar a chicos-as en situación de desventaja con indicadores de riesgo. No obstante, este encuentro entre escuela y comunidad no debe sustentarse tanto sobre déficits o carencias a corregir, sino, sobre todo, en un enfoque de derechos que considere las potencialidades de cada persona para construir una sociedad mejor.

Metodológicamente para realizar este trabajo los autores del mismo han llevado a cabo un análisis de su trabajo, desde la experiencia de más de 20 años trabajando en lo mismo en la ciudad de Zamora y considerando diversos estudios sobre las necesidades educativas de la infancia en nuestro país. Al tiempo, se han recogido opiniones de otros profesionales de sus entornos educativos próximos (del ámbito formal y no formal), así como de los propios chicos y de sus familias, con el fin de elaborar un análisis certero. Y todo ello, se ha realizado asumiendo la afirmación de J. A. Marina de que “educa la tribu entera”, es decir: se hace



necesario hablar mejor de “entornos educativos” (y no de escuela solo) si queremos afrontar algunos retos como el fracaso escolar, la violencia, el consumo de drogas, las discriminaciones de género y otras muchas conductas de riesgo entre los adolescentes (Marina, 2017).

Finalmente, se extraerán algunas conclusiones que puedan ser útiles para intensificar este trabajo conjunto entre diferentes contextos educativos dentro de un mismo territorio.

1. Análisis de datos

Se analizan en este apartado datos referidos a colectivos o situaciones en los que la integración escolar es más difícil. Interesa detenernos en ellos, no solo por lo que reflejan de cara a los centros escolares, sino porque ayudan a entender una realidad más amplia: en la mayoría de las ocasiones, fracasar o abandonar los estudios deja una cicatriz de por vida para el joven (Fernández, Mena y Riviere, 2010), que determina seriamente su integración social.

a) Respecto al *colectivo gitano*, estudios de la propia Fundación Secretariado Gitano (Fundación Secretariado Gitano, 2013) evidencian los escasos logros en asistencia continuada, respecto a la finalización de los estudios obligatorios y al acceso a la educación secundaria post-obligatoria y superior. Algunos datos relevantes son:

- En nuestro país, un 64% del alumnado gitano de entre 16 y 24 años no finaliza la Educación Secundaria Obligatoria (frente al 13% del conjunto del alumnado), siendo 2º ESO el curso más alto que cursan la mayoría de los estudiantes de etnia gitana.
- A los 16 años en torno a la mitad de la población de esta edad cursa estudios de bachillerato, frente al 3,4 % de la población gitana. En formación profesional los porcentajes se elevan hasta llegar al 13%.
- La tasa de población gitana de 15 a 19 años que ni estudia ni trabaja asciende al 43,3%, unos 30 puntos por encima de la tasa a nivel nacional: este dato pone de relieve tanto el impacto del abandono de los estudios como la intensidad del desempleo en la población gitana joven.

En relación a los factores familiares que influyen en la situación educativa del alumnado gitano se deduce que a mayor índice socioeconómico-cultural de los padres, mejoran las expectativas de sus hijos respecto a la educación y se reducen las posibilidades de abandono.

Respecto a La gran brecha educativa que presenta el alumnado gitano hay expertos que añaden, a modo de crítica, que los diversos programas de compensación no recuperan este

retraso en el aprendizaje, lo que cierra aún más sus posibilidades educativas (Parra, Álvarez-Roldan y Gamella, 2017).

Por otro lado, aunque en los últimos años el discurso inclusivo está muy presente entre los docentes, sin embargo, la segregación aparece cada vez más consolidada (algo que afecta especialmente a minorías étnicas como el pueblo gitano), encontrándonos con una concentración de grupos socialmente homogéneos, tanto en los estratos altos de la estructura social como en los más bajos, favoreciendo la existencia tanto de centros elitistas como de centros guetizados (Rubia, 2017): por ejemplo, Castilla y León cuenta actualmente con 22 centros educativos que se caracterizan por contar con un alumnado formado exclusivamente por escolares de etnia gitana (stecyl, 12 de mayo de 2018).

b) En relación al ámbito de *infancia-adolescencia y diversidad funcional*, indicar que se ha dado una evolución notable al introducir en el marco legislativo todo lo relacionado con la accesibilidad universal y la inclusión educativa. Sin embargo, reflexionando al respecto desde la praxis, hay que decir que la inclusión no se agota en la inscripción de los-as niños-as con diversidad funcional en los centros escolares ordinarios, sino que es preciso que se garanticen unas condiciones para que esta sea posible: recursos humanos suficientes, organización escolar flexible, metodologías que permitan que currículo se adecúe a todo el alumnado (personalización del aprendizaje), medidas sociales (escuela abierta y participativa), etc. Es cierto que una rampa supera a un escalón ya que puede ser utilizada por personas que se desplazan de diferentes formas, pero ¿cuántas “rampas” se han construido para que en nuestras escuelas, institutos, calles, etc. puedan convivir las personas con sus diferencias, sin ser homogeneizadas ni estigmatizadas, pudiendo aprender, participar y ser reconocidas, al margen de sus diferencias biológicas, culturales, económicas, sociales, de género, etc.? En este sentido un reciente informe del Comité de Derechos de las Personas con Diversidad Funcional de la ONU, manifiesta “preocupación” sobre la inclusión de chicos-as con diversidad funcional en centros escolares convencionales en España (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas, 2017), algo que se sustenta en los siguientes aspectos:

- Existen diferencias importantes entre unas comunidades autónomas y otras.
- Hay una falta de formación inclusiva y sobre los derechos de las personas con diversidad funcional entre los profesionales que trabajan con ellos-as.



- La discriminación es mayor con las personas con diversidad funcional intelectual o psicosocial y con las personas con diversidad funcional múltiple.
- Aunque se habla de un sistema educativo inclusivo, sigue existiendo un sistema separado de educación para chicos-as con diversidad funcional (la creación de aulas “específicas” en los centros ordinarios iría en esta línea).
- Siguen existiendo necesidades de apoyos individuales educativos.
- No se cumple el ciclo que culmina con la respectiva titulación del Graduado en Educación Secundaria.
- El acoso escolar sigue incidiendo de manera importante entre estos alumnos. Aproximadamente el 40% de la población joven con diversidad funcional afirma haberse sentido discriminada en los últimos 12 meses en ámbitos educativos o formativos por causa de su situación.
- Aún sigue sin estar garantizada la asistencia sanitaria de estos alumnos en los centros escolares.
- La formación y orientación de estos alumnos hacia el mercado laboral es insuficiente.

c) Otro aspecto importante a considerar en el trabajo educativo con los-as chicos-as es su relación con el *consumo de alcohol y otras drogas*, dadas las consecuencias que el consumo de estas sustancias pueden tener en su vida y desarrollo. Teniendo en cuenta estudios al respecto (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2018), resaltamos lo siguiente:

- Aumenta ligeramente el consumo de drogas entre el grupo de población de 15 a 17 años. En el último año, el 60% de los niños, niñas, adolescentes y encuestados ha consumido alcohol (58% en 2015) y el 25,4% tabaco (20,6% en 2015).
- El 14,3% de las personas menores de 18 años han consumido cannabis en el último año (12,6% en 2015), cifra que duplica al porcentaje de consumidores de cannabis mayores de 45 años (7,8%).
- Los hipnosedantes (con o sin receta), alcanzan el 1,7% de prevalencia en este grupo de edad (15 a 17 años), mientras que estimulantes como el éxtasis y la cocaína se sitúan en el 0,6% y el 1,5% respectivamente.
- Las intoxicaciones etílicas agudas están más extendidas en el grupo de menor edad (15-34 años). Así, los hombres de 15 a 34 años constituyen el estrato donde se da una mayor extensión de las borracheras, reconociendo el 38,7% de los varones menores de 35 años haberse emborrachado en el último año. En el mismo grupo de edad, en las mujeres se ha registrado un 24,6%.
- Aumenta el riesgo percibido ante el consumo de la mayoría de las drogas. Mayor percepción de riesgo en las mujeres. El alcohol es la sustancia que se percibe menos

peligrosa: menos de la mitad de la población considera que consumir 5-6 cañas/copas el fin de semana causa muchos o bastantes problemas.

- El 90% de los encuestados valora positivamente que la prevención de la drogodependencia se aborde en los centros escolares.
- Un 9,5% de los encuestados entre 15-24 años reconoce un uso compulsivo de internet.
- Un 5,1% de los encuestados entre 15-24 años juega dinero online (en internet) y un 27,5% de forma presencial (fuera de internet).
- Por lo que respecta a Castilla y León, Las edades de inicio en el consumo no presentan cambios reseñables en la última década (Ayuntamiento de Zamora, 2011; Camazón, 17 de septiembre de 2018). Así, las sustancias legales (alcohol y tabaco) son las que se prueban a una edad más temprana (13-14 años). Pero mientras el consumo de alcohol ha experimentado una reducción del 3,5% entre los niños, niñas, adolescentes y jóvenes menores de 18 años, el de tabaco ha aumentado un 10%. En cuanto a las drogas ilegales, el cannabis es la sustancia que empieza a consumirse a una edad más temprana (16-17 años), habiendo experimentado un aumento del 19,6 % su consumo en este colectivo.

d) Otro indicador a considerar podría ser el de la *Tasa de Abandono Educativo Temprano (AET)*,¹ que analizan distintos informes (Pérez y Valero, 2013; CCOO, 2018):

- España se consolida como el país de la Unión Europea con mayor abandono temprano. La tasa de AET es del 18,3 % (Se compone de un 10,8 % con título de Graduado ESO y un 7,5 % sin él), entre 7-8 puntos por encima de la media europea. Y aunque los datos son algo mejores por lo que respecta al territorio de Castilla y León,² no pueden dejar de preocuparnos.
- Este porcentaje de quienes no alcanzan el título de Graduado ESO es la cifra más aproximada del llamado fracaso escolar. Por otro lado, La repetición de curso hace que uno de cada tres alumnos no esté en 4º ESO a la edad que le corresponde (15 años al inicio), que un 30 % de 16 años y un 13,6% de 17 años o más de edad continúen en la enseñanza obligatoria, etc. La LOMCE ha propiciado un incremento de las repeticiones en la etapa de Primaria, sin embargo, antes que optar por la repetición de curso, la solución debería pasar por mejorar la respuesta educativa que se da a los alumnos que experimentan dificultades de aprendizaje, mejorando los servicios de apoyo (Ferrero, 17

1 La tasa de Abandono Educativo Temprano (AET) expresa, en tanto por ciento, cuántos jóvenes de 18 a 24 años (ambos inclusive) han abandonado los estudios sin una titulación postobligatoria, es decir, sin FP de Grado Medio o Bachiller, al menos. Da igual que trabajen o no, da igual que tengan el título de Graduado en Secundaria (ESO) o no. Se computan los que han dejado los estudios sin una titulación, como mínimo, postobligatoria. Este abandono se considera “temprano” porque para poder insertarse laboralmente en nuestra sociedad es cada vez más imprescindible una titulación postobligatoria.

2 Castilla y León fue la quinta comunidad autónoma española con mayor tasa de graduación en 4º de la ESO en el curso 2015-2016. Zamora es, a nivel autonómico, la tercera provincia de Castilla y León con un número mayor de aprobados (Blanco, 8 de julio de 2018).



de enero de 2017), ya que al repetir curso una buena parte del alumnado llega a perder la confianza en sí mismo (IVEI, 2009).

- El perfil de los que abandonan afecta más a los hombres, a la población inmigrante, a las familias con menores rentas, a los centros públicos y va acompañado de repeticiones en la escolaridad.
- Los jóvenes que abandonan lo hacen para trabajar; pero el riesgo de estar parado y mantenerse así durante un periodo de tiempo más prolongado es mayor que el de los jóvenes que no abandonan. Los jóvenes que abandonan tempranamente los estudios tienen una tasa de empleo menor (tasa de paro mayor) y consiguen ocupaciones peores.

Entre las causas que propician el abandono escolar temprano estarían: La falta de coordinación docente y el trabajo en equipo del profesorado, la ausencia de tutorización efectiva y personalizada, el desinterés y desmotivación por parte del alumno, el uso de metodologías inadecuadas en los centros educativos, la falta de apoyo y compromiso familiar y un currículum alejado de los intereses de los alumnos.

La experiencia nos demuestra que varios de los indicadores expuestos suelen interactuar en la vida de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes menores de 18 años con más dificultades, ya sea en contextos formales o no formales (Espada, Méndez, Griffin y Botvin, 2003; Villanueva, 2018), con el riesgo de cronificarse situaciones de exclusión ya desde la infancia. Así, por ejemplo, si analizamos el perfil de los chicos-as que participan de los proyectos sociales de infancia que se realizan en contextos de medio abierto o no formales -ya sea desde la propia administración (a través, por ejemplo, del programa “Construyendo mi futuro” para adolescentes, impulsado por la administración autonómica en Castilla y León y ejecutado con personal propio en varios ayuntamientos de la misma), de organizaciones como Caritas, Cruz Roja y otras organizaciones del tercer sector-, nos encontramos con chicos-as que, en la mayoría de las ocasiones, proceden de familias con problemas económicos, han repetido algún curso escolar, tienen dificultades para ocupar de forma adecuada su tiempo libre, presentan conductas que dificultan su integración, bastantes de ellos son inmigrantes, etc. (Hernández, 2 de mayo de 2006; La Opinión, 20 de noviembre de 2018; El Norte, 19 de febrero de 2015; La Liga de la Educación, 2018).

2. Hacia una convergencia entre educación formal y no formal

Somos conscientes de que no es fácil hablar de “convergencia” entre dos ámbitos educativos tan diversos como son la escuela (educación formal) y la calle o la comunidad (educación no



formal). La educación formal hace alusión a un sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde la Educación Inicial hasta la Educación Superior, con un currículo establecido oficialmente. Mientras que la educación no formal alude a una intervención educativa, sustentada en un conjunto de actividades educativas, organizadas, sistemáticas y planificadas en tiempos y espacios variables, dirigidas a grupos determinados de población (desde niños a adultos), que no están directamente encaminadas a la obtención de títulos y realizada fuera del marco del sistema oficial (Sarramona, Colom y Vázquez, 1998). De lo anterior puede concluirse que la educación formal está sujeta a más exigencias, al realizarse dentro del marco oficial, y ello la hace parecer más necesaria: algo que se constata en la Constitución Española cuando dice que la enseñanza básica (que en España hoy comprende entre los 6 y los 16 años) tendrá un carácter gratuito y obligatorio (Art. 27.4). Mientras que la educación no formal, al realizarse fuera del sistema oficial de enseñanza y ser una oferta voluntaria, planificada, pero flexible, y con diversidad de métodos y contenidos, pareciera una propuesta educativa más prescindible (Herrera, 1993).

Sin embargo, pese a las diferencias señaladas, se viene insistiendo en la necesidad de encontrar cauces de encuentro y colaboración, por ejemplo, a la hora de educar en valores (Valle y Usategui, 2006), tan importantes en el desarrollo evolutivo de la infancia. Recientemente, en el I Congreso Nacional de educación de calle, celebrado en Zamora en octubre de 2018, profesionales de la educación formal y no formal han insistido también en esta idea si queremos hacer frente a la exclusión que padecen muchos de los-as chicos-as con los que se trabaja. Dicha convergencia es especialmente necesaria cuando nos referimos al trabajo con colectivos en desventaja y/o en riesgo de exclusión (rtvcyl, 23 de octubre de 2018). Por otro lado, no podemos olvidar que entre ambos modelos educativos las diferencias son más de carácter jurídico que pedagógico (Colom, 2005). A modo de reflexión, hay que decir que en nuestro país al tiempo que van surgiendo algunas iniciativas de convergencia respecto a algunas áreas de conocimiento como, por ejemplo, la música (Berbel y Díaz, 2014) o los idiomas (Pereiró, 5 de junio de 2017), sin embargo, programas como el de bilingüismo escolar parece que ahondaran en la brecha de la exclusión desde la propia escuela, anulando el espíritu inclusivo y produciendo guetos en el propio centro escolar (Martín-Arrollo, 8 de octubre de 2017).

Algunas razones que justificarían la colaboración estrecha entre la escuela y la comunidad, desde un punto de vista educativo, serían:

- Las emociones son un componente esencial en la vida de los adolescentes, pero mientras estas sí son tenidas en cuenta, por ejemplo, en el trabajo socioeducativo de la educación de calle (importancia del vínculo educativo, haciendo que el joven se sienta protagonista de su vida, etc.), no ocurre igual en la escuela donde lo que prima el desarrollo de un currículum que permita la promoción de curso. Si hablamos de educación integral se hace necesario trabajar la educación emocional en todos los ámbitos educativos y especialmente en la escuela, donde se observa que muchos problemas que allí se dan se deben a la regulación de las emociones, pero su abordaje se suele realizar más desde lo normativo (normas de convivencia y régimen disciplinario) que desde lo relacional (Bisquerra, 2013; Torres, 30 de enero de 2017; Romera, 2018).
- Una educación de calidad para todos (Ley Orgánica 2, 2006, art. 1) exige un compromiso de toda la sociedad y no puede quedarse reducida dicha exigencia al interior de los centros de enseñanza. Hoy los estudiantes disponen de variedad de experiencias de aprendizaje: escuela, comunidad, mundo online, etc. El enfoque competencial vigente trata de que los aprendizajes tengan una funcionalidad, superando planteamientos academicistas tradicionales (González, 2011), y en este sentido se hace necesaria la colaboración entre la escuela y la comunidad.
- La ley apuesta por la integración del alumnado con necesidades educativas en el sistema ordinario, pero tras la crisis económica se han reducido presupuestos en educación compensatoria, hay menos profesorado de apoyo, se ha aumentado la ratio por aula (hasta 25 alumnos en Primaria y hasta 33 en Secundaria), etc. Es necesario optimizar recursos en el trabajo con alumnos con necesidades y/o en desventaja y esta es otra razón que legitima un trabajo coordinado entre educación formal y no formal, tal como ya viene ocurriendo en otras áreas de la educación ya enunciadas.
- Por otro lado, desde una actuación coordinada, los agentes educativos del ámbito no formal podrán trabajar con los-as chicos-as la vinculación al centro de enseñanza y evitar así el abandono escolar prematuro (Márquez, 2014). La experiencia nos demuestra que bastantes chicos-as con dificultades de integración en su centro escolar participan con alguna periodicidad los proyectos llevados a cabo en el territorio por entidades de educación no formal.
- Expertos en el mundo de la educación defienden la idea de que una escuela que precipita al fracaso y al abandono de muchos-as chicos-as está abriendo con ello una puerta a la delincuencia y a la exclusión (Otero, 7 de octubre de 2018): por ejemplo, en muchos casos del terrorismo islamista, que ha atacado en algunos territorios de Europa, nos encontramos con chicos-as jóvenes que, pese a llevar varios años de asentamiento en países de occidente, no han alcanzado el progreso educativo adecuado, experimentando fracasos y



abandonos prematuros, retroalimentándose con ello la marginación e inadaptación social (Cano, 2009; Beckouche, 28 de diciembre de 2015).

3.- Análisis de la realidad de colaboración educación formal – no formal en Castilla y León

A continuación y mediatizados por nuestra praxis educativa, haremos un análisis de la realidad de algunos programas que se están implementando en nuestro territorio, con el afán de contribuir- desde dentro- a una mejora del modelo educativo vigente, pensando sobre todo en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes más vulnerables por situaciones de desventaja, riesgo, necesidad, etc.

228

3.1. Sobre el absentismo escolar

Resumen de acciones (lo que se hace):

Se recogen, a modo de resumen, una serie de actuaciones que se llevan a cabo: se registran con cierta regularidad ausencias diarias del alumnado en los institutos; se envían documentos a la administración provincial cuando el número de faltas de algunos alumnos alcanza cierto nivel; se reúnen periódicamente las comisiones de absentismo; se remiten cartas disuasorias a las familias en 1ª instancia; se aplican puntual y esporádicamente sanciones económicas a las familias que se muestran reiterativas; se reinicia el proceso cada año con alumno y familia; etc.

Análisis crítico:

- Buena parte de las tareas son burocráticas, consumen tiempo, energía, ilusión, etc. El lenguaje común está plagado de límites, tiempos establecidos, pasos a seguir, etc. (ej.: número de faltas, la fiscalía interviene cuando...; el trámite lo realiza...; etc.) que evidencian las verdaderas intenciones, que enmascaran los propósitos dilatorios, etc.: se trata de ¡qué parezca que hacemos algo!
- Las estrategias que se utilizan se enfocan hacia lo negativo, culpabilizan, sancionan, son lentas y poco eficaces. Se olvidan de lo positivo, de ofrecer vías que permitan salir del bucle de la apatía y la desmotivación y cuando se proponen algunas de estas medidas, raras veces han sido apoyadas (Ruiz, 2003). Por otro lado, sabemos que la mejora de los índices socioeconómicos, culturales y educativos de los padres son la mejor y mayor garantía de avances significativos, pero ¿dónde están los planes que aborden estos



problemas de forma integral y así evitar que la exclusión siga reproduciéndose?: 3 “En España, la pobreza se hereda en tal grado que se calcula que son necesarias cuatro generaciones, unos 120 años, para que una familia que se encuentra en el 10% de las que cuentan con menos ingresos alcance los ingresos medios” (Oxfam-Intermon, 2019, p. 19).

- Se comparte trabajo en las Comisiones Socioeducativas de Zona, que son reuniones trimestrales de los servicios sociales municipales, asociaciones que trabajan con infancia y adolescencia en dicha zona, Servicios a la Comunidad de los IES, etc. Estos encuentros no se realizan en todos los municipios de la comunidad autónoma, por lo que el hecho de llevarse a cabo en algún municipio creemos que es ya importante: se conocen los diferentes agentes educativos (de los ámbitos formal y no formal, ya sea de recursos públicos o privados), se informa sobre el trabajo que hace cada entidad, se coordinan algunas actuaciones conjuntas entre las distintas entidades participantes, etc. Constituye un atisbo de trabajo en red, pero distante en el tiempo, con un despliegue de estrategias muy previsibles, sin optimizar el potencial que supone el encuentro entre profesionales tan diversos y con un nivel de implicación importante: por ejemplo, existen limitaciones importantes para poder incidir e intervenir sobre aspectos sustanciales de los contextos que rodean situaciones relacionadas con el fracaso escolar, el abandono temprano de los estudios, el consumo de drogas, el acoso escolar, la colaboración de las familias, etc.
- Se conocen desde el inicio de la escolaridad las situaciones, los contextos, los niveles socioeconómicos, culturales y educativos de los chicos. Caminan por los diferentes sistemas de forma irregular y a trompicones, acumulando fracasos, hasta que llega un momento que abandonan los estudios y tratan de integrarse laboralmente sin mucho éxito (economía sumergida, trabajos por horas, contratos de duración determinada en puestos sin cualificación, etc.), la mayoría de las veces. Unos pocos quizás vuelvan más adelante porque las circunstancias así se lo demanden. Pero ¿dónde están los planes para intervenir temprana e integralmente con los problemas que están en boca de todos, pero no se abordan? ¿No es acaso necesario trabajar en red el abordaje de los mismos?

3.2. Planes de colaboración

Entre distintas instancias formales –institutos- y no formales –entidades locales, organizaciones no gubernamentales (ONGs), asociaciones sin ánimo de lucro, salud, policía, etc.- para el desarrollo de acciones relacionadas con múltiples temas transversales como: educación para la salud, educación afectivo-sexual, educación emocional,...etc.

3 En este sentido algunos autores defienden, por ejemplo, la implantación de una Renta Básica Universal (Raventós y Wark, 2019).

Resumen de acciones (¿qué hacemos?)

En la actualidad diversas ONGs, asociaciones o entidades (Cruz Roja, Liga de la Cultura, Comité Antisida, Amnistía Internacional, Asociación Zamorana contra la Violencia (AZAVI), policía, ministerio de defensa, etc.) ofertan talleres en institutos sobre temas transversales, delimitan el número de sesiones por taller, nivel al que se dirigen, se concreta día y hora – según disponibilidad-, se realiza la actividad y pasa a engrosar el conjunto de actividades extraescolares. Pero todo ello no es más que una apertura incipiente del centro educativo a la comunidad.

Análisis crítico:

- El marco de colaboración que se establece entre los centros de enseñanza y los otros recursos del ámbito no formal es precario, responde más a intereses particulares (aunque sean recíprocos), tiene más que ver con el hecho de que se justifique que se hace algo en determinados temas que con su eficacia real. Como cuando un adolescente cree que todo lo que hace es emocionante y lo divulga en sus redes sociales, ocurre algo similar, pero en este caso en un entorno institucional: la imagen es lo importante, pero si profundizamos encontramos muchas carencias.
- La toma de decisiones, las intenciones, los contenidos, etc. se pasan de soslayo para centrarse en lo importante: las horas, los días, los grupos, etc.
- La participación e implicación de los intervinientes es, en el mejor de los casos, voluntarista; en el peor, inexistente. Comentarios del alumnado: ¡Una hora sin clase!, ¡ha sido divertido!, etc. ponen en evidencia lo que ello significa. Se da el caso de que en ocasiones en dichas sesiones no permanece el profesor.
- Puntual y ocasionalmente aparecen relaciones coherentes, coordinadas dentro de un proyecto de trabajo para un trimestre o un curso escolar, en el que se planifican acciones conjuntas de todo tipo de instancias (formales y no formales) en distintas fases del desarrollo del proyecto, con programación, participación e implicación de profesores y alumnos concretos.

3.3. Trabajo en red

Entre instancias formales -Equipos Directivos, Departamentos de Orientación IES, Tutores, Departamentos didácticos, Profesores, etc.- y no formales -programas de Intervención Familiar de los ayuntamientos, Programas de educación de calle municipales, trabajadores sociales de los Centros de Acción Social (CEAS), Servicios de Protección a la infancia,



Juzgado de Menores, Servicios de salud infanto-juvenil, etc.- para la intervención con alumnos en situación de riesgo o desventaja.

Resumen de acciones (¿qué hacemos?)

Por iniciativa de cualquiera de las instancias se inicia el contacto sobre un caso concreto, se produce un intercambio de información y puntos de vista sobre el mismo. Según el caso y la instancia se mantiene el contacto con mayor o menor asiduidad. Y esta actuación pasa a engrosar el conjunto de coordinaciones que todas las instancias realizan a lo largo del curso escolar.

Análisis crítico:

- La coordinación o trabajo en red, cuando se da, es sobre todo voluntarista. Si no se da, pues simplemente no se da: Cada uno a lo suyo.
- Así mismo, esta coordinación, suele ser escasa, esporádica, poco precisa, indefinida y asistemática. Exclusivamente, en algún caso excepcional, se alcanzan niveles de coordinación y sistematicidad aceptables, casi siempre amparada en la implicación personal de algunos profesionales de los distintos ámbitos.
- Los alumnos (y sus familias) susceptibles de la intervención coordinada desde distintas instancias suelen percibir esto más como un control que como un apoyo e intentan aprovechar los flecos del sistema para evitarlo, llegando en ocasiones hasta el cambio de centro, lo que hace que se postergue el problema, obligando a empezar de nuevo en otro contexto, etc.
- Llegar a compromisos conjuntos, concretar objetivos comunes, tomar decisiones con agilidad y eficacia, elaborar sencillos planes de intervención sobre aspectos y contextos concretos, etc. continúa siendo un reto.

4- Conclusiones:

Tras el análisis y reflexiones anteriores, se proponen algunas conclusiones que inciden en operativizar el necesario encuentro y colaboración entre educación formal y no formal:

- a) Expertos en inclusión educativa afirman, desde el contacto cercano con infancia-adolescencia en dificultades, que la respuesta a la insatisfacción de muchos de estos-as chicos-as no es cambiar de centro escolar, sino hacer que la escuela cambie: dotándola de los recursos necesarios, aumentando la cultura de la colaboración, evitando etiquetas, creación de culturas inclusivas dentro de los centros y las aulas; y mientras eso ocurre es explicable que muchos niños, niñas, adolescentes y jóvenes menores de 18 años ansíen que llegue “la hora de



la salida”, porque el centro escolar donde están no les motiva como desearían (Calderón, 11 de mayo de 2018). En Secundaria, donde la complejidad es mayor (apretados programas, elevado número de alumnos en clase, características psicoevolutivas de la adolescencia, etc.), se hace necesario (Domínguez, López y Vázquez, 2016):

- Un cambio de actitud y mentalidad en el profesorado (convicción y compromiso en pro de la educación inclusiva), ya que se observa que los cambios que se van introduciendo en el discurso no siempre se traducen en la práctica.
- Pasar de una opción integradora (orientar al alumnado en opciones profesionales o académicas según su capacidad) a una inclusiva (participación de todo el centro en proyectos comunes para que todo el alumnado alcance sus objetivos).

b) Se trataría de aprender de países como Portugal, al que algunos denominan la nueva Finlandia, que en su *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE)* hace de la colaboración entre escuela y comunidad un eje esencial para el éxito educativo, porque el problema no son los alumnos que tenemos, sino lograr un currículum adecuado a ellos (Decreto Ley 55, 2018):

“No se entiende el currículum nacional como un listón al que han de llegar todos los alumnos, y los que no hagan, quedarán excluidos. Ahora el currículum se pone al servicio de los alumnos que tenemos, sabiendo que, de modo personalizado y diferencial, no todos pueden llegar a lo mismo” (Bolívar, 2019, p.24).

En este sentido su Decreto sobre Educación Inclusiva,

“establece los principios y las normas que garantizan la inclusión, en cuanto un proceso que pretende responder a la diversidad de necesidades y potencialidades de todos y cada uno de los-as alumnos-as, a través del aumento de la participación en los procesos de aprendizaje y en la vida de la comunidad educativa” (Decreto Ley 54, 2018, art. 1).

c) No se parte de cero, por eso a continuación se recogen varias experiencias colaborativas cuyo conocimiento puede ser de utilidad:

En 1994 se funda la Asociación Internacional de *Ciudades Educadoras*.⁴ En España 208 ciudades forman parte de esta red de carácter internacional:

- En el XIII Encuentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras se presentó una red temática para prevenir el absentismo y el abandono escolar, impulsada por tres ciudades

4 Una “ciudad educadora” se define como agente educativo permanente, con personalidad propia e incontables posibilidades educadoras y que entiende la tarea educativa en sentido amplio, transversal e innovador, incluyendo en ella todas las modalidades de educación formal, no formal e informal y las diversas manifestaciones culturales, fuentes de información y vías de descubrimiento de la realidad que se produzcan en la ciudad y buscando siempre la participación ciudadana desde una perspectiva crítica y corresponsable (AICE, 2010).

(Alcázar de San Juan, Málaga y Sevilla). Dicha red pretendía impulsar un grupo de trabajo en el que se definieran debilidades y fortalezas del sistema educativo, se revisaran los niveles de coordinación (entre las diferentes áreas municipales e interinstitucional) y se recogieran buenas prácticas en la línea de prevenir el fracaso y el abandono escolar. Como consecuencia de esta iniciativa cerca de 20 municipios de España se han unido a este grupo de trabajo, tratando de abordar un problema que es común a todos ellos (RECE, 2018).

- Igualmente, resulta de interés el proyecto “Impulso del aprendizaje-servicio como herramienta de convivencia, cohesión social y participación” llevado a cabo en el municipio de Hospitalet del Llobregat. El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología pedagógica que une, en una sola acción, el aprendizaje de una determinada parte del currículum educativo con la realización de un trabajo en beneficio de la comunidad. El alumnado aprende contenidos y valores y adquiere competencias y habilidades desarrollando un compromiso social con los colectivos más vulnerables de su entorno, ejerciendo desde una temprana edad su derecho a una ciudadanía activa y comprometida con la transformación de la sociedad. En 2007, el Ayuntamiento decidió incorporar el Aprendizaje-Servicio, impulsándolo y extendiéndolo al conjunto de escuelas, institutos y centros de ocio educativo de la ciudad. En la actualidad, se han inventariado más de 100 proyectos estables de ApS protagonizados por más de 2.000 alumnos de 44 centros de educación primaria y secundaria que atienden las necesidades de colectivos diversos de unas 70 entidades sociales y educativas. Una de estas prácticas que lleva por título “Aprendizaje y Servicio” se realizaba un día a la semana entre alumnos de 3º ESO de un IES con chicos-as de un centro de educación especial de la localidad: se trata de una experiencia de vida que ha servido para evidenciar que la solidaridad y el servicio nos hacen mejores personas (rtve, 2016). Como consecuencia de todas esas prácticas ha mejorado la imagen de los centros educativos y del colectivo de jóvenes, se han promovido redes colaborativas y se ha fortalecido el tejido asociativo de la ciudad. Por todo ello, este proyecto fue premiado en 2016 dentro de la categoría Premio *Ciudades Educadoras* a buenas prácticas de convivencia en la ciudad (AICE, 2016).
- Otra experiencia a tener en cuenta se refiere al proyecto “La escuela adopta un monumento”, llevada a cabo en la ciudad de Turín (Italia). Con frecuencia, el patrimonio histórico está siendo amenazado por pintadas diversas (El Español, 10 de octubre de 2018) ante cuyos hechos solo se reacciona en clave punitiva con multas (Zamora24horas, 8 de junio de 2019), sin embargo lo más adecuado sería implicar a la ciudadanía en su cuidado. Por eso este proyecto dirigido a todos los centros de enseñanza de la ciudad y que tiene como objetivo sensibilizar a las nuevas generaciones en la protección y salvaguarda del patrimonio histórico, a través de la adopción de un monumento por parte de las escuelas y la consiguiente implicación de los alumnos, parece una forma muy práctica de hacer



protagonistas a los más jóvenes en el cuidado de su patrimonio (Ayuntamiento de Turín, 2014).

- Finalmente, queremos recoger otro proyecto que supone la convivencia entre jóvenes y personas con enfermedad mental, lo que sin duda contribuirá a fomentar una sociedad sin exclusiones hacia estas personas, así como a que los jóvenes perciban las perjudiciales consecuencias del consumo de drogas sobre su salud mental: el diálogo cercano e intercambio de experiencias puede ayudar a los chicos en una toma de conciencia preventiva. Aunque en el ámbito no formal sí que han existido experiencias de encuentro entre ambos grupos, por ejemplo, a través de los Huertos Urbanos (Construyendo mi futuro- Zamora, 28 de marzo de 2019 y 8 de mayo de 2019)⁵, no suele ser común la misma en el marco de la enseñanza formal. Es por ello que se recoge este proyecto que promueve la integración social, a través del juego y la creatividad, entre alumnado y personas diagnosticadas de alguna enfermedad mental (Sant Boi de Llobregat, 2016).
- Otra red importante en la que participan también otros municipios españoles, preocupados por la defensa de los derechos de la infancia, es la promovida por Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) bajo el nombre de Ciudades Amigas de la Infancia (CAI), al que UNICEF Comité Español se sumó en 2001. El Sello de Ciudad Amiga de la Infancia se convoca cada dos años para un período de cuatro y se otorga tras un proceso de diagnóstico y análisis que finaliza con esa acreditación por parte de UNICEF Comité Español. Conlleva la elaboración en el municipio de planes municipales de actuación para mejorar la vida de los-as niños-as en diversos aspectos como: la salud, la educación, la protección y la participación. Creemos que puede ser un marco adecuado en tanto que favorece la actuación conjunta en la defensa y promoción de los derechos de la infancia en dicha población. Actualmente hay unos 120 municipios en España que cuentan ya con este reconocimiento, que realiza un jurado formado por: UNICEF Comité Español, el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, la Federación Española de Municipios y Provincias y el Instituto Universitario de Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia. Hay que decir que toda CAI se sustenta en un análisis sistemático de la situación de la infancia y la adolescencia en el municipio⁶.
- Igualmente, experiencias como la de los “espacios amigables” para adolescentes desarrolladas en algunos países de América Latina con el objetivo de prevenir problemas como: embarazos, enfermedades de transmisión sexual, el consumo de alcohol y drogas,

5 Pueden verse estas referencias en el Facebook del programa Construyendo Mi Futuro de Zamora: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=125955155168652&id=100032625039508 y https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=133156307781870&id=100032625039508

6 Recientemente se ha presentado en Zamora este estudio, avalado por la Universidad de Salamanca, como requisito para conseguir el reconocimiento de Zamora, como ciudad amiga de la infancia (Garrido, 5 de junio de 2019).



trastornos de alimentación, crisis, etc. contribuyendo a empoderar a los adolescentes y jóvenes, pueden ser una experiencia también a considerar. Aunque es una iniciativa del ámbito sanitario, es interesante ver el cómo se implica en ello a todos los sectores que trabajan con adolescentes y de manera particular a los centros de enseñanza (Santiago-Salud, 2019).

- En las experiencias anteriores (Ciudades educadoras, Ciudades Amigas de la Infancia y Espacios Amigables) está presente la inquietud por dar voz y protagonismo a los-as niños-as: por ejemplo, el dato de que solo el 8% de los-as niños-as europeos-as consideran que los adultos escuchan sus opiniones (UNICEF, 9 de mayo de 2009) debería hacernos reflexionar seriamente a la hora de abordar el futuro en nuestra sociedad. Este planteamiento ecológico en el trabajo socioeducativo a nivel local con los más jóvenes viene siendo reclamado como un reto desde hace tiempo (Medina, 1988) y va siendo hora de ponerlo en valor.

d) Diversos agentes educativos consideran que la escuela debería ser más permeable a lo comunitario, reforzándose mutuamente y evitando escuelas-castillos. En este sentido, en Navarra (España) se ha realizado durante el curso 2017-2018 el proyecto “Aperio, entre la escuela y la calle” (Etxeberria, 2018), promovido por la Asociación Navarra Nuevo Futuro, con la colaboración de dos centros de Enseñanza Secundaria de Navarra, el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra y la Obra Social La Caixa. Los objetivos de dicho proyecto fueron:

- Mejorar el rendimiento escolar del alumnado.
- Promover la convivencia en los centros.
- Proponer un dispositivo de promoción de la ciudadanía mixto (educación formal y no formal) testado y validado.
- Crear modelos de trabajo cooperativo entre profesionales y ámbitos educativos.

Dicho proyecto se desarrolló durante 30 horas distribuidas en dos semanas y dio pie a combinar lo académico (contenidos, exigencias burocráticas, etc.) con lo social (derechos, participación, tejido institucional, referencias locales, etc.), haciendo que durante ese tiempo la escuela fuera más permeable hacia la comunidad, superando desconfianza (como si los verdaderos “educadores del futuro” estuvieran en la escuela y en la calle solo hubiera “monitores”) y promoviendo relaciones positivas entre ambas: no olvidemos que las personas destinatarias de ambos procesos educativos (formal y no formal) son las mismas.

e) Por otro lado, diversos estudios confirman lo que la experiencia recuerda machaconamente: que los procesos de exclusión educativa y social se retroalimentan (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009; Alemany, 4 de julio de 2018). Por lo que pretender abordar la intervención educativa de los-as chicos-as despreocupándose de su contexto de vida es un grave error.

f) A los adolescentes que proceden de entornos carenciales hay que ayudarles a construir su proyecto de vida y a que sean resilientes ante las dificultades (Rubio, 2015) para evitar situaciones de cronificación de la marginación y exclusión. Para ello son necesarias figuras de apoyo que les ayuden a descubrir sus recursos y potencialidades, más que a subrayar sus carencias (López, 2008; Rubio y Puig, 2015; Funes, 2019). En el caso de los-as chicos-as en desventaja de familias disfuncionales contar con figuras educativas de apoyo y referencia, tanto en el ámbito relacionado con su escolarización como de su entorno de vida, es una necesidad irrenunciable si no se quiere hablar de maltrato institucional (Salamanca, 2018). Para ello, los educadores deberían ayudar a los-as chicos-as a establecer metas realistas y a aprender haciendo, desde la empatía con ellos-as. Y todo ello realizado con altas dosis de compromiso y optimismo (Reguera, 2011; Escudero, 2015; Elizondo, 2 de noviembre de 2018).

En este sentido, y completando lo anterior, parece relevante el proyecto “Educación social y escuela” (Gobierno de Canarias, 2018), que ha supuesto la incorporación a los centros escolares de educadores sociales. Este proyecto continua lo que de manera similar ya se venía realizando en otras comunidades autónomas como: Andalucía, Castilla la Mancha o Extremadura (López, 2013). En todos esos casos los educadores sociales son personal de la administración autonómica, con jornada completa en los centros escolares, integrados funcional y organizativamente en la plantilla de los mismos y con funciones y competencias profesionales específicas y especializadas como: mejorar la convivencia en los centros de secundaria, prevenir el abandono escolar temprano, favorecer el éxito escolar, prevenir e intervenir sobre el absentismo escolar, impulsar la participación en los centros, abrir los institutos al entorno, detectar y actuar ante posibles situaciones de riesgo social y familiar, etc. Estos proyectos ponen sobre la mesa la necesidad de ir dando una respuesta global al alumnado desde la cooperación educativa entre los diversos profesionales, más allá de la incorporación de un nuevo especialista, al tiempo que favorecer que la escuela sea



“trampolín” o “puente” con el entorno y no un “muro”, como si fuera un “castillo medieval”⁷: la experiencia nos demuestra que para muchos chicos, la escuela en lugar de ser una oportunidad está siendo un muro que les impide crecer. El camino está iniciado y creemos que no debe tener marcha atrás. Se trata de una experiencia que debería generalizarse a nivel del estado español (Quintanal, 2019).

g) Por otro lado, la complejidad de los problemas relacionados con el trabajo educativo en contextos de desventaja, la pluralidad de dimensiones de los mismos, la variedad de intereses que encierran, la diversidad de intervinientes, etc. aconsejan de manera urgente la promoción de buenas prácticas desde el trabajo en red (Melendro, 2009; Cepaim, 2013; Civis y Longas, 2015; López, Navarro y Hernández, 2015; Ruiz-Román, Molina y Alcaide, 2018). De la misma forma que, por ejemplo, ya se establece un trabajo coordinado en el “Protocolo de intervención educativa ante sospecha o evidencia de violencia de género” (Consejería de Educación, 2018), sería conveniente que estuviese igualmente definido para el trabajo educativo con chicos-as en desventaja, tratando de dar una respuesta reparadora al problema que evitará reproducir la exclusión que vienen viviendo en sus entornos próximos muchos-as de ellos-as (Tezanos, 2004).

h) Es igualmente urgente abordar planes individualizados para atender a la diversidad del alumnado en los centros, evitando la segregación educativa y ofertando la posibilidad de participar en actividades extraescolares de calidad sin que ello esté condicionado por el nivel de renta de las familias (Save the Children, 2017).

i) Para ello, habría también que ajustar, al interior de los centros de enseñanza, la ratio alumnado- orientador con el fin de que los orientadores puedan realizar una labor de asesoramiento y motivación a los adolescentes, algo que en el momento actual es difícil de llevar a cabo, dado que el número de alumnos por orientador en España es tres o cuatro veces lo recomendado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (Torres, 21 de febrero de 2019).

⁷Esta selección de imágenes aplicadas a la escuela, con todo lo que cada una de ellas implica, surgen espontáneamente en conversaciones mantenidas sobre el tema con educadores de calle (como Jon Etxeberria de la Asociación Navarra Nuevo Futuro) o con profesores universitarios de educación (como Cristóbal Ruiz Román de la Universidad de Málaga). Así mismo, otros teóricos de la educación, propugnan desde hace tiempo la convergencia entre educación y políticas sociales como una forma de superar el aislamiento de la escuela y fomentar una educación que compagine los principios de calidad y equidad (Bolívar, Moya y Luengo, 12 de mayo de 2008).

j) La necesidad de trabajo conjunto debería ser percibida por el mayor número de profesionales educativos de un territorio para su puesta en práctica. En este sentido, pueden ser útiles encuentros formativos donde se definan los criterios del trabajo en red con niños, niñas, adolescentes y jóvenes menores de 18 años en riesgo o en desventaja (Diputació Barcelona, 2009; Fuster, 2015), que den paso a la creación e implementación de la red: participantes, acciones, grupos de trabajo, funcionamiento y evaluación, etc. Por tanto, para avanzar hacia el trabajo en red necesitamos encuentros, jornadas, workshop, etc:

- que congreguen a los distintos profesionales y sean un lugar de expresión de deseos, preocupaciones, dudas y propuestas;
- que promuevan la construcción de redes de colaboración y activismo para la inclusión;
- que realicen una evaluación participativa del trabajo que se está llevando a cabo desde las distintas instancias (formales y no formales);
- que restablezcan y/o fomenten la necesaria confianza entre los distintos profesionales;
- que reconozcan y legitimen algunas concepciones y prácticas que, aun no siendo mayoritarias, conducen a la mejora educativa;
- que fomenten el conocimiento y la profundización sobre las concepciones educativas de profesionales involucrados en movimientos por los derechos de las personas con diversidad funcional;
- que elaboren materiales narrativos, audiovisuales y creativos que favorezcan miradas más complejas acerca de la realidad humana, la educación en el siglo XXI, la desigualdad, la colaboración entre distintas instancias, etc.;
- que diseñen líneas estratégicas para promover el desarrollo real y efectivo de una educación inclusiva en la que participen tanto sectores formales como no formales;
- que fomenten el diálogo-debate sobre: la ética de la educación inclusiva, el modelo de orientación educativa para el siglo XXI (menos clínico, más social), la necesidad de intervenciones menos centradas en el déficit y más ajustadas a promover contextos inclusivos, etc.

