



JULIO-DICIEMBRE 2022

## RES, Revista de Educación Social. Número 35

### VIII Congreso de Educación Social: dignidad y derechos. Registro, memoria y palabra

Los Congresos han supuesto a lo largo de la historia de la profesión escenarios de reflexión, diálogo y estudio de la práctica de la Educación Social. El VIII Congreso Estatal de Educación Social, organizado por el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) en colaboración con los colegios de los territorios de: Madrid, Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, País Vasco, Valencia, Murcia y Sevilla, bajo el lema «Dignidad y Derechos», se ha vertebrado en dos ejes principales: La dignidad de las personas, de los/as profesionales y el derecho a la Educación Social y La acción socioeducativa como acción transformadora.

Partiendo de esta primera reflexión, el lema general pretende integrar cuatro conceptos que se han considerado prioritarios: Compromiso, Derechos, Transformación y Dignidad, incidiendo en la acción transformadora de la educación social en los diferentes contextos socioeducativos y en la necesidad de la cooperación entre lo académico y la práctica de la acción socioeducativa y comunitaria.

La celebración del VIII Congreso de Educación Social "Educación Social, dignidad y derechos en tiempos de pandemia" se ha visto afectada por los escenarios que hemos vivido en los dos últimos años, dominados por la pandemia de la Covid19. Con el esfuerzo colectivo de todas las organizaciones de profesionales de la Educación Social del estado español, se ha podido realizar durante esta primavera pasada, la de 2022, con un formato innovador, híbrido, coral, en nueve jornadas, cada una en diferente lugar de la geografía española, entre los días 31 de marzo y 2 de junio. Este formato se ha mostrado como muy esperanzador y posible modelo a replicar en futuros eventos.

En los números 33 y 34 ya dimos salida a las contribuciones del congreso. Y en este número 35, recogemos, para compartirlo con todas vosotras y vosotros, lo que de "palabra" y de "imagen" ha significado este encuentro. Os facilitamos así las ponencias, los resúmenes, los vídeos de los actos, etc., que allí se generaron, ofreciendo la posibilidad de que el colectivo de la Educación Social comparta su caminar juntos en esa reflexión que siempre significa un congreso, desde esta ventana abierta al mundo que sigue siendo RES Revista de Educación Social.

RES,  
Revista de Educación Social

Número 35

- [Sumario](#)
- [Redacción](#)
- [Presentación](#)
- [Organización](#)
- [Etapa 1 Madrid 1ª jornada](#)
- [Etapa 1 Madrid 2ª jornada](#)
- [Etapa 2 Cuenca](#)
- [Etapa 3 Las Palmas de Gran Canaria](#)
- [Etapa 4 Bilbao](#)
- [Etapa 5 Madrid - Ética](#)
- [Etapa 6 Valencia](#)
- [Etapa 7 Murcia](#)
- [Etapa 8 San Pelayo \(Valladolid\)](#)
- [Etapa 9 Sevilla](#)
- [Comunicaciones](#)
- [Experiencias - posters](#)
- [Conclusiones](#)
- [Miscelánea](#)
- [Reseñas](#)
- [Actualidad](#)
- [Artículos sólo texto](#)
- [PRÓXIMO NÚMERO](#)



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



REVISTA  
DE EDUCACIÓN  
SOCIAL

ISSN 1698-9007

**Edición**

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

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

**Sede del CGCEES**

Carrer Aragó 141- 143, 4a planta, 08015 Barcelona  
Tel.: 93 452 10 08; [cgcees@eduso.net](mailto: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](mailto:res@eduso.net)

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



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

**ISSN 1698-9007**

**Soporte Internet:**

Daniel Caballero: <http://www.danielcaballero.es/>

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

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

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

Teresa Bermúdez, PHD en Psicología, Univ. de Oviedo.

Luis Blanco, Educador Social, CPEESM (Madrid).

Enrique Guisado, Educador Social, COPESEX (Extremadura).

Nekane Beloki, Lic. Sociología, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

Naia Bizkaralegorra, Educadora Social, CEESPV (País Vasco).

Gema López, Educadora Social, CEESA (Aragón).

Jose Antonio Llosa, PHD. en Educación y Psicología. Universidad de Oviedo (Fac. P. Ossó)

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

Víctor M. Martín-Solbes, PHD en Pedagogía. Univ. de Málaga.

Miquel Gómez, PHD en Pedagogía, Universitat de Barcelona.

Roberto Moreno, Educador Social, CPESRM (Murcia) y Univ. Castilla la Mancha

Inés Pico, Educadora Social, Lic. en Filosofía y Ciencias Ed., CEESPV (País Vasco).

Iñaki Rodríguez, Educador Social, PHD en Pedagogía. CEESPV (País Vasco).

Josep Vallés, Ed. Social, PHD en Pedagogía, CEESC (Catalunya) y UNED.

Carmen Vega, PHD en Filosofía y Ciencias Ed., Univ. La Salle

**Coordinación de edición y contenidos:** Carlos Sánchez-Valverde.

Los contenidos de **RES, Revista de Educación Social**, proceden, prioritariamente (más del 95%), de aportaciones voluntarias libres e inéditas. También se incluyen, en menor medida, ponencias, colaboraciones, artículos, etc. adaptados, publicados en otras publicaciones. Y en algunos casos, demandas explícitas realizadas por parte del Equipo de redacción.

**Colaboran en este número:**

Rocio Alzueta, Lucía Amorós, María A. Andrés, Sergio Arranz, Rut Barranco, Raquel Becerril, Amair Belategi, Enric Benavent-Vallés, Lourdes Bermejo, Eva Bretones, Esteban Burillo, Daniel Buraschi, Ángel Cabeza, Carmen Carrión, José Luis Castellanos, Gemma Cortijo, Noelia Darriba, Gema Díaz, María Dosil, Joan Dueñas, Enriqueta Durán, Amaia Eiguren, Mayra I. Espada, Fernando Fantova, María A. Fernández-Valiente, Sonia Fuertes, Mónica Gijón, Inés Gil, Flor Hoyos, Asier Huegun, Sonia Iglesias, Araceli Lázaro, Alfonso López-Martínez, Elisa Lugo, Elena Malaber, Elisabet Marco, Pilar Marcos, Ainhoa Martín, Víctor M. Martín-Solbes, Miguel Ángel Martínez-Fuentes, Beatriz Martínez-Guijarro, Alejandra Montané, Paula Morales, Segundo Moyano, M<sup>a</sup> José Navarro-Vercher, Natalia Oldano, Jesús Otaño, Naiara Ozamiz, Rosana Palomares, Javier Paniagua, María Jesús Perales, Victoria Pérez de Guzmán, Maitane Picaza, Asun Pie, Iñaki Rodríguez-Cueto, Paula Rodríguez-Rivera, Diego Rodríguez-Villega, Paloma Rosauero, Daniel Rubio, Cristóbal Ruiz, Juan Sáez, Cosme Sánchez-Alber, Àngels Sánchez-Amorós, Carlos Sánchez-Valverde, Diana Soldevilla, Noa Soliño, Patricia Torrijos, Xavier Úcar, José Miguel Valle, Marta Venceslao, Gabriel Villamarín, Raul Vilar, Rossend Viñes.

**Coordinación técnica:** Roberto Bañón.

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

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

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

Archivo **RES, Revista de Educación Social**, Archivo eduso.net. Archivo CGCEES, Archivo Pixabay, Archivo Pexels.

Imagen portada: Banner de Javier Paniagua

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

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). **ISSN: 1698-9007.**



Se permiten la reproducción, 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 2022

RES, Revista de Educación Social

Número 35

## VIII Congreso de Educación Social: dignidad y derechos Registro, memoria y palabra

2

Los Congresos han supuesto a lo largo de la historia de la profesión escenarios de reflexión, diálogo y estudio de la práctica de la Educación Social. El VIII Congreso Estatal de Educación Social, organizado por el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) en colaboración con los colegios de los territorios de: Madrid, Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, País Vasco, Valencia, Murcia y Andalucía, bajo el lema «Dignidad y Derechos», se ha vertebrado en dos ejes principales: La dignidad de las personas, de los/as profesionales y el derecho a la Educación Social y La acción socioeducativa como acción transformadora.

Partiendo de esta primera reflexión, el lema general pretende integrar cuatro conceptos que se han considerado prioritarios: Compromiso, Derechos, Transformación y Dignidad, incidiendo en la acción transformadora de la educación social en los diferentes contextos socioeducativos y en la necesidad de la cooperación entre lo académico y la práctica de la acción socioeducativa y comunitaria.

La celebración del VIII Congreso de Educación Social “Educación Social, dignidad y derechos en tiempos de pandemia” se ha visto afectada por los escenarios que hemos vivido en los dos últimos años, dominados por la pandemia de la Covid19. Con el esfuerzo colectivo de todas las organizaciones de profesionales de la Educación Social del estado español, se ha podido realizar durante esta primavera pasada, la de 2022, con un formato innovador, híbrido, coral, en nueve jornadas, cada una en diferente lugar de la geografía española, entre los días 31 de marzo y 2 de junio. Este formato se ha mostrado como muy esperanzador y posible modelo a replicar en futuros eventos.

En los números 33 y 34 ya dimos salida a las contribuciones del congreso. Y en este número 35, recogemos, para compartirlo con todas vosotras y vosotros, lo que de “palabra” y de “imagen” ha significado este encuentro. Os facilitamos así las ponencias, los resúmenes, los vídeos de los actos, etc., que allí se generaron, ofreciendo la posibilidad de que el colectivo de la Educación Social comparta su caminar juntos en esa reflexión que siempre significa un congreso, desde esta ventana abierta al mundo que sigue siendo RES Revista de Educación Social.



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

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, 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 35 .....	2
Presentación .....	9
<b>CARLOS SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS, Coordinador del Consejo de Redacción.....</b>	<b>9</b>
<b>El tema: VIII Congreso de Educación Social, dignidad y derechos, Registro memoria y palabra .....</b>	<b>10</b>
<b>Organización .....</b>	<b>11</b>
<b>EL PROTOCONGRESO. LA HISTORIA Y LAS PERSONAS QUE HICIERON POSIBLE EL VIII CONGRESO DE EDUCACIÓN SOCIAL</b>	
<i>Carlos Sánchez-Valverde, presidente del Comité Científico del VIII Congreso .....</i>	<i>12</i>
<b>SOBRE LA IMAGEN DEL VIII CONGRESO DE EDUCACIÓN SOCIAL.....</b>	<b>14</b>
<b>RESUMEN DE LA MEMORIA TÉCNICA.....</b>	<b>15</b>
<b>CONCLUSIONES DEL VIII CONGRESO DE EDUCACIÓN SOCIAL, DIGNIDAD Y DERECHOS, 2022.....</b>	<b>18</b>
<b>Etapa 1, Madrid, 1ª jornada. 31 de marzo de 2022 .....</b>	<b>24</b>
<b>ACTO INAUGURAL DEL CONGRESO Y DE LA 1ª JORNADA .....</b>	<b>25</b>
<b>PONENCIA INAUGURAL: La dignidad de las personas, profesionales y el derecho a la educación social</b>	
<i>Federico Mayor Zaragoza. Fundación Cultura de Paz. ....</i>	<i>27</i>
<b>MESA INFANCIA 1. LA RESPONSABILIDAD DE LA ACCIÓN INSTITUCIONAL .....</b>	<b>30</b>
<b>PRESENTACIÓN DE LA MESA</b>	
<i>Flor Hoyos Alarte .....</i>	<i>31</i>
<b>HACIA UN SISTEMA DE PROTECCIÓN INTEGRAL</b>	
<i>José Luis Castellanos Delgado.....</i>	<i>32</i>
<b>LEGITIMIZACIÓN DE DERECHOS DE LA INFANCIA</b>	
<i>Araceli Lázaro Aparicio. ....</i>	<i>37</i>
<b>RETOS DE LA ACCIÓN INSTITUCIONAL EN LA COMUNIDAD DE MADRID</b>	
<i>Beatriz Martínez Guijarro, ....</i>	<i>41</i>
<b>MESA INFANCIA 2. EL COMPROMISO DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA.....</b>	<b>47</b>
<b>PRESENTACIÓN DE LA MESA</b>	
<i>Inés Gil Jaurena.....</i>	<i>48</i>
<b>LA PREVENCIÓN Y CONTROL DEL ABSENTISMO ESCOLAR</b>	
<i>Gema Díaz García. ....</i>	<i>49</i>
<b>LA PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA</b>	
<i>Rocío Alzueta Jaro.....</i>	<i>52</i>
<b>SÍNTESIS DE LA MESA .....</b>	<b>54</b>
<b>COMUNICACIONES AL CONGRESO ACEPTADAS Y PUBLICADAS.....</b>	<b>55</b>
<b>Etapa 1, Madrid, 2ª jornada. 1 de abril de 2022 .....</b>	<b>57</b>
<b>APERTURA DE LA 2ª JORNADA .....</b>	<b>58</b>
<b>PONENCIA EXPERTA: Educación Social: una herramienta transformadora</b>	
<i>Lourdes Bermejo.....</i>	<i>60</i>
<b>MESA DIALOGADA: LA EDUCACIÓN SOCIAL FRENTE AL EDADISMO .....</b>	<b>64</b>
<b>Etapa 2, Cuenca. 7 de abril de 2022.....</b>	<b>65</b>
<b>APERTURA DE JORNADA.....</b>	<b>66</b>
<b>DIÁLOGO ABIERTO: UNA APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN SOCIAL EN CASTILLA-LA MANCHA: EDUCACIÓN Y SERVICIOS SOCIALES .....</b>	<b>69</b>