En este sentido, en un Workshop celebrado el año pasado sobre la Orientación Escolar en la Universidad de Málaga y que trató de generar un encuentro entre familias y profesionales, desde el dialogo igualitario, con la intención de realizar un diagnóstico participativo de la realidad de la orientación escolar actual y de su labor en el siglo XXI, se apuntaron algunas ideas sobre hacia dónde dirigir la intervención de la orientación (Calderón, 2018, febrero, 2):

- Hay que repensar el papel de la orientación para hacer posible la inclusión: precisamos rampas pedagógicas que nos acerquen cada vez más a ese objetivo, sin perder de vista que incluir es mucho más que normalizar, que no se trata de entrar sino de pertenecer, de participar, de aprender, de aprobar, etc.
- Hay que modificar el modelo psicopedagógico actual que prácticamente no ha evolucionado desde los años 90, abandonando el modelo clínico (centrado en el déficit y que hace recomendaciones individuales) e implicarnos en el desarrollo de un modelo social (trabaja para el contexto y hace recomendaciones para transformarlo y hacerlo más inclusivo).
- El aumento del número de alumnos escolarizados en Centros de Educación Especial; las presiones sobre los servicios de Orientación desde diferentes sectores de la comunidad educativa para que “me quites a este alumno de este contexto”; la vinculación que hace la administración educativa entre la asignación de recursos a los centros y la cantidad de informes del alumnado con distintas necesidades; y la publicación de decretos de inclusión que mantienen etiquetas basadas en criterios de diagnóstico clínicos, que no garantizan los apoyos ni los ajustes necesarios, que no comportan ni favorecen la formación necesaria para los profesionales, que, en el mejor de los casos se quedan en una mera declaración de intenciones. Todo ello pone de relieve la necesidad de aumentar la conciencia de la sociedad sobre la vulneración de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada en la Organización de Naciones Unidas (ONU) en diciembre de 2006 y ratificada por el Estado Español en 2008.
- Convendría acabar con las medidas de atención a la diversidad, pues diversos somos todos; y centrarnos en las medidas para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, entendiendo la educación inclusiva como la transformación del sistema para que todos participemos, aprendamos, nos construyamos, aprobemos, etc.

k) Finalmente, el encuentro entre escuela y calle o comunidad, no puede llevarse a cabo adecuadamente sino es contando también con las familias desde una idea de parentalidad positiva (Rodrigo, 2015). Se trata de una exigencia que afecta tanto a la educación formal como no formal, ya que la experiencia demuestra que la participación de los padres en ambos abordajes educativos es prácticamente inexistente. Así, por ejemplo, en la escuela salvo la etapa de educación infantil en que la colaboración es estrecha, el profesorado tiende a ver a los padres como una amenaza, recurriendo a ellos sólo desde el aspecto disciplinario o de control (cuando su hijo-a plantea dificultades de integración o problemas de conducta), pero raras veces se cuenta con ellos como figuras de apoyo imprescindibles. Actualmente, y referido al ámbito escolar, se reclama este dialogo entre escuela y familia, por ejemplo, respecto a los deberes para casa. Por lo que respecta a la educación no formal, en la mayoría



de las ocasiones el contacto con las familias no suele ir más allá de las autorizaciones pertinentes para participar en determinadas actividades, lo cual unido a equipos de trabajo muy ajustados en personal hace que el trabajo se reduzca casi exclusivamente a la intervención educativa con los chicos. Sin embargo, el dialogo con varios agentes educativos, que son a un tiempo padres, educadores o profesores y comprometidos en su entorno, nos evidencia lo importante que es encontrar la convergencia entre estos campos y no abordarlos por separado: si se busca una educación integral y de calidad habrá que favorecer cauces de encuentro y dialogo donde los agentes de la educación formal (escuela), no formal (calle o comunidad) e informal (familias) puedan encontrarse desde un plano de igualdad y vayan dando respuesta conjunta a las necesidades detectadas en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes menores de 18 años (Cid, 2014; Bona, 2018).

Somos conscientes de que nos adentramos por itinerarios que conllevan inseguridad, relaciones, dialogo, revisión, flexibilidad, provisionalidad, etc. Por ello, será determinante el grado de entusiasmo y compromiso con el que afrontemos este proceso los diversos agentes educativos: ¡Es necesario creer en ello para hacerlo posible!

Bibliografía

- AICE (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras) (2010). *Carta de ciudades educadoras*. Recuperado de https://issuu.com/educatingcities/docs/carta_3idiomas
- AICE (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras) (2016). *L'Hospitalet del Llobregat: Impulso del aprendizaje-servicio como herramienta de convivencia, cohesión social y participación*. Recuperado de <http://www.edcities.org/proyectosg/lhospitalet-de-llobregat-impulso-del-aprendizaje-servicio-como-herramienta-de-convivencia-cohesion-social-y-participacion/>
- Alemany, C. (4 de julio de 2018). *Desventaja y segregación en los distritos del sur de Madrid*. Recuperado de <https://medium.com/@carrmen.alemany/desventaja-y-segregaci%C3%B3n-educativa-en-los-distritos-del-sur-de-madrid-57b056a70b3f>
- Ayuntamiento de Turín (2014). *La escuela adopta un monumento*. Banco Internacional de documentos de Ciudades Educadoras. Recuperado de <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2014/05/experiencia-destacada-ES-18-turin.pdf>
- Ayuntamiento de Zamora (2011). *III Plan Municipal sobre Drogodependencias 2011-2014*. Recuperado de



http://www.zamora.es/ficheros/Tercer%20Plan%20Municipal%20Sobre%20DrogoDependencias%202011_2014-1.pdf

- Beckouche, P. (28 de diciembre de 2015). Terroristes français: Une géographie sociale accablante. *Liberation*. Recuperado de https://www.liberation.fr/france/2015/12/28/terroristes-francais-une-geographie-sociale-accablante_1423279
- Berbel, M. y Díaz, N. (2014). *Educación formal y no formal. Un punto de encuentro en educación musical*. Aula Abierta. Vol. 42. Núm. 1, 47-52. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-aula-abierta-389-articulo-educacion-formal-no-formal-un-S0210277314700083>
- Bisquerra, R. (2013). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Madrid: Desclee de Brouwer.
- Blanco, B. (8 de julio de 2018). Zamora se sitúa a la cabeza en la tasa de graduación de alumnos de Bachillerato. *La Opinión de Zamora*. Recuperado de <https://www.laopiniondezamora.es/zamora/2018/07/08/zamora-situa-cabeza-tasa-graduacion/1095757.html>
- Bolívar, A., Moya, J. y Luengo, F. (12 de mayo de 2008). Educación y política social. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2008/05/12/educacion/1210543206_850215.html
- Bolívar, A. (2019). Portugal se mueve: Autonomía y Flexibilidad Curricular para promover el éxito escolar para todos. En *Cuadernos de Pedagogía*, 495, 20-26.
- Bona, C. (2018). *La emoción de aprender. Historias inspiradoras de escuela, familia y vida*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Calderón, I. (2018, febrero, 2). *Workshorporienta* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.ignaciocalderon.uma.es/index.php/workshop-nuevas-miradas-en-la-orientacion-escolar/>
- Calderón, I. (2018, mayo, 11). *La salida*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.ignaciocalderon.uma.es/index.php/la-salida/>
- Camazon, A. (17 de septiembre de 2019). El consumo de cannabis aumenta un 19,6% entre los menores de Castilla y León. *Diario de Valladolid*. Recuperado de http://www.diariodevalladolid.es/noticias/castillayleon/consumo-cannabis-aumenta-19-6-menores-castilla-leon_129271.html
- Cano, M.A. (2009). Perfiles de autor del terrorismo islamista en Europa. *Revista electrónica de Ciencia Penal y Criminología*. 11-07, 07:1-07:38. Recuperado de <http://criminet.ugr.es/recpc/11/recpc11-07.pdf>
- Cid, M.T. (2014). *Sociedad, familia y escuela: El reto de educar*. Madrid: Universidad San Pablo.
- CCOO-Enseñanza (2018). *Informe sobre Fracaso escolar y abandono educativo temprano*. Recuperado de <http://www.fe.ccoo.es/ce481b7bdf4baa40b9113155f2e94bbb000063.pdf>
- Civís Zaragoza, M. y Longás Mayayo, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18(1), 213 – 236.
- Cepaim (2013). *Programa de Intervención Social en Cañada Real Galiana*. Recuperado de



<http://www.buenaspracticacomunitarias.org/buenas-practicas/21-programa-de-intervencion-social-en-canada-real-galiana-fundacion-secretariado-gitano.html>

Consejería de Educación (2018). *Protocolo de intervención educativa ante sospecha o evidencia de violencia de género*. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/protocolo-intervencion-educativa-sospecha-evidencia-violenc>

Decreto-Lei nº 5472018, de 6 de julho (Portugal)- Establece o regime jurídico da educação inclusiva. Recuperado de <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Portugal) - Currículo dos ensinos básico e secundário e as apresentações utilizadas nas Reuniões Regionais relativas à Autonomia e Flexibilidade Curricular. Recuperado de <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>

Diputación de Barcelona (2009). *Modelo de prevención y detección de situaciones de riesgo en la infancia y la adolescencia*. Recuperado de <https://www1.diba.cat/l1libreria/pdf/45642.pdf>

Domínguez, J., López, A. y Vázquez, E. (2016). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa. *Aula Abierta*, 44, 70-76 . Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277316300026>

El Norte (19 de febrero de 2015). El programa “Construyendo mi futuro” reúne a 115 jóvenes. *El Norte de Castilla*. Recuperado de <https://www.elnortedecastilla.es/segovia/201502/19/programa-construyendo-futuro-reune-20150219121705.html>

El Español (10 de octubre de 2018). Los grafitis ponen en peligro el románico de Zamora. *El Español*. Recuperado de https://www.elespanol.com/cultura/20181010/grafitis-ponen-peligro-romanico-zamora/344466313_0.html

Elizondo, C. (2 de noviembre de 2018). La ceguera en la educación: el error y la ilusión. *Mon petit coin d'éducation* [blog]. Recuperado de <https://coralelizondo.wordpress.com/2019/05/>

Escudero, V. (2015). *Amenazan con quererme. Relatos breves sobre el cambio y la relación terapéutica*. Madrid: Grupo 5.

Espada, J., Méndez, X., Griffin, K. y Botvin, G. (2003). Adolescencia, consumo de alcohol y otras drogas. *Papeles del Psicólogo*, 84, 9-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/778/77808402.pdf>

Etxebarria, J. (2017). Formas de mirar la vida y fabricar contextos para promover la ciudadanía. *RES, Revista de Educación Social*, 24, 482-490 Recuperado de <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=1020>

Etxebarria, J. (2018). *Aperio: Entre la escuela y la calle*. Recuperado de <http://laboeduca.org/download/publicacion-aperio-entre-la-escuela-y-la-calle/>

Gutiérrez, P. (28 de febrero de 2018). Repensar el papel (no solo) de la orientación para hacer posible la inclusión. *El diario de la educación*. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/02/28/repensar-papel-no-solo-la-orientacion-posible-la-inclusion/>

Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “La Caixa”. Recuperado de



https://multimedia.caixabank.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol29_completo_es.pdf

- Ferrero, M. (17 de enero de 2017). *La repetición de curso: ¿Un paso hacia adelante o hacia atrás? Si tú supieras...* Recuperado de <https://situsupierass.wordpress.com/>
- Fundación Secretariado Gitano (2013). *El alumnado gitano en Secundaria. Un estudio comparado. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.* Recuperado de <https://www.gitanos.org/upload/92/20/EstudioSecundaria.pdf>
- Fuster, M. (2015). *El trabajo en red. Nuevas metodologías en la protección a la infancia y la adolescencia.* Recuperado de <http://www.ayuntamientodelorqui.es/documentos/gobiernoabierto/impresos/Trabajo%20En%200Red.pdf>
- Garrido, L. (5 de junio de 2019). La limpieza y la movilidad, déficits de la capital a ojos de los niños zamoranos. *La Opinión-El Correo de Zamora.* Recuperado de <https://www.laopiniondezamora.es/zamora/2019/06/06/limpieza-movilidad-deficits-capital-ojos/1169478.html>
- González, A. (2011). *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria.* Valencia: Brief Editorial.
- Hernández, J. (2 de mayo de 2006). Caritas Diocesana pone en funcionamiento el Centro de Apoyo al Menor en Peñatrevinca. *La Opinión-El Correo de Zamora.* Recuperado de <https://www.laopiniondezamora.es/zamora/1515/caritas-diocesana-pone-funcionamiento-centro-apoyo-menor-pena-trevinca/150399.html>
- Herrera, M.M. (1993). La educación no formal en España. INJUVE. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/revista74_articulo1.pdf
- IVEI (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa) (2009). *Efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.* Recuperado de http://www.isei-ivei.net/cast/pub/Repeticiones_cas.pdf
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y Exclusión Educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 13(3), 11-49.
- La Liga de la Educación (2018). *La Liga de la Educación-Liga Zamorana es una de las asociaciones federadas a la Liga Española de la Educación.* Recuperado de <https://ligaeducacion.org/proyectos-2/zamora/>
- La Opinión, 20 de noviembre de 2018. Cruz Roja atiende a 35 familias zamoranas con riesgo de exclusión social. *La Opinión-El Correo de Zamora.* Recuperado de <https://www.laopiniondezamora.es/zamora/2018/11/20/cruz-roja-atiende-35-familias/1125408.html>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), Jefatura del Estado. Madrid: España: 4 de mayo de 2006.
- López, A., Navarro, M.J. y Hernández, E. (2015). Compromiso y colaboración en educación a través de las redes educativas en centros escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación*



del Profesorado, 20(3), 751-778.

- López, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en los centros escolares en el estado español. *RES, Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf
- Marina, J.A. (2017, enero, 12). *Para educar a un niño hace falta una tribu entera*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.joseantoniomarina.net/noticias/para-educar-a-un-nino-hace-falta-una-tribu-entera/>
- Márquez, C. (2014). Proyecto socioeducativo de prevención del absentismo escolar para alumnos de secundaria en riesgo social. Proyecto Olont. En: Navarro, J.; Gracia, M^a.D.; Lineros, R.; y Soto, F.J. (Coords.) *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Martín-Arroyo, J. (8 de octubre de 2017). Las sombras del bilingüismo. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/politica/2017/10/06/actualidad/1507284770_581444.html
- Martínez Reguera, E. (2011). *De tanta rabia, tanto cariño*. Madrid: Popular.
- Medina, R. (1988). *Hacia un modelo ecológico de intervención sociocomunitaria a nivel local. Una reflexión desde el mundo de la educación en medio desfavorecido*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2700176.pdf>
- Melendro, M. (2009). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Madrid: UNED.
- Ministerio de Sanidad y Consumo (2018). Edades 2017. *Encuesta sobre alcohol y otras drogas en España*. Recuperado de http://www.pnsd.mscbs.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/EDADES_2017_Informe.pdf
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas (2017). Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo. Recuperado de https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/20/3&Lang=en
- Oxfam-Intermon (2019). *Informe Desigualdad 1- Igualdad de oportunidades 0*. Recuperado de <https://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/desigualdad-1-igualdad-oportunidades-0.pdf>
- Otero, M. (7 de octubre de 2018). “Si la escuela pierde un alumno, lo regala a la delincuencia”. *La Voz*. Recuperado de <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/francesco-tonucci-si-escuela-pierde-un-alumno-lo-regala-delincuencia>
- Parra, I., Álvarez-Roldán, A. y Gamella, J.F. (2017). Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 10, núm. 1, 35-60 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6103275.pdf>
- Pereiró, P. (5 de junio de 2017). El inglés, más allá de los muros de la escuela. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2017/05/19/mamas_papas/1495216900_683701.html
- Pérez, J.C. y Valero F. (2013). *Abandono escolar temprano. Factores de abandono y factores de continuidad. Intervenciones posibles desde los centros educativos*. Consejería de Educación de



- la Junta de Castilla y León. Recuperado de http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/articulo_investigacion_aet.pdf
- Quintanal, J. (2019). *La educación social en la escuela: Un futuro por construir*. Madrid: CCS.
- Raventós, D. y Wark, J. (2019). *Contra la caridad. En defensa de la Renta Básica*. Barcelona: Icaria.
- RECE (Red Estatal de Ciudades Educadoras) (2018). La prevención del absentismo y abandono escolar. Profundización de políticas tendentes a la prevención del fracaso escolar y en especial a la integración de menores y sus familias en situación de riesgo y exclusión. *XIII Encuentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras*. Recuperado de http://www.edcities.org/rece/wp-content/uploads/sites/3/2018/03/01_absentismo_V2.pdf
- Romera, M. (2018). *Las emociones no se aprenden con apuntes*. #Aprendemos Juntos. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=rhH5dQr8S8>
- Rodrigo, M.J. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Rubia, F.A. (2017). *¿Puede ser inclusiva la escuela en un sistema segregador?* Fórum Aragón. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6345093>
- rtvcyl (23 de octubre de 2018). El Congreso Nacional de educación de calle reúne a más de 300 profesionales en Zamora. Recuperado de <https://www.rtvcy.es/Noticia/50AC817C-9751-8D1C-CEFADB22E0B21FA3/el-congreso-nacional-de-educacion-de-calle-reune-a-mas-de-300-profesionales-en-zamora>
- Ruiz, R. (2003). *Aula alternativa de adaptación e intervención educativa en C.P. Miguel de Cervantes (Burgos)*. Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/experiencias-educacion-intercultural.ficheros/1582-05%20Burgos-%20Aula%20Alternativa.pdf>
- Ruiz, C., Molina, L. y Alcaide, R. (2018). Trabajo en red y acompañamiento socioeducativo con estudiantes de Secundaria en desventaja social. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 453-474.
- Rubio, J.L. y Puig, G. (2015). *Tutores de resiliencia: Dame un punto de apoyo y moveré mi mundo*. Barcelona: GEDISA.
- Salamanca, L. (2018). El maltrato institucional a los niños y niñas: Una aproximación desde la praxis socioeducativa con niños y niñas en desventaja. *RES, Revista de Educación Social*, 27, 176-202. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=1166>
- Sant Boi de Llobregat (2016). *Relacionar la vida Sant Boi de Llobregat promueve la interacción entre el alumnado y las personas con enfermedad mental*. Recuperado de <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2016/03/experiencia-destacada-ES-23-Sant-Boi.pdf>
- Santiago-Salud (2019). *Espacio Amigable*. Recuperado de <http://www.saludstgo.cl/espacio-amigable/>
- Save the Children (2017). *Desheredados: Desigualdad infantil, igualdad de oportunidades y políticas públicas en España*. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/desheredados_pobreza_infantil_informe.pdf



- Stecyl (12 de mayo de 2018). *La Consejería de Educación, la segregación y la inclusión*. Recuperado de <http://stecyl.net/la-consejeria-de-educacion-la-segregacion-y-la-inclusion/>
- Tezanos, J. (2004). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid, Sistema.
- Torres, A. (30 de enero de 2017). Sin educación emocional, no sirve saber resolver ecuaciones. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/economia/2017/01/27/actualidad/1485521911_846690.html
- Torres, A. (21 de febrero de 2019). Los orientadores de los institutos atienden cuatro veces más de alumnos de lo recomendado por la UNESCO. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2019/02/20/actualidad/1550677178_441380.html
- UNICEF (9 de mayo de 2009). “*Queremos vivir en una Europa que valore nuestra participación*”, pide la infancia reunida en Bucarest. Recuperado de <https://ciudadesamigas.org/declaracion-bucarest-europa-participacion-infantil/>
- Villanueva, V. (2018). *Bajo rendimiento académico y consumo de drogas en la adolescencia*. Valencia: Universidad Internacional de Valencia. Recuperado de <https://www.universidadviu.es/rendimiento-academico-consumo-drogas-la-adolescencia/>
- Zamora24horas (8 de junio de 2019). *Condenado a pagar 6.000 euros por pintar un grafiti sobre un mural callejero en Zamora*. Recuperado de <https://www.zamora24horas.com/texto-diario/mostrar/1447370/condenado-pagar-6000-euros-pintar-graffiti-sobre-mural-callejero-zamora>

Para contactar:

Luis Barba Sogo, email: lbarba216@gmail.com

Lorenzo Salamanca García, email: salorga13@yahoo.es



Intervención socioeducativa en pisos tutelados con personas sin hogar y con enfermedad mental en el contexto de la Comunidad de Madrid

Socio-educational intervention in protected flat with homeless people and with mental illness in the context of the Autonomus Community of Madrid

247

Luis Rodríguez Sanz, educador social

Resumen

A lo largo del siguiente artículo se pretende realizar una aproximación a la intervención socioeducativa con personas con enfermedad mental y sin hogar.

Además de exponer definiciones y propuestas de intervención, se describirán las redes de atención pública de la comunidad de Madrid, desarrolladas tras la reforma psiquiátrica, y desde las que las educadoras/es sociales trabajan en la inclusión social de las personas con enfermedad mental y/o sin hogar.

Se describirán los diferentes modelos de intervención residencial, y las posibilidades que ofrecen, en un contexto en el que la Educación Social puede, y debe, contribuir a una intervención conducente a la plena inclusión social de estas personas.

Palabras clave: Sinhogarismo, enfermedad mental, intervención socioeducativa, pisos supervisados.

Abstract

In the following article it is intended to make an approach in the socio-educational intervention with people with mental illness and homelessness.

In addition to presenting definitions and intervention proposals, the public attention networks of the community of Madrid will be described, developed after the psychiatric reform, and from which the social educators Works on the social inclusion of people with mental illness and/or homeless.

The different models of residential intervention will be described, and the possibilities that they offer, in a context in which Social Education can, and should contribute to an intervention leading to the full social inclusion of these people.

Keywords: Homelessness, mental illness, socio-educational intervention, supervised floors.

Fecha de recepción: 07/07/2019

Fecha de aceptación: 24/07/2019



INTRODUCCIÓN

Antes de hablar de intervención socioeducativa en el marco de la atención a las **personas sin hogar diagnosticadas de enfermedad mental**, resulta necesario conocer, al menos de manera aproximada, que implicaciones encierran ambos conceptos – salud mental y *sinhogarismo*–.

El concepto de **salud mental** es complejo y no tiene una única definición. Atendiendo a la Organización Mundial de la salud (OMS):

“La salud mental se define como un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad.”
(OMS, 2013:42).

En esta definición la OMS incluye los factores socioeconómicos, el trabajo, las tensiones y la comunidad. Puede concluirse, pues, que la salud mental está determinada por **múltiples factores sociales, psicológicos y biológicos**. Para esta organización, los cambios sociales rápidos, las condiciones de trabajo estresantes, la discriminación de género, la exclusión social, los modos de vida poco saludables, los riesgos de violencia, la mala salud física y las violaciones de los derechos humanos son **factores de riesgo** para la mala salud mental. (OMS, 2013).

El “**modelo de Vulnerabilidad – Estrés**” de Zubin y Spring (1977), unifica las corrientes biomédicas, sociales y psicológicas. Para este modelo, una persona tiene una predisposición determinada para desarrollar una enfermedad mental y esta se manifiesta cuando las situaciones vitales producen un grado de estrés que supera el umbral de tolerancia de dicha persona. Cuanto mayor sea la vulnerabilidad, menos estrés se necesitará para que aparezca la enfermedad mental. Para estos autores, esto sería válido, no solo para la aparición del trastorno, sino para el curso de la enfermedad y las posibles crisis.

Por tanto, partimos de un concepto de salud mental multicausal y que debe ser abordado desde diferentes puntos.

En lo que se refiere al *sinhogarismo*, la Federación Europea de Asociaciones Nacionales que trabajan con Personas Sin Hogar FEANTSA, lo describe a las personas sin hogar como :

“Aquellas que no pueden acceder o conservar un alojamiento adecuado, adaptado a su situación personal, permanente y que proporcione un marco estable de convivencia, sea por

razones económicas u otras barreras sociales, sea porque presentan dificultades personales para desarrollar una vida autónoma” (FEANTSA,1995: 189)

Se puede observar que esta definición incluye los factores económicos y sociales y no solo los individuales, refiriéndose a estos últimos como dificultades para la vida autónoma, y que por tanto, pueden tratarse desde un punto de vista socioeducativo.

Se trata, pues, de un problema complejo y **multidimensional** que no puede reducirse a un concepto binario de tener o no tener vivienda de una manera categórica, más bien al contrario, se trata de algo gradual. A fin de ayudar a comprender la complejidad del fenómeno del *sinhogarismo*, la FEANTSA ha creado la **clasificación europea ETHOS** que contribuye proporcionar un lenguaje común, y en definitiva a la implantación coherente de las políticas de prevención y atención del problema.

Tabla 1. **Tipología ETHOS sobre el Sinhogarismo**

ETHOS TIPOLOGIA EUROPEA SOBRE SINHOGARISMO		
<i>CATEGORÍA CONCEPTUAL</i>		<i>DESCRIPCIÓN</i>
SIN TECHO	1	Vivir en un espacio público
	2	Pernoctar en un albergue y pasar el resto del día en un espacio público
SIN VIVIENDA	3	Estancia en centros de servicios o refugios (hostales para sin techo que permiten diferentes modelos de estancia)
	4	Vivir en refugios para mujeres
	5	Vivir en alojamientos temporales reservados a los inmigrantes y a los demandantes de asilo
	6	Vivir en instituciones: prisiones, centros de atención sanitaria, hospitales sin tener donde ir, etc.)
VIVIENDA INSEGURA	7	Vivir en alojamientos de apoyo (sin contrato de arrendamiento)
	8	Vivir en una vivienda sin título legal (vivir temporalmente con familiares o amigos de forma involuntaria, vivir en una vivienda sin contrato de arrendamiento)
	9	Notificación legal de abandono de la vivienda
VIVIENDA INADECUADA	10	Vivir bajo la amenaza de violencia por parte de la familia o de la pareja
	11	Vivir en una estructura temporal o chabola
	12	Vivir en una vivienda no apropiada según la legislación estatal
	13	Vivir en una vivienda masificada

Fuente: FEANTSA, 2007:1



El colectivo conformado por las personas en las que confluyen ambas circunstancias- enfermedad mental y *sinhogarismo*- no encuentra la adecuada respuesta a sus necesidades en los dispositivos públicos, siendo necesario un enfoque holístico e interprofesional para su atención, y es ahí donde el educador y la educadora social tienen un papel fundamental.

LA ATENCIÓN A PERSONAS CON ENFERMEDAD MENTAL EN ESPAÑA. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

A mediados de la década de los 80 del pasado siglo se inicia la **reforma psiquiátrica**; se trata de un **cambio de filosofía** en la atención, en definitiva, de un proceso de cambio.

Dicha reforma se enmarca dentro de la **reforma sanitaria** recogida en la Ley General de Sanidad (LGS) de 1986, que en su artículo 20 contiene los principios para la transformación de la asistencia psiquiátrica hacia un **modelo comunitario y desinstitucionalizador** y su total integración en la sanidad general, en la línea de los países democráticos desarrollados. Esta Ley abre el camino a la intervención socioeducativa.

Una vez iniciado el proceso de cierre y transformación de las grandes instituciones psiquiátricas se hace necesario un cambio de modelo de atención. El principal modelo en el que se inspiró la intervención fue el “**Tratamiento Asertivo Comunitario**”, desarrollado en los años 70 por Marx, Test y Stein, que hacía especial incidencia en la evaluación y adquisición de las habilidades necesarias para la vida comunitaria.

A pesar de que el cambio de paradigmas abren el camino a la intervención socioeducativa, ni en la Ley ni en la mayoría de los servicios y dispositivos que se crean se habla de manera directa sobre el trabajo socioeducativo en este ámbito.

Para clarificar cual es el **papel de la Educación Social** en la atención a las personas con enfermedad mental en la comunidad, sobre todo a las personas con diagnósticos de psicosis y largo recorrido de la enfermedad, sirva la definición incluida en “Documentos Profesionalizadores”, del educador y la educadora social, que viene a reconocer a la Educación Social como:

“Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando: -La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social. -La promoción cultural y social, entendida como

apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.” (ASEDES, 2006:12)

Algunos de los rasgos de esta definición resultan muy adecuados para el trabajo que supone incorporar a este colectivo en la sociedad:

Generar **contextos educativos** permite que no sea necesaria la institución tradicional para una intervención socioeducativa, ya que se interviene en la comunidad convirtiéndola en un contexto educativo.

Las **acciones mediadoras** también son de gran ayuda para apoyar en las dificultades que se encontrarán en la relación con el resto de ciudadanía.

También resulta de mucha importancia la parte que se refiere a la **sociabilidad y participación social**.

Sin todas estas aportaciones, en definitiva, sin el derecho a la Educación Social, solo trasladaríamos a la persona con enfermedad mental de un lugar a otro, del psiquiátrico al domicilio privado, según los principios de la *filosofía hospitalaria*.

Las tareas del educador/a social en este ámbito van, desde el diagnóstico educativo a la intervención directa pasando por la coordinación con otros profesionales. Para una adecuada realización de estas tareas es muy importante que exista un vínculo con la persona que facilite la relación educativa y que, como relación gratificante, suponga un refuerzo para los aprendizajes. Juanico y Ventura (2017) se refieren a esta relación educativa:

- *El educador social establece una relación educativa –que sólo se puede crear desde el ser y el estar– que se caracteriza por:*
 - *La relación educativa se construye mediante el vínculo.*
 - *La construcción no es unidireccional, no es posible imponerla, debe ser validada.*
 - *Espontaneidad adquirida, que debe permitir gestionar educativamente la relación educativa en la inmediatez de la vida cotidiana.*

En cuanto a *propuestas innovadoras* en el ámbito de la atención a personas con enfermedad mental, es fundamental mencionar el “enfoque de **diálogo abierto**” desarrollado por Seikkula en Laponia; supone un modelo de tratamiento de la enfermedad mental basado en el apoyo y en las redes sociales, que fomenta el diálogo entre las personas que participan. Este enfoque permite atender las condiciones de vida de las personas diagnosticadas y ayuda a fortalecer las redes de apoyo con las que cuentan. Intervienen todos los profesionales, sin jerarquías, por lo

que la educación social también estaría presente. En España no existe un modelo similar, aunque sí profesionales que se inspiran en el modelo utilizando técnicas dialógicas.

INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON PERSONAS SIN HOGAR

De igual manera que en el caso de las personas con enfermedad mental, en España no ha sido posible una intervención socioeducativa adecuada con las personas sin hogar hasta que no ha sido modificada la legislación. Hasta finales del siglo XX, las respuestas sociales que se han empleado frente al fenómeno del sinhogarismo han sido de carácter coercitivo, primero con la Ley conocida como “de vagos y maleantes” de 1933 y luego con la Ley sobre peligrosidad y rehabilitación social de 1970, derogada en 1995.

La intervención socioeducativa en este ámbito presenta muchas similitudes con la desarrollada con personas con enfermedad mental, si bien es cierto que las personas sin hogar presentan una serie de necesidades específicas que no deben ser obviadas.

Para Cabrera y Rubio (2008), la intervención con personas sin hogar ha de ser **holística e integral**; los recursos básicos como el alojamiento, la manutención diaria o el aseo, deben ir acompañados por la atención a la salud, la recuperación de las habilidades personales y sociales básicas, la inserción socio-laboral o el acceso a determinadas prestaciones sociales. Entendiendo que la intervención con personas sin hogar debería dar respuesta a tres grandes tramos o áreas de actuación: **Prevención, Satisfacción de necesidades básicas y Recuperación e inserción social.**

La intervención de los educadores/as sociales, en este sentido, no se llevan a cabo únicamente en los pisos tutelados; el trabajo en *medio abierto*- conocido como *intervención de proximidad* -contribuye a “humanizar” la relación entre el educador/a y el educando/a, reduce la distancia social y permite una observación del proceso vital y el entorno de la persona que permiten, en última instancia, una intervención que de otro modo no sería posible desarrollar.

En esta intervención, una de las variables más importantes es el **grado de exigencia**, dicho grado irá en función del perfil de las personas sin hogar.

Existe un perfil de personas sin hogar con un funcionamiento vital precario y muchas dificultades para alcanzar el objetivo de una vida autónoma, y con los que la intervención es de *baja exigencia*, no condicionándose la atención al cumplimiento de unas normas: “La baja

exigencia es, por tanto, una actitud que surge para poder atender a las necesidades de personas que se encuentran en exclusión social grave, sin hogar y sin capacidad para implicarse en procesos rehabilitadores”. (Marina, 2018:14).

Será el grado de exigencia un factor determinante a la hora de diferenciar los diferentes modelos de intervención residencial.

MODELOS DE INTERVENCIÓN RESIDENCIAL CON PERSONAS SIN HOGAR

Para poder comenzar a hablar de la intervención socioeducativa en pisos supervisados, además de conocer propuestas de intervención con el colectivo, resulta fundamental conocer los modelos de intervención residencial con personas sin hogar. La elección de uno u otro modelo articulará la intervención de una manera u otra dependiendo de bajo qué modelo se desarrolle.

Modelo de escalera

Se conoce por “*modelo de escalera*” o “*continuum of care*”, a las intervenciones residenciales con personas sin hogar que se basan en superar una serie de etapas -centros de acogida o albergues, pisos tutelados de corta, media y larga estancia-como paso previo a acceder a una vivienda definitiva.

El *enfoque de escalera* para personas sin hogar tiene **tres objetivos** (Pleace, 2016):

- *Formar a las personas para vivir en sus propias casas tras haber estado en situación de calle o entrando y saliendo regularmente de hospitales.*
- *Garantizar que las personas recibiesen tratamiento y medicación por cualquier problema de salud mental activo.*
- *Asegurar que las personas no desarrollasen comportamientos que pudieran poner en riesgo su salud, bienestar y estabilidad en la vivienda, especialmente que no hiciesen uso de drogas y alcohol.*

Los estudios desarrollados a lo largo de la década de los 90, revelan que este modelo no es eficaz en la mayoría de los casos, fundamentalmente para para personas con diagnóstico psiquiátrico y personas con adicciones, se planteaban 3 dificultades (Pleace, 2016):

- *Las personas se quedaban “atascadas” en los servicios de escalera, porque no siempre conseguían cumplir con todas las obligaciones necesarias para pasar de una etapa a la siguiente.*

- *Las personas eran a menudo expulsadas de sus viviendas temporales o permanentes debido a las estrictas reglas, como la obligación de abstinencia total de drogas y alcohol o de participación en un tratamiento psiquiátrico.*
- *Existía preocupación sobre si los servicios en escalera estaban marcando estándares inalcanzables en las obligaciones que se exigían a las personas*

En la actualidad este modelo sigue siendo el más utilizado para diseñar las intervenciones. Sus defensores abogan por la importancia del trabajo previo en medio abierto y en otros recursos – como albergues- para paliar, en la medida de lo posible, los problemas que puedan ir surgiendo y evitar el fracaso en la vivienda.

Modelo Housing First

El modelo “Housing First” parte de la idea de que **la vivienda es un derecho**, y como su nombre indica proporciona una vivienda antes de comenzar con la intervención, eliminando los requisitos previos del “modelo de escalera”. Este Se trata de un modelo diseñado para personas que necesitan niveles significativos de apoyo para poder salir del sinhogarismo.

Entre los grupos a los que los servicios Housing First pueden ayudar se encuentran personas sin hogar con enfermedad mental severa, con consumos problemáticos de drogas y alcohol, y/o con salud física delicada, enfermedades limitantes y discapacidades. (Pleace, 2016).

Debido a la evidencia de sus buenos resultados, el modelo Housing First traspasó la frontera de Estados Unidos para inspirar programas destinados a personas sin hogar en Europa.

En Europa también se han realizado investigaciones en diferentes países, incluido España que demuestran que se obtiene una tasa de éxito en torno a un 80% de éxito, además las investigaciones concluyen que las investigaciones realizadas en distintos países europeos – incluida España – muestran una tasa de éxito en torno al 80%, además dichas investigaciones concluyen que (Pleace, 2016):

- *En Europa, Housing First es generalmente más efectivo que los servicios en escalera para acabar con el sinhogarismo de las personas con grandes necesidades de apoyo, incluyendo a personas que sufren sinhogarismo crónico o episódico.*
- *Housing First puede tener un mejor coste-efectividad que el de los servicios en escalera, porque es capaz de erradicar el sinhogarismo de manera más eficiente. Housing First también puede generar compensaciones para otro tipo de servicios (reduciendo su costoso uso).*
- *Housing First también aborda las dudas éticas y humanitarias que existen acerca del funcionamiento de algunos de los servicios de escalera.*

Para conocer la esencia del modelo Housing First, nos detendremos en los ocho principios fundamentales para el Housing First en Europa:

Tabla 2: Principios fundamentales para el Housing First en Europa

1. **La vivienda como un derecho humano básico.** La vivienda que se ofrece en Housing First no es un alojamiento temporal. Housing First ofrece un hogar real en los términos de las definiciones ETHOS y de Naciones Unidas.
2. **La elección y control para las personas usuarias.** En Housing First la autodeterminación es el punto de partida para la recuperación. La toma de decisiones compartida entre las personas usuarias y los proveedores del servicio es una parte esencial de la recuperación en el modelo Housing First.
3. **La separación entre vivienda y tratamientos.** El alojamiento se ofrece también si la persona no deja de beber, no acepta tratamiento para problemas de salud mental o si rechaza otras ofertas de apoyo. Housing First exige visitas regulares con el equipo profesional en las que también se supervisa la permanencia en la vivienda.
4. **Orientación a la recuperación.** Su foco está en generar un sentido de “propósito” en la persona y una perspectiva de una vida mejor y más segura.
5. **Reducción del daño.** En la filosofía de reducción del daño es fundamental un enfoque integral que aborde todas las causas y las consecuencias del consumo de drogas y alcohol. Del mismo modo, la reducción del daño pretende persuadir y apoyar a las personas para que modifiquen el uso de drogas y alcohol que les causa daño.
6. **Compromiso activo sin coerción.** Este enfoque trata de crear un vínculo positivo con las personas usuarias que les haga sentir que la recuperación es posible.
7. **Planificación centrada en la persona.** Housing First se adapta y organiza alrededor de las personas usuarias del servicio, en vez de pretender que sean las propias personas las que se adapten al servicio Housing First.
8. **Apoyo flexible y disponible.** Si una persona usuaria de Housing First es desahuciada, bien por retrasos en el pago del alquiler, por molestias que cause a los vecinos o daños, Housing First mantiene el contacto con la persona y busca su realojo.

Fuente: Pleace, 2016:27-30.

EL CONTEXTO DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Una vez expuestas las orientaciones y los modelos de intervención, es importante contextualizar, de modo que podamos valorar hasta qué punto se puede desarrollar una intervención socioeducativa siguiendo los criterios expuestos en función del contexto determinado por los servicios y dispositivos que proporcionan los poderes públicos.



Atención a personas con enfermedad mental en la Comunidad de Madrid.

La comunidad de Madrid fue de las primeras en realizar la reforma psiquiátrica, junto con: Asturias, Andalucía, y, Navarra. Cabe destacar los impulsos reformistas previos que desde los años 70 se venían haciendo en Cataluña, como los centros de Higiene Mental, de carácter comunitario y preventivo.

En 1989 abre el primer Centro de Rehabilitación psicosocial (CRPS), que sería el germen de la “red pública de atención social a personas con enfermedad mental grave y duradera de la Comunidad de Madrid”. En 1997 se aprueba el Decreto 122/1997, de 2 de Octubre de 1997 que regula el “Régimen Jurídico Básico del Servicio Público de Atención Social, Rehabilitación Psicosocial y Soporte Comunitario de Personas afectadas de Enfermedad Mental Grave y Crónica”, en el que se establecen los objetivos, tipología de centros y prestaciones de los mismos, perfil de los usuarios, procedimientos de acceso y otros elementos que configuran el régimen jurídico del citado Servicio. La red actualmente dispone de aproximadamente 6.700 plazas, y el acceso a la misma se lleva a cabo por derivación desde los Servicios de Salud Mental de referencia que atienden a la persona con enfermedad mental.

El perfil requerido para ser atendido en los dispositivos de la red es:

- Personas con edades comprendidas entre los 18 y los 65 años.
- Que residen en la Comunidad de Madrid y que sufren enfermedades mentales graves y duraderas (esquizofrenia, trastornos bipolares, trastorno límite de la personalidad, trastornos depresivos graves y recurrentes, trastornos paranoides y otras psicosis).
- Que tienen discapacidades y dificultades en su funcionamiento psicosocial y en su integración comunitaria que hacen necesario el apoyo desde alguno de los recursos de atención social de dicha red.

Los dispositivos de la red, según los describe la “Estrategia Madrileña de Atención a Personas con Discapacidad 2018/2022” son:

- **Los centros de rehabilitación psicosocial (CRPS).** Ofrecen programas individualizados de rehabilitación psicosocial y apoyo a la integración y actividades de apoyo social. Asimismo, ofrecen psicoeducación, asesoramiento y apoyo a las familias.
- **Los centros de día de soporte social (CD).** Ofrecen programas y actividades de apoyo y soporte social, para personas con enfermedad mental severa y persistente con mayores niveles de dificultades de funcionamiento, aislamiento y dependencia.
- **Los centros de rehabilitación laboral (CRL).** Ofrecen programas de rehabilitación laboral para ayudar a aquellas personas con enfermedad mental que han alcanzado un buen nivel de autonomía, a aprender o recuperar los hábitos y capacidades laborales.

Alternativas residenciales comunitarias:

- **Residencias (R).** Servicio residencial flexible y polivalente de entre 20 y 40 plazas. Ofrece estancias cortas, transitorias o indefinidas para atender diferentes necesidades, atención psicosocial, apoyo rehabilitador y supervisión las 24 horas del día.
- **Pisos supervisados (PS).** Alternativa de alojamiento estable y normalizada organizada en pisos en los que residen 3 ó 4 personas con enfermedad mental que reciben el apoyo y supervisión que en cada momento necesiten.
- **Plazas supervisadas en pensiones (PC).** A través del concierto de plazas en pensiones se pretende ofrecer un alojamiento digno y la cobertura de necesidades básicas de personas con enfermedad mental, con un buen nivel de autonomía pero sin apoyo familiar ni recursos económicos, con el objeto de evitar procesos de marginación.

257

Otros recursos:

- **Equipos de apoyo social comunitario (EASC).** Ofrecen atención psicosocial domiciliar y en el propio entorno a aquellas personas con enfermedad mental severa con dificultades y necesidad de apoyo social para poder mantenerse en su entorno familiar y comunitario.
- **Servicio de atención social y apoyo a la reinserción social de personas con enfermedad mental grave sin hogar (antiguo Proyecto Prisemi).** Dirigido a aquellas personas con enfermedad mental crónica que se encuentran en una situación de marginación sin hogar. Básicamente se dirige a personas con trastornos mentales ofreciendo programas individualizados de rehabilitación psicosocial y apoyo comunitario. Asimismo cuenta con varios pisos supervisados para facilitar su proceso de reinserción social.

Los “pisos supervisados”, que son uno de los tres tipos de recursos de carácter residencias que existen en la Comunidad de Madrid, funcionan siguiendo el “modelo de escalera”. Entre estos pisos se encuentran los cinco que utiliza el “*Servicio de atención social y apoyo a la reinserción social de personas con enfermedad mental grave sin hogar*”:

“Son un recurso público que tiene como función fundamental cubrir las diferentes necesidades de alojamiento y soporte residencial de las personas con enfermedad mental grave y persistente que estén preparadas para acceder a dicho recurso y donde estas personas pueden vivir durante un período de tiempo más o menos largo, contando con el apoyo de un equipo interdisciplinar”. (Rullas, 2012:11)

Las intervenciones bajo este modelo no solo implican que el usuario ha de estar preparado para acceder a la vivienda, sino que se requiere una evaluación y entrenamiento, incluso en caso de no tener éxito la experiencia, se contempla la manera de volver al paso anterior.



“Como norma general, los usuarios que puedan ser potenciales candidatos a ser atendidos en los pisos, pasarán por un proceso de evaluación y entrenamiento previo necesario. Así mismo y hasta la incorporación definitiva del usuario al piso supervisado, el recurso residencial previo y en coordinación con el equipo del piso supervisado garantizará la posibilidad de volver al recurso residencial de origen si así fuera valorado por ambos recursos y durante un tiempo previamente acordado en cada caso específico”. (Rullas, 2012:14)

En este modelo, uno de los “escalones” previos al piso supervisado son las residencias, a pesar de no estar diseñadas como recurso para atender el sinhogarismo. Quedando así recogido en la “Guía técnica de organización de la atención y funcionamiento en Pisos supervisados para personas con enfermedad mental”.

“Los Pisos supervisados funcionarán vinculados con las Residencias organizándose ambos recursos de un modo coordinado y complementario conformando un continuo de atención residencial comunitaria y apoyo al alojamiento. Desde este planteamiento los Pisos supervisados funcionarán como una alternativa de alojamiento que sirva de complemento y apoyo a la Residencia”. (Rullas, 2012:9)

Además de constituir uno de los pasos previos al acceso al piso supervisado, el “programa de pensiones supervisadas” es otra de las alternativas para las personas sin hogar con enfermedad mental, aunque con notables limitaciones respecto a la inclusión social.

Finalmente cabe destacar que, aunque el “Plan Estratégico de Salud Mental de la Comunidad de Madrid” tiene en cuenta a las personas sin hogar y marca el objetivo de potenciar su rehabilitación, en ninguna de sus actuaciones menciona directamente programas de vivienda supervisada.

Atención a personas sin hogar en la Comunidad de Madrid

El eje sobre el que se desarrollan las iniciativas en marcha y las previstas para la inclusión social de las personas sin hogar es el “Plan de Inclusión Social de la Comunidad de Madrid para el periodo 2016-2021”

Los **cuatro objetivos** que se plantea dicho Plan son:

- a) Prevención y sensibilización.
- b) Poner los medios eficaces para que ninguna persona sin hogar pernocte en vías públicas o alojamientos inadecuados.
- c) Aumentar drásticamente el acceso que las personas sin hogar tienen a sus derechos y servicios públicos.



d) Aumentar significativamente el número de personas sin hogar que se reintegran en la sociedad.

El Plan se estructura en torno a **cinco ejes vertebradores**:

- 1.- **Articulación y refuerzo** del sistema público de atención a las personas sin hogar en cada territorio y en el conjunto de la Comunidad de Madrid.
- 2.- **Prevención, sensibilización** pública, voluntariado, protección de derechos y contra los delitos de odio.
- 3.- **Protección vital y cambio** en el modelo de alojamiento y de la metodología de trabajo con quienes están en peor situación y más cronificados.
- 4.- **Autonomía, activación y empleabilidad** para la restauración del proyecto vital.
- 5.- **Mejora del conocimiento** sobre personas sin hogar y del coste-beneficio y la evaluación de las políticas, servicios y recursos públicos o financiados con fondos públicos.

El **eje 3** habla de un **cambio en el modelo de alojamiento** y de la metodología de trabajo con quienes están en peor situación y más cronificados, siendo uno de los objetivos de este eje desarrollar el modelo *Housing First* para el trabajo con las personas sin hogar que están en peores condiciones.

“Housing First es un modelo que ha acreditado resultados positivos y que se halla implantado en Estados Unidos, Canadá y diferentes países europeos. Se ha mostrado eficaz para quienes sufren peores circunstancias de sinhogarismo”. (Comunidad de Madrid, 2018:64).

Parte de las competencias en el abordaje del *sinhogarismo* se encuentran dentro del encuadre de la *atención social primaria* de los servicios sociales municipales, en este caso del **municipio de Madrid**, que es donde se concentra la casi totalidad de las personas sin hogar en la comunidad de Madrid.

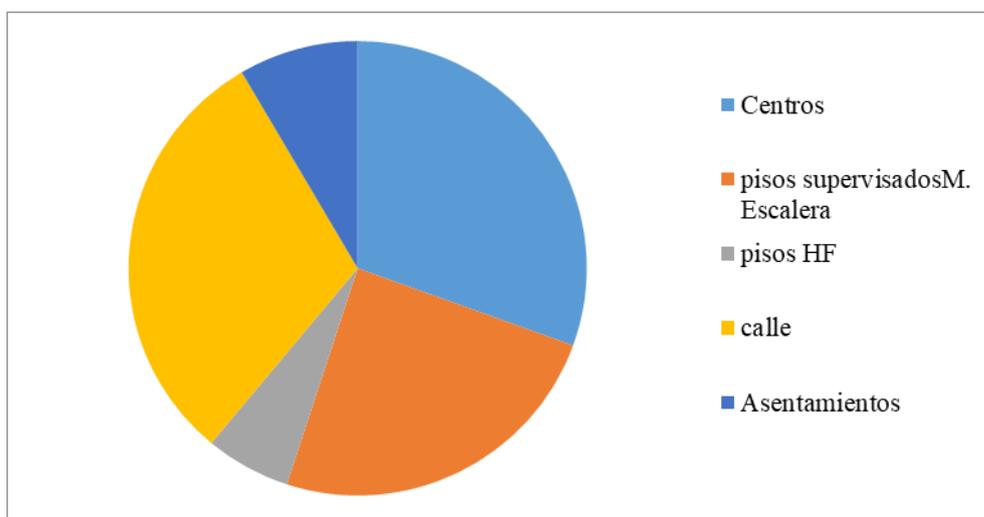
El ayuntamiento de Madrid, además de la red de **Albergues** y los dispositivos de **emergencias del SAMUR social**, cuenta con el programa “Construyendo Hogar”, que tiene como objetivo general el de apoyar/favorecer el proceso de integración a través de itinerarios personalizados de inserción social, combinando medidas de alojamiento y medidas sociales de protección a través de un modelo específico destinado a personas en situación de grave exclusión social.

A fin de perfilar el “mapa del sinhogarismo” en el Municipio, e invitar a la reflexión se ofrecen algunos datos proporcionados por la red FACIAM:

- En 2018 se contabilizaron 2772 personas sin hogar en la ciudad de Madrid

- 650 dormían en la calle,
- 1250 en centros
- 683 en pisos supervisados
- 189 en asentamientos.
- El proyecto “construyendo hogar” (modelo Housing First) dispone de 135 plazas en viviendas supervisadas del total de las 683 contabilizadas.

Grafico 1. Personas SH alojadas en la Ciudad de Madrid, por tipo de recurso, 2018



Elaboración propia con datos FACIAM y Ayuntamiento Madrid (2018)

CONCLUSIONES.

Desde el último cuarto del siglo XX se ha apostado por **la inclusión socio comunitaria** de las personas con diagnóstico de enfermedad mental. Esta nueva perspectiva supera los modelos anteriores de atención a este colectivo, en los que los hospitales psiquiátricos eran el único recurso posible. En el caso de las personas sin hogar da la sensación de que no se aplican los mismos principios, siendo los albergues un recurso todavía muy utilizado y existiendo mucha distancia entre lo que se recoge en documentos, como el Plan de Inclusión Social de la Comunidad de Madrid, y los recursos que se utilizan en la práctica.

Desde una perspectiva socioeducativa la **vivienda supervisada** tiene un enorme potencial como herramienta para la incorporación de las personas sin hogar y con enfermedad mental en la comunidad de una manera inclusiva, además de permitir desarrollar un trabajo de prevención, que a la larga supone una menor utilización de servicios sanitarios, de emergencia etc..

Dentro del colectivo de personas sin hogar y con enfermedad mental existe un perfil de personas con un funcionamiento social y una autonomía deficitarios, que no tienen capacidad para implicarse en un **proceso socioeducativo** y de recuperación que implique la superación de los retos que suponen los alojamientos del “modelo de escalera”. Poder comenzar a dotar de apoyo a estas personas y cubrir sus necesidades más básicas es fundamental, por eso desde un punto de vista técnico parece más adecuado que el acceso a una vivienda de un programa *Housing first* dependiese del resultado de una **evaluación** con su correspondiente **diagnóstico** socioeducativo, y no de si la persona es atendida desde una red específica para salud mental o para personas sin hogar ya que, como se ha visto, en la red de salud mental no existe el modelo Housing First. Se trata de anteponer los criterios técnicos a los burocráticos y para ello es imprescindible la coordinación entre los diferentes dispositivos, favoreciendo una atención integral de la persona, y no parcelada en función los diferentes diagnósticos o dificultades.

Como se ha visto a lo largo del texto, existen evidencias de que el modelo Housing First puede aportar beneficios para personas sin hogar y enfermedad mental, entre ellos el evitar el estrés que pueden suponer las exigencias del modelo de escalera, pero esto no significa que sea la solución definitiva al problema o que no conlleve riesgos.

Uno de estos riesgos es hacer una lectura reduccionista del modelo Housing First. Dotar de una vivienda es un primer paso, pero la vivienda por sí sola no garantiza que la persona consiga un mayor grado de inclusión social, es preciso que se realice una adecuada intervención socioeducativa. Dicha intervención no puede limitarse a unas visitas rutinarias de determinada frecuencia, ni a una relación de pseudoamistad. Se trata de crear una **relación educativa** dotada de un quehacer pedagógico, que facilite a la persona el itinerario hacia la inclusión social, hacia la adopción de un rol de ciudadano y le dote de apoyo en el proceso de empoderamiento. De otro modo podría quedarse en una mera actuación asistencialista.

La intervención socioeducativa en pisos supervisados debe ser integral, convirtiéndose el educador/a social en una **persona de referencia** que dote de apoyo en el proceso de reconstrucción del proyecto vital, que contraste las necesidades y demandas del educando. Para ello la intervención debe estar basada en la escucha y el diálogo y el trabajo debe centrarse en la persona, en su recuperación y en el respeto de sus derechos. Es fundamental generar contextos educativos a partir de la cotidianidad, convirtiendo las tareas domésticas en

actividades educativas más allá de lo instrumental , y los espacios públicos en los que se trabaja- cafeterías, parques etc. - en entornos educativos, aprovechando el enorme potencial socioeducativo que presentan , fundamentalmente para la socialización.

Se puede decir que el ámbito de la atención residencial para personas con enfermedad mental sin hogar requiere de una **intervención socioeducativa especializada**. Dicha intervención en la actualidad carece de un cuerpo teórico específico que oriente al educador/a social. Se echan en falta guías de buenas prácticas, artículos, cuadernos técnicos etc., específicos para la intervención socioeducativa con este colectivo. Es necesario poner la dimensión socioeducativa en el lugar que le corresponde en función de la capacidad que tiene para movilizar aprendizajes y facilitar una ciudadanía plena para las personas sin hogar. Para lograr un cuerpo teórico fundamentado es necesaria una investigación basada en evidencias, ya que la que existe es escasa y no siempre se centra en lo socioeducativo. Se trata de una línea de investigación con mucho futuro para la Educación Social , ya que desde los planteamientos socioeducativos se pueden hacer muchas aportaciones para el trabajo comunitario con estas personas, y sobre todo evitar que la filosofía de la institución psiquiátrica no se adhiera al trabajo sociocomunitario convirtiendo los dispositivos de apoyo en pequeños psiquiátricos.

Bibliografía

- Asamblea mundial de la salud (2013). *Plan de acción integral sobre la salud mental 2013- 2020* Ginebra, Organización Mundial de la Salud.
- ASEDES. (2007). *Documentos Profesionalizadores*. 5º Congreso Estatal de las Educadoras y Educadores Sociales. Toledo.
- Avramov, D. (1995). Homelessness in the European Union: Social and Legal Context of Housing Exclusion in the 1990s. *Fourth Research Report of the European Observatory on Homelessness*. Bruselas: FEANTSA.
- Ayuntamiento de Madrid (2018). Portal web del Ayuntamiento de Madrid. Atención a Personas Sin Hogar.
- Cabrera, P. J., y Rubio, M. J. (2008). Las personas sin hogar hoy. *Revista Del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 75, 51-74.



- Comunidad de Madrid, (2016). *Plan de Inclusión de Personas sin Hogar de la Comunidad 2016-2021*. Disponible en [enlace](#).
- Comunidad de Madrid, (2018). *Plan estratégico de la comunidad de Madrid 2018/2020*. Disponible en [enlace](#).
- EAPN Madrid: Red Madrileña de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social. Grupo de Alojamiento. (2013). *El modelo Housing First, una oportunidad para la erradicación del sinhogarismo en la Comunidad de Madrid*. Disponible en [enlace](#).
- FACIAM (2018). *Datos Destacados Del IX Recuento De Personas Sin Hogar – Madrid 2018*. Disponible en [enlace](#).
- FEANTSA (2007). *Tipología europea de sin hogar y exclusión residencial*. Disponible en [enlace](#).
- González, J. y Rodríguez, A. (coords.). (2002). *Rehabilitación psicosocial y apoyo comunitario de personas con enfermedad mental crónica: programas básicos de intervención*. Madrid: Consejería de Servicios Sociales.
- Juanico, J.; Ventura, D (2017). El educador social en el servicio de salud mental. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 66, 70-85.
- Marina P.A, (2018). La baja exigencia: una manera de entender y cuidar a personas largo tiempo sin hogar. *Cuadernos de psiquiatría Comunitaria*, 15(1), 9-25.
- Pleace, N. (2016). *Housing First Guide*. Europe, European Federation of National Organisations Working with the Homeless. Disponible en [enlace](#).
- Rullas, M (coord.) (2012). *Guía técnica de organización de la atención y funcionamiento en Pisos supervisados para personas con enfermedad mental* Disponible en [enlace](#).
- Seikkula J, Arnkil T. (2016). *Diálogos terapéuticos en la red social*. Barcelona: Herder.
- Zubin, J. y Spring, B. (1977). Vulnerability – a new view of schizophrenia. *Journal of Abnormal Psychology*, 86, 103–126.

Para contactar:

Luis Rodríguez Sanz, educador social: Email lunubeiro@yahoo.es, Tel. 655187544

Educador social en Equipo de Apoyo Social Comunitario “Distrito Centro” (Madrid). *Fundación San Martín de Porres*.



Proyecto "GUAU": trabajando para la inclusión de personas sin hogar mediante la intervención asistida con animales

"GUAU" project: working for the inclusion of homeless population through intervention assisted with animals

264

Alba Marquès Feixa, *Educadora Social y Experta en IAA, Ayuntamiento de Lleida*

Maylos Rodrigo Claverol, *Técnica en IAA de la asociación Ilerkan y Doctora en Medicina, Universidad de Lleida*

Resumen

El "proyecto GUAU" se realizó en el Área de Inclusión Social del Ayuntamiento de Lleida, que atiende a personas en situación de sin hogar. El objetivo fue mejorar del funcionamiento social y emocional de estas personas, a través de la Intervención Asistida con Animales (IAA). Con ello se quiso crear una alianza terapéutica que permitiera mejorar la calidad de vida de los participantes y animales. Se realizó en el Centro de Acogida de Animales de Compañía. Y los participantes fueron los encargados de educar a los perros del centro, para facilitar que éstos pudiesen ser adoptados por una familia más fácilmente. También se pretendió sensibilizar a la ciudadanía y visibilizar a este colectivo desde una perspectiva positiva.

Palabras clave: Intervención asistida con animales, población vulnerable, personas sin hogar, integración comunitaria, trabajo social.

Abstract:

The GUAU project took place within the Area of Social Inclusion of the local government of Lleida, in charge of caring for people without a home. The aim was to improve the social and emotional functioning of these people through animal assisted interventions. This wanted to create a therapeutic alliance which would allow to improve the quality of life of the participants and the animals. It took place in the Shelter House for Pets. The participants were in charge of training the dogs, in order to make it easier for them to be adopted by a family. It also aimed to sensitize the citizenship and to make this collective visible from a positive perspective.

Keywords: Animal-assisted intervention, vulnerable populations, homeless persons, community integration, social work.

Fecha de recepción: 12/07/2019

Fecha de aceptación: 03/08/2019



1. Introducción

1.1 Personas Sin Hogar

La creciente presencia de personas «sin hogar» y la exclusión social extrema, se han convertido en un problema propio de las sociedades tecnológicamente más avanzadas y de difícil erradicación (Sánchez, 2012).

Según FEANTSA (European Federation of National Organisations Working with the Homeless),

“las personas sin hogar (PSH) son aquellas que no pueden acceder o conservar un alojamiento adecuado, adaptado a su situación personal, permanente y que proporcione un marco estable de convivencia, ya sea por razones económicas u otras barreras sociales, o bien porque presentan dificultades personales para llevar una vida autónoma”. (Matulic 2015, p. 57)

La tipología ETHOS (Tipología Europea del Sinhogarismo) clasifica la exclusión residencial en las siguientes categorías:

1. Sin Techo:
 - Vivir en un espacio público (sin domicilio).
 - Pernoctar en un albergue y/o forzado a pasar el resto del día en un espacio público.
2. Sin vivienda
3. Vivienda insegura
4. Vivienda inadecuada

Actualmente existe una transformación del perfil tradicional de PSH, aumentando el número de personas de nacionalidad española e igualándose casi con el porcentaje de extranjeros que anteriormente duplicaba a las tasas de nacionales. El incremento de mujeres y hombres de mediana edad se vincula con rupturas familiares y pérdidas de trabajo; y en personas más jóvenes se relacionan con enfermedades mentales y consumo de drogas. Cada vez hay menos personas mayores en situación de calle, ya que las residencias ofrecen cobertura a los ancianos en situaciones de precariedad extrema (Sánchez, 2016).

Diversos autores advierten de la importancia de considerar el sinhogarismo como un fenómeno multidimensional que debe abordarse desde un enfoque integral (Cabrera y Rubio, 2008; Muñoz y Panadero, 2004; Tezanos, 2004). Además, históricamente se ha asumido que se trata de un sector social improductivo y peligroso socialmente (Sánchez, 2012). Por lo que es importante implantar proyectos, que incidan directamente en las capacidades y potencialidades de las personas atendidas y en el acompañamiento social flexible y colaborativo, como el presente proyecto GUAU.

La situación de la PSH se vincula a los procesos de exclusión social que afectan a los grupos sociales con mayor riesgo. Sus vidas son el resultado de un complejo encadenamiento de vivencias, carencias, fracasos, frustraciones, pérdida de derechos y problemas graves, que les ha ido introduciendo en un túnel de vulnerabilidad social, al término del cual acaban posicionándose en la exclusión social más extrema (Muñoz, Vázquez y Vázquez, 2003). Esta situación conlleva altos niveles de ansiedad, que puede perturbar el rendimiento de cualquier tarea que requiera atención, concentración y esfuerzo sostenido (Contreras et al., 2005). Las interacciones con animales conducen a la reducción de la ansiedad y del estrés; el contacto con éstos conforta, calma y genera un sentimiento general de bienestar psicológico (Odendaal, 2000).

1.2 Intervenciones asistidas con animales

Las intervenciones asistidas con animales (IAA) son intervenciones estructuradas y orientadas a unos objetivos, que incorporan intencionadamente animales en el ámbito social, de la salud y la educación, para lograr beneficios terapéuticos, educacionales y de mejora de la salud y el bienestar de las personas (IAHAIO, 2014). Se trata de una intervención formal, con objetivos terapéuticos y/o educativos concretos y se integra dentro de un proceso de rehabilitación (Cole y Gawlisnki, 2000).

Las IAA promueven el contacto con la naturaleza, estimulan la comunicación no verbal, fomentan las habilidades sociales y las emociones positivas; y, en definitiva, mejoran la calidad de vida de las personas (Fine, 2010).

El hecho que los animales no hablen y que tengan un lenguaje no verbal nos conduce a la tarea de entender, resolver y regular la comunicación no verbal entre nosotros y ellos. Para acercarse a un animal, la persona aprende a tener en cuenta las características del lenguaje corporal del animal y sus necesidades. El educador interviene en estas interacciones de tal forma que progresa el desarrollo de la capacidad reflexiva de la persona (Shani, 2016).

Tal y como refleja la bibliografía revisada, los animales constituyen un importante centro de atención y son tema de conversación; resultando muy útiles como nexo de comunicación durante las sesiones de educación, logrando aumentar la interacción social (Berry et al., 2012). De hecho, la presencia del animal, sus comportamientos espontáneos pueden proporcionar oportunidades y aportar beneficios que serían imposibles, o mucho más difíciles, de obtener en su ausencia (Kruger y Sherpell, 2010).

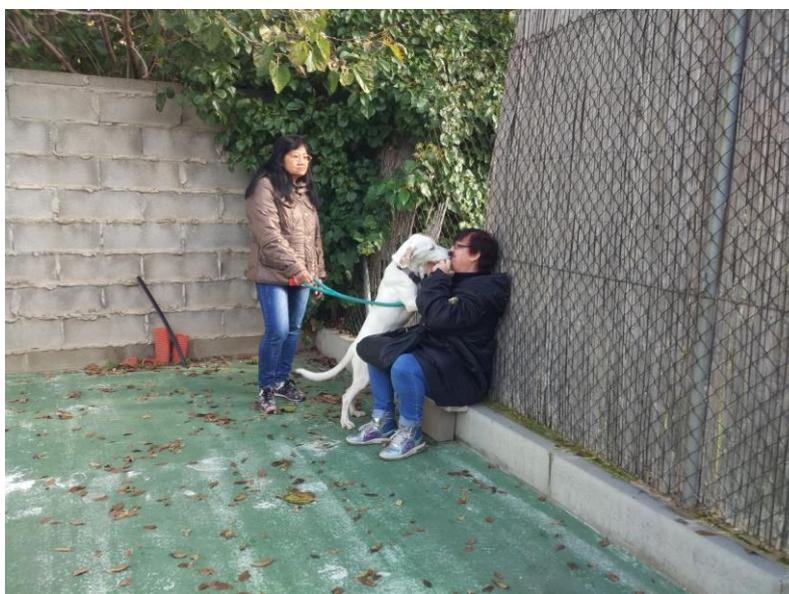
Los resultados de las entrevistas realizadas a los profesionales del estudio de Matulic (2015), plantearon que el acompañamiento social es la forma de intervención más adecuada en

procesos de inclusión social del sinhogarismo. Las premisas que destacan en esta forma de intervención se basan en la vinculación y el compromiso compartido, como base fundamental de la relación establecida entre acompañados y acompañantes (Matulic, 2015). Se ha demostrado que la interacción entre el participante, el animal y el terapeuta proporciona un contexto que mejora la comunicación y la autoconfianza (Dimitrijevic, 2009).

En la salud mental, las terapias de apoyo con animales son efectivas en los siguientes ámbitos: mejoran las habilidades sociales y de comunicación, disminuye la ansiedad, mejora el estado de ánimo, ayuda a la vida independiente y mejora las habilidades empáticas (Wilson, Buultjens, Monfries y Karimi, 2017; Nurenberg *et al.*, 2015).

En adultos con SIDA que poseían mascotas, se observó componentes emocionales importantes relacionados con el vínculo con los animales: mejoraron aspectos como la relación y el compañerismo, y la sensación de responsabilidad personal (Reed, Ferrer y Villegas, 2012). En el estudio de Solé *et al.* (2017) dirigido a un grupo de adolescentes en riesgo de exclusión social, se logró una mejora en la cohesión grupal y un aumento gradual de las interacciones positivas entre los participantes; adquiriendo estrategias para su regulación. El perro de terapia resultó un mediador de las emociones.

Imagen 1



Participantes favoreciendo el contacto. Fuente propia

Entre las estrategias resilientes que favorecen los procesos de inclusión social, destacan como más importantes, el optimismo y la motivación. Éstas incrementan las posibilidades de afrontamiento ante las situaciones adversas y favorecen la disposición para el cambio (Forés y

Grané, 2008). Aspectos que se pueden facilitar mediante la interacción con los perros, como se ha podido objetivar en los estudios revisados y que han motivado a la realización de esta intervención dirigida a PSH.

1.3 Área de inclusión social del ayuntamiento de Lleida

Este proyecto se realizó en el Área de Inclusión Social de la Concejalía de Políticas de los Derechos de las Personas del Ayuntamiento de Lleida, "La Paeria". Esta Área interviene de forma integral en el colectivo de PSH a diferentes niveles:

1. Personas en situación de calle que no tienen adherencia a los servicios.
2. Personas que han iniciado procesos de inclusión social.
3. Personas en pleno proceso de inclusión social y recuperación de hábitos y capacidades laborales.

El equipo está formado por: una responsable de unidad técnica, dos trabajadoras sociales, dos educadores de entorno/calle, una educadora de pisos de inclusión y cinco trabajadores familiares a parte de colaboradores sociales que dan apoyo en épocas específicas de trabajo.

Desde la oficina donde se atiende a las PSH, se trabaja también en otros programas o proyectos como: la información, la valoración y seguimiento de los casos, la gestión del comedor social, el albergue -alojamiento de baja exigencia- (donde no tienen acceso los animales), los pisos de inclusión social, y "la salita", espacio expositivo de arte y de descanso donde se ofrecen desayunos a las PSH.

Los profesionales del Área de Inclusión consideran muy importante que una vez cubiertas las necesidades básicas, se aborde la atención socioeducativa, la recuperación personal y social. Se pretende abarcar y ver a la persona a nivel integral, para ello se utiliza el modelo de "Atención Centrada en la Persona" que permite su empoderamiento e inclusión social.

1.4 Centro de Acogida de Animales de Compañía

El proyecto se realizó en el Centro de Acogida de Animales de Compañía (CAAC Lleida). El Ayuntamiento dispone de un Centro de acogida de animales gestionado por la concejalía de "Protección y gestión del hábitat urbano, rural y la sostenibilidad". Éste se localiza en las afueras de la ciudad y dispone de 4 trabajadores que forman parte del personal de brigadas y una veterinaria adjunta, que atiende a los animales en caso necesario.

Los servicios que ofrecen son:

- Retirada de animales vagabundos de la calle.
- Acogida de animales abandonados en la calle.
- Mantenimiento de los animales en buenas condiciones físicas y etológicas.
- Tratamientos sanitarios en la entrada y durante la estancia de animales abandonados como desparasitar, vacunar, esterilización, tratamientos individuales e identificación.
- Dar animales en adopción o recuperación.
- Controles de antirrábica de animales que han mordido a personas u otros animales.

2. Justificación

Este proyecto ha pretendido fortalecer y potenciar a la propia persona e impactar donde es difícil llegar desde la calle o desde un despacho. Muchas veces, los profesionales alcanzan a poder solucionar temas burocráticos, cubrir las necesidades básicas y a poder establecer un plan de trabajo. Pero en algunos casos es difícil llegar a conseguir una motivación para el cambio, aumentar la autoestima y que se sientan realizados. Otra de las dificultades con la que se encuentran los profesionales en este ámbito es el potenciar la recuperación de vínculos afectivos sanos.

El hecho de trabajar con animales facilita la orientación individual y familiar para que las personas desarrollen sus capacidades (Johnson, Meadows, Haubner y Sevedge, 2008), que les ayudarán a resolver los problemas sociales, de forma más rápida y positiva, retirando las barreras que se generan en los tradicionales despachos.

Imagen 2



Enfrentándose a retos. Fuente propia

Los perros no distinguen aspectos como: edad, raza, género o nivel socioeconómico y nos permiten trabajar el contacto corporal (abrazar y acariciar), y la afectividad, que es una de las dificultades con las que se encuentran los técnicos y que es necesaria trabajar. El hecho de

intervenir en una perrera favorece el desarrollo de iniciativas de ayuda mutua; en las que animales vulnerables son cuidados, educados y rehabilitados, por personas que también se encuentran en situación de vulnerabilidad.

3. Objetivos y Contenidos

Tabla 1: se describen los objetivos generales y específicos con sus contenidos. *Elaboración propia.*

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS
1. Mejorar el funcionamiento social y emocional de las PSH.	Mejorar la calidad de vida de un grupo de PSH vinculadas al programa.	- Hábitos saludables. - Rutinas de limpieza.
	Utilizar la IAA como catalizador emocional.	- Trabajo de emociones. - Confianza en uno mismo. - Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y soledad. - Autoestima.
	Promover la socialización de la persona a partir del vínculo establecido con el animal, para así poder facilitar la creación o potenciación de su círculo social.	- Inserción social y habilidades sociales y de comunicación respetuosas. - Autocontrol en situaciones de conflicto y frustración. - Control de la impulsividad encontrando espacios de calma.
	Sensibilizar a la ciudadanía y visibilizar el colectivo de PSH desde una perspectiva positiva.	- Dar visibilidad a las aportaciones positivas que generan las PSH. - Generar empatía hacia los animales abandonados y PSH. - Sensación de logro y aportación a la comunidad. - Compromiso y responsabilidad.
2. Facilitar la adopción de perros que residen en el refugio.	Aumentar el bienestar de los perros seleccionados.	- Necesidades del animal y como relacionarse con él. - Socialización de los perros. - Educación canina. - Bienestar animal.

4. Destinatarios

En el proyecto participaron PSH que estaban en alguno de los tres estadios anteriormente especificados y que voluntariamente quisieron participar en el proyecto:

- Personas en situación de calle que no tenían adherencia a los servicios pero que eran conocidos por los educadores de entorno.
- Personas que habían iniciado procesos de inclusión social y residían en el albergue.
- Personas en proceso de inclusión social y recuperación de hábitos y capacidades laborales que residían en los pisos de inclusión social.



Estas personas fueron derivadas desde la misma oficina de Inclusión (Educadores de calle o Trabajadoras sociales). Era preciso que no tuvieran antecedentes de agresión a animales o antecedentes de episodios graves de violencia, que estuviesen estables psíquicamente y que dispusieran de unas condiciones físicas que les permitiese asistir al proyecto.

En el último recuento de PSH en la ciudad de Lleida (octubre de 2018), realizado en colaboración con el Ayuntamiento de Lleida, la “Red de Entidades Sociales de Atención a las necesidades básicas de Lleida”, la Fundación Arrels de Barcelona, la Cátedra de Innovación Social de la Universidad de Lleida y la participación de casi 200 personas voluntarias; se contabilizaron 196 PSH, de las cuales 55 vivían en la calle. El resto, vivían alojadas en servicios como el albergue y pisos de inclusión tanto municipales como del tercer sector.

5. Metodología

El proyecto se basa en la metodología de Aprendizaje por Servicio (ApS); que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. El ApS parte de la idea que la ayuda mutua es un mecanismo de progreso personal, económico y social mejor que la persecución del provecho individual.

La metodología que se utilizó se basaba en el respeto y el bienestar animal y humano. El vínculo humano-animal que se establece es el factor clave para conseguir una ayuda mutua y brindar una segunda oportunidad tanto a los humanos como a los animales participantes.

Imagen 3



El vínculo humano-animal. Fuente propia

Las encargadas de llevar a cabo las intervenciones fueron la educadora social y experta en IAA, y una técnica en IAA de la asociación Ilerkan, coordinándose con el equipo interdisciplinar.

Se tuvieron en cuenta los tres niveles siguientes:

- *Individual:* Permitiendo que cada participante tuviera sus propios objetivos individualizados (pactados anteriormente con la Trabajadora Social) además de los grupales. Se pretendía capacitar a la persona a integrarse en su sistema familiar y/o social, favoreciendo que la persona utilizase sus potencialidades para salir de la situación problema en la que se encontraba, modificando las conductas que le dificultaban este proceso.
- *Grupal:* Partiendo de una problemática común, se ayudaba a las personas a mejorar su funcionamiento social, y a enfrentarse de forma positiva y más eficaz a sus problemas personales o de grupo. Provocando cambios con objetivos psicosociales que mejorasen el funcionamiento conjunto de las personas que lo integraban. Siempre que se pudo se trabajó mediante la cooperación.
- *Comunitario:* Se pretendía beneficiar a la comunidad utilizando sus propios medios y recursos. Este trabajo permitía sensibilizar tanto a las PSH como a la sociedad.

Para ello, se empleó una metodología de trabajo en la que se tuvo en cuenta las emociones, necesidades y motivaciones, tanto de las personas como de los perros; pretendiéndose ofrecer modelos respetuosos hacia ambos.

Cada PSH participante debía ocuparse de la educación, rehabilitación y cuidado de un perro determinado en situación de abandono. De este modo se favorecía su vinculación afectiva con el animal. Aun así, también se trabajó en grupos o parejas, para que hubiera cooperación y trabajo en equipo.

La educación que se presentó fue siempre con respecto a la etología del perro favoreciendo la comunicación e interpretación de lo que el animal quisiera transmitir. Es decir, la máxima premisa fue tener en cuenta la ética y el bienestar animal. Se reforzaron los logros de las PSH y de los perros a partir de la utilización de un lenguaje positivo, centrado en las potencialidades, no en las carencias, y desde una perspectiva lúdica.

Durante las sesiones los participantes recibían una formación especializada que les permitía entender, educar, socializar y entrenar con los perros de la perrera para facilitar su adopción. Con el objetivo de conseguir que tuviesen un nivel de obediencia básica, otorgándoles mayor visibilidad y facilitando la convivencia con la futura familia adoptante.

La metodología se basó también en favorecer la interacción y contacto con los perros y promover las iniciativas de los participantes. Además de los objetivos fijados para las sesiones, no hay que olvidar que los participantes tenían que sentirse cómodos y debían poder actuar con tranquilidad y de forma relajada sin presiones, con el fin de disfrutar de la actividad y sacar el máximo rendimiento posible.

6. Temporalización

El proyecto se realizó un día a la semana durante 6 meses (de octubre de 2018 a abril de 2019), con un total de 16 sesiones de dos horas de duración (incluyendo los desplazamientos).

FASES:

- Septiembre de 2018:
 - Explicación del proyecto y propuesta de colaboración a la concejalía y CAAC Lleida.
- Octubre de 2018
 - Explicación del proyecto y propuesta a las trabajadoras y educadores sociales para las posibles derivaciones.
 - Selección de las 10 personas derivadas y planificación de objetivos individuales. Firmas de permisos e inscripciones.
 - Ejecución del proyecto: Reunión inicial con los participantes e inicio de las actividades.
- Noviembre de 2018 hasta abril de 2019:
 - Difusión del proyecto (notas de prensa, correo interno del Ayuntamiento, etc.) Captación de personas adoptantes mediante la difusión de videos y fotos en blog/Facebook.
 - Cierre y evaluación del proyecto.

7. Actividades

Todas las sesiones se habían planificado y consensado por los miembros del equipo y en cada una se realizaron diferentes ejercicios con objetivos concretos a trabajar.

Las sesiones estaban estructuradas en tres partes básicas:

1. *Bienvenida y rutinas iniciales*: explicación de la sesión e indicaciones o consignas oportunas. Observación, saludos y caricias a los perros.
2. *Actividades programadas del día*: cada sesión constaba de dos partes diferenciadas.



- a. Primera Parte: En ésta cada sesión se enseñaba a los participantes conocimientos sobre bienestar animal, comunicación y etología canina (identificación de emociones del perro; observación e interpretación de conductas; señales de calma y estrés; necesidades del animal) y educación canina.

Se introducía la técnica de trabajo con clícker (adiestramiento en positivo). Se realizaban ejercicios de adiestramiento, donde los participantes aprendieron a enseñar a los perros a que acudan a la llamada, se sienten o tumben, a pasear sin tirar de la correa, etc. También se trabajaron las rutinas de higiene y cuidado de los perros; rutinas que los educadores podían extrapolar a las de los participantes.

- b. Segunda Parte: En ésta, se realizaban diferentes dinámicas para favorecer el trabajo en equipo y la cohesión del grupo. Se buscó crear un entorno comunicativo que contribuyera al bienestar emocional de los participantes. El hecho de verse reflejados en los perros favoreció la expresión de emociones. Algunos ejemplos de las dinámicas llevadas a cabo son: un circuito a ciegas por donde tenía que pasar cada participante con el perro y era guiado por el resto de los compañeros; pasarse entre ellos una pelota sin que se la quitara el perro, pero antes de lanzarla tenían que nombrar una cualidad positiva del compañero; pensar estrategias para favorecer la difusión y promoción de la adopción; fabricar juguetes con diferentes materiales para la estimulación física y cognitiva de los perros, etc.

3. *Despedida*: Devolver los perros a las jaulas y despedida. Al finalizar la sesión se evaluaba con los participantes las impresiones, dudas y emociones que habían experimentado realizando las actividades.

Imagen 4



Participantes realizando actividad junto a la técnica. Fuente propia.

8. Evaluación

La evaluación se basó en un proceso de acompañamiento durante el desarrollo del proyecto. Fue una evaluación continua y se incluyeron en todo el proceso a todos los actores significativos del proyecto.

Al final de las sesiones se realizaron pequeñas reuniones con los participantes para ir viendo los progresos tanto en el plano individual como grupal. Se hizo hincapié en los conflictos y/o dificultades que fueron surgiendo para darles una solución y para futuras mejoras. Del mismo modo se evaluaron las actividades realizadas. También se hicieron coordinaciones con los profesionales que habían derivado a los participantes para hacer seguimiento y con el personal del CAAC para saber su valoración.

Se realizó:

- Registro de asistencia.
- Encuesta inicial y final a los profesionales con escala tipo Likert.
- Encuesta de satisfacción final a los participantes con escala tipo Likert.

En cuanto a *los resultados*, participaron en el proyecto un total de 16 personas (3 mujeres y 13 hombres) de las cuales 6 no pudieron acabar el proyecto porque se dieron de baja, 2 por decisión propia, el resto por motivos externos a ellos. Uno fue expulsado.

La media de edad fue de 46(\pm 13,89) años, 9 eran españoles y 6 inmigrantes. 6 participantes tenían asociado un problema de adicción (alcohol y/o cannabis) y 9 de salud mental y/o física.

Se realizaron un total de 16 sesiones con una media de asistencia de 7 participantes por sesión de los 10 permitidos. Se puede considerar, que teniendo en cuenta el tipo de colectivo y experiencias anteriores, hubo una buena adherencia y motivación hacia el proyecto.

Participaron 30 perros diferentes y todos fueron adoptados. Aunque no ha sido posible valorar si las adopciones han sido debido al impacto del proyecto o no.

El 90% de los trabajadores que están en contacto directo con los participantes pensaban que el proyecto sería favorable para los mismos. Al terminarlo, el 100% opinaba que había sido favorable.

En el cuestionario de satisfacción todos los participantes mostraron un grado muy elevado de satisfacción. El 90% pensaba que era útil todo lo que habían aprendido; pero valoraron bajo la duración del proyecto, indicaban que preferirían que se alargase en el tiempo.

Algunas de las indicaciones cualitativas que refirieron los propios participantes fueron:

- *“Me he sentido muy activo, menos nervioso y más relajado”.*
- *“Ha sido una experiencia muy bonita, aunque podría durar más”.*
- *“Me ha gustado mucho, me he sentido muy bien”.*
- *“Me gustaría que durara más tiempo”.*
- *“Menos las sesiones que llovía o hacía frío el resto me ha gustado mucho”.*
- *“Es una cosa que repetiría de nuevo. Coges mucho cariño a los perros y cuando no están los echas mucho de menos”.*
- *“No me lo pensé ni dos veces en participar al proyecto porque siempre me han encantado los perros y son muy fieles”.*
- *“Me ha venido muy bien participar en este programa. Ahora me planteo poder trabajar como paseador de perros”.*
- *“Me encantan los perros, me siento realizado, estar con el perro me sube la autoestima”.*
- *“Ir al ‘Guau’ me va muy bien porque los animales me transmiten mucho cariño y apoyo”.*
- *“El mejor momento de la semana es cuando entramos en el CAAC, y el peor, cuando dejamos los perros en las jaulas otra vez”.*
- *“Me he sentido como arropado, siento que me va bien a mí y a los perros, que era como un favor mutuo, cuando tuve algo y no puede ir a las sesiones lo echaba de menos”.*

9. Conclusiones

Los entornos de protección animal ofrecen aspectos únicos en la intervención terapéutica con personas que difícilmente pueden lograrse en otros contextos de terapia: un contexto de intervención real del que la persona se siente parte y donde sabe que sus acciones tendrán consecuencias reales para los animales y para otras personas. Estos entornos, permiten aumentar la percepción de capacidad, utilidad y de la autoestima. El trabajo se convierte en un entorno favorecedor de actitudes resilientes, con animales que con su historia vital son capaces de transmitir importantes modelos de superación, resistencia y capacidad de ser feliz a pesar de lo vivido.

Tras la finalización del GUAU, podemos concluir que se valora como positiva la implementación del proyecto, tanto por parte de los participantes como de los responsables y el Área de Inclusión.

Los responsables del proyecto pudimos observar que quienes participaron se relacionaron de forma diferente entre ellos, más positiva, todos tenían un tema en común del que hablar. Los

perros fueron la excusa para hablar de otras cosas. En este sentido, el programa ha servido a quienes participaron para profundizar en temas como el vínculo, los hábitos o la responsabilidad. Se ha visto un aumento en la motivación para el cambio y se ha reducido la sensación de soledad.

Trabajar el vínculo fue muy importante ya que éste nos facilitó la consecución de los objetivos. Aun así, los participantes debían tener claro desde el principio el rol que desempeñaban y que el objetivo de la actividad no era quedarse el perro. El equilibrio entre la confianza y el respeto juntamente con el vínculo nos permitieron crear una base con la que trabajar el duelo y el desapego una vez el perro era adoptado o se terminaba el proyecto. Ésta fue una de las dificultades con las que nos encontrábamos más a menudo. Los perros con los que empezábamos a trabajar eran adoptados, por lo que era complicado seguir un proceso lineal.

A parte de los logros para las PSH, podemos decir que este proyecto ha contribuido también a aportar bienestar a los perros del centro, ya que durante las sesiones recibían muestras de cariño, paseos, estimulación y se potenciaron las adopciones. Además, mediante la difusión realizada, el proyecto sensibilizó a la población en general y se aportó una visión más positiva de las PSH.

Así pues, el Proyecto GUAU fue una acción global que por un lado buscaba mejorar la calidad de vida de las PSH, empoderarlos, mejorar sus habilidades sociales y vínculos; y, por otro lado, facilitar la adopción de perros de CAAC Lleida a través de la Intervención Asistida con Animales.

Con los resultados obtenidos y las valoraciones positivas de todas las partes implicadas, está previsto iniciar próximamente una segunda edición del proyecto.

Bibliografía

Berry, A., Borgi, M., Terranova, L., Chiarotti, F., Alleva, E. y Cirulli, F. (2012). Developing effective animal-assisted intervention programs involving visiting dogs for institutionalized geriatric patients: a pilot study. *Psychogeriatrics*, 12, 143-150.



- Beetz, A., Unväs-Moberg, K., Julius, H. y Kotrschal, K. (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: the possible role of oxytocin. *Frontiers in Psychology*, 3, 1–15.
- Cabrera, P.J. y Rubio, M.J. (2008). Las personas sin hogar, hoy. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 75, 51-74.
- Cole, K.M. y Gawlinski, A. (2000). Animal-assisted therapy: the human-animal bond. *AACN Clin Issues*, 11(1), 139-149.
- Contreras, F., Espinosa, J.C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910207>
- Dimitrijevic, I. (2009). Animal-assisted therapy – a new trend in the treatment of children and adults. *Psychiatria Danubina*, 21(2), 236-241.
- European Federation of National Organizations Working with the Homeless (FEANTSA). (2008). *El papel de la vivienda en el sinhogarismo*. Recuperado de https://www.feantsa.org/download/08_european_report_feantsa_housing_final_es7074115848578375806.pdf
- Fine, A. (2010). *Handbook on Animal-Assisted Therapy: Theoretical Foundations and Guidelines for Practice* (3a ed), San Diego, CA: Academic Press.
- Forés, A., y Grané, J. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma editorial.
- IAHAIO. (2014). *The IAHAIO definitions for animal assisted intervention and guidelines for wellness of animals involved*. International Human-Animal Interaction Organizations. Recuperado de <http://iahaio.org/new/fileuploads/9313IAHAIO%20WHITE%20PAPER%20TASK%20FOUR%20-%20FINAL%20REPORT.pdf>
- Johnson, R., Meadows, R., Haubner, J. y Sevedge, K. (2008). Animal assisted activity among patients with cancer: effects on mood, fatigue, self-perceived health, and sense of coherence. *Oncol Nurs Forum*, 35, 225-232.
- Kruger, K. A. y Serpell, J. A. (2010). Animal-assisted interventions in mental health: definitions and theoretical foundations. En A. H. Fine (ed.), *Handbook on animal assisted therapy: theoretical foundations and guidelines for practice*, (3rd ed., p. 33–48). San Diego, CA: Academic Press.
- Matulic, M.V. (2015). *Procesos de inclusión social de las personas sin hogar en la ciudad de Barcelona: Relatos de vida y acompañamiento social*. Tesis doctoral publicada en Universitat de Barcelona, Catalunya. Recuperada de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/393958/MVMD_TESIS.pdf?se.
- Muñoz, M. y Panadero, S. (2004). Personas sin hogar y derechos humanos en las sociedades desarrolladas: Los límites de la exclusión. En De la Corte, L., Blanco, A. y Sabucedo, J.M. (ed.), *Psicología y derechos humanos*, Barcelona: Icara, p. 247-273.
- Muñoz, M., Vázquez, C., y Vázquez J.J. (2003). *Los límites de la exclusión social*. Madrid: Ediciones Témpora.



- Nurenberg, J.R., Schleifer S.J., Shaffer, T.M., Yellin, M., Desai, P.J., Amin, R., Bouchard, A., y Montalvo, C. (2015). Animal-assisted therapy with chronic psychiatric in patients: equine-assisted psychotherapy and aggressive behavior. *Psychiatr Serv.*, 66(1), 80–6.
- Odendaal, J. S. J. (2000). Animal-Assisted-Therapy—Magic or medicine? *Journal of Psychosomatic Research*, 49, 275–280.
- Reed, R., Ferrer, L., y Villegas, N. (2012). Curadores naturales: una revisión de la terapia y actividades asistidas por animales como tratamiento complementar de enfermedades crónicas. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 20(3),(7pantallas), Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rlae/v20n3/es_a25v20n3.pdf
- Sánchez, M.R.H. (2012). En los límites de la exclusión social: las personas sin hogar en España. *Revista de Ciencias Sociales*, 7 (2), 307-324.
- Sánchez, I.C. (2016). Las personas sin hogar: Transformaciones actuales acontecidas. En Carboncro, D., Raya, E., Caparros, N., y Gimeno, C. (Coords). *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Shani, L. (2016). Animal-assisted dyadic therapy: A therapy model promoting development of the reflective function in the parent–child bond. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 21, 1-13.
- Solé, M., Segura, X., Rodrigo, M., Bergadà, J., Casanova, C.y Jové, J. (2017). Proyecto de intervención asistida con animales para mejorar las competencias emocionales de un grupo de adolescentes de un centro residencial de acción educativa. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 84, 18-38.
- Tezanos, J.F. (2004). *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer Foro sobre tendencias sociales*. Madrid: Editorial Sistema.
- White, J.H., Quinn, M., Garland, S., Dirkse, D., Wiebe, P., Hermann, M., y Carlson, L.E. (2015). Animal-Assisted Therapy and Counseling Support for Women With Breast Cancer: An Exploration of Patient’s Perceptions. *Integr Cancer Ther*, 14(5), 460-467.
- Wilson, K., Buultjens, M., Monfries, M., Karimi, L. (2017). Equine-Assisted Psychotherapy for adolescents experiencing depression and/or anxiety: A therapist’s perspective. *Clin Child Psychol Psychiatry*, 22(1), 16-33. doi: 10.1177/1359104515572379.
- Young, J.S. (2012). Pet therapy: dogs de-stress students. *J Christ Nurs*. 2012, 29(4), 217-21.