<b>MESA COLOQUIO: RECONOCIMIENTO Y RESPETO A LAS PERSONAS.....</b>	<b>70</b>
<b>LA BIOPOLÍTICA DIFERENCIAL EN DISCAPACIDAD Y SUS CONSECUENCIAS</b>	
<i>Asun Pié Balaguer. ....</i>	<i>71</i>
<b>RESPETAR, RESPETÁNDONOS</b>	
<i>Noelia Darriba García. ....</i>	<i>76</i>
<b>EL RESPETO: LA FORMA DE MIRAR LO VALIOSO PARA CUIDARLO</b>	
<i>José Miguel Valle.....</i>	<i>80</i>
<b>LA EDUCACIÓN SOCIAL ANTE EL ETIQUETAJE O EL RECONOCIMIENTO DE LAS PERSONAS</b>	
<i>Cristóbal Ruiz Román.....</i>	<i>85</i>
<b>ENCUENTROS CON PROFESIONALES POR ÁMBITOS.....</b>	<b>90</b>
<b>Etapa 3, Las Palmas de Gran Canaria. 21 de abril de 2022 .....</b>	<b>91</b>
<b>APERTURA DE JORNADA.....</b>	<b>92</b>
<b>MESA COLOQUIO: LAS Y LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO .....</b>	<b>93</b>
<b>PRESENTACIÓN DE LA MESA Y EXPLICACIÓN DE LA DINÁMICA</b>	
<i>Eva Bretones Peregrina.....</i>	<i>94</i>
<b>GENERANDO VÍNCULOS, CREANDO OPORTUNIDADES</b>	
<i>Mónica Cugat. ....</i>	<i>97</i>
<b>EDUCACIÓN SOCIAL Y SISTEMA EDUCATIVO. VISIONES Y REFLEXIONES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL</b>	
<i>Rubén Jiménez Jiménez.....</i>	<i>104</i>
<b>LAS FRONTERAS ENTRE LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LA ESCUELA NO EXISTEN: LA EDUCACIÓN ES SOCIAL O NO ES EDUCACIÓN</b>	
<i>Rut Barranco Barroso.....</i>	<i>110</i>
<b>DESARROLLO DEL PERFIL PROFESIONAL DEL EDUCADOR Y LA EDUCADORA SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO. CONTRIBUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA</b>	
<i>Paula Morales Almeida. ....</i>	<i>115</i>
<b>Etapa 4, Bilbao. 27 de abril de 2022.....</b>	<b>120</b>
<b>APERTURA DE JORNADA.....</b>	<b>121</b>
<b>DIÁLOGO ABIERTO: LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO ELEMENTO CLAVE DE LAS POLÍTICAS SOCIALES.....</b>	<b>124</b>
<b>LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO ELEMENTO CLAVE PARA CONFECCIONAR POLÍTICAS PÚBLICAS QUE FORTALEZCAN EL ESTADO DE BIENESTAR</b>	
<i>Alfonso López Martínez. ....</i>	<i>125</i>
<b>LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LAS POLÍTICAS SOCIALES</b>	
<i>Ainhoa Martín Blázquez. ....</i>	<i>129</i>
<b>MESA COLOQUIO: EL COMPROMISO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL CON LA ACCIÓN DE LAS POLÍTICAS SOCIALES. JUSTICIA SOCIAL.....</b>	<b>132</b>
<b>TRES TRAYECTOS PARADÓJICOS HACIA EL COMPROMISO POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL</b>	
<i>Fernando Fantova Azcoaga.....</i>	<i>134</i>
<b>JUSTICIA SOCIAL Y ACCIÓN SOCIO-POLÍTICA: REFLEXIONES DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL</b>	
<i>Alejandra Montané López.....</i>	<i>139</i>
<b>LA IMPORTANCIA DEL FEEDBACK ENTRE INSTITUCIONES Y CIUDADANÍA PARA EL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EFECTIVAS</b>	
<i>María Ángeles Fernández Valiente. ....</i>	<i>145</i>





<b>MESA COLOQUIO: LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EJECUCIÓN PENAL, EL SISTEMA PENITENCIARIO Y LA INCLUSIÓN SOCIAL</b> .....	150
<b>EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LOS CENTROS PENITENCIARIOS CATALANES</b> <i>Rossend Viñes López</i> .....	152
<b>EDUCACIÓN SOCIAL EN EL SISTEMA PENITENCIARIO</b> <i>Marta Ruiz-Narezo</i> .....	157
<b>EL SENTIDO DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LAS PRISIONES. ELEMENTOS DEL CONTEXTO Y PRODUCCIÓN DE CAPACIDADES</b> <i>Víctor M. Martín Solbes</i> .....	164
<b>COMUNICACIONES Y OTROS TRABAJOS PUBLICADOS</b> .....	170
<b>ESPACIOS DE DIÁLOGO EN ÁMBITOS PROFESIONALES DE LA INTERVENCIÓN. 1 INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN PRIMARIA: PRÓXIMA, PERSONALIZADA, RELACIONAL Y COMUNITARIA</b> .....	171
<b>ALGUNAS REFLEXIONES TÉCNICAS Y ALGUNAS PREOCUPACIONES A FUTURO</b> ..... <i>Jesús Otaño Maiza</i> .....	172
<b>INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN PRIMARIA: PRÓXIMA, PERSONALIZADA, RELACIONAL Y COMUNITARIA</b> <i>Asier Huegun Burgos</i> .....	176
<b>ESPACIOS DE DIÁLOGO EN ÁMBITOS PROFESIONALES DE LA INTERVENCIÓN. 2 INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN EL ÁMBITO DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL: DERECHOS Y DIGNIDAD DE LAS PERSONAS</b> .....	179
<b>DE LOS MUROS HACIA LA LUZ: VIDAS CON DERECHOS</b> <i>María Ángeles Andrés Acha</i> .....	181
<b>CIERRE DE LA JORNADA: CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE AVANCE</b> .....	184
<b>Etapa 5, Madrid - Ética. 30 de abril de 2022</b> .....	185
<b>APERTURA DE JORNADA</b> .....	186
<b>TALLER PARTICIPATIVO / COLOQUIO: ÉTICA TRANSVERSAL A LA EDUCACIÓN SOCIAL. EL COMPROMISO DE LOS/LAS PROFESIONALES</b> .....	187
<b>LA ÉTICA COMO UNA HERRAMIENTA DE FUTURO</b> <i>Joan Dueñas</i> .....	188
<b>IDENTIDAD PROFESIONAL Y CÓDIGO DEONTOLÓGICO EN LA EDUCACIÓN SOCIAL</b> <i>Iñaki Rodríguez Cueto</i> .....	192
<b>COMISIONES Y COMITÉS DE ÉTICA Y DEONTOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN SOCIAL</b> <i>Daniel Rubio Merino</i> .....	201
<b>Etapa 6, Valencia. 4 de mayo de 2022</b> .....	209
<b>APERTURA DE JORNADA</b> .....	210
<b>MESA COLOQUIO: LA DIGNIDAD DE LAS/LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL, DESDE EL SECTOR PÚBLICO</b> .....	211
<b>MESA COLOQUIO: LA DIGNIDAD DE LAS/LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL, DESDE EL TERCER SECTOR</b> .....	213
<b>SITUACIÓN DE LOS PROFESIONALES EN EL TERCER SECTOR</b> <i>Diego Rodríguez Villega</i> .....	214
<b>EL PAPEL DE LAS ASOCIACIONES PATRONALES EN LA CALIDAD Y ESTRUCTURA DEL SECTOR DE ACCIÓN SOCIAL. EL CASO PARTICULAR DE APIME EN LA COMUNIDAD VALENCIANA</b> <i>Esteban Burillo Borrego</i> .....	218
<b>LA DIGNIDAD DE LAS/LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL, DESDE EL TERCER SECTOR</b> <i>Enriqueta Durán Cordero</i> .....	221



<b>LA DIGNIDAD DE LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS SOCIALES. BUENAS PRÁCTICAS DESDE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA</b>	
<i>Sonia Fuertes Ledesma</i> .....	230
<b>ESPACIOS DE DIÁLOGO EN ÁMBITOS PROFESIONALES DE LA INTERVENCIÓN, 1</b>	
<b>PRESENTACIÓN DE EXPERIENCIAS SOCIOEDUCATIVAS DE ÉXITO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO, EN LA COMUNIDAD VALENCIANA</b> .....	236
<b>ESPACIOS DE DIÁLOGO EN ÁMBITOS PROFESIONALES DE LA INTERVENCIÓN, 2</b>	
<b>LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA GESTIÓN DE EQUIPOS Y CENTROS</b> .....	238
<b>CLAUSURA DE JORNADA</b> .....	239
<b>Etapa 7, Murcia. 12 de mayo de 2022</b> .....	240
<b>APERTURA DE JORNADA</b> .....	241
<b>MESA COLOQUIO: LAS PARADOJAS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL Y SUS EFECTOS</b> ...	242
<b>COMO PUNTO DE PARTIDA: UNA INVITACIÓN PARA ESTIMULAR LA REFLEXIÓN</b>	
<i>Segundo Moyano Mangas</i> .....	244
<b>CATEGORÍAS ESTIGMATIZADAS Y ÉTICA DE LAS CONSECUENCIAS</b>	
<i>Marta Venceslao</i> .....	247
<b>TRES PARADOJAS Y UNA REFLEXIÓN SOBRE LA RELACIÓN EDUCATIVA, ¿ES SUFICIENTE CUIDAR Y ACOMPAÑAR EN EDUCACIÓN SOCIAL?</b>	
<i>Mónica Gijón</i> .....	250
<b>LA PARADOJA DE LA SINGULARIDAD Y LAS PRÁCTICAS COLECTIVAS</b>	
<i>Cosme Sánchez Alber</i> .....	260
<b>LA PARADOJA INEVITABLE: LA DIALÉCTICA PROFESIONALIZACIÓN-DESPROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL</b>	
<i>Juan Sáez Carreras</i> .....	265
<b>PARADOJAS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL CONTEXTO FORMATIVO, LABORAL Y PROFESIONAL</b>	
<i>Miguel Ángel Martínez Fuentes</i> .....	275
<b>MESA COLOQUIO: EJES ESTRATÉGICOS Y EDUCACIÓN SOCIAL EN LA LEY DE SERVICIOS SOCIALES</b> .....	280
<b>Etapa 8, San Pelayo, Valladolid. 14 de mayo de 2022</b> .....	282
<b>APERTURA DE JORNADA</b> .....	283
<b>ESPACIO DE DIÁLOGO DIÁLOGO EDUCACIÓN SOCIAL EN EL MEDIO RURAL EN CASTILLA Y LEÓN</b> .....	285
<b>SINTESIS DEL DIÁLOGO</b>	
<i>Javier Paniagua Gutiérrez, Sergio Arranz López y Carmen Carrión Ordás</i> .....	286
<b>PANEL DE EXPERIENCIAS ESPERANZADORAS EN EL MEDIO RURAL, DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL</b> .....	293
<b>PRESENTACIÓN DEL PANEL DE EXPERIENCIAS</b>	
<i>Patricia Torrijos Fincias</i> .....	294
<b>EDUCACIÓN SOCIAL EN ZONAS RURALES</b>	
<i>Pilar Marcos Martín</i> .....	296
<b>PROGRAMA DE DESARROLLO COMUNITARIO DE MAGAZ</b>	
<i>Raquel Becerril González</i> .....	298
<b>VOLVER A CREER EN LA EDUCACIÓN SOCIAL. ESPERANZA EN EL MUNDO RURAL</b>	
<i>Sonia Iglesias Turrado</i> .....	301
<b>Etapa 9, Sevilla. 2 de junio de 2022</b> .....	305
<b>APERTURA DE JORNADA</b> .....	306