Para contactar:

Alba Marquès Feixa, email: amarques@paeria.es

Maylos Rodrigo Claverol, email: maylos.rodrigo@dif.udl.cat



Relatos de infancia, motivaciones adultas: Racismo, identidad y participación en colaboradores/as en una organización haitiana en Chile

Childhood stories, adult motivations: Racism, identity and participation in collaborators of an Haitian organization in Chile

280

Ana María Moraga Sepúlveda, *Universidad de Chile. Colaboradora de la Organización de Capacitación y Ayuda a la Comunidad Haitiana (OCACH)*

Resumen

Un grupo de haitianas en Chile, organizadas por su líder- un profesor- desde hace cinco años emprendió el trabajo con las niñas y niños de su comunidad. Ante las extenuantes jornadas laborales, buscan afrontar las dificultades de los adultos para mediar los aprendizajes de sus hijos. Aunque la educación sea un motor de migración, la vida de estos niños y niñas es acontecida por el racismo: bullying, bloqueo del acceso a capitales culturales y un habitar hacinado/segregado.

Desde un comienzo, la organización¹ trabaja con profesionales de distintas nacionalidades, coordinados por una abogada dominicana. Este artículo indaga las motivaciones de colaboración de estas personas. A través de grupos de conversación, se exploraron las huellas del racismo en sus relatos de infancia. Primero, desde la configuración de una visión humanitaria. Luego, desde la empatía y evocación a experiencias dolorosas, donde son 'portadores' de un fenotipo o una cultura 'en desajuste' con el contexto escolar. Concluye que esta segunda hipótesis es la de mayor significancia, acompañada del impacto de la participación infantil.

Palabras clave: educación comunitaria, cuidado infantil, racismo, interculturalidad, participación.

Abstract

A group of Haitian women in Chile, organized by their leader - a teacher - has been working with children in their community for the past five years. Faced with strenuous workdays, they seek to confront the difficulties of adults in mediating their children's learning. Although education is an

1 Agradecimientos a Emmanuel Pierre Louis y Ruth Martínez Reyes, respectivamente Presidente y Directora del Departamento de Niñas y Niños de la Organización de Capacitación y Ayuda a la Comunidad Haitiana (OCACH), de Pedro Aguirre Cerda, Santiago, Chile. www.ocach.cl.



impetus for migration, the lives of these children are affected by racism: bullying, blocking access to cultural capital and overcrowded/segregated housing.

From the beginning, the organization works with professionals of different nationalities, coordinated by a lawyer from the Dominican Republic. This article explores the motivations for collaboration of these people. Through conversation groups, they explored the traces of racism in their childhood stories. First, from the perspective of a humanitarian vision. Then, from empathy and recalling painful experiences, where they are 'carriers' of a phenotype or a culture 'in disagreement' with the school context. This second hypothesis is the one of greatest significance, accompanied by the impact of child participation.

Keywords: community education, child care, racism, interculturality, participation.

Fecha de recepción: 15/07/2019

Fecha de aceptación: 24/09/2019

281

La vida de las y los hijos de inmigrados en Chile: Cómo la escuela puede hacerlo más difícil

Chile, al sur de América Latina, posee una población que supera los dieciocho millones.² La mayor parte de sus habitantes se asienta en la Región Metropolitana de Santiago. Su reto de asumirse en la interculturalidad no se circunscribe exclusivamente a las migraciones internacionales de las últimas décadas, más bien arranca con la propia génesis del país.

En este artículo se quiere plasmar la concepción de diversidad e identidad que ha nacido de nuestra experiencia intercultural e intergeneracional en el Departamento de Niñas y Niños de la Organización de Capacitación y Ayuda a la Comunidad Haitiana (OCACH). Es decir, la “diversidad” como algo distinto de la existencia de “minorías” susceptibles de ser integradas y/o asimiladas por una nación, sino que un tránsito relacional donde tanto las y los nacidos en el territorio, como las y los inmigrados construyen la diversidad a partir del “estar juntos”. Así también, el intercambio como oportunidad para propiciar aprendizajes colectivos, sobre la vida, nunca como ‘la instrucción’ o ‘tutoría caritativa’ a un grupo que necesita ‘ser auxiliado’. Tales relaciones tienen que ser entendidas en sus desigualdades estructurales y mecanismos de configuración.

2 Según el Instituto Nacional de Estadísticas (2019), 18.751.405, de los cuales 9.244.484 son hombres y 9.506.921, mujeres.



En Chile viven 1.251.225 personas inmigradas, de las cuales el 51,6% son hombres y el 48,4%, mujeres, concentradas en el rango entre 20 y 39 años de edad. Haití ocupa el tercer lugar, con 179.388 nacionales (14,3%), luego de Venezuela y Perú (INE/DEM, 2019). Desde políticas y líneas de investigación, se pone atención a las hijas e hijos de estas personas.

Entre las recomendaciones para “contribuir al proceso de adaptación de los niños y niñas inmigrantes”, están la posibilidad de una preparación previa, el contar con adultos cercanos que acompañen amorosamente y contextos educativos que incluyan, equiparando el rol de estos con el de la familia en tanto “soporte para transmitir y otorgar seguridad” (Vivanco, sin fecha). ¿Qué sucede cuando la existencia de tales soportes no se visualiza? Desde nuestra praxis, se observa la ausencia de la mediación entre los hogares de estos/as estudiantes y los espacios de aprendizaje formales. Pese a que en las razones de estar en Chile yace la “búsqueda de un futuro mejor” de la mano de la educación, padres y madres carecen de tiempo para acompañar la escolarización de sus hijos. También, a veces, las mismas escuelas se resisten a la mediación intercultural.³

Los debates sobre interculturalidad y racismos anteceden a los de las migraciones contemporáneas. Los estudios pioneros en Chile remiten al pueblo mapuche, dejando expuestas a las orientaciones institucionales educativas: “la escuela se presenta como ‘otro campo de batalla’ indirecto del conflicto intercultural en Chile” (Rother, 2005: 71), sentando bases para las discusiones actuales. Aunque se han logrado avances a nivel de la academia, el sistema no llega a estar al nivel de las concepciones de buen vivir de las comunidades. Alarcón *et al*, explican los esfuerzos de comunidades Mapuche para criar a sus niñas y niños. Por crianza comprenden un proyecto social y cultural de este pueblo, atravesado por la paradoja “de enseñar a ser persona correcta, justa, conocedora del mundo Mapuche, fuerte y genuina en un ambiente de hostilidad, de imposición de patrones de crianza, educación y desarrollo ajenos a la cultura propia” (Alarcón *et al*, 2018: 651).

La migración peruana de las últimas décadas no solo permitió hacer visible nuestro racismo hacia nuestros vecinos, sino que también hacia las niñas y niños del colectivo. Para Tijoux (2013a) esta discriminación racista es coadyuvante de un proceso de socialización al que asiste un componente de estigmatización donde se interactúa con chilenos, pero también, un

³ En el mes de mayo, el facilitador intercultural haitiano, Sr. John Dormeus presentó su carta de renuncia a la misma escuela donde la OCACH funcionó por 4 años. En 2019 el establecimiento dio por terminada la facilitación del espacio. Carta dirigida al Alcalde y Directora de Educación Municipal, fechada el 28-05-2019.



deseo de integración ante las condiciones objetivas que presenta Chile como país de residencia. Es imposible eludir que “los niños(as) deben soportar el racismo, como ‘un modo de ser’ de los chilenos, el cual implica la valoración generalizada y definitiva de diferencias que justifican privilegios o agresiones” (Tijoux, 2013a: 99). Finalmente, se pregunta si estas niñas y niños podrán resistir a esas experiencias de racismo cotidiano, a lo que responde con la posibilidad de una libertad que los determinara como sujetos en sí y para sí, donde desde la mediación de un trabajo reflexivo “lograran identificarse con ellos mismos y con sus historias tan cual ellas han acontecido, con el propósito de controlar su posición y disposición frente al mundo” (100). Esto será clave para toda propuesta educativa, invitándonos a la idea de aprendizajes acerca de la vida. En un trabajo posterior (Tijoux, 2013b), expone elementos para una educación contra el racismo, que consideramos un paso necesario para hablar de interculturalidad:

“Comprender la violencia de estos sufrimientos que enfrentan los inmigrantes peruanos en Chile, implica ingresar en el racismo como una categoría productiva que no aborda el fenómeno como algo nuevo, sino como algo histórico, pero tampoco como un hecho coyuntural, sino como un hecho estructural» (Tijoux, 2013b:12).

Esta contribución ayuda a mantener distancia de una concepción ingenua respecto de la interculturalidad, dando relevancia al relato de vida (Bertaux, 2005), para reconstruir los hechos desde el esfuerzo de develar y desmontar las distorsiones que en ellos producen los imaginarios racistas. Además de ayudar al estudio y divulgación de nuestro trabajo, son herramienta para cultivar nuestras relaciones, aspirando a nuevos niveles de entendimiento: conocernos y conocer.

Niñas y niños, tratados erróneamente como “inmigrantes”, de “segunda generación” (García, 2002), cuando incluso el espíritu de la Constitución que Chile hereda de la dictadura (1973-1990) reconoce el *ius solis* como fuente de nacionalidad. Cayendo en la condición de extranjería, algunos han tenido que lidiar con restricciones de acceso al sistema escolar y beneficios estudiantiles, aunque la reglamentación haya sido explícita en la aceptación universal: “el diseño del sistema obstaculiza la incorporación plena de los niños y niñas en ‘situación irregular’ o con ‘matrícula provisoria’”. El currículo escolar, desde su rigidez “se manifiesta poco amigable a la inclusión de estudiantes de otras culturas y nacionalidades”. A nivel de convivencia escolar, el foco en la sanción bloquea las posibilidades de democratización (Estévez, 2014:3).



Mora (2018) ofrece una crítica reciente a las políticas nacionales, desde la inexistencia de una de escolarización de niños y jóvenes hijos/as de inmigrados. Propone la profesionalidad docente y la interculturalidad crítica, que suponen “repensar la naturaleza del trabajo y el rol docente como intelectual” (Mora, 2018:8).

La discusión sobre interculturalidad con perspectiva crítica se remite a los años noventa, intentando superar una tendencia funcional, de ocultamiento de conflictos y contextos de poder, dominación y colonialidad, presentes en la idea de diversidad cultural (Walsh, 2010). Tubino (2012) distingue entre la micro y la macrointerculturalidad. La primera, circunscrita a las relaciones interpersonales y la segunda a las estructuras sociales y simbólicas. Es en estos planos donde la interculturalidad crítica es a la vez estrategia, acción y proceso permanente de negociación entre:

“[...] Un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y «blanqueados» en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente-y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere transformación desde las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2010:79).

La propuesta de ciudadanía intercultural de Alfaro *et al* refiere a un régimen de ciudadanía para el ejercicio de derechos en situaciones con desigualdades estructurales de larga data. Se sustenta en capacidades intraculturalmente específicas e interculturalmente negociadas (Dietz, 2017:206).

Stefoni *et al* (2016) resaltan que la ausencia de una política pública orientada a todo el sistema escolar, que lo dote de lineamientos y herramientas, dificulta la interculturalidad en los espacios educativos. Recalcan la oportunidad de basarse en lo recorrido por la interculturalidad bilingüe, con pertinencia socio-histórica según cada país. Desde la misma idea de cobertura universal, está la propuesta de promover la competencia comunicativa intercultural (Vila, 2006).

La educación social es vista como espacio de praxis para la promoción de una ciudadanía intercultural como “una acción desplegada en relación, en la que nos hacemos a nosotros mismos a partir de las vinculaciones con el otro”, donde la acción educativa tiene por eje la

búsqueda de “un encuentro conversacional que trata de reconocer al otro en su singularidad cultural” (Martín-Solbes y Ruiz-Galacho, 2018: 46).

En nuestro caso, no solo se trata de cultura asociada a una identidad nacional y/o comunitaria. La religión es un asunto significativo. Sus iglesias evangélicas, ante la exclusión sociocultural y política, operan como centros de participación que, a través de la migración, se han reconstruido en República Dominicana y ahora en Chile. Si bien la religiosidad no ha sido factor de límites para la interculturalidad, llama a pensar conjuntamente estrategias de intercambio de saberes, cuando el sistema de creencias podría producir una clausura en torno a sí y obstaculizar la circulación de ideas que difieran de sus códigos morales.

La OCACH y su Departamento de niñas y niños: de la contención a la educación sobre la vida

“¿Se le puede llamar vida si para alimentar a tus hijos te ves obligado a alejarte de ellos?” (Sayad, 2010: 95).

Este espacio surgió como una prioridad del líder de la organización. Usualmente los esfuerzos de las comunidades inmigradas están en atender temáticas de derechos de extranjería y laborales (Jensen y Valdebenito, 2010). En asociación a estos asuntos, surgen los de salud, vivienda y educación, asomándose las infancias. Este relevamiento en la agenda vino de la temprana constatación de la denegación de facto del derecho a la crianza y al cuidado de los hijos, que experimentan las madres y los padres haitianos de ese sector. Es frecuente que sus empleos sean informales, en un mercado mayorista de frutas, verduras y hortalizas. A la intemperie, generalmente como estibadores los hombres y las mujeres como vendedoras de café y comida (Moraga, 2018a). El mercado es un punto para la compra-venta de productos del agro de todo el país. De acuerdo con lo observado,⁴ la dinámica se desarrolla en torno a la venta total de la carga ofertada. Los camiones, una vez en el centro de distribución, precisan de una cuadrilla. El trabajo es a trato: 25 €⁵ por la totalidad de la carga vendida, dependiendo de las fluctuaciones del mercado. La faena puede comenzar a las 22.00

4 Trabajo de campo realizado entre febrero y agosto de 2015, como ayudante en dos emprendimientos haitianos en el Mercado Mayorista de Lo Valledor: <https://mercadolovalledor.cl/>, [14-07-2019]

5 Valor euro: 769,91 pesos chilenos. Fuente: El Mercurio, convertidor de monedas [en línea], <<http://www.elmercurio.com/inversiones/monedas/convertidor.aspx>>, [14-07-2019]



horas de un día y finalizar a las 17.00 horas del siguiente. La relación es sin seguridad social ni laboral, manejando manualmente cargas pesadas, expuestos a la radiación solar y la humedad, según la estación. Igualmente, hay integrantes de la comunidad con emprendimientos que proveen alimentación y víveres para el hogar, así como el abastecimiento de pequeños almacenes en la zona. Todo se desarrolla en esos horarios. Asimismo, están quienes trabajan en otros lugares de la ciudad, que a diario deben sumar a su jornada laboral un mínimo de dos horas de traslado -ida y regreso- minimizando los tiempos para cuidar presencialmente a los hijos. Gestar, parir, criar y educar un hijo en el país, es una tarea que se torna en extremo difícil (Moraga, 2018c). A nivel escolar, esto redundará en apoderados/as ausentes, susceptibles de crítica por la comunidad educativa, lo que se agudiza cuando los padres solo hablan kreyol.

No se deja a los niños solos en casa. Algunas veces esta tarea se deriva a una familiar, sosteniéndose hasta que esta obtiene un empleo. Otras, en la hermana adolescente, o en alguien con un negocio establecido.⁶ Cuando ello no es posible, una mujer debe desertar de trabajar, para asumir esta labor en el círculo cercano, como ilustra el relato de una de las integrantes de la organización, con hijos de 7, 5 y 3 años de edad, en diferentes niveles escolares:

“Era un problema. El «B» estaba en primero, la «J» estaba en el jardín, tenía la jornada completa, por eso es que no tenía tanto problema con ellas. Pero cuando no hay jardín, es un problema, me tengo que quedar cuando no hay jardín, no trabajo ese día [...] Así está pasando con la «V» ahora. Y el «B» termina a las 3 y media. Había una chica que tenía un negocio, cerca del colegio. Ahí el «J» [su marido] tuvo que salir del trabajo a retirar al «B» y dejarlo en el negocio de la chica. Era una lucha eso, es difícil. Eso es un problema, y el «B» se quejaba, no quería, porque del colegio al negocio, a veces cuando lo buscamos, estaba [...] durmiendo, no hay dónde acostarlo ¡no! [...] Es un problema y muchos lo estamos pasando así, y la razón de que yo no estoy trabajando ahora es eso: me quedé con ellos, porque no tengo con quién dejarlos y me quedé sin trabajar”.⁷

La situación de vivienda es otro asunto. Subdivisión de espacios, especulación con los arriendos y condiciones inadecuadas para el habitar. Contreras y colaboradoras identificaron un “mercado ilegal de acceso a la vivienda central, exclusionario y racista, que devela

6 Pude observar como una oportunidad los cuatro hijos de un vendedor de 11, 8,7 y 5 años pasaron una tarde de lluvia sentados en una cocinería, sin espacio para jugar, ni materiales didácticos, bajo el cuidado colectivo del cocinero, las meseras (que hacían despacho) y los comensales.

7 Entrevista realizada en 2018 para la investigación “El Otro(a) soy yo. Procesos de racialización en mujeres afroinmigrantes de Chile y Suecia, dirigido por la Prof. María Emilia Tijoux. Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo y Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.



operaciones de propietarios que ven en el mercado informal de la vivienda mecanismos de ahorro y progreso material” (Contreras, *et al*, 2015:53). A esto se debe sumar las lesiones y muertes resultantes en tales condiciones (El Mostrador, 2018). Es otro elemento que permite comprender cómo la vida de estas niñas y niños es acontecida por el racismo, manifestado desde el *bullying* escolar, en los bloqueos y trabas para acceder a la escuela y espacios culturales, hasta un habitar segregado y hacinado. El carecer de espacios necesarios para el desarrollo psicomotor y juegos desde la primera infancia (tener que jugar “a ser estatuas sobre la cama”), también se asocia a accidentes de gravedad.⁸

En un comienzo, fue el presidente y la Directora del Departamento. La comunidad se fue organizando cada sábado en la mañana, con las mujeres que podían destinar tiempo a este proyecto. Ellas venían de República Dominicana, donde habían migrado por primera vez, en estadías de entre 10 a 25 años. Su trabajo con infancias fue en iglesias cristianas, principalmente con menores en situación de orfandad. Eran cuatro mujeres para un grupo de hasta 45 niños/as. Ahí es donde se insertan las voluntarias de otras nacionalidades, como un apoyo complementario en número, que aportase diversidad de contenidos y abriera puentes de mediación intercultural.

Desde 2014, el Departamento partió sin presupuesto, como un espacio de contención, en una escuela amplia, apta para la realización de juegos y actividades de ocio creativo. El primer grupo de participantes, eran escolares nacidos/as en Haití. Algunos debieron ser encargados con familiares antes de venir. Aprendieron el castellano junto con ingresar al sistema educativo. Los voluntarios de fuera de la comunidad no hablábamos kreyol y fue gracias a las monitoras haitianas que logramos dilucidar situaciones de *bullying*, negadas por las autoridades de la escuela de las niñas afectadas. De igual manera, sus conflictos internos. El actual (3 a 12 años), en su mayoría nació en Chile. Muchos/as entienden kreyol, pero se expresan en español, incluso en su hogar.

En 2015, tratamos de avanzar hacia la mediación en espacios culturales, desplegando redes institucionales.⁹ Actualmente estamos proponiendo un programa de fomento lector con

8 En noviembre de 2018, el líder de la organización nos informó del caso de una niña de 7 meses de edad que resultó con el setenta por ciento de su cuerpo quemado, al tirar del cable de un hervidor de agua en funcionamiento. La familia residía en una habitación en la cual cabían dos camas y un pasillo de las separaba.

9 La OCACH adjudicó el proyecto Fondart: "Cultura para niños y niñas haitianas. Traspaso intergeneracional, acceso e interculturalidad", folio Núm. 92387, financiado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Chile.



pertinencia intercultural e intergeneracional. La intencionalidad que subyace a esta investigación no solo apunta a un deseo de que desarrollen herramientas para posicionarse ante el sufrimiento, o “tengan éxito en las escuelas”, a que puedan comunicarse y establezcan amistadas sanas. Se aspira, con toda fuerza, a que ellos/as entiendan los mundos que habitan, quiénes son, y que tienen un lugar en esos mundos.

La Directora del Departamento impulsa una fundación para ampliar los horizontes de este trabajo y disponer de financiamiento estable.¹⁰

¿La contención, para quién?: relatos de vida y motivaciones de las y los ‘colaboradores internacionales’¹¹

La actitud humanitaria

El grupo de voluntarios externos a la comunidad haitiana en promedio tiene 32 años. Está compuesto por profesionales del área de las artes, leyes y de las finanzas, algunos trabajando en Chile en empresas transnacionales, otros/as insertos en la de educación. En su mayoría, todos/as en empleos con jornada completa y con remuneraciones superiores al sueldo mínimo, sin militancia política. Originarios/as de Chile, México, Brasil, Holanda, República Dominicana, Inglaterra/Polonia y Ecuador, sin hijos/as al momento de ingresar al proyecto. De sus trayectorias laborales en curso, se desprende que su estadía en el proyecto se extiende desde los 3 meses a los 2 años, registrándose pausas por maternidad y reincorporación en compañía de los hijos.

En los grupos de conversación sostenidos, llamó la atención que la experiencia previa de voluntariado era común a todos/as. Pese a que nadie pasó por un proceso de selección, sino que la Directora nos fue invitando individualmente, todos/as compartíamos la experiencia previa de trabajo con niñas y niños ‘vulnerables’. El sufrimiento infantil como patrón global: niñas y niños gitanos en Rumania, o de las periferias de Ecuador. Menores separados de sus padres y madres por órdenes judiciales en México e Inglaterra. Residentes en hogares de

10 Ruth Martínez Reyes, trabaja en la creación de la Fundación Acción Quimera <https://www.facebook.com/pages/category/Non-Governmental-Organization--NGO-/Acci%C3%B3n-Quimera-602359840285200/> [11-07-2019].

11 Nos encontramos en proceso de elaborar un término diferente al de “voluntario/a”, que esté libre de una connotación histórica que aluda a lo caritativo o militar. Se recurre a esta palabra para explicitar que se trata de trabajo no remunerado. El artículo se refiere al grupo de colaboradores/as de nacionalidades diferentes a la haitiana, independiente del coordinado por el Departamento en conjunto con el Institute for Study Abroad (Programa de Movilidad Estudiantil U. Chile) desde 2015.



servicios sociales, o a cargo de iglesias en la República Dominicana. Escolares de zonas rurales de la quinta región, o de poblaciones de la Región metropolitana asociadas al estigma del narcotráfico en Chile.

La palabra “vulnerable” en cada una de nuestras experiencias- así es como se nos presentaron los proyectos e hizo entender la condición de los grupos con los que interactuamos- no puede ser pasada por alto: ¿Es que nuestra ingenuidad, traducida en ganas de ayudar, nos estaba llevando a hacer turismo social? ¿Buscábamos vernos en una la fotografía con niños haitianos o queríamos algo más? ¿Buscábamos algo?

Las imágenes sobre África que recibimos en nuestra primera infancia de los años ochenta, nos despertaron el dolor y las ganas de ayudar. Aunque América Latina hubiese estado estallando en pobreza y autoritarismo, desde una idea infantil de orden mundial, nos sentíamos con la responsabilidad de hacer una donación, con el ánimo de que lo visto no pasara más. Fassin explica esta “dualidad emocional de la empatía”, como característica de la razón humanitaria:

“[...] ver la exposición iconográfica de los cuerpos raquíticos y las miradas implorantes en las campañas de ayuda a las poblaciones del tercer mundo para comprobar la permanencia de esta doble valencia del sufrimiento que indigna y al mismo tiempo atrae” (Fassin, 2016:369).

El Presidente de la OCACH nos hizo ver en 2013 por qué el recurso a la victimización fue la razón de rechazo a trabajar con una ONG. El texto del convenio equiparaba “haitiano” a “inmigrante vulnerable”, noción que no les identificaba. Tuvimos que buscar las jerarquías en nuestros imaginarios, hasta encontrar las diferencias entre constatar situaciones de desigualdad, cuestionándolas, y el reproducirlas en nuestras maneras de relacionarnos con “los inmigrantes”, nuestros compañeros de proyecto (Moraga, 2018b). ¿Qué se necesita hacer para comenzar disociar al sujeto del adjetivo “inmigrante”? (García, 2002) ¿Cuándo aparecen las personalidades y se diluyen las etiquetas? En estos años hemos aprendido que la nacionalidad “es una”, dentro de las que hay en el equipo, que en un espacio intercultural hay un universo de categorías relevantes. Con todo, nunca tendremos total certeza de los alcances de nuestra ignorancia sobre las subjetividades de quienes nos han abierto las puertas de su espacio de cuidado y educación.

Nos adentramos en la hipótesis del humanitarismo y en el reconocimiento moral de la acción de “ayudar al otro”. ¿Era nuestro trabajo de ayuda para alguien? ¿Para quién? Siempre fue

orientador el que la Directora del Departamento se refiriese “a los niños y las niñas”, sin adjetivo alguno. Nos aprendimos sus nombres, conocimos sus casas, sus familias y sus historias. No nos daban temor las preguntas sobre si veíamos a las niñas y niños como iguales y qué huellas nos había dejado nuestra participación anterior con infancia en situación de vulnerabilidad. Hubo situaciones que nos chocaron y nos desgarraron. Pero en general, siempre nos divertimos. Todas nos invitaron a crecer y perseverar.

Bustamante (2005) explicó cómo se construye la vulnerabilidad social en tanto categoría para identificar a las personas inmigradas, especialmente en situación irregular. Esta viene a ser “la condición personal impuesta a un inmigrante/extranjero de extrema carencia de poder” (Bustamante, 2005: 20). Hace hincapié en aprehenderla como una construcción social, como un estigma impuesto desde una percepción de asimetría, favorable para los agentes que concurren a concebirla de esa manera.

Fassin presenta a la razón humanitaria en el centro del orden moral contemporáneo, como poderoso imaginario social de nuestro tiempo y movilizadora de las prácticas de nuestras sociedades, en el corazón de los referentes de sentido:

“De forma paradigmática, en las sociedades occidentales, el compromiso romántico en el mundo se desplazó de la figura del voluntario, arriesgando su vida al lado de los movimientos de liberación, a la figura de lo humanitario, salvando vidas en los espacios liberados por los beligerantes” (Fassin, 2016:367).

Resulta interesante su argumento de cómo la acepción cristiana clásica del sufrimiento en tanto redención, a través de una ruptura, entra en la política contemporánea. Es el desplazamiento de la pasión por la compasión, en tanto “la exaltación del propio sufrimiento en atención al sufrimiento de los otros” (Fassin, 2016:368). Ahora, qué subyace tras ese sentimiento de equivalencia de las vidas y equivalencia de los sufrimientos de los que habla Fassin? ¿Son los de un ‘otro sufriente’ que ‘requiere de nuestro auxilio’? ¿O se trataba más bien de los nuestros? ¿Era en realidad el sufrimiento, expresión de la injusticia social, lo que nos hacía participar de esta instancia?

Relatos de infancia proyectados en las vidas de las niñas y niños con los que se trabaja

Una palabra clave es la proximidad y cómo esta interacción va construyendo relaciones cotidianas. En el marco de esta cercanía, es donde el cuidado, como se verá más adelante, aparece como descriptor de estas experiencias interculturales: “la capacidad del ser humano

para empatizar con otros diversos, ser sensible a sus necesidades y responder adecuadamente va a jugar un papel fundamental en un mundo globalizado y de interdependencias crecientes” (Comins, 2015:159). Llegó un momento en que los niños pasaron a ser los hijos de nuestros amigos, o de personas que nos habían ayudado en una investigación, que identificábamos en los puestos de hortalizas, o en las ceremonias matrimoniales a las que éramos invitadas.

Un segundo asunto que surge, son las coincidencias entre lo que ocurría a las niñas, con lo ya experimentado por nosotros, especialmente en lo que atañe a la identidad y la autoimagen. Nunca pensamos que nuestra Directora,¹² sintió en su infancia un sentimiento de fealdad, inferioridad y tristeza. En República Dominicana, no era seleccionada para los actos escolares y sus compañeros le llamaban “la pelo lindo”, por no alisarse el cabello afro. No era la única, aparecen historias de abuelos y personas mayores generando autoconfianza, que permitían reivindicar un ideal de belleza y virtud, en contraposición a los cánones imperantes en la escuela. Esos recuerdos cobran toda potencia al momento de definirse hoy como adultos y asumir una responsabilidad comunitaria.

De larga data es el estudio de la crisis de identidad que viven los sujetos inmigrados. Desde el desarraigo, no se logra ser otra vez en la comunidad de origen, tampoco, pertenecer a la de residencia. Como lo planteó Sayad desde la diáspora argelina en Francia:

“Al volver con su familia, a su pueblo, a su comunidad campesina, el emigrado vuelve como «persona que está de vacaciones» e incluso como «extranjero», a un mundo que le parece cada vez más extraño. Todo en su comportamiento-su uso del tiempo, sus horarios, sus actividades, sus desplazamientos, su ocio, sus gastos, su alimentación (el número, las horas y los menús de sus comidas), su traje-debe recordar a todo el mundo su estatus de emigrado”. (Sayad, 2010:83).

Si los adultos experimentan la doble condición de ser un extranjero y un “invitado en su propia casa”, a las niñas y niños, no les espera algo tan diferente. Con el crecimiento, tienen que realizar una serie de negociaciones, sorteando los conflictos sobre cuál o cuáles son sus identidades de adscripción. Es justamente lo que uno de los integrantes experimentó siendo un inglés hijo de polacos. Recordaba que al verse en videos, no lograba hablar ni inglés ni polaco como un nativo, que no llegaba reconocerse en una identidad nacional, ni cultural.

En la comunidad puede darse que en una misma familia haya hijos haitianos, dominicanos y chilenos. La identidad es un estado dinámico de conciencia, que supeditada al desarrollo

12 Además de ser Abogada y liderar una fundación, en Chile desarrolla una carrera como modelo publicitaria.

cognitivo individual, posibilita la auto adscripción, auto-descripción y su auto-representación. El foco debiera trascender del ámbito individual y mirar hacia lo relacional (Salzmann, 2017).

Estas experiencias nos pueden ayudar a entender que hay alternativas a la asimilación como posición identitaria, discursiva y/o estrategia de residencia (Colectivo IOÉ, 2008). Dice Chomski: “Todos necesitamos escuchar historias familiares. Sin ellas somos como árboles sin raíces. Tenemos que saber de dónde venimos para saber dónde vamos” (2014:27). ¿Qué ocurre cuando se pierde el kreyol? ¿Cuándo las madres se avergüenzan de su lengua materna y/o los hijos e hijas se resisten a hablarlo? ¿Cuándo no hay palabras exactas para traducir y se va haciendo cada vez más engorrosa la explicación? ¿Cuándo se pierde el interés en la cultura haitiana ante las imágenes de país-basural que muestra la televisión chilena?

Este es un reto para este espacio comunitario. Se traduce en retener a las niñas y niños después de cumplir los doce años de edad. Luego, en crear momentos para reconstruir la memoria intergeneracional, en documentar acervos, como insumos disponibles para la articulación de futuros discursos y representaciones de infancia.

La esperanza en la experiencia de participación y el cuidado

En esta empatía y compromiso a partir de experiencias de vida, se encuentra la actitud hacia el cuidado más que hacia la acción humanitaria. Para comprender la relación entre la ética del cuidado y la de la justicia, se tiene en cuenta que la primera (Referencia a V. Camps en Comins, 2015:161):

1. Se trata de una ética relacional, donde lo que importa más que el deber es la relación con las personas.
2. No se limita a concebir la ley, sino que le interesa su aplicación situacional.
3. Considera que la racionalidad debe mezclarse con la emotividad.
4. Se centra en la implicación y el compromiso directo y casi personal con los otros.
5. Añade enfoque particularizado al enfoque abstracto y general de la ética de la justicia

En esta ética las relaciones interpersonales gozan de una “importancia moral fundacional”, trascendiendo hacia una reflexión de carácter político. En atención a lo narrado por el grupo, esta ética estaría en la forma de relacionarse, encarnando la idea de que el cuidado aporta al ejercicio ciudadano.

Se encontró una relación entre la participación durante la infancia, con la búsqueda de espacios de colaboración comunitarios. Visitas a centros urbanos, de valor cultural o ecológico, sembraron un ansia de accionar en lo público, abriendo los círculos sociales como plano de desenvolvimiento. Conocer ciudades puerto cuando se vive en el interior, estar por primera vez en un Planetario o en el Congreso Nacional, haber sido parte de un grupo scout, son desprovistas de toda trivialidad al momento en que se escucha cómo fueron impactando y construyendo sentido, en torno a espacios antes desconocidos.

Agud, Novella y Llena (2014) exponen que para que esta experiencia llegue a ser significativa y auténtica deben existir claridad y transparencia, dando a los niños la opción de decidir si participar o no, y la manera cómo le gustaría hacerlo. La confianza es sustancial: la participación debe darse en ambientes familiares, con metodologías accesibles, seguras y en contexto de respeto mutuo. El papel de los adultos debe ser consistente y ético, como proveedores de apoyo y asistencia. La comunidad en su conjunto está llamada a facilitar la agencia de las niñas y niños.

Llena *et al* (2017), en su análisis de los relatos de jóvenes, identifica espacios, momentos y procesos para el empoderamiento, concluyendo la importancia de la interacción entre ellos. La posibilidad de estar, ser y devenir, de entregar oportunidades, seguridad para el desarrollo de capacidades. Regresando a lo planteado por Tijoux (2013a), se trata de propiciar la construcción de sujeto en sí y para sí, para la reconstrucción de relatos e historias de vida de acuerdo con lo ocurrido. En Llena y colaboradoras, uno de los factores de mayor incidencia en el empoderamiento es:

“poder comprobar que tienen las herramientas, las capacidades para resolver o gestionar de forma positiva los conflictos, el resolver cuestionamientos, el superar alguna situación negativa o incidente crítico, tener la posibilidad de poner en juego esas capacidades, lo que les refuerza y ofrece evidencia de la capacidad” (Llena *et al*, 2017: 91).

Asuntos como estimular el pensamiento creativo, la lectura, la expresión corporal y la oratoria desde una perspectiva intercultural, podrían contribuir al desarrollo de herramientas para enfrentar el *bullying* escolar, que emerge por asuntos como la pronunciación de consonantes, el “color” de la piel, lo que se lleva de merienda, el volumen del pelo o la nacionalidad de los padres/madres.

Si retomamos el proceso de esta iniciativa, así como los relatos de una parte de su equipo, se puede afirmar la presencia de una práctica de cuidado basada en un ideal de justicia que parte

de la experiencia de infancia y luego, en contacto con otras infancias durante la época universitaria. Habría coincidencia con las fases del cuidado como proceso social y práctica para una sociedad civil activa: “1. Ser sensibles y detectar las necesidades sociales del cuidado, 2. Asumir la responsabilidad y la potencialidad de ser agente de cambio, 3. Realizar las acciones pertinentes, es decir, realizar el cuidado”. (Comins, 2015:171).

Nos resta trabajo para concebirnos en una comunidad intercultural. Estamos concentrados en desmontar en nuestras relaciones cotidianas las operaciones que llevan a legitimar jerarquías, tanto en y entre los integrantes de mayor antigüedad, como en los que se incorporan. Llegar al cómo nos vemos y representamos entre nosotros (Vecina, 2016). La acción comunitaria es valorada como camino para la integración social y la interculturalidad (Vecina, 2013), dado su énfasis en la característica que apela a un cambio en la estructura educativa, entrando en una “lógica natural comunitaria”, que supera las perspectivas centradas en el individuo (Huanacuni, 2015). Un derrotero es seguir la filosofía de Freire, desde el propósito de recreación del mundo: “que el hombre, impulsando el diálogo, conciba la educación como expresión de los problemas de la vida cotidiana” (Pérez y Sánchez, 2005:317). Contribuir a comprender y problematizar lo que se vive y se sufre es un desafío contemporáneo.

Conclusiones

No se trata del sufrimiento del otro, tampoco necesariamente del de los nuestros, sino de los que compartimos, al hacerlos explícitos, al transparentar nuestros discursos e intenciones que quieren evitar que los dolores se sucedan en diferentes personas, que encarnen diferentes cuerpos, que marquen diferentes existencias. Se trata de aprendizajes acerca de la vida, de personas que a través del trabajo con estas niñas y niños, desean replicar las experiencias positivas de la infancia y ejercer un rol público en la comunidad como espacio legítimo. Como una acción política de la vida cotidiana, del acto de participar y estimular el pensamiento, intentando formas de ver el mundo.

La educación comunitaria es un espacio libre, que puede ser creado, recreado y co-creado constantemente desde la relación sincera entre los integrantes que en un comienzo son individuos colaborando y con el tiempo, aspiran a ser parte de una comunidad intercultural que construya aprendizajes propios, y en el proceso se acoja, se contenga.



La dificultad de la crisis de identidad, de esa doble ausencia, no solo afecta a los adultos inmigrados, sino que también a sus hijos e hijas, gran parte de ellos/as nacidos en Chile ¿Es este padecimiento privativo de las hijas e hijos de inmigrados? ¿O es un asunto público que tiene que ver con los devenires de bienestar-malestar y cohesión-conflicto de nuestras sociedades?

Recoger los saberes de personas que han vivido lo mismo y conocer qué estrategias utilizaron para enfrentarlo puede ser un aporte. Escucharlas y aprender con ellas nos ayuda a evitar retroceder y exponer nuevamente a los niños y niñas. Hacerles ver que el estigma no está en sus cuerpos, sino que en los imaginarios de quienes ven cruelmente y normalizan esa mirada como “su manera de ser”. Visualizar que en algún momento el acoso se termina o se puede contrarrestar. Que pueden tener voz, elaborar su propio discurso. Que ante la imposibilidad de contar con la presencia de los padres y las madres, la tarea se comparte y se respalda con liderazgo.

Sin lugar a dudas que estos cinco años de trabajo son muestra de un aprendizaje, con implicancias tan potentes como la evidencia académica. Permite detenernos un momento en nuestra composición intercultural: el mundo es amplio y tenemos derecho a estar en él, a ir y venir. Que todos/as somos susceptibles de experimentar el racismo tanto fuera como dentro del país de origen. Finalmente, que los aprendizajes sobre la vida acaecidos en la comunidad y con perspectiva intercultural y desde el cuidado, podrán estimular toda habilidad, todo conocimiento.

Bibliografía

- Agud, I. y Novella, A. (2016). “Los consejos infantiles y el diseño de espacios públicos. Una propuesta metodológica”. En *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 68, 1, 83-98. [en línea] <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/412969>>, [10-06-2017].
- Agud, I., Novella, A. y Llena, A. (2014). “Conditions for effective children’s participation, according to children’s voices”. En *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, vol. 46, 9-21. [en línea] <https://www.rcis.ro/images/documente/rcis46_01.pdf>, [10-06-2017].



- Alarcón, M. et al (2018). “La paradoja entre cultura y realidad: el esfuerzo de criar niños y niñas mapuche en comunidades indígenas de Chile”. En *Chungará* (Arica), vol 50, 4. [en línea] <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-73562018005001601>, [20-03-2019].
- Bertaux, D. (2005). *Relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bustamante, J. (2005). “La construcción social de la vulnerabilidad de los migrantes”. En Godenau et al (Coord.). *La inmigración irregular: aproximación multidisciplinar*, Tenerife, Cabildo Insular de Tenerife, 19-44.
- Colectivo IOÉ (2008). *Dimensiones de la inmigración en España. Impactos y desafíos*. [en línea] <<https://www.colectivoioe.org/uploads/54bf7beb2963745c05a2bc125e8cc6f002bea00d.pdf>> [02-07-2010]
- Comins, I. (2015). “La ética del cuidado en sociedades globalizadas: hacia una ciudadanía cosmopolita”. En *Thémata. Revista de Filosofía*. 52, 159-178. [en línea] <<http://institucional.us.es/revistas/themata/52/9.%20Irene%20Comins.pdf>>, [10-06-2017].
- Contreras, Y. et al (2015). “Acceso exclusionario y racista a la vivienda formal e informal en las áreas centrales de Santiago e Iquique”. *Revista Polis*, 42, 53-78 [en línea], <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v14n42/art_04.pdf>, [20-06-2017]
- Dietz, G. (2017). “Interculturalidad: una aproximación antropológica”. En *Perfiles educativos*. Vol. XXXIX, 156, 192-207. [en línea] <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&nrm=iso>, [10-06-2019].
- El Mostrador (2018). “Tragedia de migrantes: Mueren 3 haitianos en el incendio de su casa en Estación Central”, [en línea] <<https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2018/11/08/tragedia-de-migrantes-mueren-3-haitianos-en-el-incendio-de-su-casa-en-estacion-central/>>, [08-11-2018]
- Estévez, C. (2014). “La educación truncada: la realidad de las niñas y niños migrantes en Chile”. En *Educación 2020*. [en línea] <<http://educacion2020.cl/tema-noticia/migrantes/>>, [01-07-2017].
- Fassin, D. (2016). *La razón humanitaria: una historia moral de tiempo presente*. Buenos Aires: Prometeo.
- García (2002). “Los hijos de inmigrantes como tema sociológico. La cuestión de la segunda generación” En *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 3, 27-46 [en línea] <http://institucional.us.es/revistas/anduli/3/art_2.pdf>, [23-01-2019].
- Huanacuni, F. (2015). “Educación Comunitaria”. En *Integra Educativa*. Vol. VII, 4, 159-168 [en línea] <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v8n1/v8n1_a08.pdf>, [05-04-2019].
- Instituto Nacional de Estadísticas. INE/DEM (2019). *Estimaciones y proyecciones de la población de Chile 1992-2050 total país*, [en línea], <<https://www.ine.cl/estadisticas/demograficas-y-vitales>>, [20-06-2019]
- Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración (2019). *Estimación de personas extranjeras residentes en Chile. 31 de diciembre de 2018*, [en línea], <[https://www.ine.cl/docs/default-source/demogr% c3% a1 ficas-y-vitales/estimaciones-](https://www.ine.cl/docs/default-source/demogr%c3%a1ficas-y-vitales/estimaciones-)



[personas-extranjeras/sintesis-estimacion-de-personas-extranjeras-residentes-en-chile.pdf?sfvrsn=ce195bd2_14](#)>, [30-05-2019]

- Jensen, F. y X. Valdebenito. (2010). “De inclusiones y exclusiones: una perspectiva de la inmigración desde la asociatividad en Chile”. *Miradas en Movimiento*, 3, 6-38 [en línea] <https://www.researchgate.net/publication/43207290_De_inclusiones_y_exclusiones_una_perspectiva_de_la_inmigracion_desde_la_Asociatividad_en_Chile>, [20-03-2017].
- Llena, A. et al. (2017). “Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos”. *En Pedagogía Social*, 30, 81-94 [en línea] <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135052204007>>, [15-04-2018].
- Mora, M. (2018). “Política Educativa para Migrantes en Chile: un silencio elocuente”. En *Polis*, vol 17, 49, 231-257 [en línea] <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682018000100231>, [04-05-2018].
- Moraga, A. (2018a). “Cuando no basta con ser ‘el buen migrante’”. En *El Desconcierto*, [en línea] <<https://www.eldesconcierto.cl/2018/04/27/cuando-no-basta-con-ser-el-buen-inmigrante/>>, [28-04-2018]
- (2018b). “Sobre cómo me enseñaron a renunciar a mi racismo: agradecimiento a la comunidad haitiana residente en Chile”. En *El Mostrador*, [en línea] <<https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2018/04/21/sobre-como-me-ensenaron-a-renunciar-a-mi-racismo-agradecimiento-a-la-comunidad-haitiana-residente-en-chile/>>, [21-04-2018].
- (2018c). “Recordando a Joane en los relatos de las mujeres que están”. En *El Desconcierto*, [en línea], <<https://www.eldesconcierto.cl/2018/09/28/recordando-a-joane-en-los-relatos-de-las-mujeres-que-estan/>>, [28.08.2018]
- Novella, A. et al (2013). “El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil”. En *Bordón*, Vol. 65, 3, 93-108 [en línea] <<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/23166>>, [04-05-2017].
- Pérez, E. y Sánchez, J. (2005). “La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire”. En *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*. Vol. 9, 2, 317-329. [en línea] <<https://www.redalyc.org/pdf/309/30990205.pdf>>, [04-05-2019].
- Rother, T. (2005). “Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche”. En *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 9. 71-84. [en línea] <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45900907>>, [04-05-2018].
- Sagástegui, D. (2004). “Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado”. En *Revista Electrónica Sinéctica*, 24, 30-39. [en línea] <<http://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>>, [30-03-2017].
- Salzmann, T. (2017). “El desarrollo de la identidad en niños y las interrelaciones con lenguaje y comunicación”. En *Cultura y representaciones sociales*, vol. 12, 23. [en línea] <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102017000200101>, [30-03-2019].



- Sayad, A. (2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthopos.
- Stefoni, C. et al (2016). "Educación e interculturalidad en Chile: un marco de análisis". En *Estudios Internacionales*. Núm. 185, pp. 153-182. [en línea] <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-37692016000300008>, [30-03-2019].
- Tijoux, M. (2018). «El sufrimiento social de los hijos(as) de inmigrantes». En VV.AA. *Afectos y efectos de una educación intercultural y antirracista: Experiencia en torno a la migración del Colegio República de Croacia en Iquique*. Iquique: Fondo Nacional de Desarrollo Cultural y de las Artes, pp. 14-31.
- Tijoux, M (2013a). "Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias". En *Convergencia*, 61, 83-104. [en línea] <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352013000100004>, [30-03-2014].
- (2013b). "Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo". En *Polis Revista Latinoamericana*, 35, 287-307 [en línea] <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682013000200013>, [30-03-2014].
- Tubino, F. (2002). "Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva". En Fuller, N. (ed). *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, pp. 51-76.
- Vivanco, S. (sin fecha). "Niños, niñas y familias migrantes en Chile". En *Chile Crece Contigo*. [en línea] <<http://www.crececontigo.gob.cl/columna/ninos-ninas-y-familias-inmigrantes-en-chile/>>, [01-07-2019].
- Vecina, C. (2013). "La acción comunitaria, un camino para la integración social y la interculturalidad". En *TSGlobal. Investigaciones en Intervención Social*, vol. 3, 5, 54-75. [en línea] <<http://revistaseug.ugr.es/index.php/tsg/article/view/1528>>, [20-08-2017].
- Walsh, C. (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En Viaña, J. et al: *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96. [en línea] <<https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>>, [20-08-2017].

Para contactar:

Ana María Moraga. Email: anamariamoraga@u.uchile.cl



Actualidad

299



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



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

Concierto Música que Transforma: Más de 300 niños y niñas protagonizan el primer concierto de la Red Música Social

Red Música Social

El objetivo es conseguir la integración social y el desarrollo personal de niños y adolescentes que no pueden acceder a la práctica musical, gracias a este desarrollo cultural.

Se trata de un proyecto músico-social que nace gracias al apoyo del Alto Comisionado para la lucha contra la pobreza infantil y al impulso de la Fundación Acción Social para la Música y la Fundación Privada VOZES

300



El Auditorio Nacional acogió durante la tarde del 27 de junio de 2019 el primer concierto de la **Red Música Social**, en el que **más de 300 niños y niñas** de Madrid y Barcelona protagonizarán el milagro de concertarse.

La Red Música Social nace gracias al impulso de la Fundación Acción Social por la Música y la Fundación VOZES, siguiendo el legado del **Maestro José Antonio Abreu**, ganador del Premio Príncipe de Asturias, y **cuenta con el apoyo del Alto Comisionado para la lucha contra la pobreza infantil.**

La Red Música Social **pretende la transformación social a través de la música en España** y propone la práctica musical colectiva como herramienta eficaz para luchar contra la pobreza, la exclusión social y la vulnerabilidad. En España **más de dos millones de niños y niñas viven bajo el umbral de la pobreza y casi 700.000 en pobreza severa**, y se ven privados de su acceso a la música como lugar de ocio y aprendizaje. La música, cuando se aprende de manera colectiva, tiene efectos en el individuo porque mejora su capacidad intelectual y las habilidades de pensamiento lógico y abstracto, cultivan la disciplina, fomenta la creatividad y el trabajo en equipo. El estado de autorrealización que alcanza cada niño es como una mancha de aceite que se extiende y produce efectos de transformación en todo su entorno. **Genera inclusión social, integración de la diversidad social y cultural y**

empoderamiento, que se traduce en una **mejora de las aspiraciones sociales** apoyadas en las propias capacidades.

"Todos nos conmovemos al presenciar el milagro humano que es concertarse, ponerse de acuerdo, como lo hacen los miembros de una orquesta o un coro. Por muy diversos que sean, cada uno aporta una nota esencial. Juntos resuenan con un pulso común que es capaz de estremecernos y de irradiar belleza. Son modelos y motores de convivencia"

Destacaron durante la presentación de la red María Guerrero y Pablo Batuta, los fundadores de Acción Social por la Música y VOZES, respectivamente.

Concierto Música Que Transforma

Durante el concierto organizado por la Fundación Acción Social por la Música, **Rosa Torres Pardo** destacó **“el valor incalculable” de la música por su impacto directo en la autoestima**. *“Tocar delante de la gente en un escenario te dignifica. No solo te sientes importante, aprendes que lo eres”* explicó la pianista española Premio Nacional de Música 2017. Asimismo, las voces de una de las escolanías con mayor recorrido histórico de Madrid, **la Escolanía del Recuerdo**, se sumaron a esta melodía de transformación social para poner la nota definitiva a un concierto histórico en el que niños, niñas, jóvenes y adultos se unieron en una melodía común para transmitir este mensaje de paz y esperanza.

301

INFORMACIÓN SOBRE LA RED MÚSICA SOCIAL:

redmusicasocial@gmail.com

653326120 / 652531304



Un MOOC sobre Pedagogía Social

Xavier Úcar

302

Un equipo de investigadores de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) constituido por Xavier Úcar, Laura Arnau, Paloma Valdivia, Àngela Janer, Héctor Núñez y Laura Corbella ha participado junto con otros equipos de Inglaterra, Belgica, Dinamarca, República Checa y Alemania en la elaboración del primer curso masivo abierto on-line (MOOC) sobre Pedagogía Social. El desarrollo del MOOC se ha producido en el marco de un proyecto europeo *Erasmus plus* que se ha estado desarrollando durante los últimos tres años.

Los MOOC son cursos gratuitos a los que se puede acceder registrándose. Únicamente en el caso que al final se quiera obtener el certificado de haberlo cursado hay que realizar un pago de unos 40 € pero no es obligatorio. El curso se titula “*Social Pedagogy across Europe*” y está ubicado en la plataforma Coursera. En la actualidad está solamente en inglés pero está previsto que, en los próximos meses, esté subtítulo en castellano. El curso consta de 4 lecciones en las que, aparte de explicar el estado actual de la pedagogía social en esos países, se tratan temas como la participación, la creatividad, la educación comunitaria, la prevención y la justicia social. Se puede acceder a dicho curso en <https://es.coursera.org/learn/social-pedagogy-europe>

SOCIAL PEDAGOGY AS A PERSPECTIVE IN GERMANY

Features of Social Pedagogy in Germany
Social Pedagogy in Practice – Illustrative Examples

SOCIAL PEDAGOGY AS A PERSPECTIVE IN THE CZECH REPUBLIC

Features of Social Pedagogy in the Czech Republic
Social Pedagogy in Practice – Illustrative Examples

SOCIAL PEDAGOGY AS A PERSPECTIVE IN DENMARK

Features of Social Pedagogy in Denmark
Social Pedagogy in Practice – Illustrative Examples

SOCIAL PEDAGOGY AS A PERSPECTIVE IN SPAIN

Features of Social Pedagogy in Spain
Social Pedagogy in Practice – Illustrative Examples

SOCIAL PEDAGOGY AS A PERSPECTIVE IN THE UK

Features of Social Pedagogy in the UK
Social Pedagogy in Practice – Illustrative Examples

SOCIAL PEDAGOGY AS A PERSPECTIVE IN BELGIUM (FLANDERS)

Features of Social Pedagogy in Flanders
Social Pedagogy in Practice – Illustrative Examples



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



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

“Ganaba más dinero trabajando de cajera de supermercado que de educadora social”

Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya, CEESC

303

El 25 de abril de 2019 publicamos la noticia titulada “*Hi ha educadores i educadors socials que volen treballar o no n'hi ha?*” [“¿Hay o no hay educadoras y educadores sociales que quieran trabajar?”] (<https://ceesc.cat/2014-11-03-13-05-23/noticias-blog/842-hay-educadores>) en la que afirmábamos que era necesario plantearse si las condiciones de trabajo que se ofrecen a los profesionales de la educación social por parte de las administraciones públicas y entidades son lo suficientemente dignas.

En dicha noticia denunciábamos que hay entidades que ofrecen puestos de trabajo que no respetan lo establecido en la Cartera de Servicios Sociales en cuanto a perfiles profesionales, a ratios o a los convenios colectivos de aplicación. Asimismo, hay entidades que ofrecen puestos de trabajo para educadoras y educadores sociales en los que no se exige la titulación en Educación Social o en los que se crean nuevos perfiles profesionales para unos puestos que corresponden a las educadoras y los educadores sociales.

Cuando compartimos este artículo en las redes sociales (<https://www.facebook.com/ceesc.cat/posts/2290301354341228>) mucha gente mostró su malestar con comentarios del tipo:

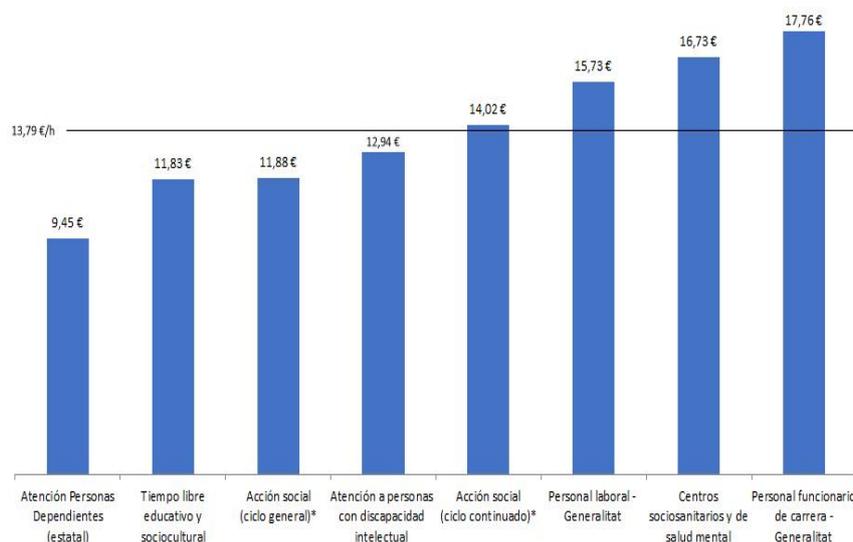
- *"Todo viene derivado de los bajos salarios ya pactados en los convenios y de la falta de unidad como profesión. ¿Cómo es posible que, como educadores, cobremos más en un ámbito que en otro?"*;
- *"A veces veo ofertas de entidades, cooperativas y empresas que dan pena; da la sensación de que nos tenemos que infravalorar y no hay derecho"*;
- *"Tengo mejores condiciones laborales y facilidad para la conciliación familiar trabajando como educador de educación especial en colegios -categoría C1 (inferior)- que como educador social -categoría B- en la mayoría de ámbitos"*.

Desde el CEESC hemos querido mostrar la realidad del mercado laboral de nuestra profesión y hemos comparado los sueldos brutos que marcan los convenios que aplican más



habitualmente las empresas y entidades del tercer sector. Al no existir un convenio marco, las empresas se acogen al convenio que regula su actividad empresarial.

Para hacer la comparativa lo más clara posible, hemos calculado el sueldo bruto por hora que se especifica en cada uno de los convenios. En el gráfico señalamos la media del sueldo bruto por hora de todos estos convenios, que es de 13,79 €/hora:



*En el Convenio de Acción Social se diferencia el Ciclo Continuoado, en el que se incluyen servicios abiertos los 365 días del año durante las 24 horas, del Ciclo General.

Según el *Informe de la Educación Social 2017* (<https://ceesc.cat/2014-11-03-13-05-23/noticias-blog/773-informes-2017>) la media salarial de los datos recogidos era de 21.444 € brutos anuales. Cabe señalar que esta media no está calculada teniendo en cuenta la jornada laboral. En cualquier caso, la podemos comparar con el sueldo de los convenios que hemos recogido en este cuadro:

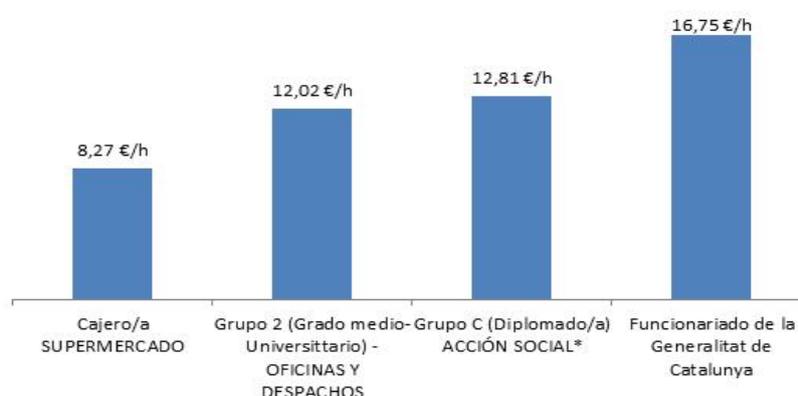
	CONVENIOS SECTOR ACCIÓN SOCIAL						FUNCIÓN PÚBLICA	
	Marco servicio atención (1)	Tiempo libre (2)	Acción social - Ciclo General (3)	Residencias, centros de día y hogares residencias - diversidad funcional (4)	Acción social - Ciclo Continuoado (3)	SISCAT (5)	Personal laboral (6)	Personal funcionario de carrera (7)
<i>Última actualización</i>	2018	2019	2018	2017	2018	2019	2019	2019
Sueldo bruto anual (en €)	16.941,12	20.044,22	20.475,42	22.252,16	23.844,94	27.906,62	25.691,74	29.006,36
<i>Total horas anuales</i>	1.792	1.695	1.724	1.720	1.701	1.668	1.633	1.633
Sueldo bruto hora	9,45 €	11,83 €	11,88 €	12,94 €	14,02 €	16,73 €	15,73 €	17,76 €

Este gráfico muestra otra de las quejas de los profesionales: las desigualdades de sueldo que encontramos en un mismo sector. Cabe destacar, por ejemplo, que un educador/a que trabaja en un CRAE bajo el convenio de Acción Social no cobra lo mismo que el personal laboral o el personal funcionario de carrera, aunque las tareas y funciones sean las mismas.

- *"Ganaba más trabajando de cajera de fines de semana en el Carrefour antes de tener la carrera, que lo que se paga ahora en muchas ofertas después de estudiar el Grado",*

Era otro de los comentarios que nos hicisteis. No es la primera vez que oíamos esta afirmación, así que hemos querido también comparar los sueldos de ambas profesiones.

305



*Media de los 6 convenios laborales (ver notas 1-6) comparados en el primer gráfico.

En el gráfico anterior se compara la media del sueldo bruto hora de un cajero/a de supermercado, según los acuerdos principales, con la media del sueldo bruto/hora de los convenios del sector social y también del convenio de oficinas y despachos, ya que sabemos que es uno de los convenios que se utiliza en el sector.

Desde el CEESC seguimos trabajando para defender la profesión y promover el reconocimiento social y profesional de la educación social. Estas finalidades pasan porque las entidades y administraciones ofrezcan puestos de trabajo dignos (no solo por un sueldo y un horario racional, sino también por el cumplimiento de las ratios de la Cartera de Servicios Sociales, por ejemplo), pero la realidad es completamente diferente.

Os pedimos que nos hagáis de altavoz y en caso de que os encontréis ante una injusticia laboral, como es el caso de un puesto de trabajo precario, nos lo hagáis saber

Otro comentario repetido en las redes es que el CEESC no actúa:

- *"Somos un colectivo muy luchador para ciertas cosas, pero nada luchadores/as por nuestros derechos laborales como colectivo; de todos modos quizá el CEESC también se lo debería plantear."*

El CEESC no es más que la unión de todas y todos los que lo conformamos. Si queremos que el CEESC sea un espacio para defender, compartir, generar conocimiento y discurso hacia la profesión, debéis participar en él activamente. Necesitamos vuestra implicación activa para defender la profesión y a los y las profesionales. Actualmente el CEESC está formado por 2.850 personas colegiadas. Cuantos más seamos, más fuerza podremos hacer.

306

CONVENIOS CONSULTADOS

1. [VII Convenio Marco Estatal de Servicios de Atención a las Personas Dependientes y Desarrollo de la Promoción de la Autonomía Personal](#)
2. [Conveni del Lleure educatiu i sociocultural](#)
3. [Conveni d'Acció social amb infants, joves, famílies i altres en situació de risc de risc.](#)
4. [Residències, centres de dia i llars per a l'atenció de persones amb discapacitat intel·lectual de Catalunya \(antes Residències i centres de dia per a l'atenció a persones amb discapacitat severa i profunda de Catalunya\)](#)
5. [Segon Conveni Col·lectiu de treball dels hospitals d'aguts, centres d'atenció primària, centres sociosanitaris i centres de salut mental, concertats amb el Servei Català de la Salut \(SISCAT\) .- Tablas salariales](#)
6. [VI Conveni Únic del Personal Laboral](#)
7. [Tablas retributivas 2019 – Personal funcionario](#)

Otras fuentes de información:

8. [Conveni col·lectiu de treball del sector d'oficines i despatxos de Catalunya per als anys 2017 i 2018](#)
9. [Convenio colectivo del Grupo de empresas. Mercadona, SA, y Forns Valencians Forva, SA, Unipersonal](#)
10. [Convenio colectivo del sector de grandes almacenes](#)
11. [Convenio colectivo del grupo de empresas Día SA y Twins Alimentación SA.](#)
12. ["¿Qué supermercados pagan más sueldos? Todos caminan al rebufo de Mercadona" La Información. 13/11/2018](#)



Memoria de Pilar Heras

Carlos Sánchez-Valverde y Miquel Gómez, Compañeros del GPS (Grupo de investigación de Pedagogía Social (GPS) para la cohesión y la inclusión social)

307

“Es fundamental que las propuestas educativas se lleven a término en la comunidad y por iniciativa de ésta, que no se compartimenten las acciones, que no se olvide la necesidad de contemplar el factor multicultural ni la conveniencia de tratarlo de forma integral, interrelacionándolo con las realidades existentes, y que además se atienda al ingrediente de futuro que representan las apuestas por la sostenibilidad, la calidad de vida y el bienestar de las personas, es decir, por el desarrollo humano”

Pilar Heras

El 27 de enero de 2019 nos dejó Pilar Heras i Trias. Falleció con poco más de 64 años y en pleno compromiso e implicación con la Pedagogía y la Educación Social: era directora del Grupo de Pedagogía Social (GPS), profesora de Educación y Pedagogía Social en la UB, directora del Master en Ejecución Penal en la Comunidad y Justicia Restaurativa, Directora General de Justicia Juvenil en el departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya, miembro de la SIPS (Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social), etc... Y sobre todo, una gran compañera y animadora.

Desde enero se han repetido actos de recuerdo y reconocimiento a su persona, su trayectoria, sus aportaciones, por toda a la geografía catalana. El último fue el que se realizó el 18 de junio en la Facultad de Educación de la UB, que es el que nos servirá de hilo conductor para poner en valor algunos de los particulares de esta mujer, pedagoga, impulsora y referente de la Pedagogía Social en Catalunya. Su insistencia en los elementos que quedan recogidos en sus palabras que encabezan este recuerdo, son significativas: comunidad, acciones no



compartimentadas, multiculturalidad, la sostenibilidad, la calidad de vida y el bienestar de las personas, etc..., que nos sitúan frente a una de las figuras más interesantes del panorama social y educativo de los últimos tiempos.



De izquierda a derecha: Núria Fabra (compañera del GPS), Ester Capella (Consellera de Justicia del gobierno catalán), Roser Boix (Degana de la Facultad de Educación de la UB), Isabel Vilafranca (Directora Departamento Teoría e Historia de la Educación) y Miquel Gómez (Jefe de estudios de Educación social).

Rescatamos en primer lugar unas palabras que hizo llegar al acto María Victoria Pérez de Guzmán Puya,¹ Presidenta de la SIPS:

“Pilar era una gran profesional y, sobre todo, una gran persona. Recordarla desde el punto de vista profesional es pensar en una persona incansable, comprometida socialmente y personalmente con las políticas de bienestar. Se pueden destacar de ella varias líneas de trabajo como educación ambiental, género y educación, desarrollo comunitario; pero es sin duda el bienestar social lo que le impulsaba a ser una profesional con gran fuerza y coraje.

Su deseo por lograr una sociedad más justa, cohesionada y equitativa la llevó a trascender los muros académicos para adentrarse en el mundo de la política, transfiriendo los contenidos teóricos en prácticas –y políticas- educativas orientadas a mejorar las oportunidades para la juventud que, cumpliendo medidas penales, están en riesgo de exclusión social. Sus aportaciones en el ámbito científico y en la política social se concretaron en el desempeño de numerosos cargos de relevancia y en un nuevo estilo de hacer política social, pues siempre lo hacía con una mirada educativa y transformadora”.

1 Y que fueron leídas por Miquel Gómez, Jefe de Estudios del Grado de Educación Social de la UB.

Adela Casals i Jorba, con la complicidad del grupo de *las Maleducadas*, Noèlia Bardés i Llorensí, María José Núñez, Laia Artigal, Núria Font, Anna Malagrida, Núria Martínez, todas ellas estudiantes de la segunda promoción de la Diplomatura de Educación Social de la UB, allá por el 1993, nos decía:

“Te recordamos también por hablarnos de cosas vivas, de tu militancia, de la acción ecologista, del movimiento feminista. Te recordamos en las manis..., nos transmitías esas ganas de vivir y cambiar las cosas.

*Pilar nos acompañaba no sólo como estudiantes, sino que también sabía hacer el papel de cómplice en este ambiente hostil para según qué cosas, como los temas de machismo. Y es que ... por si no lo sabíais o no os lo han explicado, hace mucho tiempo ... en esta casa, hubo durante un par o tres de años, un grupo secreto de acción directa feminista llamado **Brujas lilas**.*

Como era secreto, yo no tengo ni idea de quién era (y si lo supiera tampoco os lo diría, claro). Pero lo que sí sé, es que Pilar lo sabía. A ver. Simpatizábamos, con las Brujas Lilas, porque hacían cosas que nos encantaban a muchas, como evaluar el profesorado en materia de género (con nota) en la época de evaluaciones. Buf... no veas como estaba el patio! ... suspendían un montón. O descolgar una pancarta feminista gigante de la torre más alta del edificio de letras”.



Algunas integrantes del GPS. De izquierda a derecha: Xus Igual, Esther Gil, Sandra Costa, Núria Fabra y Pilar Heras.

Sandra Costa, alumna de Educación Social de la primera promoción (1992) de la UB, y luego compañera de despacho como profesora, no acercó a otro “scherzo” de esta poliédrica persona y profesional:

“Ella fue una de las profesoras que más me inspiró en la educación social, me abrió los ojos a la perspectiva de género, me animó a escribir y publicar, me ayudó a construirme como educadora ... No sólo nos enseñó mucho, académicamente hablando; le debemos mucho a Pilar! Ella me cambió la mirada, ha sido una gran luchadora, que nos dejó una fuerte huella: era cercana, humana, una gran mujer y referente en muchas luchas...

Inspiración, apertura, nuevas miradas, compromisos y luchas, punto de referencia, inteligencia y sabiduría, respeto, estímulo, facilitación, educación... con todo esto la Pilar nos interpeló. Después de pasar por las diferentes asignaturas que ella impartía -Sociología de la educación, Educación intercultural y Educación ambiental-, y después de viajar a Nicaragua para hacer las prácticas, fui interiorizando su maestría. De aquella profesora que, como yo, venía de pueblo y tenía un hablar que no era de Barcelona, fui aprendiendo cómo analizar la realidad desde la crítica a los modelos hegemónicos y androcéntricos de las relaciones sociales, y empecé a comprender las dinámicas generadoras de desigualdad social entre el centro y la periferia.

./.

Para ella la educación, tuviera el apellido que tuviera: social, ambiental, sostenible, intercultural para la solidaridad, para la cooperación, etc., y fuera cual fuera el contexto de actuación, es siempre acción política destinada a transformar las realidades sociales.

Con Pilar dialogábamos, hablando sin parar, y nos repetíamos que queríamos ser utópicas, idealistas, rebeldes, inconformistas... Nos ayudaba a situarnos desde la educación social, no como quien tiene que resolver los grandes problemas de nuestra humanidad, sino como quien debe posibilitar los espacios de encuentro, las relaciones basadas en el respeto y la igualdad, el acompañamiento de procesos, la facilitación de los espacios de participación, de escucha, de acogida, y la apertura de caminos de liberación personal, social y colectivo.

El legado de la Pilar tiene muchas piezas, colores y matices; es un mosaico donde la diversidad tiene una importancia capital. La educación ambiental, la sostenibilidad y la reivindicación por el decrecimiento eran algunos de los conceptos que ella desarrolló largamente; y el medio, entendido en un sentido amplio, empapaba trabajos de investigación, artículos, y docencia con una mirada global y local. La suya era una visión ecológica de la educación, en la que los diferentes elementos del "ecosistema" están en constante interacción tanto con respecto a la biocenosis o los organismos vivos (los sujetos) como al biotopo (los escenarios de la vida por donde pasan las personas).

Hemos aprendido de ella el arte de transformar detalles aparentemente insignificantes en indicios que permitan reconstruir toda una historia; o, como dice Morin y la paleontología, la serendipia. Pilar ha tenido el don de hacer de las vidas cotidianas contextos reales de aprendizaje. Nos ha enseñado a comprender mejor, más consciente y más críticamente el particular para ir al colectivo, al comunitario y al global para promover acciones transformadoras concretas”.



Núria Fabra, en un recuerdo que casi podría constituir en sí mismo un homenaje, nos acercó a su historia profesional y académica, a sus referentes, a sus propuestas.

Y así nos recordaba que Pilar Heras:

“Defendía que la Universidad era responsable de ser un agente de transformación social, un espacio privilegiado de investigación y reflexión para contribuir a la mejora de las políticas sociales y educativas. Rehuía del falso academicismo y de las luchas de poder. Sus causas tenían que ver con el sentido de las cosas, con las personas y con la mejora de la calidad de vida, especialmente la de las más vulnerables. Así pues sólo hacía investigación y publicada cuando su obra podía aportar algo tangible y menudo optaba por publicaciones no indexadas, y, por tanto, sin factor de impacto académico, pero sí, en cambio, con un fuerte impacto social, ya que eran leídas y escuchadas por los colectivos profesionales. Seguramente por eso era tan crítica con los actuales modelos de evaluación universitaria. Quizá por eso no obtuvo lo que hubiera sido una merecida cátedra en Pedagogía Social”.

Refiriéndose a sus referentes, nos hablaba de cómo era una de las herederas de Alexandre Sanvisens o de Antoni Petrus. Y sobre su manera de entender la Pedagogía y la Educación Social, nos recordaba la diversidad de las fuentes en la que bebía:

“Fiel discípula al Dr. Sanvisens, tenía una mirada pedagógica abierta Y SOCIAL. Contribuyó a poner nombre al paradigma de la complejidad, siempre decía: no es una teoría, es un paradigma una manera diferente de analizar la realidad, de entender e interpretar el mundo y sus diferentes realidades que nos lleva a hacer de maneras diferentes. Citaba Morín como referente teórico y ella hacía su particular lectura pedagógica. Cuando se dirigía a los estudiantes empleaba, a menudo un ejemplo: escriba en un papel una frase para describir ¿qué os viene a la cabeza cuando os digo que es una isla para vosotros? En un momento tenía la pizarra llena de nombres, adjetivos, imágenes ... que iba clasificando por categorías y en un santiamén podía demostrar como la mirada sobre las cosas depende de nuestras experiencias previas, de nuestros sentimientos, de nuestros valores , de nuestra forma de relacionarnos

Para Pilar la Pedagogía Social tenía que ver con los procesos de socialización y el cómo entenderse con uno mismo, con los demás y con el entorno, La Pedagogía Social para Pilar era un campo muy amplio de trabajo: el feminismo, la ecología, pero sobre todo, el desarrollo personal y social. El acceso a la cultura como herramienta para capacitar a las personas para la toma de decisiones. El acompañamiento a la comunidad para desarrollar la convivencia. El ejercicio de la ciudadanía desde el respeto a los derechos y las libertades individuales y colectivas.

Había estudiado los clásicos y seguía con interés y escucha activa a sus contemporáneos (Caride, Ortega, Trilla, Petrus, entre otros), a menudo molesta por la ausencia de mujeres fuertes en el establishment académico. Contribuyó con compromiso y trabajo a desarrollar primero la Diplomatura y luego el Grado en educación social en el contexto universitario. Convencida de la importancia de acercar la Universidad al campo profesional y construir juntos el cuerpo teórico de la Pedagogía Social.

En todos sus cursos, fuera cual fuera la materia, introducía la perspectiva ética. Sin ética no se puede educar, decía. Para ella la educación tenía que ver con escuchar, observar, pensar y actuar, y este proceso no se puede hacer sin poner de marco regulador los derechos y las libertades de las personas. Había trabajado con Joan Canimas, escuchaba con atención a Adela Cortina, y tenía un discurso propio muy elaborado en torno a la defensa de los derechos y las libertades de las personas. Había reflexionado en torno la autonomía y la convivencia. Para ella la ética nos situaba en la responsabilidad de pensar antes de hacer y nos colocaba en el lugar de acompañar y dejar hacer.

Sería su carácter ampurdanés, el efecto de la tramontana que la hacía capaz de cambiar todo. Siempre decía que es tan importante aprender cómo desaprender, construir significa volver a empezar.

Otro de los rasgos diferenciales de la pedagogía social de Pilar era el vínculo entre educación y política. Preocupada por la globalización leía con atención Canclini, Baumann y tantos otros, defendiendo la necesidad de no perder la perspectiva, ser consciente de las diferencias norte sur, de la fuerza del poder y de sus efectos en las desigualdades. De analizar cómo las tecnologías impactan en las relaciones, como el individualismo destruye la cooperación y la comunidad. Trabajó durante muchos años por la defensa de las políticas sociales como herramienta de transformación social: dar la palabra y las herramientas para paliar las desigualdades. Pilar no defendía un modelo de servicios sociales inacabable, criticaba con firmeza el exceso de especialización, la mirada sesgada, no creía que la mejora de las políticas sociales se basase en el despliegue interminable de recursos especializados. Defendía que las personas deben estar en el centro de las políticas y que tienen derecho a respuestas integrales. Consideraba tanto importante incidir en las causas como paliar sus consecuencias. Así, a pesar de su marcada mirada como mujer, había defendido la atención psicoeducativa a los hombres que maltratan y la educación como respuesta a los jóvenes infractores.

Seguía con atención a Montagut, Subirats, Brugué, Fontova, Adelantado y contribuía a la reflexión sobre qué modelo de políticas sociales queremos. Para ella la pedagogía social tenía mucho que decir en las políticas sociales y en las políticas de desarrollo cultural y de ciudadanía. Creía en las políticas arraigadas en el territorio, las respuestas locales que mejoran el mundo global. Hay que dar voz a las personas y contar con las mujeres como agentes de transformación del territorio”.

En relación a su liderazgo en el GPS rescató cómo:

“Facilitó que buenos profesionales se incorporaran al grupo de investigación y ofrecieran su experiencia a los estudiantes de educación social, ya que para ella la reflexión teórico práctica era una clave que no se podía olvidar. Esta apuesta en algunos momentos complicó los requisitos de evaluación académica, pero en cambio permitió hacer aportaciones que han tenido eco en muchos contextos profesionales y nos ha permitido ofrecer una formación desde la reflexión acción”.



Pilar Heras junto a un grupo de colegas

Su faceta de compromiso social y con la acción política era sacada a colación en sus palabras desde el recuerdo de como defendía que:

“Las políticas no se pueden hacer desde fuera ni desde arriba. Sabía poner la academia junto a las personas y al servicio de las personas. Como hizo con la casa del agua en la Trinitat Nova. Alertaba de los peligros de las excesivas burocratizaciones y decía que sólo desde la interrogación se podían mejorar las políticas porque siempre tenemos que saber el porqué de las cosas. Sus trabajos siempre tenían incidencia social y política, siendo herramientas de transformación social.

Convencida de que la justicia es una política social de base, se implicó a fondo, incluso asumiendo responsabilidades políticas. Con ella, aunque desde la academia, hicimos la evaluación del programa Reincorpora y pudimos trabajar conjuntamente con la Fundación "la Caixa" el embrión del AVANT, un proyecto de preparación de la salida de prisión. También trabajamos el dossier: la reinserción postpenitenciaria una tierra de nadie que fue una herramienta de reflexión y trabajo para construir un plan de apoyo a las personas en la finalización de las medidas penales. La importancia de la comunidad y de la corresponsabilidad ponía en el centro la complejidad de los procesos de reinserción, no basta con la rehabilitación, hay que pensar en la reinserción. Después, ya desde la administración, contribuyó a revisar el modelo de atención de la justicia juvenil, a poner en valor la educación. También contribuyó a repensar como atender a las víctimas. Con su feminista mirada a las víctimas de violencia aportó muchos elementos en la construcción de un modelo propio”.



Finalmente, Núria Fabra nos acercó la palabra de la misma Pilar, recordándonos una de sus dinámicas en clase, que la Pilar llamaba *Reflexiones a compartir* y que dice así:

- La educación es reflexión y acción social. Educar es prepararse para decidir.
- Hace falta una educación amplia, ambiental, ética, política, con perspectiva de género, una educación orientada a la transformación, por la diversidad y la diferencia.
- Una educación permanente, a lo largo de la vida.
- Hay que enseñar a:
 - pensar, darse cuenta, actuar,
 - aprender y desaprender,
 - comprometerse, compartir, construir.
- ¿Qué debe aportar la educación?:
 - ayudar a cambiar el punto de vista,
 - cambiar las acciones para construir una sociedad mejor a través de acciones comunitarias, de participación y de sostenibilidad.

Y cómo más adelante incidía siempre que *la educación va ligada a la ética*, y que tiene que ver con:

- El ejercicio de garantizar los derechos y libertades fundamentales.
- Garantizar la dignidad de las personas, su bienestar con respecto a su autonomía y libertad.
- Disponer de igualdad de oportunidades. Ser responsable.

Y finalmente, cómo ponía siempre de manifiesto su compromiso político y defendía que *educar es hacer política*:

- En una democracia las personas deben poder decidir hacia donde quieren que vaya su vida individual y social. la participación de la ciudadanía es el valor que hace que haya democracia y que no haya unos que deciden por los otros.
- Decidir para construir: queremos decidir nuestro futuro con más recursos para tener un país con más políticas sociales y más sostenible.

En su intervención, María Comín, que había coincidido con ella en proyectos de cooperación internacional potenciados por la UB, empezó recordando unas palabras de Paulo Freire como manera de enmarcar a la Pilar:

"La educación es un acto de amor y, pues, un acto de valor. No puede tener miedo del debate, del análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, si no quiere ser una farsa".

María puso en valor cómo:

"Juntas y trabando vínculos con otras personas dimos forma y espíritu a un proyecto que hubiera podido convertirse simplemente una colaboración tecnocrática. Trabajamos y luchar para que la formación fuera una herramienta liberadora y la cooperación una experiencia transformadora. El camino no fue fácil, lleno de dificultades de todo tipo, pero estas dificultades hacían crecer nuestra amistad. Y también satisfactorio, se formaron alrededor de 900 personas en 5 países. En este camino aprendimos el sentido profundo de la cooperación y de la colaboración, aprendimos a entender y aceptar a los diferentes, que la lucha por la igualdad no es caridad ni buenas obras. Que hay que meterse en el barro para transformar este mundo. E hicimos frente a un tema que ahora está mucho más aceptado, la desigualdad y dominio por razón de género. Este fue uno de nuestros caballos de batalla en el proyecto".

Acabó su intervención con un acto de reconocimiento a la actitud respetuosa de Pilar en lo social y lo político de actualidad y recordó cómo:

"Disfrutaba mucho cuando me contabas cómo me reivindicabas como amiga con divergencias ideológicas, porque veíamos las cosas diferentes respecto al proceso y Cataluña, pero cómo eso no había dañado nuestra amistad".

El acto también contó con la intervención de la Dra. Isabel Villafranca, directora del departamento de Teoría i Historia de la Educación de la UB, quien hizo un recorrido sobre las fuentes y corrientes de la pedagogía social en las que bebió, y como partiendo de Nartop,

"... reivindicó el espíritu creador e innovador de la conciencia humana en la transformación social y comunitaria y lo llevó a la pedagogía y la educación social".

Y en relación a ello y a la aparición de la pedagogía social, Isabel nos ilustró sobre cómo,

"La Pedagogía Social significó un giro epistemológico de la generación de 1914 que, liderada por Ortega y Gasset, reivindicó la vertiente necesariamente social de la acción

educativa. La propia María de Maeztu, pedagoga comprometida con la Segunda República que tuvo que exiliarse después de la derrota..., discípula de Ortega y de Natorp en Marburg, afirmó el talante epistemológico de la pedagogía social. Así la definió como "el estudio de modo riguroso y preciso de la relación mutua entre educación y comunidad. La pedagogía social exige, por un lado, que la educación del individuo sea condicionada socialmente en todas sus direcciones, y por otro, pide una formación humana de la vida social que, a su vez, se ve condicionada por la educación de los individuos que en ella forman parte".

Y en nuestro país, la pedagogía social fue prolongada después de la Guerra por el Dr. Alexandre Sanvisens, maestro también de Pilar.

Así, la pedagogía social nació, tal y como Pilar Heras defendía, como una mutua implicación entre individuo y comunidad, y esto articula el fundamento básico a partir del cual se irá construyendo un conocimiento de esta nueva ciencia de la educación. Desde entonces el fenómeno educativo no se puede desvincular de lo social y de la existencia de una comunidad, como inicio, proceso y fin último en que las personas deben integrarse y desarrollar. Así lo explica la propia María de Maeztu: "La pedagogía social no introduce a posteriori a los individuos a la comunidad sino que afirma que el individuo humano sólo es y puede ser dado en la comunidad humana y mediante ella". En realidad, y frente a la propuesta roussoniana de educar aisladamente al educando, la pedagogía social defiende, que el mundo social es primero y anterior al mundo individual y moral. El mundo social, así entendido, es condición de posibilidad del mundo moral.

Y ese es el legado más importante que nos ha dejado Pilar, la importancia de vivir la relación educativa y la acción pedagógica como una vinculación necesaria entre el individuo y la comunidad. Pilar entendió que la educación es un proceso de inserción del educando en una comunidad, de socialización, y de apropiación de esta comunidad. La dicotomía individuo-comunidad no era para ella una antinomia educativa, sino más bien una relación de suposición mutua. A la postre, su fundamentación científica descaso en base a la intersubjetividad de la conciencia humana. En definitiva, Pilar Heras nos recordó la importancia que tenía la acción educativa como una necesaria vinculación entre individuo y comunidad, porque sin individuos no hay proyecto comunitario, y no hay comunidad sin individuos. Por eso su tarea académica traspasó los umbrales universitarios y se comprometió políticamente con la ciudadanía y la comunidad.

Pero a pesar de su desaparición, y de que ya no está entre nosotros, su legado científico-académico permanecerá para siempre".

Y finalmente intervinieron Roser Boix, Decana de la Facultad de Educación de la UB, y de la Honorable Senyora Ester Capella, consellera de Justícia de la Generalitat de Catalunya.

Para acabar se pasaron algunos vídeos sobre diferentes momentos de su vida y escuchamos su voz en algunas de las canciones que cantó con el grupo Indika, en los años 70.

Adiós Pilar! Tu recuerdo y tu discurso nos acompañarán siempre.



Un pequeño resumen de su obra y de su aportación discursiva a la Educación y Pedagogía Social, basado en [Dialnet](#), ordenado en sentido cronológico inverso en cada uno de los apartados:

- *Artículos de revistas (tanto individuales como colectivos)*

[La reinserción social postpenitenciaria: un reto para la educación social](#)

Nuria Fabra Fres, Pilar Heras i Trias, Sónia Fuertes Ledesma

RES: Revista de Educación Social, ISSN-e 1698-9007, N.º. 22, 2016 (Ejemplar dedicado a: La Educación Social en centros penitenciarios), págs. 143-157. [Resumen](#). [Texto completo](#)

[Inserción laboral de personas que cumplen medidas penales](#)

Nuria Fabra Fres, Pilar Heras i Trias, Miquel Gómez Serra, Oriol Homs Ferret

RES: Revista de Educación Social, ISSN-e 1698-9007, N.º. 22, 2016 (Ejemplar dedicado a: La Educación Social en centros penitenciarios), págs. 182-197. [Resumen](#). [Texto completo](#)

[La Evaluación Participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario: estudio de casos y procesos de empoderamiento](#)

Xavier Úcar, Pilar Heras i Trias, Pere Soler Masó

Pedagogía social: revista interuniversitaria, ISSN-e 1989-9742, N.º. 24, 2014 (Ejemplar dedicado a: Evaluación participativa y empoderamiento), 27 págs. [Resumen](#). [Texto completo](#)

[Abrimos la puerta a la rehabilitación, una experiència de sensibilización 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.

Nuria Fabra Fres, Pilar Heras i Trias, Esther Gil Pasamontes, Miquel Pongiluppi Pagès
[RES: Revista de Educación Social](#), ISSN-e 1698-9007, [Nº. 18, 2014](#) (Ejemplar dedicado a: VI Congreso Estatal de Educación Social: Nuevas Visiones para la Educación Social, experiencias y retos de futuro). [Texto completo](#)

[Educar para la sostenibilidad en los territorios y participar colectivamente para unas sociedades mejores](#)

Pilar Heras i Trias, María Comín i Oliveres, Nuria Fabra Fres, Esther Gil Pasamontes
[RES: Revista de Educación Social](#), ISSN-e 1698-9007, [Nº. 18, 2014](#) (Ejemplar dedicado a: VI Congreso Estatal de Educación Social: Nuevas Visiones para la Educación Social, experiencias y retos de futuro). [Texto completo](#)

[Reforçar l'Estat del Benestar per aconseguir una societat més justa i cohesionada](#)

[Activitat Parlamentària](#), ISSN-e 1577-7162, [Nº. 14, 2008](#) (Ejemplar dedicado a: Polítiques socials), págs. 35-47. [Texto Completo Ejemplar](#)

[Una experiència de cooperació transformadora](#)

[Perspectiva social](#), ISSN 0210-0436, [Nº. 43 \(1º SEMESTRE\), 2000](#), págs. 61-76

[Cooperación y género](#)

[Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, [Nº 249, 1996](#), págs. 54-55

[Els estudis universitaris en educació social. \(O allò que ja sabem i del que sovint no parlem\)](#)

[Temps d'Educació](#), ISSN 0214-7351, [Nº 15, 1996](#), págs. 147-154

[A l'entorn de l'educació i el medi. Elements per a l'obertura del concepte d'educació ambiental.](#)

[Presentació](#)

[Temps d'Educació](#), ISSN 0214-7351, [Nº 13, 1995](#), págs. 9-12

[Entrevista a la professora Michela Mayer](#)

[Temps d'Educació](#), ISSN 0214-7351, [Nº 13, 1995](#), págs. 45-55

[Educació Ambiental i cooperació internacional, una relació pedagògic-social](#)

[Temps d'Educació](#), ISSN 0214-7351, [Nº 13, 1995](#), págs. 97-108

[El medi ambient i el desenvolupament, l'economia i l'educació. Quina economia i quina educació?](#)

[Temps d'Educació](#), ISSN 0214-7351, [Nº 11, 1994](#), págs. 185-190

[Educació ambiental: El medi ambient, quelcom més que un recurs didàctic. Algunes reflexions després de Rio 92 \(i III\)](#)

[Perspectiva escolar](#), ISSN 0210-2331, [Nº 173, 1993](#) (Ejemplar dedicado a: Excursionisme: sortir de l'escola), pág. 68. [Texto Completo Ejemplar](#)

[Educació ambiental: Les propostes del Fòrum Global i els eixos transversals de la Reforma](#)

[Perspectiva escolar](#), ISSN 0210-2331, [Nº 172, 1993](#) (Ejemplar dedicado a: Aprendre amb bicicleta), pág. 61. [Texto Completo Ejemplar](#)

[Educació ambiental: caviar el punt de vista i canviar la intenció. Algunes reflexions després de Rio 92](#)

[Perspectiva escolar](#), ISSN 0210-2331, [Nº 171, 1993](#) (Ejemplar dedicado a: El dibuix), pág. 58. [Texto Completo Ejemplar](#)

[Contribució de l'Educació Ambiental](#)

Marina Mir, Martí Boada, Josep Planas, Pilar Heras i Trias

[Estris: revista d'educació en el lleure](#), ISSN 1699-1486, [Nº. 50, 1991](#) (Ejemplar dedicado a: Educació Ambiental), págs. 8-9



- **Colaboraciones en obras colectivas**

La participación de todos los agentes intervinientes como base metodológica en la investigación aplicada: un caso práctico

Miquel Gómez Serra, Pilar Heras i Trias, Esther Gil Pasamontes

En La crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social / coord. por Susana Torío López, Omar García Pérez, José Vicente Peña Calvo, Carmen María Fernández García, 2013, ISBN 978-84-16046-01-0, págs. 89-93. [Texto Completo Libro](#)

Una propuesta de ética de la responsabilidad y del compromiso aplicada al quehacer cotidiano desde la pedagogía social

Pilar Heras i Trias, Asun Llena Berñe, Esther Gil Pasamontes, Sandra Costa Camara

En La crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social / coord. por Susana Torío López, Omar García Pérez, José Vicente Peña Calvo, Carmen María Fernández García, 2013, ISBN 978-84-16046-01-0, págs. 94-98. [Texto Completo Libro](#)

Importancia de los procesos en una investigación europea sobre derechos humanos

Pilar Heras i Trias, Nuria Fabra Fres, Esther Gil Pasamontes, Anna Martín Pujol

En La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, Formación y Compromiso / coord. por Sonia Morales Calvo, Juan Lirio Castro, Rosa María Marí Ytarte, 2012, ISBN 978-84-7642-908-2, págs. 215-222

Educación ambiental y materiales didácticos. Una visión del estado

En Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios / coord. por Manuel Area Moreira, Artur Parcerisa Aran, Jesús Rodríguez Rodríguez, 2010, ISBN 978-84-7827-930-2, págs. 267-272

La acción política y la acción comunitaria

En La acción política desde la comunidad: análisis y propuestas / coord. por Pilar Heras i Trias, 2008, ISBN 978-84-7827-653-0, págs. 15-38

A modo de epílogo: pedagogía social y acción política en la comunidad. ¿Qué pedagogía social?