<b>PONENCIA DIALOGADA: La acción socioeducativa como acción transformadora, derechos y justicia social</b>	
<i>Manuela Carmena y José Antonio Caride</i> .....	308
<b>TEXTO RESUMEN DE LOS PRINCIPALES HITOS DEL DIÁLOGO</b>	
<i>Carlos Sánchez-Valverde</i> .....	309
<b>MESA COLOQUIO: EDUCACIÓN SOCIAL Y UNIVERSIDAD: RECORRIDOS Y RETOS PARA LA PROFESIONALIZACIÓN</b> .....	314
<i>Victoria Pérez de Guzmán Puya</i> .....	315
<b>MESA COLOQUIO: LA REGULACIÓN PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL: DERECHOS Y DIGNIDAD</b> .....	318
<b>PRESENTACIÓN DEL CORTO “DUEÑOS DEL UNIVERSO”</b> .....	319
<b>CONCLUSIONES DEL CONGRESO Y ACTO DE CLAUSURA</b> .....	320
<i>Carlos Sánchez-Valverde Visus</i> .....	321
<b>COMUNICACIONES ACEPTADAS</b> .....	323
<b>EXPERIENCIAS ACEPTADAS</b> .....	326
<b>Miscelánea</b> .....	328
<i>El consumo de loot boxes como puerta de entrada al gambling</i>	
<b>The purchase of loot boxes as a gateway to gambling</b>	
<i>PAULA RODRÍGUEZ y GABRIEL VILLAMARÍN, Universidad de Vigo</i> .....	329
<i>Tejidos y tramas de lo social: perspectivas desde la pedagogía y la educación social</i>	
<b>Weavings and wefts of the social: perspectives from pedagogy and social education</b>	
<i>XAVIER ÚCAR, Universitat Autònoma de Barcelona</i> .....	343
<i>El abordaje del absentismo escolar desde el modelo centrado en soluciones</i>	
<b>The approach to school absenteeism from the solution-focused model</b>	
<i>DIANA SOLDEVILLA, Ayuntamiento de Logroño</i> .....	369
<i>EL trabajo de las Inteligencias Múltiples a través de la Fotografía</i>	
<b>The work of multiple intelligences through photography</b>	
<i>ANGEL CABEZA y NOA SOLIÑO, Hospital de Dia Nou Barris (Barcelona)</i> .....	384
<i>La herencia de Paulo Freire en las prácticas participativas dialógicas</i>	
<b>Paulo Freire's legacy in dialogic participatory practices</b>	
<i>DANIEL BURASCHI y NATALIA OLDANO, Red de Acción e Investigación Social</i> .....	404
<i>Emprendimiento social y digital. Acciones con ciudadanía vulnerable</i>	
<b>Social and digital entrepreneurship. Actions with vulnerable citizenship</b>	
<i>LUCÍA AMORÓS, Universidad de Murcia (España), Centro Mcluhan en Cultura y Tecnología, Universidad de Toronto (Canadá)</i> .....	420
<i>Análisis de la realidad de personas jóvenes migrantes extuteladas en la Comunitat Valenciana</i>	
<b>Analysis of the reality of young ex guardian migrants in the Valencian Community</b>	
<i>ROSANA PALOMARES MAS, Educadora Social, Maestra, Trabajadora Social y Profesora Asociada de la Universitat De València</i> .....	441
<i>Bizkaiko harrera-etxeetako nerabeen emantzipaziorako prestakuntzaren errealitatearen azterketa</i>	
<b>Análisis de la realidad de la formación para la emancipación de los adolescentes en hogares de acogida en Bizkaia</b>	
<b>Analysis of training practices prior to the emancipation of adolescents in Bizkaia foster homes.</b>	
<i>AMAIUR BELATEGI, AMAIA EIGUREN, MARÍA DOSIL MAITANE PICAZA y NAIARA OZAMIZ, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea</i> .....	453





<b>Formación ciudadana en modelos educativos de universidades públicas estatales en México</b>	
<b>Citizenship education in educational models of state public universities in Mexico</b>	
MAYRA ISABEL ESPADA Y ELISA LUGO, <i>Centro de Investigación Interdisciplinaria para el Desarrollo Universitario. Universidad Autónoma del Estado De Morelos</i> .....	472
<b>Educación social dentro del sistema educativo en Comunidad Valenciana: experiencias de éxito</b>	
<b>Social education within the education system in the Valencian Community: successful experiences</b>	
MARÍA JESÚS PERALES, <i>Universitat De València</i>	
ELENA MALABER PILES, <i>Educadora Social, CRI Casa Cuna Santa Isabel</i>	
MARÍA JOSÉ NAVARRO, <i>Educadora Social, Empresa de Inserción INTEGRAS.TÚ</i> .....	498
<b>Reseñas</b> .....	518
<b>Reseña de libro: A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad, de Ortega Ruiz, P. y Romero Sánchez, E.</b>	
GEMMA CORTIJO RUIZ.....	519
<b>Reseña de libro: El Libro Rojo de las Niñas, de Romero Miralles, Cristina; Marín, Francis (ilust.)</b>	
PALOMA ROSAURO MORAGUES, .....	522
<b>Reseña de libro: La mirada horitzontal. Històries sense llar d'un educador social, de David Vázquez</b>	
ELISABET MARCO AROCAS .....	524
<b>Reseña de libro: Envejecimiento activo y empoderamiento, de Cristina Vidal-Martí</b>	
RAÛL VILAR.....	527
<b>Reseña de libro: La pell freda, de Sánchez Piñol, Albert</b>	
MARIA ÀNGELS SANCHO AMORÓS.....	528
<b>Actualidad</b> .....	534
<b>Cuatro estudiantes de Educación Social ganan un concurso del Plan Nacional sobre Drogas</b>	
REDACCIÓN .....	535
<b>El CGCEES colabora en la realización de las guías sobre: “Abuso de internet y ciberbullying con perspectiva de género” y “Prevención del tabaquismo con enfoque de género”</b>	
REDACCIÓN .....	536
<b>En Galicia, la Primera Convivencia Interuniversitaria y Profesional recibe unos 250 participantes, entre universitarios, profesores y profesionales de Educación Social</b>	
REDACCIÓN .....	538
<b>Educadores sociales de Ourense y Galicia urgen su figura en los colegios</b>	
REDACCIÓN .....	545
<b>Educación Social en el Ámbito Penitenciario. Primera edición</b>	
REDACCIÓN .....	547
<b>Intervención desde la educación social en el sistema educativo. Cuarta edición</b>	
REDACCIÓN .....	548
<b>Actividades del Día de la Educación Social 2022</b>	
REDACCIÓN .....	549
<b>Formación universitaria para estudiantes y profesionales de Educación Social</b>	
REDACCIÓN .....	558
<b>La educación social: treinta años formando parte del sistema universitario catalán</b>	
REDACCIÓN.....	559
<b>TFG, nuevos premios y concursos</b>	
REDACCIÓN.....	561
<b>CÓMO COLABORAR CON RES, Revista de Educación Social</b> .....	564



## Presentación

### *VIII Congreso de Educación Social, dignidad y derechos. Registro, memoria y palabra*

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

Este es un número especial de nuestra revista.

Primero, por su contenido, que recoge la palabra y la imagen que ha generado en el *VIII Congreso de Educación Social* que celebramos en la primavera pasada. El congreso de la Educación Social que no podremos recordar asociado al nombre de una ciudad como hasta ahora. Pero que ha significado un salto cualitativo en la capacidad de respuesta colectiva, coral, que hemos sido capaces de articular.

En segundo lugar, porque es el número que sale a la luz en nuestro 20 aniversario, lo cual es un ejemplo de presencia, compromiso y continuidad. La realización del primer número, como propuesta de Roberto Bañón, fue una apuesta muy arriesgada en su momento. Hemos pasado por diferentes etapas y hemos ido ampliando el rigor y la utilidad de nuestra revista, como un servicio a la Educación Social del que nos sentimos profundamente orgullosos.

Y en tercer lugar, porque significará un cambio de etapa importante, dadas las novedades que hemos implementado para todo el proceso de presentación de propuestas en el cual la participación y la interacción de las personas será más determinante. Y dado el cambio en la coordinación del consejo de redacción, función que dejaré de ejercer desde el próximo número (aunque acompañaré el proceso de relevo). Para mí ha sido un honor y un disfrute poder compartir con todas vosotras y vosotros estos 20 años en los que hemos caminado juntos

Además de todo lo relacionado con el congreso, que recogemos en la **sección tema**, en la **sección de miscelánea**, encontraréis propuestas para la reflexión sobre: el gambling, las tramas de lo social y la pedagogía y educación social, el abordaje del absentismo escolar, las inteligencias múltiples y la fotografía en un hospital de día, la herencia de Freire en la prácticas participativas dialógicas, el emprendimiento social y digital, los jóvenes migrantes no acompañados y la mayoría de edad, la llegada a los 18 años de los jóvenes del sistema de protección en el País Vasco, la formación ciudadana en las universidades mexicanas y la Educación Social en el sistema educativo-escolar valenciano. Las secciones de **reseñas** y **actualidad** complementan como siempre una oferta rica y variada.

Las aportaciones superan el centenar y medio de personas de todas las procedencias geográficas, formando un caleidoscopio de la realidad social, cultural, profesional y académica de la Educación Social.

Para acabar, adelantaros *el tema del próximo número* de **RES, Revista de Educación Social**, núm. 36, Enero-Junio de 2023:

- **Los retos de la Educación Social en los próximos años.**

Podéis hacer llegar vuestras propuestas de colaboración, para la sección de tema, de miscelánea, reseñas, actualidad, etc., hasta el 15 de abril de 2023.

¡Gracias por estar ahí, a todas y todos! Y ¡Feliz año 2023!



## El tema:

### VIII Congreso de Educación Social, dignidad y derechos

10



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

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



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

## *VIII Congreso de Educación Social, dignidad y derechos*

11

### Organización



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

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



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



## El protocongreso: 2019-2022



### ***El protocongreso. La historia y las personas que hicieron posible el VIII Congreso de Educación Social***

12

***Carlos Sánchez-Valverde, presidente del Comité Científico del VIII Congreso y coordinador del consejo de redacción de RES, Revista de Educación Social.***

Queremos recoger aquí un pequeño resumen de aquello que fue configurando y posibilitando el congreso y un reconocimiento a las personas que lo hicieron posible.

Porque nuestra forma de ser y de hacer implica siempre un trabajo y un compromiso coral, sin el cual no seríamos lo que somos.

#### **El “Congreso de Zaragoza”**

Desde la clausura del VII congreso de la Educación Social, Sevilla 2016, cuando se anunció que Aragón asumía el reto de organizar el siguiente congreso, se iniciaron diferentes movimientos para hacerlo posible.

Desde el inicio del 2019, se hicieron prospectivas de posibles apoyos institucionales, de la configuración de los comités organizador y científico, de la carta de convocatoria, etc. Finalmente, el convenio entre el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón (CEESA), que significaba el punto de partida para hacerlo viable logísticamente, se firmó en septiembre de 2019.

También en septiembre de 2019, a finales de mes, durante los [actos de la celebración del Día Internacional de la Educación Social](#), se realizó en Zaragoza la presentación del VIII Congreso, con la previsión de realizarlo en abril de 2020. Y se constituyeron oficialmente el comité organizador y el científico, aprobándose a su vez el [dossier-carta de convocatoria](#), que significaba todo ello la salida a escena de este evento.

Hasta febrero de 2020 todo estaba funcionando razonablemente bien en esa configuración y propuesta original: había más de 400 inscripciones (sin contar la presencias de ponentes, organización, etc...), más 100 contribuciones recibidas..., y [todo estaba confirmado](#).

Pero a principio de marzo la situación derivada de la pandemia de la Covid19 empezó a presionar a la organización y desde un acto de responsabilidad, antes del cierre decretado





desde el gobierno de la nación, se decidió su aplazamiento, lo cual fue [comunicado](#), en fecha 12 de marzo de 2020.

En el otoño de 2020 el CEESA renovó su junta como fruto de un proceso electoral. La nueva junta reafirmó su voluntad de continuar asumiendo la organización del VIII Congreso y se firmó un segundo convenio con el CGCEES, lo cual conllevó alguna modificación en los comités organizador y científico. Poco después la presidencia CEESA asumió también la presidencia del comité organizador. Una vez pasada la fase más intensa de la pandemia, se reprogramaron fechas y se terminó de configurar el [programa](#), adaptándolo ya a un modelo mixto, online y presencial, para celebrarlo en septiembre de 2021.

El final de la primavera e inicios del verano de 2021 volvió a significar un momento de alza de los efectos de la pandemia, lo que llevó a la organización a aprobar un segundo aplazamiento.

Después de diferentes procesos de revisión por parte de la junta del CGCEES y ante las dificultades manifestadas por el CEESA para seguir asumiendo la organización del congreso, se acuerda en septiembre de 2021 la celebración definitiva del mismo de una manera singular: descentralizado y en 9 sedes diferentes, a lo largo de la primavera del 2022, con el siguiente [avance-resumen de programa](#).

El [programa definitivo ampliado](#), con pequeños cambios, ha sido el que se ha desarrollado en su realización.

### **Somos un coro**

El proceso, como hemos visualizado, ha sido arduo y complejo. Pero hay una enseñanza que todos hemos extraído del mismo: el de que somos un coro, que canta conjuntamente y que nos apoyamos entre todas y todos, cubriendo las ausencias o las dificultades de algunos de los actores en ciertos momentos del recorrido.

Si revisáis los diferentes documentos veréis comparecer muchos nombres. El VIII Congreso de Educación Social es una construcción colectiva fruto del compromiso de todas y todos ellos y ellas. ¡Gracias!

Pero si hemos de reconocer a algunos en particular su impulso y el haber creído y sostenido la idea y la acción que finalmente posibilitó la celebración del VIII Congreso de Educación Social, esas personas serían Antonio Balsa y Gema López. Un recuerdo entrañable para ellos, aunque no participaran en la configuración final del congreso, que debería haber sido el de Zaragoza.



## La imagen del VIII Congreso de Educación Social



### *Sobre la imagen del VIII Congreso de Educación Social*

Se ha pretendido con el cartel poner el foco en la **Dignidad** y los **Derechos** (presentes en el lema), así como en la **Transformación** (a través de la imagen). Dichos conceptos fueron marcados como prioritarios y parten de los ejes temáticos del Congreso

El **logotipo del Congreso** se ha coloreado con tonos rojos y azules, aplicando un degradado que rompe con la imagen estática de los colores planos. Bajo el logo se ha situado lugar de celebración y fechas, así como unos puntos de colores que conectan con la gama utilizada en la tipografía y recogen el testigo de las formas circulares presentes en el cartel del anterior Congreso.

Sobre el **Lema del Congreso: Dignidad y Derechos**, se ha intentado evidenciar la centralidad del mensaje y se ha utilizado una **tipografía multicolor** (al igual que en el anterior Congreso de Sevilla) que por su tamaño y disposición pretende visibilizar la diversidad y dinamismo de la realidad social y de las acciones socioeducativas.

Sobre **la imagen**: Se ha elegido la imagen de **la grulla**, ave social y solidaria, que sabe que el bienestar del grupo es el suyo propio y representa y simboliza la prosperidad, la salud, el bienestar y la paz en muchas culturas, salvando dificultades sin fin en su trasiego por la vida, uniendo pueblos, países y continentes en sus migraciones.



**La grulla de origami** también se identifica con la protección de los débiles, la constancia, la paciencia y la perseverancia.

Al unir ambas imágenes se pretende dar la **imagen de transformación**, que corresponde al segundo Eje del Congreso: La acción socioeducativa como acción transformadora. La trasposición al papel de la realidad o cómo conseguir plasmar los derechos, incluyendo el Derecho a la Educación Social que ahora reclamamos. Se pretende utilizar la grulla en el posterior desarrollo de las aplicaciones gráficas del Congreso.

**La Educación Social debe intentar transformar la sociedad**, individual y colectivamente, para lograr que los derechos de todas las personas sin exclusión sean reconocidos y respetados y puedan desarrollarse plenamente con dignidad.





## Memoria



### **Resumen de la Memoria Técnica**

El Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales es una corporación de derecho público formada por todos los colegios profesionales de educadoras y educadores sociales del Estado, siendo su representante en el ámbito estatal e internacional.

Los Congresos han supuesto a lo largo de la historia de la profesión escenarios de reflexión, diálogo y estudio de la práctica de la Educación Social. El VIII Congreso Estatal de Educación Social, organizado por el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) en colaboración con los colegios de los territorios de: Madrid, Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, País Vasco, Valencia, Murcia y Sevilla, bajo el lema «Dignidad y Derechos», se ha vertebrado en dos ejes principales: La dignidad de las personas, de los/as profesionales y el derecho a la Educación Social y La acción socioeducativa como acción transformadora.

Partiendo de esta primera reflexión, el lema general pretende integrar cuatro conceptos que se han considerado prioritarios: Compromiso, Derechos, Transformación y Dignidad, incidiendo en la acción transformadora de la educación social en los diferentes contextos socioeducativos y en la necesidad de la cooperación entre lo académico y la práctica de la acción comunitaria.

### **El Congreso**

El Congreso se articuló como práctica para profesores/as, investigadores/as, estudiantes y agentes sociales, propiciando el debate y la discusión en torno a algunas de las cuestiones más destacadas en el ámbito académico, el legislativo y el argumentativo de la educación social. La estructura del Congreso se desarrolló en 9 Jornadas (10 días) de marzo a junio de 2022, en 8 territorios:

- 31 de marzo y 1 de abril: Madrid. Apertura del VIII Congreso Estatal de Educación Social.
- 7 de abril: Cuenca
- 21 de abril: Canarias
- 27 de abril: Bilbao
- 4 de mayo: Valencia
- 12 de mayo: Murcia
- 14 de mayo: San Pelayo (Valladolid)
- 2 de junio: Sevilla. Clausura del VIII Congreso Estatal de Educación Social.



Ejes principales:

- ***La dignidad de las personas, de los/as profesionales y el derecho a la Educación Social***
  - LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO DERECHO DE LA CIUDADANÍA: mejorar la vida de las personas
  - LA DIGNIDAD DE LAS/LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL
  - RECONOCIMIENTO Y RESPETO A LAS PERSONAS
- ***La acción socioeducativa como acción transformadora.***
  - LAS PARADOJAS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL: deseo y efectos
  - EL COMPROMISO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL CON LA ACCIÓN SOCIOPOLÍTICA: Justicia Social

### Comité Organizador

El Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales asumió la organización del VIII Congreso Estatal de Educación Social, tras la cancelación de este en Aragón, previsto para el año 2020, debido a la crisis provocada por la pandemia del COVID-19. La Junta de Gobierno del CGCEES junto con ocho Colegios profesionales, asumieron la organización de las mesas principales planteadas en el primer boceto del programa, creando un modelo híbrido de Congreso (presencial/streaming): Madrid CPEESM, Castilla-La Mancha CESCLM, Canarias CEESCAN, País Vasco GHEE-CEESPV, Valencia COEESCV, Murcia CPESRM, Castilla y León CEESCYL y Andalucía CoPESA.

Con esta nueva estructura se buscó minimizar el impacto, en participación y presencialidad que la crisis sanitaria ha provocado, así como visibilizar la realidad de la Educación Social en los territorios y la labor que las educadoras y educadores sociales han realizado durante la pandemia, constatando la necesidad del reconocimiento y regulación de la profesión en la futura Ley de Servicios Sociales.

Hemos constatado que los/as profesionales de la educación social se articulan como unas de las principales figuras en los diferentes ámbitos dónde ejercemos, por ello debemos seguir visibilizando nuestra labor y acción en la intervención social. Agradecemos profundamente la colaboración del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y su apoyo en la organización del Congreso, así como a las distintas Administraciones locales y Universidades, por los espacios ofrecidos y la apertura a compartir el debate y el diálogo sobre las/os profesionales de la Educación Social.

Los espacios de encuentro entre la academia y profesión deben conseguir construir un camino conjunto que haga posible el reconocimiento de la Educación Social y sus profesionales.

### Comité Científico

El Comité científico, presidido por Carlos Sánchez-Valverde Visus, estuvo compuesto por:

- Paco Raimundo Castillo
- Inés Gil Jaurena
- Aitor Avila Ruiz
- Eva Bretones Peregrina
- Flor Hoyos Alarte
- Francisco José Peces Bernardo
- Jesús Vilar Martín
- Monia Rodorigo
- Nuria Ferrer y Santanach
- Patricia Torrijos Fincias
- Segundo Moyano Mangas
- Tania Merelas Iglesias
- Irene Martínez Martín
- Representantes del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030:
  - Clara Aldámiz Echevarría
  - Lucía Losoviz Adani

Conjuntamente han trabajado en el desarrollo de un programa que se adapte a los tiempos de crisis vividos en los últimos años y las necesidades sociales que la pandemia ha constatado y el reconocimiento de los derechos de las personas, así como la dignidad de los profesionales, ofreciendo un espacio de reflexión, investigación e innovación de la Educación Social.

#### Universidades y Administraciones colaboradoras

- Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Universidad Complutense de Madrid
- Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca. Universidad de Castilla La-Mancha
- Universidad Las Palmas de Gran Canaria
- Universidad de Deusto
- Residencia Universitaria Tagaste
- Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de Valencia
- Universidad de Murcia
- Residencia Universitaria Flora Tristán de la Universidad Pablo de Olavide. Polígono Sur de Sevilla
- Ayuntamiento de San Pelayo
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030

#### Los resultados y las valoraciones son muy positivos:

- 708 personas han asistido presencialmente a las diferentes jornadas.
- Más de 1900 conexiones totales online para verlo en streaming.

En las encuestas de valoración, los asistentes han concedido una valoración media por encima de 4 sobre 5, destacando estructura (4,23) e interés de las ponencias (4,29).

El balance en redes sociales ha significado más de 200 entradas en Facebook, 180 en Instagram y más de 200 tweet en Twitter, incorporando casi 100 nuevos seguidores.







## Conclusiones del VIII Congreso de Educación Social Dignidad y Derechos 2022



### ***Conclusiones del VIII Congreso de Educación Social, dignidad y derechos, 2022***

#### *Introducción*

Durante la primavera de 2022 se ha llevado a cabo, después de dos aplazamientos provocados por la pandemia de la Covid19 (abril de 2020 y septiembre de 2021), el VIII Congreso Estatal de Educación Social, organizado por el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES).

Se ha seguido un formato mixto, a la vez presencial y online (vía streaming), desarrollado en 9 jornadas-etapas (la primera con dos sesiones) en 9 localizaciones diferentes y en un registro temporal de dos meses, entre el 31 de marzo al 2 de junio de 2022.

Hemos recorrido las siguientes etapas: Madrid (dos sesiones), Cuenca, Las Palmas de Gran Canaria, Bilbao, Madrid (de nuevo), Valencia, Murcia, San Pelayo (Valladolid) y Sevilla. (El programa completo se puede consultar en: [enlace](#)). Y se han realizado 29 espacios de diálogo, debate, mesas, etc.

El lema articulador del debate y la producción de discurso ha sido: *Derechos y dignidad*. Que hemos tejido y desarrollado así:

1.- Profundizar en la Educación Social como derecho y necesidad de una Ley de Educación Social.

- La Educación Social como derecho de la ciudadanía que mejora la vida de las personas (Madrid)
- El compromiso de la Educación Social con la acción sociopolítica desde un enfoque de Justicia Social (Bilbao)
- La ley de Educación Social como un primer paso (Sevilla)

2. Asegurar la dignidad de las personas a las que acompañamos y de las y los profesionales.

- Reconocimiento y respeto a las personas (Cuenca)
- Las paradojas de la Educación Social, efectos no deseados de nuestra acción (Murcia)
- La dignidad de las/los profesionales de la Educación Social (Valencia)

También se trataron diversas temáticas aplicadas, relacionadas con aspectos emergentes de la Educación Social, que han sido tratadas en Las Palmas (Educación Social y Escuela-sistema educativo), Madrid (Educación Social e Infancia, Educación Social y personas mayores y Ética aplicada y deontología), Bilbao (Educación Social y sistema penitenciario) y San Pelayo (Educación Social en medio rural).

Y en algunos territorios se trataron otros temas de estrategia local relacionados con la dinámicas en las que está inmersa allí la Educación Social en estos momentos (leyes de servicios sociales, reconocimiento como personal directivo en puestos de responsabilidad, etc.)



## Conclusiones del VIII Congreso de Educación Social, “Dignidad y Derechos en tiempos de pandemia”

Las conclusiones que hemos extraído en este proceso, algunas de ellas como primeras aproximaciones e indicadoras de caminos a recorrer, parten de, y reflejan, las intervenciones y debates que se han producido en el Congreso y que delimitan los cauces del discurso construido colectivamente.

### EDUCACIÓN COMO DERECHO

19

#### EDUCACIÓN SOCIAL PARA MEJORAR LA VIDA DE LAS PERSONAS

- La Educación nos hace más libres. No podemos permitir que nos digan “pudiendo hacerlo, han hecho tan poco...”
- Educamos para transformar y mejorar la sociedad: “Hacemos cosas para que pasen cosas”.
- Primero somos educación y después tenemos el apellido social, reforzando el carácter pedagógico de la profesión, la acción con una intencionalidad educativa y definiendo lo social como el campo en el que la desarrollamos.
- La comunidad es un espacio de todas las personas. Hemos de recuperar la calle (y la educación de calle) como espacio de encuentro Versus espacio de paso.
- La Educación Social y las Universidades participan del mismo proyecto-trayecto pedagógico y social, agrandando las oportunidades que nombran los valores con los que convocamos la libertad, la democracia, la paz o la justicia social.