En La acción política desde la comunidad: análisis y propuestas / coord. por Pilar Heras i Trias, 2008, ISBN 978-84-7827-653-0, págs. 149-158

Jóvenes en conflicto con la justicia: un camino hacia la inclusión social

Carme Panchón i Iglesias, Pilar Heras i Trias, Judit Pruna

En Malestares: infancia, adolescencia y familias / coord. por Cristina Brullet Tenas, Carmen Gómez-Granell, 2008, ISBN978-84-7827-626-4, págs. 281-304

Comunidad, desarrollo, participación...: la necesidad de la mirada pedagógica

Sandra Costa, Esther Gil Pasamontes, Pilar Heras i Trias, María Jesús Igual, Asun Llena Berñe

En Educación social, animación sociocultural y desarrollo comunitario / coord. por Xosé Manuel Cid Fernández, Américo Peres, Vol. 1, 2007, ISBN 978-84-8158-3496, págs. 67-80

Gènere i educació

En Repensar la pedagogia, avui / coord. por Joan Mallart i Navarra, Marta Teixidó i Clavero, Conrad Vilanou, 2001, ISBN84-7283-609-6, págs. 183-188

Presentació

Pilar Heras i Trias, Conrad Vilanou

En Pedagogia amb veu de dones / coord. por Pilar Heras i Trias, Conrad Vilanou, 1999, ISBN 84-475-2315-2, págs. 11-12

Pedagogía ambiental y educación social



En [Pedagogía social](#) / coord. por Antonio Juan Petrus Rotger, 1997, ISBN 84-344-2609-9, págs. 268-291

La educación discriminatoria por razón de sexo

En [La educación moral : perspectivas de futuro y técnicas de trabajo](#) / coord. por Miquel Martínez Martín, Josep Maria Puig Rovira, 1991, ISBN 84-87470-13-0, págs. 183-188

• Libros

Competencia mediática: investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España

Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2011. ISBN 978-84-369-5180-6. [Resumen](#)

Dona i educació a Catalunya: (una mirada al sexisme educatiu des d'una pedagogia social no androcèntrica). Universitat de Barcelona, 1992. ISBN 84-7875-492-X

• Tesis (propia)

Dona i educació a Catalunya: una mirada al sexisme educatiu des d'una pedagogia social no androcèntrica. 'Mujer y educación en Cataluña: una mirada al sexismo educativo desde una pedagogía social no androcéntrica'. Universitat de Barcelona (1991). [Resumen](#)

• Tesis dirigidas

Polítiques educatives en contextos interculturals comunitaris

María Jesús Igual. [Universitat de Barcelona](#) (2018). [Resumen](#)

La participació en la construcció de les polítiques socials. Una mirada des de la pedagogia social

Nuria Fabra Fres. [Universitat de Barcelona](#) (2017). [Resumen](#). Tesis en acceso abierto en: [TDX](#)

L' autobiografia en els processos de construcció del jo en la recerca de la reflexibilitat: la narració del sí - mateix al servei de la transformació i la resiliència

Jordi Bonaterra. Tesis doctoral dirigida por Pilar Heras i Trias (dir. tes.), José Luis Medina Moya (tut. tes.). [Universitat de Barcelona](#) (2017). [Resumen](#). Tesis en acceso abierto en: [TDX](#)

Planificació, descentralització i participació democràtica en educació. La comarca del Bages: un exemple. ' Planificación, descentralización y participación democrática en educación. La comarca del Bages '

Josefina Recasens. [Universitat de Barcelona](#) (1996). [Resumen](#)

• Coordinación de Obras Colectivas

La acción política desde la comunidad: análisis y propuestas

Graó, 2008. ISBN 978-84-7827-653-0

Pedagogia del segle XX en femení.

coord. por Pilar Heras i Trias, Conrad Vilanou. Universitat de Barcelona, 2000. ISBN 84-475-2502-3

Pedagogia amb veu de dones.

coord. por Pilar Heras i Trias, Conrad Vilanou. Universitat de Barcelona, 1999. ISBN 84-475-2315-2



VIII Congreso Estatal de Educación Social Educación Social, Dignidad y Derechos Zaragoza, 16,17 y 18 de abril de 2020

Redacción



321

Toda la información del VIII Congreso Estatal de Educación Social en:
<https://congresoeducacionsocial.org/>

→ Adjuntamos diversos comunicados y noticias relacionados con el congreso que han sido publicados en los últimos meses.

1.- Comunicado emitido por el CEES-Aragón y El CGCEES sobre el VIII Congreso Estatal de Educación Social el **12 de Julio de 2019**

En abril de 2016 se clausuró en Sevilla el último Congreso Estatal, y el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón (CEES-Aragón), se encuentran inmersos en los preparativos

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



Se permiten la reproducción, 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 VIII Congreso Estatal de Educación Social, que se celebrará en Zaragoza del 16 al 18 de abril de 2020 bajo el lema: **Educación Social, dignidad y derechos**.

Los Congresos Estatales sirven para tomar el pulso a la Educación Social y son espacios idóneos para fijar objetivos prioritarios de la profesión, siendo en muchas ocasiones el lugar donde se aprueban documentos fundamentales y se debate sobre el futuro inmediato de la Educación Social. En este Congreso, que tendrá como sede el Auditorio Palacio de Congresos de Zaragoza, se espera una participación de 700 congresistas, ponentes, miembros de la organización e invitadas/os.

El Comité Organizador está formado por personas vinculadas a la Junta de Gobierno del **CEES-Aragón** y dos personas designadas por el **CGCEES**. Sus miembros son Antonio Balsa (presidente), Gema López (vicepresidenta), Pilar Azara (secretaria), Juan María Roncalés (tesorero), María José Calderón, Pilar Callén, Alberto Pelegrin, Vicent Faubel, Joaquín Martín, Purificación Novella y Noelia Jimeno.

El Comité Científico está formado por personas con perfiles académicos de amplia trayectoria, por profesionales con un perfil mixto (docencia y práctica profesional), y profesionales de reconocido prestigio, provenientes de todo el territorio estatal: Carlos Sánchez-Valverde (presidente), Patricia Torrijos (Castilla y León), Nuria Ferrer (Catalunya), Aitor Ávila (Euskadi), Flor Hoyos (Comunidad Valenciana) Monia Roderigo (Andalucía), Francisco J. peces (Castilla La Mancha), Irene Martínez (Comunidad de Madrid), Segundo Moyano (Región de Murcia), Tania Merelas (Galicia), Natalia Sobradie (Aragón), Paco Raimundo (Aragón), Jesús Vilar (representante de la **SIPS**), Rafael Sánchez (representante de la **UNED**) y Eva Bretones (representante de la **UOC**).

CUOTAS DE INSCRIPCIÓN DEL VIII CONGRESO ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL

CUOTAS PARA LAS INSCRIPCIONES DEL VIII CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN SOCIAL - ZARAGOZA 2020

TIPOS DE INSCRIPCIONES	TARIFA	REQUISITOS
Tarifa General <i>No colegiados/as</i>	250 Euros	
Tarifa "Eduso" <i>Profesionales de la Educación Social colegiados Otros perfiles profesionales Colegios Conveniados</i>	135 Euros	Acreditar la situación mediante documento oficial.
Tarifa "Grupo 12" <i>Exclusivo para Profesionales de la Educación Social colegiados</i>	1.290 Euros	El abono se realizará en un único pago.
Tarifa "Reducida" <i>Estudiantes de Educación Social Profesionales de la Educación Social y otros profesionales conveniados en situación de desempleo en un periodo superior a tres meses</i>	105 Euros	Acreditar la situación mediante documento oficial.
Tarifa "+15€" <i>Las inscripciones realizadas a partir del 13 de enero de 2020 incrementarán su precio en 15 Euros a excepción de la tarifa "Grupo 12" cuyo incremento será de 120 Euros sobre el total.</i>	+15 Euros	



Las y los profesionales que deseen presentar una comunicación, poster o experiencia, tienen de plazo (Ver bases) siguiendo los parámetros aprobados por el Comité Científico e integrando su contribución en uno de los ejes del Congreso:

Eje 1: *La dignidad de las personas, de los y las profesionales y el derecho a la educación social.*

Eje 2: *La Acción Socioeducativa como acción transformadora.*

La página web del Congreso estará operativa en las próximas semanas, los/as interesados/as en seguir la información del Congreso pueden hacerlo a través de Facebook e Instagram.

Para ampliar esta información, se puede contactar con el CEES-Aragón en el siguiente número de teléfono: 976076955 o con Alberto Pelegrín, Vocal de Comunicación del CEES-Aragón: 652 988 215.

[Enlace a la información en el CEES-Aragón](#)

2.- Bases que regirán las contribuciones al VIII Congreso de Educación Social

Facilitamos las bases que regirán las contribuciones al VIII Congreso de VIII Congreso estatal de Educación Social. “Educación Social, dignidad y derechos”. 16, 17 y 18 de abril de 2020, Zaragoza.

BASES QUE REGIRÁN LAS CONTRIBUCIONES AL CONGRESO Documento preparado para descarga

VIII Congreso estatal de Educación Social. “Educación Social, dignidad y derechos”. 16, 17 y 18 de abril de 2020, Zaragoza

BASES QUE REGIRÁN LAS CONTRIBUCIONES AL CONGRESO

NATURALEZA DE LAS CONTRIBUCIONES.

1. Las contribuciones al Congreso serán trabajos inéditos, de carácter científico o profesional, en las modalidades de **Comunicaciones, Posters (carteles, vídeos, etc.) y Experiencias.**

2. Los trabajos se acreditarán como propiedad de los/as autores/as y para ello, si no hay ningún otro tipo de documento, se enviará un anexo con declaración jurada al respecto, en la que *además conste que no ha sido publicado ni esté siendo evaluado en otros congresos o publicaciones o convocatorias y que sea inédito*. En caso de que el autor o la autora realizaran la experiencia en su calidad de personal contratado por una Entidad o Administración deberá presentar *autorización de la misma*.

3. La lengua vehicular de este Congreso será el castellano. Cada comunicante puede presentar su propuesta en cualquiera de las lenguas cooficiales del Estado, junto con su traducción al castellano, con el objeto de que el Comité Científico pueda realizar la valoración de las aportaciones. Asimismo, la presentación y el debate durante el Congreso se harán en castellano.

RECEPCIÓN DE PROPUESTAS.

4. Las contribuciones deberán ser enviadas a contribuciones8congreso@eduso.net

5. Las contribuciones deberán integrarse o tener relación con alguno de los ejes del Congreso:

EJE I. La dignidad de las personas y los profesionales y el derecho a la Educación Social

EJE II. La acción socioeducativa como acción transformadora

6. Cada autor o autora deberá proponer a la Organización el Eje en el que considera que debe ser incluido su trabajo. No obstante, el Comité Científico se reserva el derecho de poder ubicarlo en un eje diferente al propuesto, si el análisis del contenido presentado así lo aconsejara.

7. El número de aportaciones no podrá ser superior a dos por persona o equipo inscrito, al margen de su modalidad.

8. CRITERIOS DE VALORACIÓN DE LAS CONTRIBUCIONES: COMUNICACIONES, CARTELES Y POSTER, VIDEOS, ETC.

Los trabajos presentados como propuestas de contribución de comunicación pueden ser de tres tipos:

- Experiencias aplicadas e innovación
- Investigaciones
- Fundamentación teórica

En los tres casos han de estar claramente vinculados a uno de los dos ejes propuestos en el Congreso, de manera que de una forma u otra sean trabajos que permitan avanzar y profundizar en ellos.

Además del resumen y las palabras clave, se sugieren los siguientes formatos para cada una de las tipologías de trabajo:

- Experiencias: temática que se aborda; contexto de aplicación donde surge la necesidad; objetivos de la propuesta; fundamentación teórica de la propuesta; metodología utilizada y desarrollo e implementación; resultados; bibliografía.
- Investigaciones: marco teórico; problema o aspecto a estudiar; objetivos; metodología; resultados; discusión y conclusiones; bibliografía.
Fundamentación teórica: temática estudiada; objetivos; metodología o tipo de estudio, si procede; desarrollo teórico; discusión y propuestas; bibliografía.



En la valoración de las comunicaciones se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- Experiencias: novedad, creatividad e innovación en la propuesta (nuevas formas de abordaje de problemáticas socioeducativas); fundamentación conceptual. La transferencia de marcos teóricos y metodológicos; apertura al territorio e incorporación de colectivos; trabajo en red entre profesionales y/o administraciones.
- Investigaciones: coherencia interna entre las partes (objeto de estudio, metodología, presentación de datos, discusión y conclusiones); rigor en la metodología de investigación; prospectiva y propuestas. Fundamentación teórica: desarrollo consistente del marco teórico que aborda el tema estudiado; conocimiento de las diferentes perspectivas de tratamiento de la temática; propuestas y conclusiones innovadoras.

En todas las contribuciones (**Comunicaciones, Posters (carteles, vídeos, etc.) y Experiencias**) se tendrá presente a la hora de valorarlas:

- El desarrollo de procesos formativos o de acompañamiento técnico a los/as educadores y educadoras sociales.
- La participación de diferentes sistemas en el desarrollo de la investigación en Educación Social (Universidad, Administración Pública y Colegios Profesionales de Educación Social).
- La incorporación de las perspectivas comunitaria y sistémica, así como la participación de las personas a las que se dirija la acción y una planificación centrada en la persona.
- La visibilización de la educación social desde la perspectiva de los Documentos profesionalizadores, aprobados por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales.

No se aceptarán trabajos que estén desvinculados de los dos grandes ejes de referencia del Congreso.

Tal y como se indica en el punto 2, los trabajos enviados para su evaluación y posterior publicación deben ser originales, inéditos y no estarán en proceso de evaluación en ninguna otra publicación o congreso.

A.- COMUNICACIONES

PLAZOS.

9. Los plazos de recepción y aceptación de las propuestas de comunicación serán los siguientes:

Recepción de comunicaciones	Hasta el 15 de Noviembre de 2019	10. No se valor
Aceptación de comunicaciones por el Comité Científico (y comunicación a los autores)	Máximo, 15 de febrero de 2020	

arán propuestas recibidas fuera de plazo.

11. La organización responderá a cada persona indicando la recepción del envío [\(1\)](#).

12. Del mismo modo, la organización enviará por correo electrónico la comunicación de aceptación (con o sin modificaciones propuestas) o rechazo de la aportación, hasta, como máximo, el **15 de febrero de 2020**.



FORMATO DE LAS PROPUESTAS DE COMUNICACIÓN.

13. Formato de los trabajos escritos o comunicaciones:

Formato digital Word /odt / o compatible. ⁽²⁾ Extensión: entre 4000 y 7500 palabras. Tamaño: DIN A4. Márgenes: 2,5 cm. Letra: Times New Roman 12 puntos. Interlineado: 1,5. Justificación completa.

Las comunicaciones deberán estar divididas en secciones. Se utilizarán números árabes (1., 1.1., 1.1.1., etc.) para los distintos niveles.

Las referencias en el texto se harán basándose en el autor y el año (formato APA 6th, ejemplo: Gómez, 2006), que cuando sea textual, deberá estar entrecomillada y llevar consignada la página (ejemplo Gómez. 2006, pág. 34). Si la cita es textual y supera las 40 palabras (o más de 3 líneas), deberá ir en párrafo separado y marcada con bloque o sangría izquierda. Ejemplo:

En este espacio se produce,

“... la relación entre fondo y forma de una manera circunstancial y profundizada desde un acercamiento exotérico que nos lleva a plantearnos los límites de la realidad y de sus manifestaciones visuales dependientes de las percepciones de la persona que realiza la mirada.”(Alonso, 2006, pág. 72)

Todo ello...

La lista final de referencias estará ordenada alfabéticamente en un apartado de bibliografía, ⁽³⁾ siguiendo las normas de la APA 6th, desde el criterio de autor/a (<http://www.apastyle.org/>) y editado con sangría francesa. Algunos ejemplos:

Libros:

Martínez Reguera, E. (2007). *Con los niños no se juega*. Madrid: Editorial Popular.

Artículos:

Caride, J.A. (2003). Las identidades de la Educación Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 48-51.

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

Publicaciones en Internet:

Fernández de Sanmamed, A. y López, R. (2011). Toni Julià: referente del colectivo profesional del estado español. *RES, Revista de Educación Social*, 12 [http://www.eduso.net/res/pdf/12/tjref_res_12.pdf] ⁽⁴⁾

Las notas explicativas irán a pie de página y solo se incorporarán si son estrictamente necesarias y referidas a contenidos complementarios a los del discurso (formato: Times New Roman, cuerpo 10, justificación completa, interlineado sencillo). *No utilizar las notas a pie para referencias bibliográficas, que deberán ir al final del texto.*

Formato de las figuras, tablas y fotografías:

- Han de estar numeradas.
- Deben denominarse.



- Ha de estar clara su autoría y si son de elaboración propia debe constar así.

ENVÍO DE LAS PROPUESTAS DE COMUNICACIÓN.

14. El envío de las propuestas para su valoración deberá constar de 3 archivos:

- Declaración jurada de autoría, permiso de publicación y permiso de utilización de datos. (según anexo 1). ⁽⁵⁾
- Una **ficha de cada uno de los trabajos propuestos** (en formato Word, Odt, o compatible) ⁽⁶⁾ donde deberá constar la siguiente información, compilada según ficha técnica adjunta (anexo 2).
 - Título completo (en castellano e inglés).
 - Nombres completos de sus autores o autoras.
 - **Breve currículum (CV)** del autor/a o autores/as de entre 10-12 líneas, donde se indiquen las cuestiones más importantes relativas al currículum profesional y académico.
 - Identificación de la institución (campo opcional).
 - Email y dirección postal de contacto de la persona responsable.
 - Resumen (en castellano e inglés), de entre 200 y 300 palabras.
 - Palabras clave (en castellano e inglés): 3 palabras mínimo y 6 palabras máximo.
- **El trabajo, siguiendo las indicaciones de formato del punto 13, que no puede ir identificado, para posibilitar la valoración ciega.** Deberá incorporar en un único archivo o documento todo el material de contenido: Texto (título, resumen, palabras clave –todo ello en castellano e inglés-), tablas, figuras, esquemas (colocados en su lugar), bibliografía, etc., **pero no el autor/a o autores, que SOLO irán consignados en la ficha.**

327

ACEPTACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE COMUNICACIÓN.

15.- Las propuestas recibidas serán puestas a disposición del Comité Científico, que las someterá a una doble evaluación anónima o ciega para decidir sobre su aceptación o no.

16. Caso de ser aceptada, al menos uno/a de los/as autores/as de cada comunicación, tendrá que formalizar la inscripción al Congreso, requisito indispensable para su presentación/defensa en el mismo y/o publicación posterior, decayendo en este derecho quienes no la hayan formalizado en los 10 días posteriores a la comunicación de su aceptación.

PRESENTACIÓN Y DEFENSA DE LAS COMUNICACIONES ACEPTADAS EN EL MARCO DEL CONGRESO.

17. Para la presentación de los trabajos, se dotarán las salas correspondientes con ordenador (programas Word, Pdf, Power Point, Excel y Windows Media Player), retroproyector, cañón de proyección y conexión wifi. Para ello es necesario que se especifiquen en la comunicación las necesidades a atender.

18.- La exposición de las comunicaciones se desarrollará favoreciendo la interacción con el público receptor, según la organización y distribución de presentación de las mismas que decidirá el Comité de Organización para animar la participación y el debate.



B.- 19. POSTERS (CARTELES, VÍDEOS, ANIMACIONES, ETC.):**FORMATO:**

- Carteles y Posters:
Los carteles y posters deben tener unas medidas de 1.00 ancho x 1.20 largo.
Deben identificarse (en el cartel) con el nombre del autor y email de contacto.
Deben acompañarse de título y nombre del autor o autora que se expondrá junto a los trabajos.
También podrán presentarse presentaciones estáticas o animadas para ser reproducidas en determinados soportes digitales (pantallas).
- Vídeos, animaciones...etc.:
Se podrán enviar y se valorarán para su pase y visionado en lugares específicos habilitados para ello durante el Congreso, vídeos relacionados con la temática del mismo: su duración máxima será de 10 minutos.

ENVÍO PRELIMINAR Y ACEPTACIÓN:

Antes del envío definitivo, se hará llegar a la organización, **como máximo hasta del 15 de enero de 2020** y a la misma dirección email de las contribuciones, un envío con 3 archivos:

1. Declaración jurada de autoría, permiso de publicación (exhibición o incorporación en canal YouTube del Congreso, etc.) y permiso de utilización de datos. (según anexo 1). ⁽⁷⁾
2. **Una ficha de cada uno de los trabajos** propuestos (en formato Word, Odt, o compatible) ⁽⁸⁾ donde deberá constar la siguiente información, compilada según ficha técnica adjunta (anexo 2).
 - Título completo (en castellano e inglés).
 - Nombres completos de sus autores o autoras.
 - **Breve currículum (CV)** del autor/a o autores/as de entre 10-12 líneas, donde se indiquen las cuestiones más importantes relativas al currículum profesional y académico.
 - Identificación de la institución (campo opcional).
 - Email y dirección postal de contacto de la persona responsable.
 - Resumen (en castellano e inglés), de entre 200 y 300 palabras.
 - Palabras clave (en castellano e inglés): 3 palabras mínimo y 6 palabras máximo.
3. Una imagen del cartel o poster que se quiera exponer (o la animación, o un resumen del vídeo, etc.).

El Comité Científico, antes del 15 de marzo de 2020, lo valorará y aceptará, en su caso siguiendo los criterios recogidos en el punto 8.

ENVÍO DEFINITIVO:

Una vez aceptados, los poster, carteles, animaciones, vídeos, etc... se remitirán por correo/mensajería a la siguiente dirección postal:

Cees Aragón. C/ Coso 98-100, 7º 5ª. 50001 Zaragoza



También puede hacerse **entrega de los carteles o poster, presentaciones, vídeos, etc. personalmente en esos mismos locales hasta el 15 de abril, día anterior a la celebración del Congreso** y podrán recogerse una vez finalizado éste cuando la organización habilite la entrega del mismo.

EXPOSICIÓN:

Se expondrán en zonas habilitadas para ello durante todo el desarrollo del Congreso estableciéndose un horario durante el cual los autores podrán explicar sus trabajos.

Caso de ser aceptado, al menos uno/a de los/as autores/as de cada poster o experiencia tendrá que **formalizar la inscripción en el Congreso** para poder presentar la experiencia en el Congreso, decaendo en este derecho quienes no la hayan formalizado en los 10 días posteriores a la comunicación de su aceptación.

C.- 20. EXPERIENCIAS

La organización habilitará espacios para que aquellas personas inscritas al Congreso puedan presentar las experiencias aceptadas de manera presencial y en formato de seminario. La exposición de las experiencias en el marco del Congreso se desarrollará favoreciendo la interacción con el público receptor, según la organización y distribución de presentación de las mismas que decidirá el Comité de Organización para animar la participación y el debate.

ENVÍO y ACEPTACIÓN:

Se hará llegar, antes del 15 de febrero de 2020, a la organización a la misma dirección email que las contribuciones, un envío con 3 archivos:

1. Declaración jurada de autoría, permiso de publicación y permiso de utilización de datos. (según anexo 1). ⁽⁹⁾
2. Una ficha de cada uno de los trabajos propuestos (en formato Word, Odt, o compatible) donde deberá constar la siguiente información, compilada según ficha técnica adjunta (anexo 2). ⁽¹⁰⁾
 - Título completo (en castellano e inglés).
 - Nombres completos de sus autores o autoras.
 - Breve currículum (CV) del autor/a o autores/as de entre 10-12 líneas, donde se indiquen las cuestiones más importantes relativas al currículum profesional y académico.
 - Identificación de la institución (campo opcional).
 - Email y dirección postal de contacto de la persona responsable.
 - Resumen (en castellano e inglés), de entre 200 y 300 palabras.
 - Palabras clave (en castellano e inglés): 3 palabras mínimo y 6 palabras máximo.
3. Un texto en formato Word, Odt, o compatible, que presente la experiencia de máximo 5000 palabras (Times-New Roman 12, interlineado 1,5) que podrá incorporar imágenes, etc, y una bibliografía de referencia.

El Comité Científico, antes del **15 de marzo de 2020**, las valorará y aceptará, en su caso siguiendo los criterios recogidos en el punto 8.



PRESENTACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS EN EL MARCO DEL CONGRESO:

La presentación de las experiencias se desarrollará favoreciendo la interacción con el público receptor, según la organización y distribución de presentación de las mismas que decidirá el Comité de Organización para animar la participación y el debate.

Caso de ser aceptada la propuesta de experiencia, al menos uno/a de los/as autores/as de cada poster o experiencia tendrá que **formalizar la inscripción en el Congreso** para poder presentarla en el Congreso, decayendo en este derecho quienes no la hayan formalizado en los 10 días posteriores a la comunicación de su aceptación.

CERTIFICACIÓN Y PUBLICACIÓN

21. Las contribuciones aceptadas recibirán certificado de participación y colaboración en el VIII Congreso Estatal de Educación Social, con indicación del trabajo presentado.

22. Todas las contribuciones aceptadas serán publicadas en el número especial de *RES, Revista de Educación Social*, que se dedicará a los contenidos del Congreso junto al resto de la documentación y producción del mismo. Será necesario que la persona o colectivo a quien se le haya aceptado la aportación tenga y presente los permisos oportunos de publicación del proyecto, que cederá al CGCEES (anexo 1). El Consejo se reserva el derecho de hacer los cambios estrictamente necesarios para permitir la publicación de los trabajos. Los derechos de publicación de la comunicación pasan al CGCEES para la edición del VIII Congreso Estatal de Educación Social, siendo los autores y las autoras responsables de sus opiniones y autoría.

23. No se valorarán ni aceptarán propuestas de contribución que no se acomoden a esta normativa.

24. Todos los y las participantes, cuando presentan su contribución, **aceptan íntegramente estas Bases, así como las resoluciones que adopte la institución organizadora y/o el Comité Organizador que la representa con las incidencias no recogidas en este documento.**

25. El Comité Organizador y el Comité Científico, no mantendrán correspondencia sobre las contribuciones no aceptadas.

Comité Científico del VIII Congreso Estatal de Educación Social “Educación Social, dignidad y derechos”. Zaragoza 20 de julio de 2019.

→ (Nota bene: Los anexos figuran junto al [documento preparado para descarga](#))

NOTAS

1.- En caso de no recibir esta confirmación en un tiempo prudencial, les rogamos que se pongan en contacto con la organización.

2.- No se aceptarán las propuestas en PDF, por no ser editables.

3.- Se ruega a los autores que se aseguren de la coherencia entre las citas en texto y la lista final de referencias (bibliografía).

4.- Siempre que sea posible se facilitará el DOI.5.- Puede adjuntarse el documento escaneado, una vez firmado, o en formato pdf con firma electrónica, etc...

5.- No se aceptarán las propuestas en PDF, por no ser editables.

6.- Puede adjuntarse el documento escaneado, una vez firmado, o en formato pdf con firma electrónica, etc...

7.- No se aceptarán las propuestas en PDF, por no ser editables.

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



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

- 8.- Puede adjuntarse el documento escaneado, una vez firmado, o en formato pdf con firma electrónica, etc...
- 9.- No se aceptarán las propuestas en PDF, por no ser editables.
- 10.- No se aceptarán las propuestas en PDF, por no ser editables.

BASES QUE REGISTRARÁN LAS CONTRIBUCIONES AL CONGRESO

[Documento preparado para descarga](#)

331

3.- Entrevista a Lourdes Menacho, Presidenta del CGCEES y Antonio Luis Balsa, Presidente del VIII Congreso Estatal de Educación Social en Radio UNED

Radio UNED, en colaboración con Radio 3, informa del VIII Congreso Estatal de Educación Social

Entrevista a Lourdes Menacho, Presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)) y Antonio Luis Balsa, Presidente del [VIII Congreso Estatal de Educación Social](#) y Vicepresidente del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón ([CEES Aragón](#)), grabado en [Radio UNED](#), en colaboración con Radio3, el 24 de septiembre de 2019.

"Educación Social, Dignidad y Derechos, es el lema del [VIII Congreso Estatal de Educación Social](#), que se celebrará en Zaragoza del 16 al 18 de abril de 2020. La dignidad de las personas y de los profesionales y el derecho a la Educación Social, junto con la acción socioeducativa como acción transformadora, conforman los ejes temáticos de este congreso. Organizado por el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)), en esta edición junto con el Colegio Profesional de Aragón ([CEES-Aragón](#)), que acoge también la celebración de los actos oficiales del Día Internacional de la Educación Social, que se celebra en torno al 2 de octubre. Este año pone el énfasis en la Educación Social: profesión y futuro. En Zaragoza se adelanta al día 28 de septiembre y en ese marco se presentará el VIII Congreso Estatal de Educación Social.

Más información: <https://congresoeducacionsocial.org/>

Audio. ([Canal UNED](#))

Formato vídeo: <https://youtu.be/azvDQ0To7vs>



4.- El VIII Congreso Estatal de Educación Social lanza su página web y se inicia el periodo de inscripción

El Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón informa en su web del inicio de la página Web del VIII Congreso estatal de Educación Social, al tiempo que se abre el periodo de inscripción y del envío de contribuciones (Comunicaciones, posters, experiencias...) para participar en el mismo.

<https://congresoeducacionsocial.org/>

332

El VIII Congreso Estatal de Educación Social que se celebrará en Zaragoza del 16 al 18 de abril, estrena página web (<http://congresoeducacionsocial.org>). En ella se da acceso de forma ágil y unificada a la información relativa al evento a todas las personas interesadas en participar en el mismo.

La [web](#) utiliza tecnología Responsive, que se adapta a cualquier dispositivo donde se visualice. Presenta un menú superior que permite acceder de manera rápida a todas las secciones de la página, ahorrando tiempo al usuario/a y facilitando la tarea de búsqueda de la información a la que desee acceder.

Desde la web se gestionan las inscripciones al Congreso y otras actividades que se desarrollarán durante el mismo. Además pueden consultarse las fechas clave, los plazos de presentación de comunicaciones, posters, experiencias y los criterios de selección de los mismos. En la sección de noticias irán apareciendo paulatinamente informaciones de interés para los y las congresistas. El Congreso cuenta con presencia en las Redes Sociales a través de su página de [Facebook](#) y perfil en [Twitter](#) e [Instagram](#).

El VIII Congreso Estatal es el evento de mayor relieve en torno a la profesión, siendo el punto de encuentro entre los y las profesionales para el análisis y la reflexión. Está organizado desde el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)) y el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón ([CEES-Aragón](#)).

Zaragoza, 23 de Septiembre de 2019

Información incluida en la Web de CEES-Aragón



Inicio Organización Contenidos Comunicación Información

Educación social,
dignidad y derechos



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



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

5.- La Organización del VIII Congreso Estatal de Educación Social se reúne en Zaragoza

Durante el fin de semana último de septiembre se ha reunido en Zaragoza, coincidiendo con las actividades del Día Internacional de la Educación Social celebradas en esta localidad, la organización del VIII Congreso Estatal de Educación Social en un verdadero maratón de reuniones, cuyas imágenes acompañamos.

El VIII Congreso Estatal de Educación Social camina hacia su realización

333

Reunión de la Junta Directiva del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y el Comité Organizador y la presidencia del Comité Científico del VIII Congreso Estatal de Educación Social



Reunión del Comité Científico del VIII Congreso Estatal de Educación Social



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



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

Reunión de la Junta de Gobierno del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES)



334



ENTIDADES ORGANIZADORAS



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



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

Antoni Julià i Bosch en la enciclopedia Wikipedia

Redacción

Antoni Julià i Bosch, educador social, Presidente de Honor del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales ([Cgcees](#)), gran compañero, que por desgracia falleció (El 17 de julio de 2019 se ha cumplido 10 años de su muerte), ha sido incluido en la enciclopedia [Wikipedia](#), encontrándose en el siguiente [enlace](#).

Educador social que [apostó por los Colegios Profesionales](#)

Tras su muerte la revista [RES, Revista de Educación Social](#), dedicó un número especial de la revista, el [12](#), a su trayectoria.

[Número 12 de la revista RES, Revista de Educación Social](#)



(Toni Julià. [Imagen en el nº 12 de RES, Revista de Educación Social](#))

Traducción al castellano del texto en catalán en Wikipedia

Antoni Julià y Bosch

Biografía

Nacimiento 24 de marzo 1941 Barcelona. Muerte 17 de julio 2009 (68 años) Girona.

Actividad/Empleo: Educador social

Antoni Julià y Bosch (Barcelona, 24 de marzo de 1941 - Girona, 17 de julio de 2009) fue un precursor de la Educación Social [1], un educador social catalán, director del Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona (CFEEB -1969-1980), profesor de la Escuela de Educadores Especializados de Girona y supervisor de equipos socioeducativos. Es un referente del colectivo profesional de educadores y educadoras sociales en España. [2]

Biografía

Nacido en el barrio de Sants de Barcelona, desde pequeño estuvo relacionado con el movimiento scout, donde se comprometió con la "Rama extensión", que albergaba, a finales de la década de 1950, niños y niñas con diversidad funcional. Poco después fue uno de los primeros catalanes en hacer la formación como educador especializado, en el Instituto Saint-Simon de Toulouse. Trabajó como educador especializado en "Foyer Las Marronniers de Versailles", cerca de París, de 1967 a 1969, año en que regresó a Barcelona, donde fue el inspirador de la creación del Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona (CFEEB, 1969 a 1980) [3] y fue su director.

En 1977 el CFEEB recibió el encargo del Ayuntamiento de Barcelona de hacer un proyecto para modificar los asilos donde vivían más de 600 niños y niñas de la ciudad [4]. Vio así la luz el proyecto de Colectivos Infantiles, [5] en los que el CFEEB se implicó en la gestión directa de los centros, un hito que significó el inicio de la renovación en Cataluña y en España de la atención y la protección a la infancia. Siempre defendió la absoluta necesidad de relación entre teoría y práctica. [6]

A partir de 1980, tras un proceso de confrontación con el primer ayuntamiento democrático de Barcelona, y de disgregación del CFEEB, Toni Julià vivió unos años de ostracismo en Latinoamérica, [7] de donde regresó en 1987 para incorporarse como profesor en la Escuela de Educadores Especializados de Girona, [8] donde permaneció hasta su cierre en 1994. Fue vicepresidente de la Fundación SER.GI, Servicio Gerundense de Pedagogía Social.

Fue miembro de la Junta del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña hasta 2008 y vicepresidente de la Asociación Internacional de Educadores Sociales y director de su Oficina Europea. Dirigió la secretaría científica del "I Congreso Estatal del Educador Social", celebrado en Murcia en 1995, y presidió el "XV Congreso Mundial del Educador Social AIEJI" en Barcelona en 2001.

Acompañó muchos equipos socioeducativos como supervisor. La Dirección General de Atención a la Infancia incorporó el nombre de Toni Julià y Bosch en uno de sus Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE) en la ciudad de Barcelona en reconocimiento a sus aportaciones.

Referencias

1.- PLANELLA, Jordi & VILAR, Jesús (2003). Fundamentos históricos de la Educación Social: una entrevista a Toni Julià. En PLANELLA, Jordi & VILAR, Jesús, (Coord.). La educación social: proyectos, perspectivas y caminos. Barcelona: Pleniluni, págs. 33-46.

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



Se permiten la reproducción, 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.- FERNÁNDEZ DE SANMAMED, Alberto; LÓPEZ, Rafel «[Toni Julià: referente del colectivo profesional del Estado español](#)». RES, Revista de Educación Social, núm. 12, enero, 2011, pàg. 1-5.
- 3.- MARTINELL SAMPERE, Alfons (1994). «Configuración de los antecedentes profesionales del educador especializado-social en Cataluña (1960-90) desde una perspectiva histórica». Tesis doctoral, 1994.
- 4.- SÁNCHEZ-VALVERDE, Carlos, (2010). "Toni Julià y Bosch, educador y maestro de educadoras (sociales)", en MOREU, A. y PRATS, E. (Editores). La educación revisitada. Barcelona: Publicaciones y Ediciones de la Universidad de Barcelona, 2010, págs. 465-486
- 5.- SABATÉ, J. (1982), Sociología de la marginación: un caso de Barcelona. Tesis doctoral, UB, Facultad de Geografía e Historia.
- 6.- CERCÓS, R. «[Toni Julià y el Centro de Formación de Educadores Especializados. La práctica reflexiva.](#) ». Revista de Educación Social, número 12, 2011.
- 7.- SÁNCHEZ-VALVERDE, Carlos (2011). «["La aventura" americana "de Antoni Julià"](#)». RES Revista de Educación Social, número 12.
- 8.- SÁNCHEZ-VALVERDE, Carlos; VALLÉS, Josep «[Escuela de Educadores Especializados de Girona, 1986-1994](#)». RES, Revista de Educación Social, núm. 23, 2016, p. 336-345.

Enlaces externos

[Entrevista en la revista RES 2002](#)

[Entrevista a Fundamentos históricos de 2002](#)

[Entrevista en profundidad con vídeo de 2009](#)

[Número monográfico en la revista RES \(01/01/2011\)](#)

[Información y texto original](#)

(Traducción realizada por el [traductor de Google](#))



El CGCEES firma un convenio con la UNED para la realización de actividades de formación permanente

Redacción

338

EL CGCEES FIRMA UN CONVENIO CON LA UNED QUE PERMITIRÁ EL DESARROLLO DE UN PROGRAMA MODULAR PARA LA INTERVENCIÓN SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

En la mañana del 25 de julio, Lourdes Menacho, como presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (Cgcees) y Ricardo Mariscal Uson, Rector de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), han firmado un convenio de colaboración que permitirá el desarrollo de Programa Modulares como el de Intervención desde la educación social en el sistema educativo y en el que participarán educadoras y educadores sociales con amplia trayectoria profesional como parte del equipo de profesorado.

El programa modular constará de un **Diploma de Experto Universitario desde la Educación Social en el sistema educativo**. 30 ECTS y un **Diploma de Especialización en Diseño, Desarrollo y Evaluación de Programas de Educación Social en el Sistema Educativo**. 50 ECTS.

Esta propuesta formativa pretende dar respuesta a la demanda de formación permanente y continua de las educadoras y educadores sociales y a una demanda social de la necesidad de una formación específica que facilite el trabajo en este ámbito.

Actualmente son cinco las comunidades autónomas (Castilla La Mancha, Extremadura, Andalucía, Baleares y Canarias) que tienen implantada la figura del Educador/a social en los centros educativos y en el resto se trabaja en los centros a través de proyectos y programas concertados con corporaciones locales o entidades.

En el acto de la firma participaron Xavier Puig, Vicepresidente del Cgcees, Mario Pena Garrido, Vicerrector de Formación Permanente para el Desempeño Profesional y Desarrollo Social, y Ana Martín Cuadrado Codirectora del programa y profesora titular de universidad del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didáctica Especiales.





(Imagen en [Flickr](#) De izda. a dcha.: Ana María Martín, Rebeca de Juan, Lourdes Menacho, Ricardo Mairal, Mario Pena, Xavier Puig)

NOTA DE LA UNED

Acceso a la información publicada por la UNED

"La [UNED](#) y el [Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales](#) firman un convenio para la realización de actividades de Formación Permanente

En septiembre se abrirá la matrícula del Programa Modular Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo.

El rector de la [UNED](#), [Ricardo Mairal Usón](#), y la presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)), [Lourdes Menacho Vega](#), han firmado un convenio de colaboración entre ambas instituciones con el objetivo de programar y realizar cursos a distancia dentro de los programas de Formación Permanente de la universidad. Dentro del acuerdo, más global, se incluye la organización del [Programa Modular Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo](#), que dará lugar a la obtención, en función del número de créditos cursados, de los títulos de **Diploma de Experto Universitario en Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo** o **Diploma de Especialización en Diseño, Desarrollo y Evaluación de Programas de Educación Social en el Sistema Educativo**. Mairal ha manifestado tras la firma su satisfacción por el acuerdo alcanzado, porque **“lo que hace grandes a las universidades es la cooperación institucional”**. Menacho, por su parte, ha agradecido la apuesta de la UNED por el trabajo conjunto con su institución y ha destacado la **estrecha**

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



Se permiten la reproducción, 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 que mantienen los Centros Asociados de toda España con los distintos Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.

El rector y la presidenta del Consejo han estado acompañados por la secretaria general de la UNED, [Rebeca de Juan Díaz](#); el vicerrector de Formación Permanente para el Desempeño Profesional y el Desarrollo Social, [Mario Pena Garrido](#); el vicepresidente del CGCEES, [Xavier Puig Santulària](#), y la profesora del [Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la UNED](#), [Ana Martín Cuadrado](#). Todos ellos coincidieron en la necesidad de desarrollar el derecho a la formación a lo largo de la vida, un campo en el que “es fundamental la Educación Social”, tal y como expresó Puig”.

340



(Imagen en [Flickr](#) De izda. a dcha.: Rebeca de Juan, Lourdes Menacho, Ricardo Mairal, Mario Pena, Xavier Puig y Ana María Martín)

Programa Modular Intervención desde la educación social en el sistema educativo.

Matrícula abierta del 6 de septiembre al 16 de enero de 2020

La primera iniciativa puesta en marcha en el marco del convenio suscrito hoy es la presentación del [Programa Modular Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo](#), un curso en el que, en función de los créditos cursados, permitirá obtener dos títulos distintos: Por un lado, el **Título de Experto Universitario en Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo**, compuesto de **30 créditos ECTS** y seis **módulos formativos**; y, por otro, el **Título de Especialista Universitario en Diseño, Desarrollo y Evaluación de Programas de Educación Social en el Sistema Educativo**, integrado por diez **módulos formativos** y **50 créditos ECTS**. Se trata, en palabras de su directora, la profesora Ana María Martín Cuadrado, de “una formación de carácter profesionalizante, cuyo objetivo es contribuir en la adquisición y/o entrenamiento de las

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



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

competencias del profesional de la Educación Social que trabaje o quiera trabajar en el ámbito educativo". La matrícula para el curso permanecerá abierta del 6 de septiembre al 16 de enero de 2020 y la formación se impartirá del 20 de enero al 30 de septiembre del próximo año.

El Programa Modular **va dirigido a profesionales de la Educación Social con interés por la acción social** y la investigación en el sistema educativo, ya sean diplomados o graduados en Educación Social con interés en obtener una formación especializada para el desarrollo de programas de acción socioeducativa o de investigación en el sistema educativo; educadores sociales que estén trabajando actualmente en el sistema educativo y deseen ampliar su formación, o educadores que desarrollen programas socioeducativos en el sistema educativo desde asociaciones, empresas, recursos públicos, ONGs, cooperativas.

El requisito mínimo de acceso es estar en posesión de un título de graduado o diplomado, aunque excepcionalmente podrán acceder a la formación personas sin titulación universitaria directamente relacionadas por su experiencia profesional con la especialidad del curso.

Noticia relacionada:

[Presentación del Programa Modular: Intervención desde la Educación Social en el sistema educativo](#)

Recurriendo convocatorias de Educador/a Social

Redacción

Los [Colegios Oficiales y Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales](#), como una de las diversas acciones que vienen realizando en defensa de la profesión, **están recurriendo convocatorias de Educador/a Social** que no sean acordes con la titulación o habilitación adecuada para su ejercicio.

A título de ejemplo facilitamos enlaces a **algunos** recursos. Es una muestra a título de ejemplo, no es la totalidad.

Recordamos que es importante que se pueda **ir haciendo llegar** a los [Colegios Oficiales y Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales](#) las convocatorias que se pueda ir teniendo conocimiento y que en el **ámbito público o privado** se solicite Educadora o Educador Social y no sea acorde con la titulación o habilitación propia, o se soliciten otras titulaciones o formaciones que no sean las específicas del Educador/a Social. Facilitamos el contacto con los [Colegios Oficiales y Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales](#).

Enlaces a recursos sobre plazas, en este caso públicas, de Educador/a Social:

- [Recurso a la Mancomunidad Camp de Turia. Solución Favorable](#)
- [El Ayuntamiento de las Gabias \(Granada\) modifica las bases de la convocatoria de Educador/a Social, tras el recurso del Colegio Profesional](#)
- [Movilidad de plazas Educadores Sociales en el Instituto de la Mujer Castilla La Mancha](#)
- [CoPESA presenta demanda contencioso administrativa contra bases OPE 2017](#)
- [El Ayuntamiento de Mieres acepta el recurso presentado por COPESPA](#)
- [Estimado el recurso al Ayuntamiento de Benissa](#)
- [COPESPA reivindica igualdad de acceso a las pruebas selectivas de la oferta de empleo público de la Junta de Andalucía](#)
- [Presentado recurso a la convocatoria 2018 de la Diputación de Alicante](#)
- [Conseguida modificación bases bolsa de Educador/a Social del Ayuntamiento de Lorquí](#)

- [Recurso a la sentencia del contencioso Colegio Profesional Educadores Sociales de la Región de Murcia y el Instituto Murciano de Acción Social](#)
- [CoPESA explica recurso de reposición presentado a la Oferta Pública de Empleo de la Junta de Andalucía](#)
- [CoPESA impugnará la convocatoria de plazas de la oferta pública de empleo de la Junta de Andalucía](#)
- [Recurso contra la Oferta Pública de Empleo de la Comunidad de Murcia 2018](#)
- [Presentados dos nuevos recursos al IMAS](#)



(Imagen en [Flickr](#))

Contacto con los Colegios Oficiales y Profesionales 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.

Día de la Educación Social 2019

Redacción

→ Adjuntamos diversas informaciones sobre el Día de la Educación Social de 2019

Con motivo del Día Internacional de la Educación Social, que se conmemora el **2 de octubre**, el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)) creó los hashtag [#EDUSODAY2019](#) y [#EDUSOESDIGNIDAD](#) para visibilizar en las redes sociales, especialmente el día 2, y emitió el comunicado que adjuntamos.

344



[#Edusoday2019](#) (Twitter)
[#Edusoday2019](#) (Facebook)
[#EdusoESdignidad](#) (Twitter)
[#EdusoESdignidad](#) (www.facebook.com)

[Día de la Educación Social 2019](#)
[Celebración Estatal el 28 de septiembre en Zaragoza](#)
[Información y programa](#)

[Día de la Educación Social 2019](#)
[Actividades y actos en los diversos territorios](#)

COMUNICADO

[Acceso al comunicado preparado para descarga](#)

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



Se permiten la reproducción, 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 INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL-2 DE OCTUBRE

345

En el Día de la Educación Social recordamos que los seres humanos tenemos cabeza y corazón, lo que nos convierte en personas únicas e iguales en derechos.