#### COMPROMISO SOCIAL-JUSTICIA SOCIAL

- La Educación Social contribuye a la equidad, la inclusión y al respeto a las diversidades.
- Estamos ante un cambio de era: las diferentes profesiones del bienestar, tienen que incorporar su mirada y sus reflexiones en los textos legales, así como desarrollar marcos técnicos y metodológicos de calidad.
- Nuestro objetivo de universalidad tiene que llegar a todos los niveles sociales, no quedarnos solamente en la población excluida.
- La intervención social debe ser entendida como necesariamente política.
- Necesitamos generar itinerarios flexibles para la persona dentro de las políticas públicas, responder a las demandas y necesidades sin seguir ningún protocolo o esquema predeterminado.
- Hemos de intentar posibilitar que las personas con la actuamos sean participantes activos, para que sean su propio altavoz. Hemos de ejercer una acción proactiva con la comunidad.
- Es la nuestra una profesión femenina y feminizada con un techo de cristal en los puestos de responsabilidad, que hemos de traspasar.



- Derechos sociales Versus beneficencia social: el tiempo de la caridad está superado.
- Es necesario trabajar desde la interseccionalidad.
- Resulta imprescindible una formación continua especializada para dar respuesta a las nuevas necesidades.

## LEY DE EDUCACIÓN SOCIAL: UN PRIMER PASO

- Un congreso siempre contribuye a la profesionalización.
- Es necesario potenciar la colegiación y la participación de los y las profesionales de la Educación Social en las estructuras colegiales como principal estrategia de defensa de la profesión.
- Hemos de huir de las respuestas corporativas excluyentes. En la Educación y la Acción Social cabemos todas y todos. No sobra ningún perfil profesional: hemos de encontrar maneras de establecer complicidades que ubiquen a cada uno en su función, desde la generación de consensos y el reconocimiento de la multidisciplinariedad en la Acción Social.
- Hemos de pensar en lo educativo como un derecho con acceso universal, no solo enfocado a colectivos en riesgo, sino con un enfoque comunitario que ejerza de palanca para una transformación social.
- La Educación Social es práctica, pero también es investigación: pararse, reflexionar, evaluar... Para saber qué funciona y qué no y cómo podemos mejorarlo. Tenemos una necesidad de rigor científico que respalde nuestro trabajo, desde el análisis de los datos, basados en evidencias
- El papel de la universidad en la profesionalización de la Educación Social lleva a una visión colaborativa y de un trabajo en red. Hemos de partir de lo que nos une y no lo que nos separa.
- Hay que potenciar espacios de participación y encuentro entre profesionales, docentes y estudiantes de educación social para seguir construyendo profesión.

## DIGNIDAD DE LAS PERSONAS Y DE LAS Y LOS PROFESIONALES

### RECONOCIMIENTO Y RESPETO A LAS PERSONAS

- El respeto consiste en tratar al otro como una entidad valiosa por el hecho de ser un ser humano, es la afirmación y el cuidado de la dignidad.
- La dignidad es el valor común que los humanos nos hemos dado a nosotros mismos.
- La discapacidad es una construcción social, hecha desde la mirada, las actitudes, el lenguaje, etc.
- Hemos de transitar hacia un modelo de acción socioeducativa basado en el “buentrato”. Pero lo que no se nombra, no existe: la palabra “buentrato” aún no se recoge en el diccionario.



## LAS PARADOJAS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL, EFECTOS NO DESEADOS DE NUESTRA ACCIÓN

- Una práctica orientada a por la singularidad es aquella que se resiste a los procesos de homogenización y no se deja absorber por la prevención, el control y la burocracia. Hay que dar voz y hacer espacio a las personas.
- Sólo superaremos las paradojas de la acción socioeducativa si no nos alejamos de una práctica de la Educación Social como garante de derechos de las personas y de la justicia social: la neutralidad técnica es ponerse del lado de los poderosos.
- Promover espacios de diálogo y cooperación entre los colegios profesionales y la academia es fundamental para otorgar dignidad a los profesionales de la Educación Social.

21

## LA DIGNIDAD DE LAS/LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

- Hay que cuidar a los y las profesionales para que puedan realizar con dignidad su trabajo.
- La dignidad de las condiciones sociolaborales de las educadoras y los educadores sociales ( y de todos los perfiles profesionales que intervienen en la acción social) contribuye a la dignidad de las personas a las que se acompaña.
- La Educación Social ha de establecer líneas de complicidad con los agentes sociales que tiene el encargo de regular y acordar las condiciones sociolaborales del tercer sector, llegando al compromiso individual de las educadoras y educadores sociales, para aportar nuestras necesidades y miradas a esos agentes y en esos espacios de negociación.
- La eficacia del sector ha de regirse por criterios de universalización, profesionalización y calidad contrastada y supervisada por los poderes públicos, y no por los de menor costo económico (subastas a la baja).
- La gestión privada o delegada es perjudicial para el servicio. Sería necesaria una reversión a la gestión pública directa, como mejora de la calidad y buena gestión de los impuestos.

## TEMAS EMERGENTES

### EDUCACIÓN SOCIAL e INFANCIA

- Hemos de superar la idea de considerar a los niños y niñas como objeto de la acción de las administraciones para considerarlos como sujetos (ciudadanos y ciudadanas) titulares de derechos
- Es necesario considerar a niños, niñas y adolescentes como parte de la solución y agentes de cambio positivo.
- Sin superar el adultocentrismo, es difícil la participación infantil y adolescente.



## EDUCACIÓN SOCIAL y PERSONAS MAYORES

- La Educación Social juega un papel fundamental en la promoción de las personas mayores desde los espacios relacionales, los contextos sociocomunitarios, el aprendizaje, etc.
- Sin la Educación Social no solucionaremos la soledad no deseada ni el edadismo.
- Hay que explorar el paradigma de la intergeneracionalidad y superar los programas específicos para las personas mayores

## EDUCACIÓN SOCIAL y SISTEMA EDUCATIVO-ESCOLAR

- Las fronteras entre la Educación Social y la escuela no existen. Toda la educación es social o no es educación.
- Las potencialidades de la educadora y del educador social en centros educativos-escolares se centran en el acompañamiento socioeducativo, desde el vínculo y la proximidad, a la comunidad educativa (niños y niñas o adolescentes, familias, personal docente, etc.), generando nuevas miradas, nuevas oportunidades y conexiones con la red y el territorio.
- La Educación Social cobra sentido al reforzar las redes de los centros educativos con la comunidad haciendo que sean agentes activos en el desarrollo de su territorio.
- La Educación Social debe ser incluida en el sistema educativo reglado, como así los justificarían normativas actuales como la LOMLOE y la LOPIVI.

22

## EDUCACIÓN SOCIAL y SISTEMA PENITENCIARIO

- El abordaje de la acción en el sistema penitenciario ha de ser holístico, complejo, multidisciplinar. La Educación Social debemos trabajar junto a otras profesiones.
- Todo lo que se salga de la profesionalización, implicará infracualificación.
- Si el objetivo es reeducar y reinsertar, la figura de la educadora y el educador social debe estar en los centros penitenciarios.
- La respuesta debe responder a un planteamiento global que recoja la prevención de la comisión de delitos y la reincidencia, desde un abordaje de la perspectiva de género.

## EDUCACIÓN SOCIAL en MEDIO RURAL

- Ser educador o educadora social en el medio rural es creer en el territorio, en la comunidad, en las personas y en sus potencialidades.
- La Educación Social facilita la conexión con lo posible, con hacer factible un futuro sostenible y comunitario en el medio rural, así como articular una toma de conciencia de que el éxito no tiene por qué pasar por la ciudad.
- Hemos de descubrir la riqueza del medio rural como centro de la vida.

## ÉTICA APLICADA y DEONTOLOGÍA en la EDUCACIÓN SOCIAL

- Hay necesidad de construir una mirada amplia de la ética profesional en la profesión y en las organizaciones. Poniendo el énfasis en tres aspectos básicos:





- Definir una posición, que sería el momento deontológico,
- Construir infraestructuras éticas para trasladar los valores al día a día,
- Y estructurar un sistema de deliberación para la gestión de los conflictos de valor.
- La importancia de los Códigos Deontológicos en las profesiones pasa por cuatro momentos para abordar problemas éticos planteados:
  - Definir el problema,
  - Escuchar a los demás,
  - Consultar nuestro código de deontológico y no solo el nuestro (complementarlo con el conocimiento del de otras profesiones),
  - Adoptar medidas consensuadas en el equipo.

---

*Comité Científico del  
VIII Congreso de Educación Social, “Dignidad y Derechos en tiempos de pandemia”  
Septiembre de 2022*



***Etapa 1, Madrid, 1ª jornada. 31 de marzo de 2022***





Etapa 1, 1ª Jornada, Madrid, 31/marzo/2022  
**Facultad de Educación UNED**  
**Acto Inaugural del Congreso y de la**  
**Jornada**



## Acto Inaugural del Congreso y de la 1ª Jornada (1ª Etapa, Madrid)

25

- **Lourdes Menacho Vega.**  
*Presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.*
- **Sergio Fernández Ortega.**  
*Presidente del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Madrid.*
- **María José Bautista-Cerro Ruíz.**  
*Vicedecana de Ordenación Académica, Sostenibilidad y Calidad. Facultad de Educación de la UNED.*
- **Patricia Bezunartea Barrio.**  
*Directora General de Diversidad Familiar y Servicios Sociales. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030*

El acto fue un momento emocionante y memorable, ya que coincidieron en la mesa de inauguración del congreso y de la jornada representantes de la profesión, de la academia y del gobierno, todos ellos expresando su ilusión por participar en un congreso atípico, deseado y descentralizado, pero que ha conseguido ser más accesible, diverso y enriquecedor, con el esfuerzo de las personas que lo han hecho posible.

Así mismo, asistieron grandes conocidos de la educación social, como representantes de las universidades donde se imparte la titulación en la Comunidad de Madrid, representantes de la profesión y de las profesiones, y representantes de los Colegios Profesionales y Oficiales de la Educación Social de los diferentes territorios, así como amistades, estudiantes y representantes de la administración madrileña.

La audiencia del acto rondó las 80 personas con asistencia presencial y las 180 personas siguiendo la retransmisión por los canales de la UNED.

### Principales hitos destacables del acto

El acto supuso un diálogo entre las personas participantes, donde se intercambiaron impresiones con respecto a la profesión y sus estudios, en relación con sus beneficios y aportaciones a la sociedad. También hubo espacio y momento para la reivindicación de la necesidad de una mayor valoración de la Educación Social por parte de las administraciones públicas, ya que el reconocimiento de la ciudadanía, especialmente aquella con la que trabaja



de manera directa, es un hecho.

En este diálogo se profundizó en la profundidad del mensaje del congreso, Educación social, dignidad y derechos en tiempos de pandemia; dignidad y derechos, “dos aspectos muy importantes”, como enfatizó la Presidenta del CGCEES y que después recordaron los demás ponentes, e imprescindibles para llegar a la “justicia social”.

Además, se visibilizó la educación social como “relación educativa” a lo largo de la vida, como “acción transformadora” y que parte de un enfoque “centrado en la persona”.

Todos estos aspectos son compartidos, no sólo por el CGCEES, por el CPEESM, por la UNED y por el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, sino que lo son, o deberían serlo, por toda la academia, las administraciones públicas, la ciudadanía, la profesión y los sindicatos; en una acción conjunta y transversal.

Es por esto que se debe de continuar afianzando esta relación, *“no tendiendo puentes, ya que todos estamos en el mismo lado, sino construyendo una profesión necesaria e imprescindible”*.

Y es también por estas razones por las que se visibiliza por parte de todos los ponentes la necesidad de la aparición de la profesión en las futuras regulaciones del ámbito de lo social y de lo educativo, porque *“Todos, en un momento determinado, somos vulnerables, necesitamos profesionales que desde la educación social nos puedan acompañar, ayudar, orientar...”*.

### Propuestas de futuro

Se trataron diferentes aspectos:

- Inclusión de la profesión en los diferentes marcos normativos: en el sistema educativo, en el sistema de servicios sociales...
- Regulación de las profesiones de la intervención social: trabajo social, psicología y educación social, que desarrollan su labor de manera interdisciplinar.
- Caminar junto a la academia, las administraciones públicas, la ciudadanía, la profesión y los sindicatos.
- Siendo agentes de transformación en una realidad social en continuo cambio.

### Valoración

La sesión se valora como positiva, tanto por la confluencia de los ponentes en el mismo espacio de diálogo, en el que se constatan los objetivos comunes a desarrollar como por la conveniencia de la celebración del congreso, debido tanto a la conmemoración de los treinta años de la implantación del título de Educación Social como por el impacto social de la realidad actual.

Se valora además como positiva la descentralización del congreso en distintas jornadas y en distintos territorios, favoreciendo la accesibilidad y la participación desde diferentes puntos de vista y en diversidad sociocultural.

### [Enlace al vídeo del acto](#)





Etapa 1, 1ª Jornada, Madrid, 31/marzo/2022  
Facultad de Educación UNED  
**Ponencia Inaugural**  
*La dignidad de las personas, profesionales y el derecho a la Educación Social*



## Ponencia Inaugural

27

# La dignidad de las personas, profesionales y el derecho a la Educación Social

*Federico Mayor Zaragoza.* Fundación Cultura de Paz.

Facilita:

**Carlos Sánchez-Valverde Visus.**

*Presidente del Comité Científico del VIII Congreso Estatal de Educación Social.*

## Presentación

*Carlos Sánchez-Valverde*

Buenos días a todos y a todas,

Buenos días, profesor Mayor Zaragoza

1.- Después de la apertura institucional, empezamos aquí los actos de construcción de palabra del VIII Congreso de Educación Social. Palabra compartida, que nos interpela y nos estimula.

2.- Antes de nada, gracias por estar aquí congregadas y congregados.

Como bien sabéis congreso viene etimológicamente de la palabra latina “gressus” (participio pasivo del verbo “grad”, caminar) junto al prefijo “con” (juntos), evocando una referencia al camino hecho conjuntamente, que resulta muy seductora: el congreso sería así, una especie de recorrido, un viaje, un camino que hacemos juntas y juntos.



(nunca mejor dicho que en este congreso, que lleva caminando desde hace años y en el que ahora, en su nuevo formato, nos hemos atrevido a descentralizarlo en 9 sedes, y a programar casi 30 espacios de palabra en dos meses de recorrido temporal).

Camino, pero también etapa: un descanso en el caminar juntas y juntos, para reflexionar sobre lo andado y fijar nuevas metas.

3.- Como presidente del Comité Científico, presentaré y moderaré este primer espacio que durará hasta las 11h. La dinámica que os proponemos del mismo será, después de una pequeña introducción, el profesor Mayor nos presentará sus propuestas, lo que le ha sugerido a él ese título que resume el lema de este congreso: La dignidad de las personas, profesionales y el derecho a la Educación Social. Luego, dispondremos de un espacio para poder plantear desde la sala otros temas o aclaraciones.

4.- Presentar al profesor Federico Mayor Zaragoza es muy atrevido. Porque algunas personas se presentan solas, desde su presencia y compromiso social. En el caso de nuestro profesor, de más 60 años. Aunque alguna cosa deberíamos decir: es doctor en farmacia, catedrático en bioquímica, y a lo largo de su carrera ha desempeñado varios cargos políticos como, a modo de un pequeño ejemplo, ministro de educación, diputado del parlamento o consejero del presidente de gobierno; también ha ejercido como director general de la UNESCO y es el creador de la fundación Cultura de Paz.

Pero, quizás, más que sus cargos y responsabilidades institucionales, lo que más nos evoca su nombre y su palabra, sean algunas de sus propuestas relacionadas con:

- La importancia de la educación en la construcción de un mundo justo. Que en el traspaso generacional, la educación se convierte en pilar fundamental, nos ha dicho. Y no cualquier educación: aquella educación que es universal, que se adapta a las necesidades de sus educandos, aquella que permite hacer hombres y mujeres que deciden por sí mismos y en libertad.
- Su firmeza en la defensa del respeto de los “derechos humanos”. Hace algunos años, en otro acto con educadoras y educadores sociales, nos decía: “*La historia de la humanidad es la historia del silencio y la sumisión. Hemos sido súbditos, no ciudadanos*”.
- Y su apuesta por la “cultura de paz”, exaltando la noble causa de querer terminar con la antigua máxima latina “si vis pacem para bellum” (si quieres la paz, prepara la guerra) y empezar a construir una paz para las futuras generaciones y los pueblos. Qué terrible actualidad la de este tema que nos ha sorprendido con la irrupción en Ucrania de lo que considerábamos impensable se pudiera repetir en Europa: la guerra.

5.- Federico Mayor Zaragoza, a pesar de su edad, no ejerce de jubilado, porque “algunas personas no se jubilan de la vida”.

Nosotras y nosotros, que trabajamos, aunque no sólo, con los sectores más vulnerables de la sociedad, ahora queremos escuchar lo que nos dice el profesor, y poder así nutrirnos de sus aportaciones, que agradecemos por adelantado.

Tiene usted la palabra, profesor Mayor Zaragoza.



## Principales ejes de la intervención del profesor Mayor Zaragoza

- La Educación es ser libre y responsable. Tenemos que optar por ser ciudadanos libres y responsables. Para que no nos pase que nos digan lo que decía Albert Camus: *“les desprecio, porque pudiendo tanto se han atrevido tan poco”*.
- Quizás deberíamos cambiar el orden del lema de la universidad de Oxford (“Sapere Audem”), “saber atreverse”, por *“atreverse a saber”*. Investigar es mirar lo que otros ven y pensar lo que nadie ha pensado.
- Como recoge el Informe Jacques Delors, la educación nos ayuda *“a aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores”*
- La Educación, como decía Giner de los Ríos, es *“dirigir la propia vida”*. Eso es a lo que dedican ustedes: a posibilitar que todos puedan dirigir sus vidas de manera responsable, desde el compromiso intergeneracional (pero, ¿qué hacemos para paliar el cambio climático?).
- La Educación (social) es esencial para lograr la *igual dignidad de todos los seres humanos*, sin discriminación ni por razón de género, ni de sensibilidad ideológica, o de opción sexual ni de etnia, ni de religión o de color de piel. No podemos permitir el menor fanatismo, supremacismo, racismo...
- Hay que aprovechar las oportunidades. La irreversibilidad potencial tiene que llevarnos a todas y a todos a actuar sin demora. *No podemos aceptar que las cosas no tienen remedio.*
- Para que las crisis se conviertan en oportunidades tenemos un deber de memoria. Y el silencio es un delito. Tenemos que cambiar la forma de resolver las cosas: la guerra no es una solución. *“Si vis pacem para Verbum”*: la palabra es la respuesta. *“En vez de utilizar la razón de la fuerza, utilizar la fuerza de la razón”*.
- La ONU fue una de la mejores plataformas de resolución negociada de los conflictos a escala mundial, desde la representación de los pueblos. ¿Como hemos llegado a una situación en la que Gobernanza la detentan los grupos plutocráticos: G6, G7, G8, o la OTAN?. Hemos de *avanzar hacia un multilateralismo democrático.*
- Estamos superinformados: lo digital, internet... Pero la Información por si sola, no es conocimiento: hay que verificarla, contrastarla. Además, como dice Soledad Gallego, los “mass media” más bien parecen *medios de distracción masiva.*
- Ya somos iguales en dignidad. Ahora que las tecnologías no lo facilitan, *tomemos la palabra.*

### [Enlace al vídeo del acto](#)





Etapa 1, 1ª Jornada, Madrid, 31/marzo/2022

Facultad de Educación UNED

**Mesa: Infancia 1**

*“Hacia un Sistema de Protección Integral a la Infancia y Adolescencia basado en derechos”*

La responsabilidad de la acción institucional



## Mesas sobre Educación Social e Infancia: hacia un sistema de protección integral basado en derechos

### Mesa Infancia 1. La responsabilidad de la acción institucional

Modera:

**Flor Hoyos Alarte.** ([texto de la presentación](#))

*Comité Científico VIII Congreso de Educación Social.*

- **José Luis Castellanos Delgado.** ([texto de la intervención](#))  
*Subdirector General de Políticas de Infancia y Adolescencia de Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.*
- **Araceli Lázaro Aparicio.** ([texto de la intervención](#))  
*Educadora Social. Exsecretaria del Observatori dels Drets de la infancia en Catalunya.*
- **Beatriz Martínez Guijarro.** ([texto de la intervención](#))  
*Asesora Jurídica de la Dirección General de Infancia Familia y Fomento de la Natalidad de la Comunidad de Madrid*

### [Enlace al vídeo del acto](#)





Etapa 1, 1ª Jornada, Madrid, 31/marzo/2022

Facultad de Educación UNED

Mesa: Infancia 1

“Hacia un Sistema de Protección Integral a la Infancia y Adolescencia basado en derechos”

La responsabilidad de la acción institucional



## Presentación de la MESA

**Flor Hoyos Alarte**, Comité Científico VIII Congreso de Educación Social

31

La mesa “La responsabilidad de la acción institucional” es la primera de dos mesas agrupadas bajo el título «La Educación Social e infancia: hacia un sistema de protección integral basado en derechos».

El objetivo de esta primera mesa es mostrar los ejes centrales de las políticas actuales de infancia y adolescencia, cómo se trasladan en las diferentes competencias, a qué comprometen institucionalmente, y cuáles son los retos y las posibilidades que ofrece este momento.

Las líneas base de las que partimos y que proponemos para articular este espacio son:

- El *enfoque de derechos*. Niño, niña y adolescente como sujetos activos de derechos y no objeto de protección, ni de intervención.
- La *universalidad*. Entendida como la necesidad de superar las políticas de infancia centradas en el riesgo. Constatando la variedad de infancias y adolescencias posibles.
- El *paradigma de la protección integral*, basada en el enfoque de derechos y desde una mirada holística.
- Asumir que todavía *estamos en tránsito*, abandonando el paradigma de la Declaración de 1959 de objeto de protección y pasando a la consideración de los NNA como sujetos de derechos, como marca la Convención de 1989.

En esta mesa intervienen tres ponentes que simbolizan tres espacios complementarios:

- *José Luis Castellano Delgado*. Subdirector General de Políticas de Infancia y Adolescencia de Ministerio de Derechos Sociales y agenda 2030. Sus aportaciones, desde el marco institucional y estatal, ofrecerán un contexto y marco general para la mesa.
- *Beatriz Martínez Guijarro*. Licenciada en Derecho, Técnico superior de Gestión de la Comunidad de Madrid, Jefe de Área de Infancia y Adolescencia en la Dirección General de Infancia, Familia y Fomento de la Natalidad de la Comunidad de Madrid. Se encarga de aportar la óptica autonómica, en este caso desde Madrid, por ser el lugar de celebración de la jornada.
- Finalmente, *Araceli Lázaro Aparicio*. Educadora Social, Ex secretaria del Observatori dels Drets de la Infancia de Catalunya. Como experta en el ámbito de la Educación Social, aporta una perspectiva crítica, analizando cual es el calado real de estas directrices y políticas en el día a día y describiendo la actual etapa de transición entre el modelo de protección hacia el de derechos.





Etapa 1, 1ª Jornada, Madrid, 31/marzo/2022

Facultad de Educación UNED

Mesa: Infancia 1

*“Hacia un Sistema de Protección Integral a la Infancia y Adolescencia basado en derechos”*

La responsabilidad de la acción institucional



## Hacia un Sistema de Protección Integral a la Infancia y Adolescencia basado en derechos. La responsabilidad Institucional

32

**José Luis Castellanos Delgado.** Subdirector General de Políticas de Infancia y Adolescencia de Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030..  
[jlcastellanosd@gmail.com](mailto:jlcastellanosd@gmail.com)

**Palabras clave:** Infancia, Derechos, Violencia hacia la infancia.

Erradicar la violencia hacia la infancia y la adolescencia en todos los contextos donde viven es un imperativo de derechos humanos, que se encuentra originariamente consagrado en la Convención sobre los Derechos del Niño ratificada por España en el año 1990. En concreto, el artículo 19, compromete a todos los signatarios a adoptar “todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual”. Veintiún años después, en 2011, el Comité de los Derechos del Niño, publicó la Observación General nº 13 relativa al derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia, donde establece las pautas para entender en profundidad el derecho a no ser objeto de ninguna forma de violencia y la interpretación del artículo 19 de la Convención en el contexto más amplio.

En el año 2010, dicho Comité, en las Observaciones Finales a España respecto a la aplicación de la CDN recomendó a nuestro país que se aprobase “una ley integral sobre la violencia contra los niños, parecida a la relativa a la violencia sexista y doméstica, que garantice la reparación de sus derechos y unas normas de atención mínimas en las diferentes comunidades autónomas”.

Esta recomendación fue reiterada con ocasión del examen por el Comité de los Derechos del Niño de los informes periódicos V y VI combinados de España (2018). En esta ocasión, se recomendó a nuestro país que se agilizará “la adopción de legislación que garantice la protección integral de los niños contra la violencia y asegure su aplicación a todos los niveles”.



Igualmente, en los últimos años la Unión Europea y el Consejo de Europa han desarrollado importantes estándares internacionales para garantizar la protección de los derechos del niño, niña y adolescente, como son: el Convenio para la protección de los niños contra la explotación y el abuso sexual (Convenio de Lanzarote); el Convenio sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica (Convenio de Estambul); el Convenio del Consejo de Europa sobre la lucha contra la trata de seres humanos o el Convenio sobre la Ciberdelincuencia. Las recientes Estrategias del Consejo de Europa y de la Unión Europea para los derechos de la infancia también reafirman el llamamiento a los Estados miembros para acabar con todas las formas de violencia contra la infancia en todos los ámbitos (escuelas, instituciones, hogar, etc.).