Cabeza porque el conocimiento facilita ideas, proyectos, visión, atención. Corazón porque la voluntad nos anima a seguir trabajando, estar cerca, sentir. Piernas para acompañar y avanzar. Brazos para construir y compartir. Sentidos para percibir. Porque somos humanos y circulamos por las redes de la vida en compañía. Porque somos Educación Social.

“Nos iguala como personas únicas la capacidad de razonar y de emocionarnos con total libertad.”

Desde el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales animamos a todas y a todos los/as profesionales a reivindicar su trabajo y a visibilizarlo como herramienta transformadora, buscamos unirnos ante los retos de implantar nuestra figura en más ámbitos y luchar contra el intrusismo en todos los ámbitos de la Administración Pública y de las empresas y entidades privadas.

En el VII Congreso Estatal, celebrado en Sevilla, nos comprometimos a “poner en el centro de nuestra acción socioeducativa a las personas, los colectivos y los entornos más vulnerables de nuestra sociedad, desde una posición ética, dando voz a la ciudadanía y generando contextos dialogantes y participativos reales que posibiliten un nuevo pacto social para la convivencia.”

La educación social es un derecho de la ciudadanía por lo que, desde las organizaciones colegiales y el ejercicio de nuestra profesión, debemos dirigir una mirada esperanzadora a un futuro en el que la Ley de Educación Social sea un hecho y, con este objetivo, continuamos hacia el VIII Congreso Estatal de Educación Social, que se realizará en Zaragoza, en abril de 2020, bajo el lema “Educación Social: Dignidad y derechos”.

Barcelona, octubre de 2019



Celebración, ámbito estatal, del Día Internacional de la Educación Social en Zaragoza

El 28 de septiembre de 2019, en Zaragoza, se celebró el Día Internacional de la Educación Social, ámbito estatal, organizado conjuntamente por el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón (CEES-Aragón)

Al tiempo de la celebración en Zaragoza, se viene celebrando con distintas actividades en los diversos territorios del Estado a través de los Colegios Profesionales.

346



"Zaragoza acogió el pasado día 28 de septiembre, los actos estatales para conmemorar el Día Internacional de la Educación Social.

Si bien el Día Internacional de la Educación Social se conmemora el 2 de octubre, este año los actos de celebración se han iniciado el 28 de septiembre en Zaragoza, en el Centro de Historias. Además de los actos abiertos al público se ha aprovechado la presencia en la ciudad de representantes de Colegios de todo el estado para realizar distintas reuniones y encuentros de trabajo.

Dentro de los actos oficiales, se presentó el VIII Congreso Estatal de Educación Social, organizado por el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) en colaboración con el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón (CCES-Aragón), las presidentas de ambas entidades, Lourdes Menacho y Gema Lajusticia junto al presidente del Comité Organizador, Antonio Balsa y el del Comité

Científicos Carlos Sánchez Valverde dieron a conocer los detalles de este evento que tendrá lugar en Zaragoza en abril de 2020. También se aprovechó para lanzar la web del Congreso (<http://congresoeducacionsocial.org>), desde allí se gestionan las inscripciones al Congreso y otras actividades que se desarrollarán durante el mismo. Además pueden consultarse las fechas clave, los plazos de presentación de comunicaciones, posters, experiencias y los criterios de selección de los mismos. En la sección de noticias irán apareciendo paulatinamente informaciones de interés para los y las congresistas. El Congreso cuenta con presencia en las Redes Sociales a través de su página de [Facebook](#) y perfil en [Twitter](#) e [Instagram](#).



(Imagen en [CEES Aragón](#))

Posteriormente se celebró la mesa redonda "La Educación Social como Derecho Ciudadano en la Sociedad del siglo XXI", con participación de Joaquín Santos Gerente del [IASS](#) que dió la bienvenida a todos los asistentes en nombre del Gobierno de Aragón y relato como están siendo implantadas en la comunidad las leyes sociales de tercera generación, de Elena Santos, Educadora Social del [Ayuntamiento de Zaragoza](#) y responsable de la Oficina de Atención a la Ciudadanía y Buenas prácticas de dicho ayuntamiento, Iván Sanz abogado del [CEES-Aragón](#), Luis Vilas profesor adjunto de la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo ([UNIZAR](#)), que relató el proceso emprendido conjuntamente entre Universidad y el Colegio de Aragón para intentar implantar estudios presenciales del Grado de Educación Social en nuestra Comunidad Autónoma. También intervinieron en la mesa Pascual Jiménez Educador Social del Equipo de Atención Educativa a Menores de 14 años ([EMCA](#)), que abordó la situación actual de los/las profesionales de la Educación Social en Aragón, una comunidad en la que se han conseguido algunos logros pero en la que también se han dado ciertos retrocesos profesionales con las externalizaciones de servicios públicos y la escasa implantación de la figura en ámbitos que serían propios de este perfil profesional y Lourdes Menacho que dió una visión global de los logros alcanzados por la profesión en el estado español y los retos que aún están presentes.

(Imagen en [CEES Aragón](#))

La jornada matinal terminó con una charla-presentación sobre la “Transmisión de la Inteligencia Emocional y la Educación Social a través de la literatura infantil” a cargo de la colegiada y autora aragonesa Sofía Amores, que acaba de lanzar su cuento infantil “Una de Piratas” en el que se trabajan aspectos relacionados con la educación emocional, la educación en valores, la coeducación y las habilidades sociales.

(Imagen en [CEES Aragón](#))

Los actos concluyeron la tarde del sábado en el CC Teodoro Sánchez Punter con una representación de la obra teatral “El espejo gitano”, un proyecto de creación teatral de [Teatro La Boka](#), con dramaturgia original de Stéfani Frassoni y dirección escénica de Pedro Aguilar que narra la historia del pueblo gitano desde una voz gitana. La obra está dirigida por una compañía profesional, con dramaturgia original pero llevado a cabo por actores gitanos de la ciudad sin experiencia previa en las tablas. Un proyecto que se ancla en el tejido social y artístico de la ciudad de Zaragoza, para contar la historia del pueblo gitano".

([Información CEES Aragón](#))

10:30

Presentación de la Jornada y del VIII Congreso Estatal de Educación Social en 2020 a cargo de Presidencias de Consejo y CEES-Aragón y Presidencias de los Comités Científico y Organizador.



349

Presentación de la Jornada, del VIII Congreso y lectura del Manifiesto del Día de la Educación Social

11:00

Mesa redonda: "La Educación Social como derecho ciudadano en la sociedad del Siglo XXI" (Consejo, Universidad, Gobierno de Aragón, Ayuntamiento de Zaragoza y CEES-Aragón).



Mesa redonda

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



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

12:30

Charla Presentación "Transmisión de Inteligencia Emocional y Educación Social a través de la literatura infantil" a cargo de Sofía Amores, Educadora Social, autora de los cuentos "Popó" y "Una de Piratas".



350

Charla Presentación

17:30

"El espejo gitano" obra de la Asoc. Cultural Teatro "La Boka". Se representará en el Centro Cívico Teodoro Sanchez Punter.

Proyecto de creación teatral con población de etnia gitana y artistas payos que se ancla en el tejido social y artístico de la ciudad, para contar la historia del pueblo gitano.



Representación teatral



Presentación del Programa Modular: Intervención desde la Educación Social en el sistema educativo

Redacción

Presentación del Programa Modular "Intervención desde la Educación Social en el sistema educativo",

351

¡Abierta la matrícula! Información, en:

https://formacionpermanente.fundacion.uned.es/tp_actividad/idactividad/11268

El programa modular constará de un **Diploma de Experto Universitario desde la Educación Social en el sistema educativo**. 30 ECTS y un **Diploma de Especialización en Diseño, Desarrollo y Evaluación de Programas de Educación Social en el Sistema Educativo**. 50 ECTS.

En esta presentación, se ofrece a la comunidad la propuesta formativa que han diseñado de forma conjunta el [Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales \(Facultad de Educación, UNED\)](#) y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)). Los dos itinerarios modulares que presentamos, son: **Experto Universitario en Intervención desde la educación social en el sistema educativo** (30 ECTS, seis módulos); y, **Especialista Universitario en Diseño, Desarrollo y Evaluación de Programas de educación social en el sistema educativo** (50 ECTS, diez módulos).

Serie: Programa modular: Intervención desde la educación social en el sistema educativo.

Ana María Martín Cuadrado codirectora del programa modular

Rubén Jiménez Jiménez codirector del programa modular

[Descargar vídeo](#)

[Url del vídeo](#)

[Presentación](#)

[Información del curso](#)



Programas de Postgrado y Desarrollo Profesional con Estructura Modular

Curso académico 2019-2020

Intervención desde la educación social en el sistema educativo
del 20 de enero al 30 de septiembre de 2020 (fechas según módulos)

Solicitud de matrícula online

Abierto del plazo de inscripción, matrícula:

Curso académico 2019-2020

Intervención desde la educación social en el sistema educativo

Realización del 20 de enero al 30 de septiembre de 2020 (fechas según módulos)

Información-Presentación

Formulario matrícula on line

Audio



(Grabación de entrevista en radio sobre el programa. De izquierda a derecha: Lourdes Menacho, Presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales - [CGCEES](#) -, Ana María Martín Cuadrado, Codirectora del programa modular, Universidad Nacional de Educación a Distancia - [UNED](#), Rubén Jiménez Jiménez, Codirector del programa modular, Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía - [CoPESA](#))

Noticia relacionada

[El CGCEES firma un convenio con la UNED para la realización de actividades de formación permanente](#)

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



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

Actividades y actos en los diversos territorios con motivo del Día Internacional de la Educación Social

Redacción

Con motivo del Día Internacional de la Educación Social 2019 los diversos colegios profesionales de educadoras y educadores sociales realizan programaciones señaladas durante septiembre, octubre y noviembre para reforzar y conmemorar esta efeméride.

Adjuntamos relación de actividades previstas en algunos territorios y después los registros de algunas de ellas.

1.- ACTOS PROGRAMADOS

DÍA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL 2019

LUGAR	COLEGIO	ACTIVIDAD / ACTO	DETALLE
Andalucía	CoPESA	Almería Jornadas Mi futuro como Educador Social. Reflexionand o con profesionales sobre los ámbitos de trabajo	9 de octubre, a las 12:00 horas en el Aula Magna Edificio C de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería. 
Andalucía	CoPESA	Córdoba Espacios de Encuentro de la Profesión	8 de octubre, en la tarde, en la delegación de CoPESA en Córdoba 
Andalucía	CoPESA	Málaga Mesa redonda. Ser Educador/a Social hoy	El próximo día 2 de octubre es el Día de la Educación Social y en la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga vamos a celebrarlo con una Mesa Redonda con distintos 

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



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

LUGAR	COLEGIO	ACTIVIDAD / ACTO	DETALLE	
			profesionales de nuestro ámbito de trabajo, incluido algún compañero de la Delegación Provincial de COPESA en Málaga. Será el día 2 de octubre a las 17.00 horas en el Salón de Actos de nuestra facultad	
Aragón	<u>CEES Aragón</u>	<u>Actos de celebración del Día Internacional de la Educación Social</u>	28 de septiembre en Zaragoza, en el Centro de Historias -sito en plaza de San Agustín nº 2-. Se presentará el VIII Congreso Estatal de Educación Social, organizado por el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) en colaboración con el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón (CCES-Aragón), que tendrá lugar en Zaragoza en abril de 2020. El resto del programa de actos se completa con la celebración de una mesa redonda "La Educación Social como Derecho Ciudadano en la Sociedad del siglo XXI", y una charla-presentación sobre la "Transmisión de la Inteligencia	



LUGAR	COLEGIO	ACTIVIDAD / ACTO	DETALLE	
			Emocional y la Educación Social a través de la literatura infantil” a cargo de la colegiada y autora aragonesa Sofía Amores. Los actos concluirán en el CC Teodoro Sánchez Punter con una representación de la obra teatral “El espejo gitano”	
Canarias	CEESCAN	V Jornadas de Educación Social en preparación en Canarias	El Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Canarias (CEESCAN), en unión de la Universidad de las Palmas de Gran Canarias (ULPGC), están preparando para el 3 y 4 de octubre de 2019 sus V Jornadas de Educación Social, que en esta edición tendrá por título: "La Educación Social y la Salud"	
Cantabria	COPEESCAN	Presentación del libro Educación Social en la Escuela: un futuro por construir	8 de octubre con un Acto en la UNED de Santander el Día de la Educación Social. Se presentará el libro: "Educación Social en la escuela: un futuro por construir". con el autor D. José Quintanal Díaz y una mesa redonda donde debatiremos sobre la necesidad	

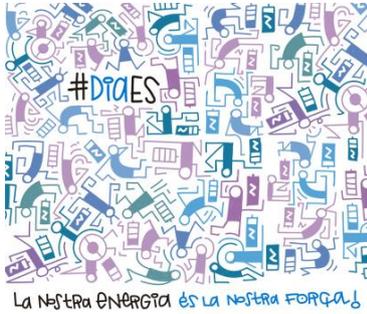


LUGAR	COLEGIO	ACTIVIDAD / ACTO	DETALLE
			de la inclusión de nuestro perfil profesional en el ámbito educativo
Castilla y León	CEESCYL	Burgos Jornada Educación Social ¿Hacia dónde quieres ir?	El Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón (CEESCYL), junto a la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos, y con la colaboración del Vicerrectorado de Estudiantes de dicha universidad, organizan el día 2 de octubre, de 9 a 14:30 horas unas Jornadas, en la salón de actos de la Facultad de Educación 
Castilla La Mancha	CESCLM	Cuenca 2 de octubre. Día Internacional de la Educación Social. Actos y entrega de premios	El CESCLM y la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca han organizado un programa de actos : ponencia, entrega de los Premios a los Mejores Trabajos Fin de Grado de las Facultades de Educación Social de Castilla-La Mancha, entrega de los Premios Profesionales de Educación Social. Los actos comenzarán a las 17:00 horas, en el salón de actos de la Facultad de Ciencias de la Educación y  PROGRAMA DE ACTOS 17:00 h. Presentación. 17:15 h. Ponencia: "La formación del y de la profesional de la Educación Social: pasado y presente", a cargo de Dña. María Victoria Pérez de Guzmán, profesora de Pedagogía Social de la Universidad Pablo Olavide de Sevilla y presidenta de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS). Al finalizar la ponencia las personas podrán interactuar con la ponente. 18:00 h. Presentación de los Premios de Educación Social, a cargo de Francisco J. Pece, Presidente del Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla-La Mancha. 18:15 h. Entrega de los Premios a los Mejores Trabajos Fin de Grado de las Facultades de Educación Social de Castilla-La Mancha. Breve intervención de las personas premiadas. 19:00 h. Entrega de los Premios Profesionales de Educación Social. Breve intervención de las personas premiadas. 19:30 h. Clausura. Al finalizar la jornada se servirá un ágape. 



LUGAR	COLEGIO	ACTIVIDAD / ACTO	DETALLE	
			Humanidades de Cuenca.	
Cataluña	CEESC	Barcelona <u>Jornada especial del Día Internacional de l'Educació Social 2019 - #DiaES 2019</u>	Miércoles 2 de octubre, de 9.00 a 20.00 en la Nave Bostik. En esta jornada central pondremos de manifiesto que la información, la formación, el encuentro y el reconocimiento son cuatro elementos esenciales para el autocuidado: porque nuestra energía es nuestra fuerza para acompañar procesos de cambio y facilitar mejores condiciones de vida a las personas ya la comunidad.	
Cataluña	CEESC	Barcelona <u>Exposició fotogràfica: "Resilients. De la dificultat a l'oportunitat"</u>	Del 16 de setembre al 18 d'octubre trobareu al CEESC l'exposició fotogràfica "RESILIENTS: de la dificultat a l'oportunitat", de l'educador social i fotògraf César Marcos	EXPOSICIÓ FOTOGRAFICA RESILIENTS <i>De la dificultat a l'oportunitat</i> Del 16/9 al 18/10 de 2019  Fotografies i textos: César Marcos (Educador social i fotògraf)
Cataluña	CEESC	Tarragona <u>Difundamos la Educación Social</u>	Del 30 de septiembre al 6 de octubre, en la Biblioteca Municipal de Tarragona En la Biblioteca Municipal de Tarragona encontrará un stand permanente y exclusivo sobre la Educación Social y el CEESC. En este espacio se	



LUGAR	COLEGIO	ACTIVIDAD / ACTO	DETALLE	
			difundirá la profesión, la disciplina y el Colegio a través de publicaciones especializadas y propia	
Cataluña	<u>CEESC</u>	Lleida <u>Taller de Soundpainting con Arnau Millà</u>	5 de octubre, Auditorio Enric Granados Se inicia la temporada de Educa con el Arte en Lleida con este taller en el que experimentaremos en primera persona la creación artística a través de la improvisación. Aprenderemos a crear colectivamente composiciones instantáneas que surgen en el mismo momento. Veremos que no hay un solo compositor, sino que todas las personas que participan son creadoras e intérpretes al mismo tiempo.	
Cataluña	<u>CEESC</u>	Girona <u>Ágora, di tu!</u>	5 de octubre, sede del <u>CEESC</u> en Girona. Hacia dónde vamos? Lo que está pasando Micrófono abierto para educadoras y educadores sociales de Girona para que digan su a través de "microponencias" entorno a la profesión y con el objetivo de recoger y analizar	

LUGAR	COLEGIO	ACTIVIDAD / ACTO	DETALLE	
			inquietudes, críticas constructivas, sugerencias... El acto se cerrará con un vermut "curativo".	
Cataluña	CEESC	Tortosa Tenir cura de qui cuida	4 de octubre. En este taller se ofrecerán herramientas, estrategias y reflexiones que ayuden a la mejora de la tarea de acompañamiento de los profesionales, a partir del autoconocimiento y el cuidado del propio bienestar. Se presentarán varios enfoques, técnicas y / o situaciones que puedan contribuir a fortalecer las competencias personales y profesionales y, sobre todo, el propio cuidado	
Cataluña	CEESC	Carnaval de Blogs CARNAVAL DE BLOGS	Como ya va siendo habitual, ataremos la temática del Carnaval con la del #DiaES . Queremos que los blogueros y blogueras de la educación social nos explique cuál es su vivencia entorno a este tema y cómo lo haga para cargar las pilas. ¿Cree que nuestra profesión tiene suficientemente en cuenta la cultura	

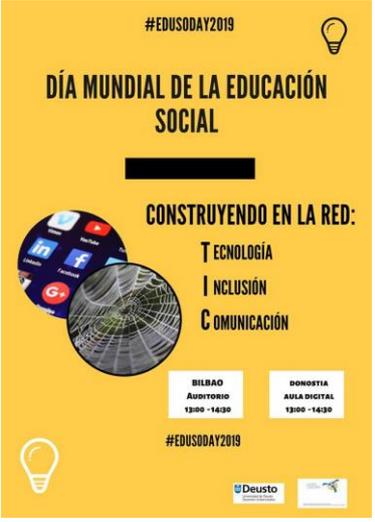


LUGAR	COLEGIO	ACTIVIDAD / ACTO	DETALLE
			del autocuidado? ¿Tiene dinámicas puestas en marcha en esta dirección a nivel de equipo?"
Extremadura	COPESEX	Jornadas las Adiciones con o sin Sustancia	Con motivo del Día Internacional de la Educación Social (2 de Octubre), este año la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres (UEX-FFP) y el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Extremadura (COPESEX) han organizado unas Jornadas que versarán sobre «Las Adiciones con o sin Sustancias».
La Rioja	CEESRIOJA	Jornada Educación Social	La jornada tendrá lugar el Viernes 4 de Octubre de 2019 en el Salón de Actos de UNED La Rioja (C/ Barriocepo, 34 de Lofgroño) en horario de 18:30 a 20:30 horas.
Madrid	CPEESM	Encuentro Profesional Mesa Redonda: Educación Social, Presente y Futuro	El Colegio Profesional de Educadoras y Educadoras Sociales de la Comunidad de Madrid (CPEESM), organiza, con motivo del Día Internacional de la Educación Social, un Encuentro Profesional y Mesa Redonda con el



LUGAR	COLEGIO	ACTIVIDAD / ACTO	DETALLE	
			título: Educación Social, Profesión y Futuro, en día 2 de octubre, de 17.30 a 19:00, en su sede social de Madrid, Calle Augusto figueroa, 17, 1ºDrcha.	
Navarra	NAGIHEO / COEESNA	<u>El NAGIHEO/C OEESNA cumple 10 años</u>	5 de octubre, entre las 12:00 y las 15:00 h por la Plaza del Castillo y Avda. Carlos III (zona de Cortes de Navarra y Duque de Ahumada). Celebraremos además, el Día Mundial de la Educación Social. #EdusoDay2019	
País Vasco	<u>GHEE-CEESPV</u>	Guipuzkoa <u>Jornada Intervención socioeducativa con infancia, adolescencia y juventud en Gipuzkoa</u>	Miércoles 2 de Octubre de 2019, en el Aula Magna. Facultad de Educación, Filosofía y Antropología (UPV). Avda. de Tolosa 70, de Donostia, una Jornada con el título "Intervención socioeducativa con infancia, adolescencia y juventud en Gipuzkoa	
País Vasco	<u>GHEE-CEESPV</u>	Álava <u>Educación Social una cuestión de género</u>	Miércoles 2 de Octubre. Zabaltegi Florida c/ Santiago Ramon y Cajal Kalea, 7, 01007 Vitoria-Gasteiz, Araba, Charla-coloquio con el tema "Educación Social, una cuestión de género"	



LUGAR	COLEGIO	ACTIVIDAD / ACTO	DETALLE	
País Vasco	GHEE-CEESPV	Jornada Construyendo en la Red: Tecnología, Inclusión, Comunicación	Miércoles 2 de Octubre. Bilbao Auditorio. 13-14:30. Donostia. Aula digital. 13-14:30	
Región de Murcia	CPESRM	Firma convenio Escuela de Práctica Profesional en Educación Social	2 de octubre, Día Internacional de la Educación Social con el acto de firma del convenio de creación de la Escuela de Práctica Profesional en Educación Social con la Universidad de Murcia.	

3. REGISTRO DE ALGUNAS DE LAS CELEBRACIONES

Celebraciones y realizaciones con motivo del Día de la Educación Social

Con motivo del [Día de la Educación Social 2019](#), recogemos algunas imágenes de los diversos programas y actividades que se vienen realizando. Es sólo una pequeña muestra.

[Remitimos a las programaciones](#)

Tanto las [páginas webs, facebook y twitters de los diversos colegios profesionales de educadores sociales](#) están llenos de imágenes, ilusión y reivindicación.

Insertamos una pequeña muestra.

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



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

Aragón

Información del programa

Información de la realización



363

Canarias

Información del programa



Cantabria

Información del programa



364

Castilla y León

Información del programa

Información de la realización



Castilla La Mancha

[Información del programa](#)

[Información de la realización](#)



365

Cataluña

[Información del programa](#)

[Información de la realización](#)



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.



366

Girona

Extremadura

[Información del programa](#)

[Información de la realización](#)



La Rioja

Información programa

Información realización



367

Madrid

Información del programa



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



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

Navarra

Información del programa



368

País Vasco

Donostia

Información del programa

Información de la realización



Bilbao Leioa



369

Bilbao Deusto

[Información del programa](#)

[Información de la realización](#)



Vitoria-Gastiez

Información del programaInformación de la realización

370

Región de Murcia

Información del programaInformación de la realización

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



Se permiten la reproducción, 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

371



Reseña de libro

TÍTULO: **PASARELAS. Propuestas para transitar de la formación al empleo**

AUTOR: **Jon Echeverría Esquina**

EDITORIAL: **Asociación Navarra Nuevo Futuro. Huarte-Uharte, Navarra. 40 páginas**

AÑO: **2018**

372

Ana Otamendi, responsable de comunicación de [Asociación Navarra Nuevo Futuro](#).

Fruto de la experiencia de décadas de trabajo con jóvenes y adolescentes, en la [Asociación Navarra Nuevo Futuro](#) hemos comprobado que **el problema de la emancipación** va más allá de los jóvenes que han transitado por el sistema de protección. Nos preocupa la invisibilidad de muchos de ellos, que no necesariamente están conectados a los servicios sociales; su bloqueo de capacidades y su actitud pasiva y aparentemente desmotivada. Pasan los años y muchas de estas personas no logran salir de ese bloqueo. Se quedan fuera del “circuito” y a menudo los programas existentes suponen muchos requisitos a los que no pueden responder.

La emancipación es una asignatura pendiente en nuestra sociedad. De hecho, si atendemos las estadísticas de los últimos 30 años, vemos que la tendencia siempre fue la misma: dificultad para ganarse la vida, dificultad para salir de casa y falta de experiencias que ayuden a la autonomía. Todo se retrasa: la maternidad/paternidad, el empleo y el ejercicio de una ciudadanía plena.

Desde [Asociación Navarra Nuevo Futuro](#) queremos construir, junto a otros agentes implicados en esta cuestión, propuestas sencillas y efectivas. Desde la responsabilidad que sentimos por ayudar a las personas jóvenes en su proceso de emancipación, sobre todo a las que tienen menos oportunidades, nació nuestro **programa de Activación y Emancipación juvenil ‘Pasarelas’**.



Pasarelas es un programa que busca dinamizar recorridos personales para, mediante una sedimentación de experiencias, llegar antes y mejor a la emancipación. Pretende crear un puente ante estas situaciones de bloqueo a las que es difícil responder desde las ofertas más habituales de formación y empleo. El objetivo es trabajar con los jóvenes la fase anterior: la de la motivación y el deseo de cambio.

El empleo es contemplado aquí como un instrumento inspirador para seguir el camino de la formación. Para ello el programa establece un circuito que combina la experiencia directa de empleo real con una iniciación al voluntariado y con experiencias de movilidad. Se cambia así el orden habitual -primero la formación y después el empleo- y se busca la motivación y la construcción de sentido.

373

El programa Pasarelas: hacia la emancipación

En 2012 la Asociación construye este programa y en 2013 empieza a trabajar con jóvenes, siempre con una perspectiva comunitaria y buscando alianzas municipales. En todos los casos, los Servicios Sociales están presentes, a veces acompañando a los departamentos de Juventud que promueven el programa y a veces como líderes locales. En estos seis años 383 jóvenes han participado en diferentes experiencias Pasarelas.

La experiencia más reciente, Pasarelas 2018 -subvencionado por el Servicio de Atención Primaria e Inclusión Social de Gobierno de Navarra- ha combina experiencias directas de empleo, con acciones formativas, con iniciativas de voluntariado y experiencias de movilidad. El programa se ha desarrollado de manera conjunta en las localidades de Huarte, Villava, Corella y Tudela, de la mano de sus respectivos ayuntamientos.

Como en ocasiones anteriores se ha dirigido a jóvenes que presentan baja motivación y que se encuentran “desconectados” de las ofertas generales de empleo y formación. Participan mayoritariamente jóvenes de familias en contacto con los Servicios Sociales en grupos reducidos de 8 personas. Con el enfoque que llamamos de Activación Juvenil y Emancipación, se les ofrece experiencias directas y contenidos que mejoren su empleabilidad.

Durante 5 semanas los grupos desarrollan acciones de formación, movilidad, voluntariado y prácticas (70 horas de formación y experimentación). Durante este proceso se integran espacios de tutorización y acompañamiento grupal e individual. La finalidad del programa formativo es mejorar la motivación y la autoestima de los participantes, desarrollar sus



habilidades sociales, conocer el mapa local de empleo y formación, y conectarse al tejido social formal e informal de cada localidad.

Esta publicación recoge la experiencia acumulada durante seis años por la Asociación Navarra Nuevo Futuro y comparte algunos conceptos y prácticas que pueden ayudar en el reto de mejorar las competencias de las personas jóvenes con menos oportunidades.

374

DESCARGA GRATUITA: [enlace](#)



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



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

Reseña de libro

TÍTULO: *Crisis y salud mental en niños y jóvenes: ¿causa o consecuencia?*

EDITORIAL: **Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas (núm. 44). Barcelona. 137 páginas**

AÑO: **2017**

375

Redacción

Este cuaderno recoge la dinámica y las intervenciones que se realizaron en una interesante Jornada sobre una cuestión de relevancia social e interés transversal para distintos sectores profesionales, de la salud mental, la educación y el ámbito social que se realizó como fruto de la colaboración entre la Fundación Probitas y la Fundació Víctor Grífols i Lucas el 21 de noviembre de 2016.

En ella se reflexionó sobre el contexto de crisis que hemos vivido en los últimos años y que aún persiste a pesar de la leve recuperación, y la afectación que esta crisis económica y social ha tenido en la salud mental de los niños, niñas y adolescentes más vulnerables, constatación confirmada por las entidades participantes y motivo principal de la organización de la jornada.

A partir de esta idea de fondo se debatió sobre la necesidad de una red sanitaria, social y escolar bien coordinada para fomentar la salud mental entre los niños, niñas y jóvenes, y poder detectar precozmente situaciones de riesgo. Se habló sobre si la pobreza y la vulnerabilidad social que sufren muchos niños, niñas, adolescentes y jóvenes en nuestra sociedad, es causa de que presenten más trastornos mentales y de conducta, o si estos son más graves por la falta de recursos en la prevención, por la poca coordinación, o por coincidir en



contextos familiares en situación de máxima precariedad que no son capaces de gestionar. Y se comentó también si la combinación de ambos puede explicar este incremento importante de trastornos en el ámbito de la salud mental detectados e identificados en su día a día por los profesionales de la salud y del ámbito social.

Se constató que la formación de los profesionales de la educación y del ámbito social en la identificación precoz y el manejo de niños y jóvenes con trastornos leves y moderados de salud mental pueden contribuir a crear dinámicas integradoras en beneficio de toda la comunidad. Asimismo, una mejor coordinación entre los distintos niveles del sistema de salud, con abordajes innovadores en la detección precoz y el tratamiento de los niños y jóvenes afectados, en que el profesional de la salud sea quien activamente y de primera mano conozca el entorno del menor y su complejidad, se identificó como modelo a seguir para una respuesta adecuada.

376

Colaboraron en esta Jornada y constan sus intervenciones en el cuaderno:

- *Joan Canimas*, doctor en Filosofía, profesor de la Universitat de Girona.
- *Adela Camí*, psicoterapeuta sistémica, directora general de Eduvic y miembro directivo de la FEDAIA.
- *Rosa Coscolla*, socióloga y psicóloga, responsable de Innovación y Metodología de Consultoría y Estudios de la Fundació Pere Tarrés.
- *Mark Dangerfeld*, psicólogo clínico y psicoterapeuta en el Hospital de Día de Adolescentes de Badalona (Fundació Vidal y Barraquer), psicoanalista (SEP-IPA), profesor del Institut Universitari de Salut Mental (Universitat Ramon Llull) y supervisor MBT-A acreditado por el Centro Anna Freud de Londres.
- *Said El Kadaoui Moussaoui*, psicólogo, psicoterapeuta y escritor, vocal de la Junta de la Associació Catalana de Professionals de la Salut Mental (ACPSM-AEN).
- *Manel Gener*, psicopedagogo y terapeuta familiar, exdirector del Equip d'Assessorament Psicopedagògic de Granollers.
- *Juanjo Gil*, enfermero, CSMIJ de Les Corts y Sarrià-Sant Gervasi y coordinador del programa Espaijove.net.
- *Josep Matalí*, psicólogo clínico, coordinador de la Unitat de Conductas Adictivas del Adolescente del Hospital Sant Joan de Déu.
- *Luis Rajmil*, investigador senior. Colaborador en el IMIM-Hospital del Mar, Institut d'Investigacions Mèdiques, Barcelona.
- *Marta Poll*, directora de la Federació Salut Mental Catalunya.



- *Jorge L. Tizón*, psiquiatra y neurólogo, psicólogo y psicoanalista (SEP-IPA). Exdirector de las Unidades de Salud Mental de Sant Martí Nord (Barcelona) y del Equipo de Prevención en Salud Mental y Atención Precoz a los Pacientes en Riesgo de Psicosis (EAPPP, de la Atención Primaria de Salud de Barcelona). Profesor de la Universitat Ramon Llull (Barcelona).

DESCARGA GRATUITA: [enlace](#)

377



Reseña de libro

TÍTULO: ***Box 8: contra el silencio, obstinadamente***
AUTOR: **Marisol Sánchez Gómez**
EDITORIAL: **Editorial Fundamentos. Madrid. 230 páginas**
AÑO: **2014**

378

Meritxell Casellas, *prevencionista*
Beatriz Pérez, *pedagoga y educadora social*

La voz de Marisol Sánchez Gómez: *Box8: Contra el silencio, obstinadamente*

Marisol Sánchez Gómez es traductora, doctora en filología inglesa, investigadora de la poesía, estudiosa del Psicoanálisis y miembro del Consejo del Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid y ya desde la lectura del prólogo y del prefacio de la obra debes tomar una decisión. ¿Te vas a atrever a seguir leyendo obstinadamente? Porque si es así, vas a comenzar tu andadura hacia el cambio de tu propia percepción de las cosas.

Y dice Marisol Sánchez al empezar la obra:

“... para cualquier mujer, viva donde viva, cualquier privilegio es siempre relativo y que la única prerrogativa auténtica que ella realmente posee es la que su mirada - la mirada privilegiada de quienes habitan los márgenes del discurso oficial - le otorga.”

Un lazo invisible, sutil, como el de toda obra de arte, une los textos, todos ellos diferentes, pero a la vez conectados por esas ideas breves que la autora introduce de manera muy particular. Una voz muy precisa pretende contarte algo importante, pero sin moralizar. Sánchez cree que hay varias cuestiones básicas para la supervivencia psicológica, pero la elegancia al transmitirlo es lo que hace que sea tan especial. Su voz es cercana, como si para cada persona que lo lee tuviera un pequeño mensaje encapsulado. Da igual tu género, tu ideología o tu experiencia porque, si quieres, vas a encontrar un lugar para ti en este libro. Es



posible que esta sea la razón por la que se pueda hablar de obra de arte. La autora tiene la capacidad de hacerle llegar a cualquier público lecturas eruditas encumbrándose en esa universalidad tan específica a la vez que singular de cada sujeto. Se trata nada menos que 102 ensayos que te sacuden, te cuestionan y te empoderan.

¿Por qué te sacuden? ¿Por qué contra el silencio?

Porque Sánchez te ofrece la diferencia entre las heridas producidas desde la crueldad de aquellas que se generan desde el afecto. Y te habla de cómo la palabra las cura. Del deseo como una cuestión política donde te juegas la suerte según tus decisiones. El cuerpo hipersexualizado de las mujeres como generador de violencia, como el arte en el que todo es válido, sin reflexión hacia otra mirada a la mujer expuesta, exhibida, agredida. Esas adolescentes que apenas comen y pasan frío en invierno para poder mostrar su cuerpo a sus compañeros y sobre quienes cruzándose con ellas cada mañana, la autora se pregunta: ¿serán asertivas como parecen?

Y es que lo personal es siempre político.

“Nunca ha sido tan necesario como en estos momentos - en que la vida personal y el cuerpo, exhibidos o utilizados impúdicamente en la red, parece haberse convertido en un fetiche de masas - Nunca ha sido tan necesario como en estos momentos, decía, tener una mirada empática que se convierta en una forma de conocimiento del entorno que exija su cuota de responsabilidad y que sepa percibir que las cosas no son nunca inocentes, que todo es político, políticamente liberador o políticamente embrutecedor.”

A pesar del título, que afirma que a veces no es necesario hablar, que incluso a veces deberíamos estar obligadas a no hablar porque el lenguaje, si es abstracto, manipulador o sordo a la necesidad del otro puede ensuciar un momento afortunado y único, dice la escritora, debemos protegernos de algunos silencios, de aquellos que excluyen e invisibilizan al otro, que lo anulan y que lo hacen desaparecer en su necesidad de palabra. El silencio puede ser un arma letal y hay palabras que curan.

El lenguaje nunca es suficiente para transmitir la magnitud del estrago y el dolor a un poder masculino ausente pero omnipresente e indiferente a su dolor, decía la poeta palestina Rafeef Ziadah.

La mirada de los poetas de la periferia aporta luz a la oscuridad. La poesía visionada en los márgenes lidia contra la homogeneidad y el dogma. *Box8, contra el silencio, obstinadamente* está repleto de poesía que lucha contra la crueldad. Hombres y mujeres están presentes a lo largo de los textos. Tomando algunos ejemplos del gran número de poetas que Sánchez

Gómez menciona en su obra, encontramos a los presos inocentes de Guantánamo, a Marina Tsvieteivea, Sylvia Plath, Ángel Valente o Sarah Kane. Y en nuestros márgenes territoriales a Ana Vega y Ana Moya como representantes de nuestra voz poética vulnerable.

¿Quién acompaña a Marisol Sánchez en este viaje entre teoría y marginalidad?

Por nombrar solo a algunos teóricos tenemos a Foucault denunciando cómo el capitalismo atribuye enfermedades mentales principalmente a mujeres que se apartan de la norma. Bauman trata los vínculos frágiles en el contexto de las identidades digitales. En la sección sobre psicoanálisis la autora nos introduce a Lacan y nos habla ampliamente de la histeria, la misoginia y de cómo el narcisismo insensible deshumaniza el amor y lo convierte en objeto de desecho o en mecanismo de defensa y del terrorismo emocional convertido en fobia y humillación. Sin embargo, quien viaja a lo largo del libro con Sánchez en numerosos ensayos es Adrienne Rich quien explica que el sistema sanitario maltrata a las mujeres cuando está a merced del capitalismo, sobre la importancia de una red de escuelas públicas y universales como garantía de una educación basada en la igualdad, entre otras cuestiones sociales.

Es decir, que mediante la mirada de Adrienne Rich, Sánchez nos habla de los efectos devastadores de la globalización, del neoliberalismo y del capitalismo mal regulado, que destruyen los sistemas públicos con ansia de fagocitarlos y convertirlos en grandes negocios de dinero y de poder.

Efectos devastadores sobre los colectivos más frágiles. Entre ellos, el de las mujeres. Sometidas todas a este sistema patriarcal occidental, capitalista y heteronormativo que se ha basado y todavía se basa en buena parte del territorio en el hecho incuestionable de que los hombres deben ser un referente básico en la vida de todas y cada una de nosotras, como propiedad emocional y sexual. Este sistema se basa en la idea de que la independencia, autonomía e igualdad de las mujeres suponen una amenaza para la familia, la religión y el Estado. Están presentes en el libro las personas refugiadas, el colectivo LGTBI, las personas víctimas del racismo y la xenofobia, los obreros y trabajadoras, a los esclavos y esclavas, los depauperados, los excluidos, lo inmigrantes, las menores de edad (niños, niñas maltratadas, violadas, torturadas, explotadas y matadas por el sistema y el machismo), entre muchos otros. Y de ahí la importancia de la palabra, la palabra catártica y liberadora, para hablar con nuestros muertos, para mentir, para sobrevivir o para transmitir cosas esenciales como las que transfirió Rich.



Un vídeo de youtube y la mirada de Sánchez en 2013 puesta en la plaza Syntagma de Grecia, mirando al cielo, intentando poner el foco desde una perspectiva global:

“No nos hacemos ilusiones de que vayan a tenerlo en cuenta. Todos los días entierran nuestros gritos en su mentira. Adiós. Nos van a ver en sus televisiones. Historia ahí vamos. Mira arriba, hacia el cielo.”

Box8 es activismo tal como sentencia Judy Grahn cuando le preguntan si ha cometido actos indecentes con mujeres. Se trata de mantener firme y avivado el fuego tras los ojos con el puño alzado. Esos ojos rojos que Sánchez nos menciona en su obra. Activismo visualizado como un una frágil estructura de cristal sustentada por un trípode tejido de un engranaje perfecto de lenguaje, mirada y disposición a actuar. Sacude especialmente ser consciente del alojamiento del dolor cuando éste se hace cuerpo, cuando el dolor vence y se atreve con la guadaña, cuando sale a las calles, desnudo por completo y gritando con los ojos ardiendo y encendiendo sus cuerpos ante la sordera global. Pero como el poder de la red y de las personas con ansia de transformación social hizo que las imágenes de Tamer Shaaban durante la primavera árabe, bloqueadas en varios países islámicos, se hiciera viral.

¿Sirve el arte para algo?

El arte actual necesita mucho de una mirada social que sea capaz de romper el silencio oficial como lo ha hecho Adrienne Rich o el poeta palestino Mourid Barghouti. El Arte hecho disidencia y combate radical. Hay una pregunta muy buena que dice: ¿sirve el arte para algo? Barghouti sentencia en *Verbicidio* que: *El arte de la poesía puede resistirse al contenido del discurso autoritario. Acaba con las certezas existentes y sus representantes oficiales.”*

Ante la indecencia la mirada del entorno a través del fuego y transformada en arte como mecanismo de denuncia y de grito silencioso. Adrienne Rich, Harold Pinter, Marina Abramovic o Edward Said desde la palabra, la escenografía, la performance o la pintura son necesarios. Como Balthus y su *La Rue* donde un misterioso aislamiento mental evita una mirada que realmente atienda un hecho moralmente rechazable. Todos ellos nos alertan de la naturalización y asimilación de hechos abominables y nos interpelan ante la indiferencia.

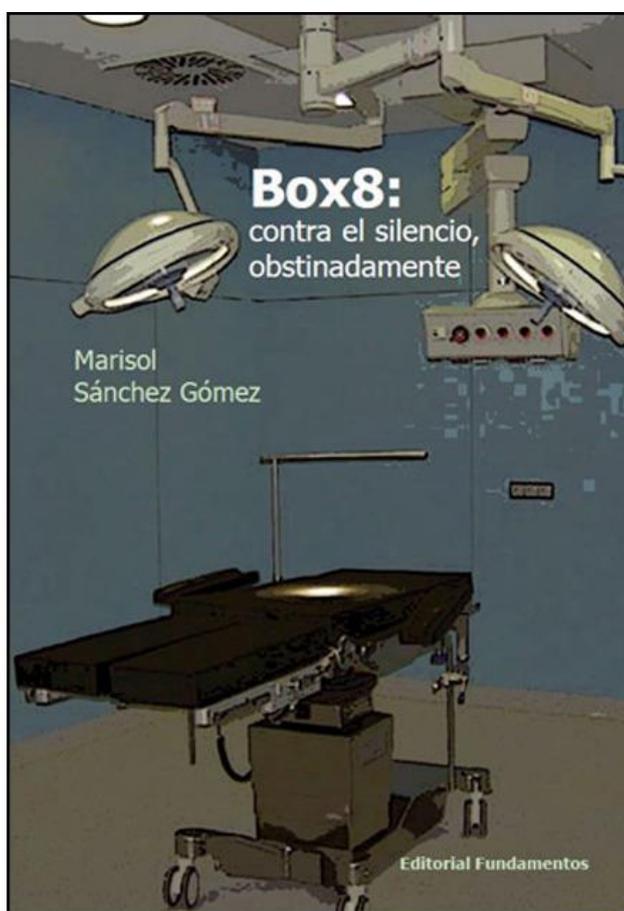
Estos breves 102 ensayos pronunciados con la voz de la autora son como cartas. Como cita en uno de los capítulos a Janet Malcolm en *The silent woman*: Las cartas son la más grande experiencia de fijación. El tiempo erosiona los sentimientos. El tiempo crea indiferencia. Las cartas nos prueban que alguna vez (algo) nos importó.

No existe otro lugar más seguro, un refugio antiaéreo más a salvo que la amistad. En ese afecto crecemos, no importa la edad que tengamos. Y habrá que seguir construyendo esos lugares a salvo a través de la conversación generosa que no cesa, la que surge como el musgo sobre las piedras más duras.

Marisol Sánchez nos deja con *Box8, contra el silencio, obstinadamente* estas cartas en forma de ensayo con su voz directa y tan precisa como el verso de Passolini que nos introduce al principio.

Parece, a veces, que odio y, sin embargo, escribo versos llenos de amor preciso.

382



Beatriz Pérez Sánchez es pedagoga y educadora social. Ha publicado cuatro libros de poesía y es colaboradora de varias revistas digitales nacionales e internacionales. Es miembro de la [ACEC](#).

Meritxell Casellas i Bigorra es prevencionista. Miembro activo de la *plataforma de debat de l'escola pública catalana*, madre e impulsora de redes de solidaridad dentro del ámbito de la educación y la cooperación internacional.

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



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

Reseña de libro

TÍTULO: *Desafíos para la educación social en tiempos de cambio. Propuestas de trabajo para la intervención socioeducativa*

AUTOR: Colectivo JPS - SIPS

EDITORIAL: Ediciones Aljibe. Málaga. 360 páginas

AÑO: 2018

383

Manuel Jesús Moreno Taboada, educador social

La obra ha sido escrita por el colectivo Jóvenes Investigadores en Pedagogía Social ([JIPS](#)) pertenecientes a la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social ([SIPS](#)), ofreciendo nuevos enfoques y miradas investigadoras a los más de 30 años de experiencia científica recorrida en el campo teórico y conceptual de la Pedagogía Social, reuniendo a un total de 25 autores/as pertenecientes a universidades de todo el territorio español y latinoamericano.

Este libro se estructura en quince capítulos articulados en cuatro grandes bloques, cada uno con un desafío temático. Cada uno de estos capítulos, aborda diferentes cuestiones, necesidades y problemáticas mediante un proceso de elaboración científica basado en la experiencia teórico-práctica de cada uno/a de los/las autores/as, vinculándose a diferentes retos para el futuro de la Pedagogía Social y la Educación Social.

Dichos capítulos además de incorporar el lenguaje escrito, se acompañan de nuevos lenguajes como el lenguaje virtual y el audiovisual, recogidos en múltiples códigos QR que llevan a vídeos, páginas web y otros recursos que ejemplifican e ilustran las ideas y experiencias concretas sobre la Educación Social y la Pedagogía Social expuesto en cada capítulo del libro (Nuñez y Ruiz-Román, 2018, p. 29).