El marco legislativo español ha incorporado importantes avances en la defensa de los derechos de las personas menores de edad, así como en su protección frente a la violencia. En esta evolución encaja la reforma operada en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, por la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, y la Ley 26/2015, de 28 de julio, ambas de modificación del sistema de protección de la infancia y la adolescencia, que introduce como principio rector de la actuación administrativa el amparo de las personas menores de edad contra todas las formas de violencia, incluidas las producidas en su entorno familiar, de género, la trata y el tráfico de seres humanos y la mutilación genital femenina, entre otras.

Con este marco internacional, la aprobación de una ley integral sobre la violencia contra los niños, niñas y adolescentes no solo responde a los compromisos internacionales asumidos por España en la protección integral de las personas menores de edad, sino a la relevancia de una materia que conecta de forma directa con el sano desarrollo de nuestra sociedad

El principal objetivo de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral de la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI), es la prevención y la protección de la infancia y adolescencia ante cualquier situación de violencia y tiene por objeto el respeto de la dignidad, la libertad e igualdad de los niños, niñas y adolescentes, garantizando el libre desarrollo de su personalidad en un entorno libre de violencia.

Se trata, por tanto, de una ley con un enfoque integral y multidisciplinar, que abarca tanto aspectos preventivos (sensibilización, formación, etc.), como de protección (detección precoz y asistencia), así como de reintegración de derechos vulnerados y recuperación de la víctima.

En definitiva, una ley ambiciosa, pionera a nivel internacional y producto de un importante consenso a nivel interadministrativo, técnico y político.

La ley tiene por objeto (artículo 1.1) garantizar los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes a su integridad física, psíquica, psicológica y moral frente a cualquier forma de violencia, asegurando el libre desarrollo de su personalidad y estableciendo medidas de protección integral, que incluyan la sensibilización, la prevención, la detección precoz, la protección y la reparación del daño en todos los ámbitos en los que se desarrolla su vida.

Resulta fundamental la amplia definición de violencia que establece la ley (artículo 1.2): se entiende por violencia toda acción, omisión o trato negligente que priva a las personas menores de edad de sus derechos y bienestar, que amenaza o interfiere su ordenado desarrollo físico, psíquico o social, con independencia de su forma y medio de comisión, incluida la realizada a través de las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente la violencia digital.



En cualquier caso, se entenderá por violencia el maltrato físico, psicológico o emocional, los castigos físicos, humillantes o denigrantes, el descuido o trato negligente, las amenazas, injurias y calumnias, la explotación, incluyendo la violencia sexual, la corrupción, la pornografía infantil, la prostitución, el acoso escolar, el acoso sexual, el ciberacoso, la violencia de género, la mutilación genital, la trata de seres humanos con cualquier fin, el matrimonio forzado, el matrimonio infantil, el acceso no solicitado a pornografía, la extorsión sexual, la difusión pública de datos privados así como la presencia de cualquier comportamiento violento en su ámbito familiar.

Así mismo, la ley establece que entiende por buen trato (artículo 1.3): Se entiende por buen trato a los efectos de la presente ley aquel que, respetando los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes, promueve activamente los principios de respeto mutuo, dignidad del ser humano, convivencia democrática, solución pacífica de conflictos, derecho a igual protección de la ley, igualdad de oportunidades y prohibición de discriminación de los niños, niñas y adolescentes.

Por último, la LOPIVI da una gran relevancia y define en su artículo 3.m) qué entiende por entorno seguro: aquel que respete los derechos de la infancia y promueva un ambiente protector físico, psicológico y social, incluido el entorno digital.

Entre todos los aspectos que desarrolla esta Ley Orgánica quisiera detenerme en los siguientes:

- A nivel educativo, la LOPIVI establece la necesidad de protocolos de actuación frente a indicios de abuso y maltrato, acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género, violencia doméstica, suicidio, autolesión y cualquier otra forma de violencia. Para el correcto funcionamiento de estos protocolos se constituye un coordinador o coordinadora de bienestar y protección, en todos los centros educativos.
- Las actuaciones en el ámbito sanitario (capítulo VI) se centran en la creación de una Comisión frente a la violencia en los niños, niñas y adolescentes en el seno del Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud, que elaborará un protocolo común de actuación sanitaria para la erradicación de este fenómeno (artículo 39.2).
- En el ámbito de los Servicios Sociales de Atención Primaria, el artículo 41 refuerza el ejercicio de las funciones de protección de los niños, niñas y adolescentes por parte de los funcionarios que desarrollan su actividad profesional en este ámbito, atribuyéndoles la condición de agentes de la autoridad, en aras de poder desarrollar eficazmente sus funciones en materia de protección de personas menores de edad, debido a la posibilidad de verse expuestos a actos de violencia o posibles situaciones de alta conflictividad, como las relacionadas con la posible retirada del menor de su familia en casos de desamparo.
- Especial interés representa el artículo 42, sobre los equipos de intervención, donde se indica que todos los servicios sociales de atención primaria deberán contar con profesionales y equipos de intervención familiar y con la infancia y la adolescencia especialmente entrenados en detección, e intervención sobre violencia contra la infancia y la adolescencia.
- Igualmente señala que “Los equipos de intervención que trabajen en el ámbito de la violencia sobre las personas menores de edad deberán estar constituidos,





preferentemente, por profesionales de la educación social, de la psicología y del trabajo social, y cuando sea necesario de la abogacía”.

- Además, se establece la necesidad de diseñar un plan de intervención familiar individualizado (artículo 43), con la participación del resto de administraciones, judicatura y agentes sociales implicados, así como un sistema de seguimiento y registro de casos que permita evaluar la eficacia de las distintas medidas puestas en marcha (RUSSVI).
- Para garantizar el correcto desarrollo de la Ley, el artículo 21, refleja la obligación por parte de la Administración General del Estado de disponer de una Estrategia de erradicación de la violencia sobre la infancia y la adolescencia, con especial incidencia en los ámbitos familiar, educativo, sanitario, de los servicios sociales, de las nuevas tecnologías, del deporte y el ocio y de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad.
- En el ámbito de protección a la infancia, los artículos 53 y 54 establecen la obligatoriedad de los centros de protección de aplicar protocolos de actuación, cuya eficacia se someterá a evaluación, y que recogerán las actuaciones a seguir en aras de prevenir, detectar precozmente y actuar ante posibles situaciones de violencia. Asimismo, se establece una atención reforzada, en el marco de los protocolos anteriormente citados, a las actuaciones específicas de prevención, detección precoz e intervención en posibles casos de abuso, explotación sexual y trata de seres humanos que tengan como víctimas a personas menores de edad sujetas a medida protectora y que residan en centros residenciales.
- Con el fin de impulsar el conocimiento de la violencia hacia la infancia en nuestra sociedad, el artículo 56 recoge el compromiso para la creación de un Registro Central de información sobre la violencia contra la infancia y la adolescencia, al que deberán remitir información las administraciones públicas, el Consejo General del Poder Judicial y las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad.
- La disposición final cuarta se destina a la modificación de la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial. Mediante esta modificación se regula la necesidad de formación especializada en las carreras judicial y fiscal, en el cuerpo de letrados y en el resto de personal al servicio de la Administración de Justicia, exigida por toda la normativa internacional, en la medida en que las materias relativas a la infancia y a personas con discapacidad se refieren a colectivos vulnerables. Asimismo, se establece la posibilidad de que, en las unidades administrativas, entre las que se encuentran los Institutos de Medicina Legal y Ciencias Forenses y las Oficinas de Asistencia a las Víctimas, dependientes del Ministerio de Justicia, se incorporen como funcionarios otros profesionales especializados en las distintas áreas de actuación de estas unidades, reforzando así el carácter multidisciplinar de la asistencia que se prestará a las víctimas.
- La disposición final octava correspondiente a la modificación de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, viene a completar la revisión del sistema de protección de la infancia y adolescencia llevada a cabo en el año 2015 con la descripción de los indicadores de riesgo para la valoración de la situación de riesgo y la regulación del nuevo acogimiento familiar especializado con dedicación exclusiva.



- Asimismo, se introduce un nuevo artículo 14 bis para facilitar la labor de los servicios sociales en casos de urgencia. Por último, se establece un sistema de garantías en los sistemas de protección a la infancia, de las que deben cuidar las entidades públicas de protección, en especial respecto de niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad, como es el caso de los niños o niñas que llegan solos a España o de los niños, niñas y adolescentes privados de cuidado parental.
- La disposición final vigésima contempla un mandato al Gobierno para la elaboración de dos proyectos de ley con el fin de establecer la especialización de la jurisdicción penal y civil, así como del Ministerio Fiscal. Igualmente, se establece que las administraciones competentes regularán en idéntico plazo la composición y funcionamiento de los Equipos Técnicos que presten asistencia especializada a los órganos judiciales especializados en infancia y adolescencia para la consecución de la mejora en la respuesta judicial, desde un enfoque multidisciplinar, y la protección igualitaria, adecuada y uniforme de los derechos de la infancia y de las personas con discapacidad.
- Por último, pero no menos relevante es la creación del Consejo Estatal de Participación de la Infancia y Adolescencia establecido en la Disposición Final decimoséptima, y que fue creado mediante Orden Ministerial del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 en diciembre de 2021.





Etapa 1, 1ª Jornada, Madrid, 31/marzo/2022

Facultad de Educación UNED

Mesa: Infancia 1

*“Hacia un Sistema de Protección Integral a la Infancia y Adolescencia basado en derechos”*

La responsabilidad de la acción institucional



## Legitimización de derechos de la infancia y educación social: el necesario cambio de paradigma. El niño y la niña como sujeto

37

*Araceli Lázaro Aparicio.* Educadora social y pedagoga. [araysiempre@gmail.com](mailto:araysiempre@gmail.com)

### Resumen

El largo proceso marcado por el proteccionismo que dio origen a las políticas de infancia y adolescencia, condiciona la mirada y la definición de las niñas, niños y adolescentes como objetos de protección, y no como sujetos de derecho aunque la Convención cumpla ya 33 años. Y sin duda alguna, condiciona también el enfoque profesional de las educadoras y educadores sociales a la hora de definirse como instrumentos, y no como finalidad, al servicio de los derechos de ciudadanía.

El necesario cambio de mirada pone en el horizonte la necesidad de universalizar todos los derechos a partir de programas integrales y la redefinición del Sistema de Protección. A nivel profesional educativo exige la redefinición de la responsabilidad desde un nuevo rol con cambio de protagonismo y la superación y cambio del modelo tecnocrático a modelos educativos compartidos que acepten la complejidad como compañera de viaje.

**Palabras Clave:** Derechos de la infancia, políticas públicas, proteccionismo, adultismo, responsabilidad educativa.

### 1. *Proceso de legitimización de derechos y educación social.*

Asumir un título de reflexión llamado “Hacia un Sistema de Protección Integral basado en derechos” debería convocarnos a ser humildes. Aceptar que el “hacia” visualiza a la teoría y la práctica de los derechos de la infancia como realidades distanciadas, y que a nivel profesional tenemos mucho que aprender y mejorar.

Partiendo de la influencia adultista, paternalista y proteccionista en la mirada común que tenemos hacia la infancia, el análisis del Sistema de Protección y del ejercicio de la profesión nos evidencia que NO han sabido incorporar los cambios normativos relativos a los derechos de la infancia en su definición, y menos aún, en su desarrollo y visualización.

Podrían ilustrar el proceso dos momentos históricamente relevantes en las políticas públicas y en el ejercicio profesional



- Antes de la Convención

Sin entrar en porqué se hace necesaria una Convención que ratifica los derechos de la Declaración Universal de Derechos Humanos, vigente desde de 1948 es cierto que

- La Convención de 1989 permite, al menos desde la normativa, pasar de la preocupación a la RESPONSABILIZACIÓN. De la consideración legal de la niña, niño o adolescente no como OBJETO de protección sino como SUJETO de derechos y con capacidad para ejercerlos.
- La Educación Social se hace presente en el proceso de oficio hacia la profesión. Pasando así de las implicaciones casi personales al compromiso social.
- Nacen las primeras legislaciones sobre los “menores”.
- Nace el deficitario Sistema de Protección a la Infancia.

- Después de la Convención

- Se incorporan progresivamente a las normativas los principios generales de los derechos de protección a la infancia.
- La Educación Social pasa a ser profesión y se institucionaliza (en su origen, la palabra institución significaba relación instituida), desde esa definición, creo que la Educación Social es RESPONSABLE de posibilitar y gestionar los derechos de la infancia.
- Se generan los primeros interrogantes sobre las metodologías educativas. Aparecen propuestas de acción transversal en los derechos sociales, culturales, civiles y políticos de la infancia, dentro de una historia y unas metodologías marcadas por el proteccionismo.
- Se asume teóricamente el cambio de OBJETO de protección a SUJETO de derecho en relación a la infancia, lo que pone sobre la mesa las dificultades de aplicación operativa desde nuestro discurso claramente proteccionista y adultista. También que las metodologías centradas en un MODELO tecnocrático no ayudan a posibilitar el protagonismo de la infancia ni de las familias.