Los cuatro grandes bloques del libro están estrechamente ligados al Informe Delors (1996) que trasciende las claves para el trabajo educativo durante el segundo milenio de nuestro tiempo, recopilados en cuatro saberes fundamentales que son: *comprender/saber conocer, saber ser, saber hacer y saber estar*. Estos cuatro saberes se fundamentan como pilares en la actuación/investigación para con la educación en general incitando al lector/a hacia la



búsqueda de las tareas que más les preocupa e interesa en su campo de intervención dentro de la Educación Social y la Pedagogía Social.

Tal y como presenta Úcar (2018) ésta búsqueda implica el reto de enfocar el trabajo socioeducativo hacia una Pedagogía Social y una Educación Social que actúa con la infancia, la juventud, las personas adultas y mayores, independientemente de las situaciones vitales en las que se encuentren, ya que pretende el encuentro de un futuro más digno y mejor para cualquier colectivo, y así tratar de garantizar la libertad de las personas y las comunidades desde los propios contextos socioculturales (pp. 24-25).

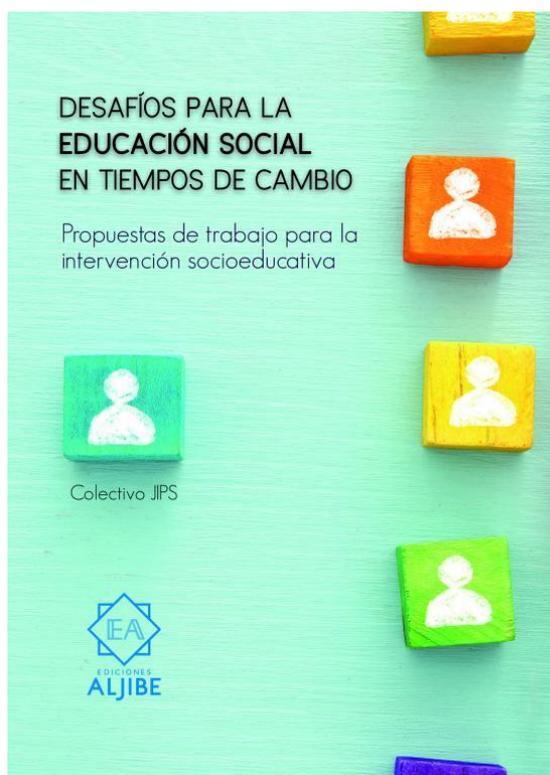
El primer bloque del libro aborda los *desafíos para comprender una sociedad de cambio y los retos para leer el mundo*. El primer capítulo nos habla sobre la diversidad y la inclusión desde el reto de la convivencia. El capítulo dos, sobre la desigualdad y la exclusión desde el reto de recuperar el bien común. El tercer capítulo recopila experiencias de empoderamiento ciudadano desde el reto del uso de las TIC en la educación social. El cuarto capítulo, nos introduce en fenómenos transformadores de las sociedades desde el reto del acceso a la participación ciudadana.

Respecto al segundo bloque, se centra en los *desafíos del ser de la educación social y los retos conceptuales*. Así, el capítulo cinco plantea para qué sirve la Pedagogía Social y la Educación Social hoy en día desde el reto del encuentro. El capítulo seis profundiza en la educación social en el mundo y en los retos de la disciplina así como en la profesión emergente en sociedades interconectadas. El capítulo siete, nos introduce en la educación entre muros y en el reto de educar desde sistemas de privación de libertad. Por último, el capítulo ocho nos lleva más allá de los muros de la escuela a través de retos para el encuentro entre educación escolar y educación social.

En relación al tercer bloque, focaliza en *los desafíos en el hacer de la educación y en los retos metodológicos*. El capítulo nueve expone la importancia del acompañamiento en la educación social y los retos de esta compleja tarea cotidiana. El décimo capítulo ofrece respuestas complejas a situaciones complejas por medio del reto de la acción socioeducativa en el trabajo en red. El capítulo once trata sobre la acción socioeducativa en comunidad y el reto de las intervenciones participativas. El capítulo doce parte del reto de las evaluaciones orientadas a la participación de las personas en la educación social.

El cuarto bloque y último del libro, se centra en aquellos *desafíos del saber estar del educador/a social como profesional y en los retos internos de la profesión*. El capítulo trece debate desde un posicionamiento crítico, la práctica profesional del educador social y de la pedagogía social bajo el reto de repensar las relaciones educativas más allá de las etiquetas elevando una pregunta inicial en torno a para qué educamos. El capítulo catorce amplía la mirada hacia la acción ciudadana desde los retos de la educación social con los movimientos sociales. El capítulo quince y final del libro, exterioriza el hecho de ser educador/a social y los retos en la formación como profesionales.

En definitiva, esta obra es un recopilatorio de artículos escritos por un equipo de jóvenes profesionales dentro del ámbito educativo de la Pedagogía Social y la Educación Social cuyo hecho de por sí, es un reto que ha logrado crear una estructura reticular donde se agrupan ideas, propuestas y experiencias socioeducativas teórico-prácticas fundamentales para la reflexión y comprensión de la situación histórica y actual de la Educación Social y la Pedagogía Social en España y Latinoamérica, reflejando aquellos retos y desafíos modernos y presentes a los que se enfrenta dicho ámbito en sociedades de tránsito y cambio en constante transformación.



El índice de esta obra coral es:

Prólogo

Del “es lo que hay” a lo que “debería o podría haber”. Xavier Úcar, Presidente de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social

Introducción

La educación social ante los desafíos de mirar y estar en el mundo: claves para comprender y hacer la acción educativa. Héctor Núñez y Cristóbal Ruiz-Román. Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Málaga

Bloque I: Los desafíos de comprender una sociedad en cambio. Retos para leer el mundo

- CAP 1. Diversidad e Inclusión. Retos para la convivencia. Pilar Rodrigo-Moriche. Universidad Autónoma de Madrid
- CAP 2. Desigualdad y exclusión. Retos tras la crisis para el bien común. Laura Varela Crespo. Universidad de Santiago de Compostela

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



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

- CAP 3. El reto de las TIC en educación social. Experiencias para empoderar a la ciudadanía. Paloma Valdivia y Carlos Silva y Karla Villaseñor. Universidad Autónoma de Barcelona y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)
- CAP 4. Sociedades en transformación: retos para el acceso a la ciudadanía y la participación. Janire Fonseca Peso, Universidad de Deusto.

Bloque II: Desafíos del ser de la educación social. Retos conceptuales

- CAP 1. ¿Para qué la pedagogía/educación social hoy? Retos para el encuentro. Sarah Carrica-Ochoa y Nuria Garro-Gil. Universidad de Navarra
- CAP 2. La educación social en el mundo. Retos de una disciplina-profesión emergente en sociedades interconectadas. Ángela Janer y Érico Ribas Machado. Universidad Autónoma de Barcelona y Universidade Estadual de Ponta Grossa – Brasil
- CAP 3. Educar entre muros. El reto de educar desde la privación de libertad. David Herrera-Pastor y Francisco José del Pozo Serrano. Universidad de Málaga y Universidad del Norte, Colombia
- CAP 4. Más allá de los muros de la escuela. Retos para el encuentro entre educación escolar y educación social. Sara Serrate González. Universidad de Salamanca

Bloque III: Desafíos en el hacer educación. Retos metodológicos.

- CAP 1. El acompañamiento en la educación social: los retos de una tarea cotidiana
- Lorena Molina Cuesta y Jesús Juárez Pérez-Cea. Universidad de Málaga
- CAP 2. Respuestas complejas a situaciones complejas. El reto del trabajo en red
- y la acción socioeducativa. Roser de Querol Duran, Irene Cussó Parcerisas. Jordi Díaz-Gibson. Universidad Ramon Llull
- CAP 3. Acción socioeducativa en comunidad: El reto de las intervenciones participativas. Rocío Valderrama. Universidad de Sevilla
- CAP 4. El reto de las evaluaciones orientadas a la participación de las personas en la educación social. Héctor Núñez. Universidad Autónoma de Barcelona

Bloque IV: Desafíos del saber estar del educador/a social como profesional. Retos internos de la profesión

- CAP 1. (Un) Posicionamiento crítico de nuestra práctica profesional. El reto de repensar las relaciones educativas más allá de las etiquetas. Héctor S. Melero. Universidad Nacional Educación a Distancia.
- CAP 2. Acción ciudadana y educación social: Los retos de la Educación Social con los Movimientos Sociales. Antonio Alcántara. Universidad de Barcelona.
- CAP 3. Ser Educador Social: Retos en la formación de Educadores Sociales. Omar García-Pérez. Universidad de Oviedo.

Manuel Jesús Moreno Taboada, es Graduado en Educación Social y Maestro de Educación Primaria en Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad por la Universidad de Málaga. Educador Social en Inclusión, ciudadanía, diversidad y educación. [INCIDE](#).

Reseña de libro

TÍTULO: *La Educación Social en la escuela: un futuro por construir*

AUTOR: José Quintanal Díaz

EDITORIAL: CCS, Madrid. 154 páginas

AÑO: 2018

387

Juan Carlos Sánchez Huete, *Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación.*

Nuestro país ha vivido en las últimas décadas tantos cambios en el sistema educativo que, más que renovación, parece hemos agotado las posibilidades de mejora y de cambio que los partidos políticos proyectan en sus programas electorales.

Por eso, autores como el que nos ocupa, proponen un análisis del sistema educativo, de su estructura anquilosada y mastodónica, para regenerar una escuela anclada en un modelo obsoleto y que precisa de transformaciones desde las posibilidades reales, no desde los ideales políticos.

El libro desarrolla su contenido en siete capítulos. En ellos se describe una realidad compleja, el de la Educación Social, cuyo colectivo de profesionales no acaba de implantar su rol en la educación formal como debiera, y como un sistema educativo moderno demanda.

La práctica profesional del educador social ha de ser integrada en la escuela con un peso específico mucho mayor del que posee, alejándose de las políticas de organización de las instituciones escolares y buscando referentes en la diversificación profesional de los propios agentes educadores, de la creciente especialización, pero también en ámbitos de actuación sobre los contextos familiares, donde a veces el profesor tutor no llega, desvirtuando así el carácter formativo que ha de ejercerse en determinados núcleos familiares. Es la idea principal del primer capítulo “*Es hora de integrar la Educación Social en la escuela*”. Es necesario apostar por una figura donde no prime en exclusividad lo instructivo, confiriendo un



matiz social, para que cuestiones que preocupan en la escuela (acoso escolar, integración de minorías, etc.) sean abordadas por estos profesionales y no por otros.

El segundo capítulo, *“La función social de la educación”*, comienza con una declaración de intenciones cuando se refiere a la Educación Social como un reto para la escuela. Analiza el marco contextual y conceptual donde se ha trabajado sobre la incorporación del educador social a la escuela, como corresponsable con la sociedad y agente implicado en esa función social. Para ello se enuncian dos principios básicos. Un primer principio fundamentado en la necesaria integración real, activa y efectiva en la vida escolar. Un segundo principio, el de la socialización plena: ya no educa el sujeto ni se educa al sujeto. La educación hoy se hace más desde el grupo y para el grupo. Por último plantea la respuesta desde el campo social a las necesidades que tiene la escuela, propuestas contrastadas por profesionales de la educación de largo recorrido y dilatada experiencia en este ámbito de la Educación Social.

El tercer capítulo, *“La Educación Social en la enseñanza”*, esboza una cuestión primordial: es el propio sistema educativo quien no se ha cuestionado con rigurosidad integrar en el programa escolar este desarrollo social que propugna el autor. Se discute sobre la composición de los equipos docentes, fórmulas nuevas que permitan integrar a otros profesionales, como son los educadores sociales. La propuesta pedagógica para esta integración es la génesis de un Plan Social de Centro, de responsabilidad de este profesional aglutinado al equipo docente, y cuyo contenido se desarrolla en tres funciones primordiales: educadora, relacional (convivencia) y comunitaria (social). Para aplicar estos cambios se requiere de una filosofía de trabajo colaborativo, de una nueva cultura escolar con preponderancia de lo social y, sobre todo, de una escuela regeneradora como agente social

El capítulo cuarto *“La normativa social en la enseñanza”* argumenta sobre la tradición literaria de plantear una función social de la enseñanza como elemento complementario, posicionamiento totalmente contrario al que propone el autor. Realiza un recorrido histórico, que se remonta a la Ley Moyano de 1857, para encontrar un referente válido de su enfoque, con un punto de inflexión en la Institución Libre de Enseñanza, en el periodo que va desde 1876 hasta 1936, y llegar a 1970 con la Ley General de Educación que apostaba por el principio de integración social. El autor hace un recorrido por distintas leyes educativas (LODE, LOGSE, LOE, entre otras) describiendo los logros y la evolución de esta socialización de la enseñanza en la legislación educativa española. En 1991 aparece como titulación universitaria e identificándose como enseñanza no formal y vinculada a la acción socioeducativa.

No ignora el autor que las competencias en materia educativa están en manos de las Comunidades Autónomas, por lo que para evitar el sesgo informativo, repasa con exhaustividad los logros normativos alcanzados en estos territorios.

Por último, se encomienda a una visión de la literatura especializada, citando a numerosos autores que en las últimas décadas se han ocupado y preocupado por la temática en cuestión.

El quinto capítulo, “*Proceso a seguir en la integración del educador social en el sistema escolar*”, centra la importancia del reconocimiento desde la literatura especializada a esta figura profesional para su inserción es la estructura del sistema educativo. Pero es preocupante la ausencia de la escuela como ámbito de desarrollo profesional en los “Documentos Profesionalizadores” de 2007, en línea con la propuesta del plan de estudios de 1991 de la diplomatura, donde se confería un papel socioeducativo. Después, bien es cierto, bastantes publicaciones han reivindicado y justificado la presencia de este profesional en los centros escolares y en las distintas etapas educativas. Así se constata en la actualidad, donde la presencia se asume en el desarrollo de programas educativos que inciden directamente en la convivencia escolar, pero que lastran la integración en el programa escolar reglamentario. El acceso al cuerpo docente, regulado desde 2007 por Real Decreto, también se presta a confusión, como explica el autor desde la normativa aprobada.

Por último, aborda los planes de estudio universitarios para demostrar que no existe una carencia formativa de estos estudiantes, futuros profesionales de la Educación Social, en cuanto a materias relacionadas directamente con el ámbito educativo, léase Didáctica General, Teoría de la Educación, Psicología del Aprendizaje o Sociología del Aprendizaje. También se hace referencia a las competencias establecidas para el título, donde se analiza pormenorizadamente las tres funciones aludidas en el capítulo 3: educadora, relacional o de convivencia y comunitaria.

El sexto capítulo, “*Integración escolar de la Educación Social: un programa de actuación*”, precisa cómo debe ser esta integración: ser uno más en el esquema educativo de la estructura pedagógica. Y además la determina a que sea una *acción sistemática, de soporte, mediación y transferencia que favorece el desarrollo de la sociabilidad del sujeto a lo largo de toda la vida*. Propone un cambio necesario del modelo educativo, donde además de los pilares tradicionales, formativo y de desarrollo personal del sujeto, se añada un tercero: la socialización del alumnado. Este modelo que propone el autor responde a unos principios fundamentales, como lo son profesionalizar la enseñanza, enriquecer los procesos, socializar la convivencia y mejorar el potencial del alumnado.



El último capítulo, bajo el título “Una apuesta de futuro”, incide en este momento del cambio que describe un nuevo panorama, tanto en la sociedad como en la escuela, donde lo social es la materia pendiente, por lo que ha de incorporarse a la formación de los futuros maestros, para conseguir efectividad y realismo educativo. Propone, finalmente, socializar la escuela con un currículo adaptado a cada contexto. También modificar el modelo educativo a los tiempos actuales, con la globalización primando por encima de otros intereses. Esto supone enriquecer la figura educadora, incorporando elementos socializadores a su desarrollo y desempeño profesional. Por último, apuesta por optimizar procesos en esos nuevos escenarios en donde nos movemos.

Animamos a la lectura de este libro, con un argumentario científico y riguroso de una figura que ha de tomar mayor preponderancia en el ámbito educativo, no ya como apuesta de futuro, sino de hoy.

390



- Juan Carlos Sánchez Huete, C.E.S. Don Bosco (adscrito a la UCM), Profesor titular departamento de Pedagogía. Contacto: jcs huete@cesdonbosco.com; C/ María Auxiliadora, 9. 28040-Madrid.

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



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

Reseña de Tesis Doctoral

TÍTULO: ***DISEÑO DEL PERFIL COMPETENCIAL DE LA PROFESIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL***

AUTORA: **María Dolores Eslava Suanes**

UNIVERSIDAD: **Universidad de Córdoba.**

AÑO: **2019**

391

Dr. Juan Francisco Trujillo Herrera, Educador Social. Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Canarias (CEESCAN).

Se inicia esta reseña recogiendo las palabras de la autora de esta Tesis Doctoral sobre el cuestionamiento que se hace sobre si: “Actualmente ¿conocen las y los educadores sociales cuáles son sus competencias?, ¿se encuentran satisfechas y satisfechos con la formación recibida?, ¿la formación recibida les convierte en profesionales capacitados para el ejercicio profesional?”. Vamos a intentar acercarnos a este universo y fenómeno de “las competencias” relacionadas con la “profesión” casi de forma exclusiva y específica (competencias-profesionales) y la propuesta que hace María Dolores Eslava Suanes, es el diseño de un perfil competencial que engloba y aglutina taxonomías y clasificaciones existentes sobre las competencias académicas y profesionales: su vigencia y e importancia para el campo profesional y laboral de la Educación Social.

Esta sociedad de la información y recepción líquida, globalizadora y “severamente tecnológica” ha hecho que los acontecimientos y hechos que nos preceden están situados en el mundo de cambio y de la frontera. Es decir como recojo en mi Tesis (Trujillo, 2016) y ahondado algo más sobre el campo profesional y la profesión, y en palabras de Hoyle (1980), Fernández (1988), Hernández y Sancho (1993) (citado por Rumbo (2000), desarrollan de la siguiente manera una perspectiva concreta sobre profesión, así:

- Una profesión desempeña un papel importante en la configuración de la política pública, en el control sobre el ejercicio de las responsabilidades profesionales individuales y tienen un alto grado de autonomía respecto al Estado.



- Una profesión desempeña una función social importante y necesita de un reconocimiento social del servicio que presta a los ciudadanos.
- El ejercicio de dicha función requiere un grado considerable de habilidad.
- La habilidad se ejercita en situaciones en las que se producen nuevos problemas a solucionar.
- Aunque el conocimiento obtenido a través de la experiencia es importante, es insuficiente, y necesita de un saber específico que distinga a los miembros de una profesión de quienes no la ejercen.
- La adquisición de ese conocimiento requiere de una preparación especializada, normalmente de larga duración.
- Este periodo de formación implica la socialización en los valores profesionales.
- Estos valores tienen a centrarse en la predominancia de los intereses del cliente y a expresarse en un código ético.
- Cualquier actividad laboral que cumpliera con estos criterios se convertiría en una profesión. (p.136).

Es decir, que a la hora de hablar del campo profesional, hay que tener presente, por un lado que este espacio lo configuran muchos elementos interconectados, que por otro lado es una construcción con muchas variables y componentes heterodoxos, y además, que se desarrolla en consonancia con agencias de diferente tipo y categoría. Son las políticas públicas, la función social que ejerce una determinada profesión, la habilidad para ejercerla, el conocimiento desde la experiencia, la especialización dentro del campo profesional, y la adquisición de una serie de valores profesionales identificados y reconocidos por la propia profesión, algunos de los elementos básicos que hay que tener presente, para definir, conceptualizar, categorizar, proponer funciones y características de lo que se denomina “campo profesional”

Ahora bien, en el caso concreto de la Educación Social y su proceso de profesionalización, así como para este estudio de investigación, se extrae por su importancia dos cuestiones que señalan Bas, Campillo & Sáez (2010):

- El proceso de profesionalización, en cualquiera de las profesiones que se estudien, no es nunca lineal, ni tampoco rígido, es decir de tranquila continuidad, ya que este proceso va cargado de conflictos, luchas por mantenerse y progresos tanto en el sistema social como en el sistema de profesiones, momentos de avances y retrocesos tratando de encontrar, acotar y monopolizar una “parcela de trabajo” en el escenario laboral...
- Y por tanto, no es difícil concluir que la profesionalización de las profesiones no acaba nunca, ya que en ese “no bajar la guardia” y tener que responder a las exigencias que provocan las transformaciones sociales y las nuevas necesidades laborales..., es por lo que las profesiones tienen que utilizar todo tipo de estrategias para hacerse “presente permanentemente” en las comunidades y campos donde actúan. (p.40)



Y esta tesis profundiza a lo largo de sus 8 capítulos en este proceso (profesionalizador) dentro del campo de la Educación Social, porque cumple, de forma clara, continua y constante con estas intenciones expresadas por estas autoras y autor. La profesionalización de la Educación Social se fija y se asienta claramente en términos tales como el cambio y el proceso. En la historia de la profesión de la Educación Social los cambios, los avances, los retrocesos, las paradas se engloban, lo que se podría denominar “proceso”. Y tal como se señala, ese proceso no es lineal, ni cíclico, ni unidireccional sino con diferentes direcciones y aristas dentro de un marco más o menos delimitado

A lo largo de la lectura de la Tesis se va advirtiendo una amplia gama de fuentes y justificaciones teóricas tanto desde el punto de vista académico y como desde el punto de vista profesionalizador. La Dra María Dolores Eslava se alimenta de manera exhaustiva, actualizada y con relevancia en sus autores, siendo ésta una propuesta de diseño competencial riguroso y sobre todo buscando el equilibrio entre “competencias académicas” y “competencias profesionalizadoras”. No obstante, la finalidad de esta investigación, tal como señala la propia autora, no es dar respuesta a una necesidad incipiente, Ortega et al. (2007) ya advertían de la necesidad de determinar el perfil competencial del educador social a fin de adecuar los planes de estudios tanto a la demanda social como al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Según los recientes estudios (tal como señala la autora), como son de López Jiménez, Navarro-Segura y Torras Genís (2017) destacan por un lado “las incertidumbres y situaciones más conflictivas que provocan en el alumnado de educación social miedos y estrés emocional ante el hecho de pensar en el ejercicio de la profesión” y por otro lado en el estudio realizado por Eslava-Suanes, González-López y León-Huertas, (2018) con profesionales en ejercicio, estos señalaban tener carencias formativas, desconocimiento de sus propias funciones y competencias y dificultades para trabajar en equipo. Es decir una doble brecha, abierta tanto por la parte inicial (alumnado) como por la parte de los profesionales y sus procesos de reciclaje y formación continua.

En la elección sobre este tema de investigación social y educativa viene motivada por la necesidad de contribuir de manera científica con elementos de análisis de la profesión al reconocimiento de ésta a través de la definición del perfil competencial y para ello se organiza en ocho capítulos.

Así los capítulos 1 y 2 constituyen los cimientos teóricos del estudio. El Capítulo 1, titulado *El educador o educador social: Una mirada a su caja de herramientas*, recoge:

- una aproximación epistemológica a la educación social como profesión.
- abordando cómo su desregularización y su corta trayectoria como profesión legitimada ha promovido la definición de diversidad de áreas, ámbitos, espacios y contextos de actuación.

- En este sentido, se realiza una evolución de las definiciones en torno a los elementos que configuran la profesión y que permiten avanzar hacia la formación que capacita a los y las profesionales de la educación social.

El Capítulo 2, con el título *El perfil competencial del educador o educadora social*, supone:

- conceptualizar el término competencia, definiendo su tipología y componentes.
- la incorporación de una enseñanza basada en competencias en la formación universitaria, distinguiendo entre competencias básicas, transversales y específicas.
- Finalmente, se realiza una revisión del perfil competencial que define al profesional de la educación social y se concluye, concretando cómo se desarrolla el título de Graduado y Graduada en Educación Social en las universidades españolas.

El Capítulo 3 se titula *Diseño de la investigación*.

El Capítulo 4 se corresponde con la *Fase 1* del estudio empírico y lleva por título *Estudiodocumental comparativo de los planes de estudio del grado de educación social en España*. Esta fase:

- se inicia con la teorización sobre la investigación documental como técnica de análisis de contenido, recogiendo sus ventajas e inconvenientes,
- Se define de manera operativa el análisis documental realizado a partir de las competencias recogidas en los planes de estudio del Grado en Educación Social presentes en las universidades españolas, recogiendo la información necesaria en fichas de contenido.
- Finalmente, se define la primera taxonomía de competencias profesionales de la educación social, abordando teóricamente la definición de las dimensiones y subdimensiones en las que se estructura.

El Capítulo 5 aborda la *Fase 2*: “*Validación del modelo competencial por parte de un juicio de expertos y expertas*”, aborda cómo se implementa la técnica de juicio de expertos y expertas como medio para validar el contenido y el constructo del perfil competencial diseñado en la fase anterior.

El Capítulo 6 se identifica con la *Fase 3* de la investigación: “*Validación del modelo competencial a través de grupos de discusión con educadoras y educadores sociales en ejercicio*”. En esta fase se:

- recoge la voz de los educadores y educadoras sociales en ejercicio a través de la gestación de grupos de discusión. Estos grupos de discusión se inician con el análisis de la situación profesional, utilizando como técnica las matrices DAFO, la identificación de los y las profesionales con el perfil competencial diseñado a través de su valoración en un cuestionario, la discusión propiamente dicha a través de preguntas estímulo que abordan la definición de la profesión, la identificación de las funciones, competencias y áreas prioritarias, entre otras, y el diseño de propuestas de mejora a través de matrices CAME (Matriz CAME: Corregir, Afrontar, Mantener, y Explotar).

- Esta fase concluye con la definición de la tercera taxonomía de competencias profesionales de la educación social.

El Capítulo 7, titulado *Valoración del carácter profesionalizador del modelo competencial por parte de un panel de expertos y expertas internacional*, aborda:

- la determinación, invitación, selección y descripción de un panel de expertos y expertas internacional con el que se pretende valorar el sentido profesionalizador del perfil competencial diseñado.

Finalmente, el Capítulo 8, *Conclusiones y propuestas*, recoge las conclusiones generales del estudio a través de los objetivos propuestos. Como conclusión de la investigación: se propone el perfil competencial del educador o educadora social. Un perfil competencial formado por 6 dimensiones en las que se distribuyen 24 competencias que describen de un modo integral su labor profesional.

1. Las competencias comunicativas: Se definen las competencias comunicativas como aquel conjunto de saberes que permiten la comunicación eficaz, ya se trate de un proceso de comunicación mediado o no.
 2. Las competencias crítico-reflexivas: Suponen la capacidad para comprender los principios teóricos e ideológicos de la profesión ejercida, pudiendo, a través de la toma de conciencia de los mismos, generar cambios y transformar la práctica profesional.
 3. Las competencias sociales: Se pueden definir como la capacidad para afrontar con éxito cada una de las situaciones derivadas de las relaciones interpersonales.
 4. Competencias disciplinares: Estas competencias recogen aquellos contenidos constituidos en torno a una disciplina de referencia que le otorga un conocimiento científico-técnico diferenciado.
 5. Competencias funcionales: Son aquellas necesarias para el desempeño de una tarea. Dicho así, las competencias consideradas funcionales para el educador o educadora social hacen referencia a cada una de las competencias necesarias para afrontar y dar respuesta a las funciones que este profesional realiza en los diferentes ámbitos de acción socioeducativa.
 6. Identidad profesional: Queda definida como la imagen que tiene sobre sí mismo y el autodesarrollo profesional, así como el sentimiento de pertenencia a un colectivo lo suficientemente determinado como para que permita su comparación otras profesiones. Las dos competencias que se enmarcan en esta dimensión abordan la necesidad de mantener el compromiso ético, y la necesidad de fortalecer el conocimiento de sí mismo como base del desarrollo personal y profesionales formativas.
- En último lugar, se abordan las limitaciones o dificultades halladas durante el proceso de investigación y se concretan futuras líneas de actuación e investigación.



UNIVERSIDAD DE CORDOBA

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas

TESIS DOCTORAL

Diseño del perfil competencial de la
profesión de la educación social

Designing a profile of competences
for social education professionals

Conception du profil de compétence de la
profession d'éducation sociale

396

Doctoranda

María Dolores Eslava Suanes

Director y Directora

Ignacio González López y Carlota de León Huertas

Córdoba, 18 de marzo de 2019

Se puede descargar desde el siguiente enlace:

[\[PDF\] Diseño del perfil competencial de la profesión de la educación social](#)

BIBLIOGRAFÍA

- Bas-Peña, E., Campillo, M. & Sáez, J. (2010). *Educación social: universidad, estado y profesión*. 1ª edición. Barcelona. Laertes S.A.
- Eslava Suanes, M.D., González López, I. y de León Huertas, C. (2018). La voz de los profesionales de la educación social en España y Francia: la identidad autopercebida. *Revista Española de Educación Comparada*, 32, 10-32.
- López Jiménez, P., Navarro-Segura, L., y Torras Genís, I. (2017). Las escenas temidas de los estudiantes y el desarrollo de competencias para afrontar situaciones profesionales en educación social. *RES, Revista de Educación Social*, 24, 845-856.
- Ortega, J., González, M., Froufe, S., Rodríguez, M. J., Muñoz, J. M., Olmos, S., Calvo, R., y Sobrón, I. (2007). Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de “educador social” en Castilla y León. *Pedagogía Social*, 14, 77-94.
- Trujillo Herrera, J.F. (2016) *Historia de la educación social en Tenerife (1983-2001): legislación, políticas, agencias y acontecimientos profesionalizadores*. Tesis Doctoral, UPO.



Reseña de libro

TÍTULO: *Manual del Guerrero de La Luz*
AUTOR: Paulo Coelho
EDITORIAL: Planeta, Barcelona. 152 páginas
AÑO: 2006

397

Nelia Vidal Dimas y M^a Ángeles Hernández Prados

El material de este libro ya fue publicado en “Maktub”, columna aparecida en el diario “Folha de São Paulo”, entre los años 1993 y 1996. Este es un periódico brasileño, editado en Sao Paulo, siendo el diario de mayor circulación en Brasil. Con la recuperación de la libertad de prensa, los periódicos se convirtieron en un importante canal para la manifestación de la opinión pública. Tiene la mayor tirada en América Latina, con 1,5 millones de ejemplares diarios. Posteriormente, en 1997 fue publicado en formato libro añadiendo el prólogo y el epílogo.

El prólogo comienza con el encuentro de un niño y una mujer que le habla de un gigantesco templo lleno de campanas que existía en la isla. Tras este primer contacto, el niño comienza a observar atentamente la isla y las campanas, intentando divisarla desde la orilla, pero no encuentra nada. Pregunta a los pescadores quienes le cuentan que hace mucho tiempo hubo un terremoto y la isla se hundió en el mar, pero aún se escuchan las campanas de su templo, cuando el mar las agita en su fondo. A partir de entonces, el niño se obsesiona con poder escuchar las campanas, deja de lado todo lo que hacía anteriormente y permanece sentado en la orilla de la playa día tras día. Seis meses después seguía sin oír las campanas del templo sumergido. Un año más tarde, derrotado por no poder oírlas decidió volver a casa, y se aproximó al mar a despedirse, sin más preocupación que la de escuchar el mar, sintiéndose agradecido de estar vivo y oyó la primera campanada y después otra, y otra... Años más tarde, siendo un hombre regreso a la aldea y a la playa de su infancia, y para su sorpresa vio a la mujer que le había hablado de la isla con su templo:

“-¿Qué hace usted aquí?- pregunto. - Esperar por ti- respondió ella... Ella le ofreció un cuaderno azul, con las hojas en blanco. – Escribe: un guerrero de la luz presta atención a los ojos de un niño. Porque ellos saben ver el mundo sin amargura. - ¿Qué es un guerrero de la luz? – Tú lo sabes- respondió ella, sonriendo- ... - Escribe sobre el guerrero- le dijo.” (p.8)



Con esta historia Paulo Coelho nos invita a conocer los conceptos vinculados a un guerrero. En este libro nos muestra que el guerrero vive dentro de cada uno de nosotros, y que solo alguien que es capaz de escuchar su corazón, que acepta sus derrotas sin resultar abatido por ellas, alimentando la esperanza en medio del cansancio y el desaliento, despertará y dará vida a ese guerrero de luz. Nos invita a reflexionar sobre nuestra forma de vivir, sobre el sentido de la vida, las dificultades encontradas en el camino, la relación que mantenemos con los otros y con nosotros mismos, y la elevada capacidad de aprendizaje de todo lo que no acontece, ya sea un momento triste o alegre. Nos habla de las fortalezas que debe tener un guerrero, lo que lo que nos recuerda a Seligman.

Cuando nos habla de batallas, ensalza fortalezas como el *coraje*. El guerrero se caracteriza por la *valentía, la integridad y su vitalidad*, “no posterga decisiones”, y “*Procura mantener la serenidad y analiza cada paso como si fuese los más importante*” (p.14). Otro rasgo favorable del guerrero es la *perseverancia*, “*él sabe que la perseverancia no tiene nada que ver con la insistencia*” (p.11), y “*Persevera en su voluntad, pero sabe esperar el mejor momento para su nuevo ataque*” (p.11). Además, nos explica que en combate no son suficientes el entusiasmo y el entrenamiento para vencer sino la experiencia, esta sería otra fortaleza que enmarcaríamos dentro de sabiduría y conocimiento en la que el valor de la perspectiva es necesaria para un guerrero, así como la *espiritualidad* “*entonces él abre su corazón al universo y pide inspiración a Dios, de modo que cada golpe al enemigo sea también una lección de defensa para él*” (p.9). Un guerrero sabe con qué puede contar “*siempre verifica su equipo, compuesto por tres elementos: fe, esperanza y amor.*” (p.13). De nuevo nos sorprende con la fortaleza de *transcendencia* recordándonos el valor de la *esperanza, espiritualidad y amor*, esta última relacionada con la fortaleza del amor y humanidad, que se deja ver de un modo más claro en esta frase “Un guerrero de la luz comparte su mundo con las personas que ama” (p14).

La *Templanza* es otra de las fortalezas por las que se compone un guerrero de la luz, en ella encontramos la *autorregulación*: “*un guerrero de la luz no pierde su tiempo escuchando provocaciones; él tiene un destino que debe ser cumplido*” (p.11), un guerrero tiene el valor de la *apertura a la experiencia* “*cada piedra, cada curva, le da la bienvenida. Él se identifica con las montañas y los arroyos, ve un poco de su alma en las plantas, en los animales y en las aves del campo*” (p.12), tiene deseo de aprender y curiosidad por conocer el mundo, y sabe apreciar la belleza y la excelencia. También manifiesta la *templanza* a través de valores como la *prudencia, la humildad y la capacidad de perdonar*, como se puede ver: “*El verdadero guerrero de la luz acepta el perdón*” (p.21), “*es dueño del golpe y del perdón*” (p.25), “*es simple como las palomas y prudente como las serpientes*” (p.26).

Resalta el valor de la *gratitud*, “*cuando el sol se pone, se arrodilla y agradece el Manto Protector que le rodea*”... “*no necesita que nadie le recuerde la ayuda de los otros; él se acuerda solo y reparte con ello la recompensa*” (p.9) mostrando la fortaleza de la *transcendencia*. Además el guerrero se muestra como un ser justo: “*Un guerrero de la luz no permanece indiferente ante la injusticia*”... “*...cuando presencia el sufrimiento ajeno, usa su*

espada para poner las cosas en orden” (p.17) y muestra su *inteligencia social* en la relación con los otros: “*El guerrero las reúne alrededor de la hoguera, cuenta historias, repare su alimento, se embriaga junto con ellas.*” (p.33); de divertirse con las pequeñas cosas cotidianas, pues “*se concentra en los pequeños milagros de la vida diaria*” (p.33).

En estas virtudes de un guerrero también surgen momentos en los que se desanima, “*siente que nada consigue despertar la emoción que deseaba*”... “*Pero es obstinado, y no abandona lo que había decidido hacer*”... “*Entonces, cuando menos lo espera, una nueva puerta se abre*”... “*Un guerrero de la luz siempre mantiene su corazón limpio de sentimientos de odio*” (p.18). Incluso podemos ver como hay momentos en los que pierde la fe “*El guerrero de la luz no siempre tiene fe*” (p.19). “*Hay momentos en los que no cree absolutamente en nada*” (p.20). El guerrero sabe celebrar los triunfos, pero también sabe perder, afrontar a derrota y aprender de ella.

Finalmente, en el Epílogo Coelho nos devuelve a la playa junto a la mujer en la que después de largas hora hablando con ella le muestra que muchas de las cosas que se han dicho se contradicen y ella le responde “... *Un guerrero no procura ser coherente; él aprende a vivir con sus contradicciones*” (p.39).

Paulo Coelho

Manual del guerrero de la luz



Reseña de libro

TÍTULO: *Recapitulación de cuentos para educar en valores*
AUTOR: **Luis Alexis Maldonado**
EDITORIAL: **Projecte Home, Barcelona**
AÑO: **2019**

400

Mònica Galera Cauhé, Educadora Social Projecte Home

El libro “*Recapitulación de cuentos para educar en valores*”, no solo es un libro para profundizar en los valores de forma personal sino que también es una herramienta educativa con lo cual los educadores puedan hablar y desarrollar los valores que en nuestra vida social y cotidiana están tan presentes.

La estructura del libro es novedosa y altamente pedagógica. Cada uno de los cuentos tiene una pequeña ficha donde se explica las fuentes donde se han tomado los textos y algunas consideraciones mínimas a tener en cuenta. El autor va adaptando la información necesaria para poder sacar el máximo provecho y así desarrollar con mayor amplitud los valores y los cuentos. De esta forma es una ayuda para el lector y una herramienta educativa en el desarrollo de los valores desde el uso de cuentos en su trabajo social y educativo.

El libro consta de 8 valores, (paz, respeto, amabilidad, amistad, gratitud, confianza, optimismo, superación) en cada uno de ellos no solo está la explicación teórica sino que se profundiza para poder encontrar estos valores en la visibilidad de los acontecimientos cotidianos, por ejemplo no podemos hablar de la paz mundial si no puedo encontrar el valor de la paz en los acontecimientos personales de mi vida cotidiana.

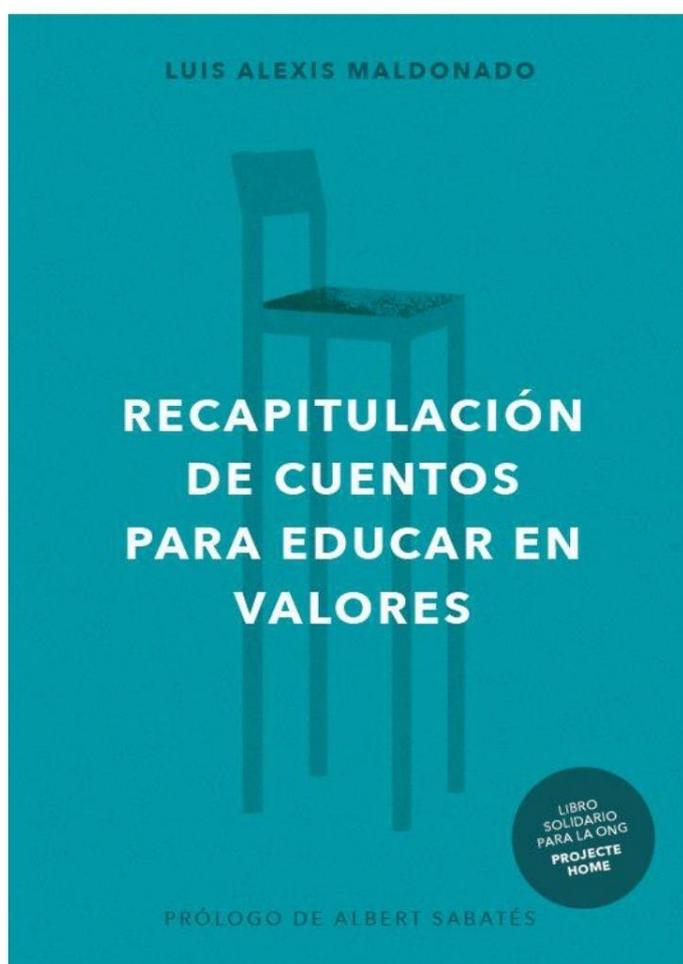
Hablamos de cuentos pero también hay fábulas y micro cuentos todos ellos con la función de visibilizar valores. Tomar el cuento como una herramienta educativa no es nada novedoso, sin embargo cuando el cuento, la fábula están en función de dar sentido a los valores y juntos ayudar a educar para que podamos entender que las acciones positivas que surgen en la vida hace que podamos ser mejores con nosotros mismos y dar una alegría y armonía a nuestro mundo social y personal.



El desarrollo de los valores en una redacción citando frases célebres y relacionando los valores con los cuentos y situaciones de nuestra quehacer cotidiano hacen de su lectura sea amena y profunda.

Su autor es Dr. Luis Alexis Maldonado un trabajador del tercer sector en su inquietud por la educación en valores escribe este libro. Junto con la ONG Projecte Home han editado este libro que es una ayuda para que los usuarios puedan acercarse a entender la importancia que tiene los valores a la hora de dejar las drogas y rehacer sus vidas.

Por 10 €, se puede adquirir "*Recopilación de cuentos para educar en valores*" en cualquiera de los centros de la entidad Projecte Home (o demandarlo al autor en: [enlace](#)). Todos los beneficios se destinarán a la prevención y el tratamiento de las personas con adicciones.



Reseña de libro

- TÍTULO:** *La Educación Social en el sistema educativo: Una herramienta transversal para mitigar las desigualdades. Políticas Públicas para la Equidad Social* (Vol. 2)
- AUTOR:** Rivera-Vargas, P., Muñoz-Saavedra, J., Morales-Olivares, R. y Butendieck, S. (Ed.)
- EDITORIAL:** Santiago de Chile: Colección Políticas Públicas, Universidad de Santiago de Chile
- AÑO:** 2019

Redacción

El volumen 2 del libro “[Políticas públicas para la equidad social](#)”, publicado por la Universidad de Santiago de Chile en colaboración con la Universitat de Barcelona (UB), ofrece un espacio de diálogo internacional e interdisciplinario en torno a las políticas públicas a partir de tres ejes temáticos considerados imprescindibles para la construcción de sociedades más justas, a saber: Educación, Género y Estudios Urbanos. Bajo el convencimiento que la producción de conocimiento científico se erige como un insumo necesario para desarrollar políticas públicas más eficaces, equitativas y sostenibles capaces de abordar y corregir las diversas causas de las desigualdades. Este vol. 2, cuenta con 29 capítulos de destacados especialistas internacionales, que desde distintos enfoques nos invitan a la reflexión en torno a la complejidad e impacto de las políticas públicas en la sociedad. La publicación está separada en 3 bloques a partir los ejes temáticos antes mencionados.

Nuestro compañero Raúl Luceño, educador social que dinamiza [Educablog](#), aporta una interesante reflexión la Educación Social y la Escuela.

Se puede descargar en el siguiente [enlace](#).



Cómo colaborar con RES, Revista de Educación Social

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital que edita números en torno a un tema central, monográfico, y que combina en cada revista diferentes apartados o secciones: unas secciones están dedicadas al tema específico y central; otras están relacionadas con la actualidad, con reseñas de proyectos y programas, estudios, libros, etc. Y se recogen también siempre en un espacio de "miscelánea" aquellas colaboraciones que no podamos clasificar dentro del tema central, pero que sean de interés para el colectivo de la educación social.

La aceptación de las propuestas de los artículos, que siempre son altruistas y en ningún caso dan derecho a ninguna compensación económica, ni significan ningún costo o pago por parte de los autores (NO publicamos como contraprestación a un pago), se hace después de la valoración "ciega" (por parte de dos valoradores externos al consejo de redacción) y de la selección del Consejo de Redacción entre aquellas propuestas que nos hayáis enviado.

Si eres educador/a social, en cualquier ámbito, y quieres compartir, debatir, reflexionar e intercambiar experiencias profesionales, esta es tu revista. Sin olvidar el rigor científico, desde RES, Revista de Educación Social, se publican colaboraciones en cualquier idioma en el que podamos realizar el proceso de valoración externa por contar entre nuestros colaboradores con especialistas que controlen esas lenguas (a título de ejemplo, en estos momentos contamos con valoradores que lo hacen en castellano, gallego, euskera, catalán, francés, inglés, portugués e italiano). Tu trabajo se verá reflejado en RES, Revista de Educación Social, con el rigor metodológico que necesita la difusión del conocimiento científico-técnico. Se admiten también revisiones teóricas que, sobre todo, faciliten la labor de los profesionales en la imprescindible actualización que conlleva la profesión y aquellos otros que desde una perspectiva crítica promuevan el cambio social. RES, Revista de Educación Social, no deja de ser interdisciplinaria por lo que tienen cabida también aquellos trabajos que desde profesiones y ámbitos científicos afines se planteen adecuadamente. Te pedimos que el trabajo sea original e inédito. Asumimos que todos/as los/as que firman el artículo y son citados/as o aludidos como comunicación personal en él dan su consentimiento para ello.

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

Os animamos a hacer llegar a nuestra redacción todas aquellas noticias, reseñas, proyectos, reflexiones, etc. que consideréis interesantes, para poder darles difusión desde RES, Revista de Educación Social, ventana de la Educación Social que quiere ser vuestra revista, siguiendo las siguientes indicaciones:

Orientaciones sobre colaboraciones

Autorización de artículos

Cráterios 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 JUNIO de 2018**, a la siguiente dirección res@eduso.net, siguiendo las indicaciones recogidas más arriba.

- **Número 30**, enero-junio de 2020: *Educación Social y juventud*.
- (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