El SISTEMA resultante, aún vigente en la actualidad, se manifiesta claramente desequilibrado (no preventivo, no promoción, sólo derechos de protección...) y queda fuera del mismo el 98% de la población infantil.

## 2. Consolidación y visualización, el necesario cambio de paradigma.

Las contradicciones y dificultades analizadas anteriormente, nos sitúan en la necesidad de cambiar los conceptos de niñas, niños y adolescentes. Unos conceptos que han transitado de los “aún no” a los “sí, pero”. Desde el deseo de “todo para el niño/a” y en una dinámica marcada por el “sin la infancia”.

Es la afirmación del necesario cambio de paradigma.

Europa y el Comité de los Derechos del Niño de Ginebra se encargan de recordarnos que hemos de analizar e integrar los cambios legales y conceptuales en las normativas estatales y

autónomas del siglo XXI, potenciar el nacimiento de los Observatorios de Infancia y planificar la participación política de la infancia.

Yo añado que a nivel profesional, han de incorporarse técnicamente las consecuencias de la definición de la niña y niño como SUJETO de derechos con capacidades para ejercerlos y la universalización de los mismos. Lo que nos obliga a construir un ROL profesional definido como instrumento y no como finalidad.

Lo real es que las actuales resistencias del adultismo como contradicción política y técnica quedan muy cerca del llamado despotismo político y profesional (falta de participación de los profesionales implicados y de los niños, niñas y adolescentes en la planificación, desarrollo y evaluación de las políticas de infancia y en los programas y proyectos educativos)

### TODO PARA, PERO SIN...

#### 3. Retos y oportunidades.

Sugiero llevarnos como deberes para reflexionar los siguientes retos

**EL NECESARIO CAMBIO DE MIRADA.** Tomar el enfoque de derechos como base del concepto, de la planificación y de la acción profesional. Afecta tanto a las reprogramaciones de las formaciones universitarias y permanentes como a la planificación de políticas globales estatales, de Comunidades autónomas y ayuntamientos y también a los programas de acción educativa específicos.

**LA UNIVERSALIZACIÓN DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA.** Pasar de los programas de protección y atención al riesgo, a programas para TODA LA POBLACIÓN INFANTIL (promoción, atención, participación, prevención universal y sectorial)

**POLITICAS Y PROGRAMAS INTEGRALES.** Desde todas las miradas, recogiendo el máximo de sus necesidades, con el cumplimiento de TODOS los derechos, sociales, culturales, civiles y políticos, y con las niñas, niños y adolescentes como protagonistas, no como receptores.

**REDEFINICIÓN Y DOTACIÓN** tanto del Sistema de Protección como de los modelos profesionales educativos.

Mucho por hacer, pero también muchas oportunidades. A destacar

**EL CONSENSO EN LA DEFICICIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL DESDE LOS PROFESIONALES.** Definir la Educación como derecho de la ciudadanía favorece la universalización y sitúa el protagonismo en los ciudadanos, y la gestión de sus derechos en los profesionales y Servicios.

**LA AMPLIACIÓN Y REDEFINICIÓN DE LOS ÁMBITOS, SERVICIOS Y ESPACIOS DE TRABAJO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL CON LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA.** Se avanza en las miradas holísticas, en la integración como lectura común, no como coordinación de las miradas parciales. Además de dificultad, también es una oportunidad caminar en los derechos transversales, no únicamente los sociales de protección. Se nos exige como oportunidad, poner énfasis en el desequilibrio y ausencias existentes en acciones educativas relativas a derechos culturales, civiles y políticos de la infancia y la adolescencia.

Paralelamente, como educadoras y educadores hemos de comprometernos en la superación el modelo tecnocrático, y reivindicar y ejercer modelos educativos compartidos que acepten la complejidad como compañera de viaje.



APRENDER DE Y CON ELLOS. Apostar por la participación como derecho es comprometernos en el costoso aprendizaje de leer junto a los trabajos académicos y propuestas técnicas, las propuestas de las niñas, niños y adolescentes como protagonistas y también las Observaciones Generales del Comité de Derechos del Niño de Ginebra.

Se hace imprescindible posibilitar la participación ACTIVA de la infancia en TODOS los procesos que les afectan. Y considerar a los niños, niñas y adolescentes como parte de la solución y agentes de cambio positivo.

### Referencias Bibliográficas

- Fernández, M.; Guzmán, J.; Illescas, M.I.; Lázaro, A.; Martín, T.; Parada, H.; Picornell, A.; Coordinación: Gaitán, L.; Miguez, B. (2022). La protección jurídico-social de las personas menores de edad en España. *Revista Hablando de Infancia y Adolescencia*, 2022, 02, 8-18. Madrid: Grupo de Sociología de la Infancia y la Adolescencia. [https://grupodeinfancia.org/wp-content/uploads/2022/02/HDIA\\_febrero2022.pdf](https://grupodeinfancia.org/wp-content/uploads/2022/02/HDIA_febrero2022.pdf)
- Gaitán, L. (2014). *De Menores a Protagonistas. Los derechos de los niños en el trabajo social*. Madrid: Consejo General del Trabajo social e Impulso a la Acción Social







Etapa 1, 1ª Jornada, Madrid, 31/marzo/2022

Facultad de Educación UNED

Mesa: Infancia 1

*“Hacia un Sistema de Protección Integral a la Infancia y Adolescencia basado en derechos”*

La responsabilidad de la acción institucional



## Retos de la acción institucional en la Comunidad de Madrid

41

### *Challenges of institutional action in Comunidad de Madrid*

**Beatriz Martínez Guijarro**, Licenciada en Derecho, Técnico superior de Gestión de la Comunidad de Madrid, Jefe de Área de Infancia y Adolescencia en la Dirección General de Infancia, Familia y Fomento de la Natalidad (Comunidad de Madrid). [beatriz.martinez.guijarro@madrid.org](mailto:beatriz.martinez.guijarro@madrid.org)

#### Resumen

La actuación de las administraciones autonómicas resulta crucial ya que la legislación nacional les atribuye la función de Entidades Públicas de Protección y, como consecuencia, les corresponde asumir y ejercer, en su ámbito territorial, las medidas de protección de la infancia y la adolescencia.

El enfoque de derechos de la infancia es, sin duda, aquel que deben adoptar las administraciones, pero también todos aquellos que intervienen en la vida de los niños, y que considera a los niños como participantes activos, con sus propias opiniones, titulares de derechos y que tienen necesidades e intereses propios que deben ser tenidos en cuenta.

Tanto o más importantes que las actuaciones de las administraciones autonómicas, en cuanto Entidades Públicas de protección son las políticas y recursos de carácter preventivo y de apoyo a las familias; su existencia y desarrollo van a permitirnos detectar necesidades y apoyar en sus soluciones preservando el cuidado del niño en su entorno familiar.

**Palabras Clave:** Enfoque de derechos de infancia, Prevención, Derecho a vivir en familia.

#### 1. *Introducción.*

En primer lugar, quiero dar las gracias en nombre del Director General de Infancia, Familia y Fomento de la natalidad, Alberto San Juan, que hoy no ha podido acudir a este acto, al Colegio Profesional de Educadores y Educadoras sociales de la Comunidad de Madrid por contar con la DGIFFN para esta mesa dedicada a responsabilidad de la acción institucional, cuyo objeto es realizar una “radiografía” de las políticas públicas de infancia y adolescencia,



en mi caso, referida al ámbito autonómico y apuntar los compromisos, retos y posibilidades que ofrece el momento actual.

Como todos sabemos, la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas de 20 de noviembre de 1989) constituyó un punto de inflexión en el reconocimiento y garantías de los derechos de los niños al superar la concepción tradicional que atribuye a los niños el papel de receptores pasivos del cuidado protector de los adultos para reconocerlos como protagonistas activos, con derecho a participar en las decisiones que afectan a sus vidas. Además, impone a los países que la han ratificado, y, en consecuencia, a todas sus administraciones en todos sus niveles, la obligación de velar por esos derechos adoptando las medidas legislativas, administrativas y de cualquier otra índole, necesarias para garantizar su efectividad.

En este sentido, la actuación de las administraciones autonómicas resulta crucial ya que la legislación nacional les atribuye a las Comunidades Autónomas la función de Entidades Públicas de Protección y, como consecuencia de ello, les corresponden las competencias de asumir y ejercer, en su ámbito territorial, las medidas de protección de la infancia y la adolescencia, esto es,

- la declaración de desamparo, la asunción de la guarda voluntaria y la provisional, la tutela administrativa, la constitución del acogimiento familiar y residencial y de la guarda con fines de adopción, así como la formulación de la propuesta de adopción,
- la aceptación de los ofrecimientos y declarar la idoneidad para el acogimiento familiar y la adopción, nacional e internacional y
- el establecimiento de orientaciones y criterios generales para el mejor ejercicio de las actuaciones de protección de los niños por parte de los servicios sociales y demás operadores implicados en su protección.

El enfoque de derechos de la infancia es, sin duda, aquel que deben adoptar las administraciones, pero también todos aquellos organismos, entidades o instituciones que intervienen en la vida de los niños, y que considera a los niños como participantes activos, con sus propias opiniones, titulares de derechos y que tienen necesidades e intereses propios que deben ser tenidos en cuenta.

El niño, la niña y el adolescente deben ser nuestra prioridad, la de todos, no solo de la Entidad pública de protección. la Infancia es competencia de todos, de toda la sociedad, cada uno en su papel; el pediatra o médico de familia desde su atención de esa unidad familiar en los seguimientos que corresponde hacer (o en la ausencia de ellos), el colegio con sus profesores y tutores desde la observación diaria del niño, de sus comportamientos, de sus miedos, de sus ausencias, etc. las entidades sociales, los centros y escuelas donde acude para practicar y aprender algún deporte o actividad artística o lúdica desde ese conocimiento y compañía cercanos que, en muchas ocasiones permiten también ver y detectar situaciones que otros no ven. Pero aún hay más, los padres del amigo que en el parque ven conductas no apropiadas, por ejemplo, o los vecinos que escuchan ese llanto incesante o demasiado repetitivo y los gritos que acompañan al mismo a través de las paredes.

Hay una llamada clara a todos a hacernos responsables de la Infancia, a que todos asumamos el papel de ser garantes de los derechos de los niños, porque compete a todos proteger a los niños que son nuestro futuro y ofrecerles un entorno seguro en todos los ámbitos de su vida en el que crecer y desarrollarse que resulta indispensable para avanzar y crecer como sociedad. A cada uno en su ámbito de responsabilidad y en el ejercicio de su profesión sepa que hay que



poner en conocimiento aquellas actitudes, comportamientos y acciones que pueden suponer algún tipo de violencia contra la infancia.

Y si esa situación de violencia y grave desprotección proviene de la propia familia es cuando la entidad de Protección de menores está llamada a intervenir y realizar la actuación más difícil que se debe hacer en estos casos, como es la separación de un niño del núcleo familiar que no le cuida porque no sabe o no puede hacerlo.

Por supuesto toda actuación del sistema de protección debe estar igualmente basada en el interés superior del niño y en un enfoque de derechos en el que priman, siempre, los del niño, pero sin dejar de lado los derechos de los padres a ser oídos, a estar informados, a poder oponerse a las decisiones y, sobre todo, a recibir el apoyo de las administraciones para poder superar las circunstancias que dieron lugar a la adopción de la medida de protección y recuperar a sus hijos.

Esto último enlaza directamente con el derecho del niño a crecer y desarrollarse en el seno de una familia que deberá ser, siempre que ello sea posible y conveniente, su propia familia de origen.

Por eso, tanto o más importantes que las actuaciones de las administraciones autonómicas, en cuanto Entidades Públicas de protección son las políticas y recursos de carácter preventivo y de apoyo a las familias; su existencia y desarrollo van a permitirnos detectar necesidades y apoyar en sus soluciones preservando siempre que sea posible el cuidado del niño en su entorno, en su familia nuclear o extensa.

Tras esta introducción, he considerado interesante, dado el objeto de esta mesa, realizar una sucinta exposición de las políticas públicas de infancia y adolescencia de la Comunidad de Madrid desde una proyección de futuro, centrándome en los compromisos, retos y posibilidades ante los que nos encontramos en el momento actual que es, por cierto, un momento crucial en la Comunidad de Madrid porque estamos inmersos en la ardua tarea de aprobar un nuevo marco legislativo en materia de infancia y adolescencia el proyecto de ley de derechos, garantías y protección integral de la infancia y la adolescencia en la CM.

## 2. *Políticas de infancia en la Comunidad de Madrid: el Proyecto de ley de derechos garantías y protección integral de la infancia y la adolescencia en la Comunidad de Madrid.*

La Comunidad de Madrid fue en su momento pionera entre las leyes autonómicas mediante la aprobación de la Ley 6/1995, de 28 de marzo, de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia. Desde entonces, se han producido novedades importantes en materia de infancia y adolescencia tanto a nivel internacional como estatal destacando la reciente Ley Orgánica 8/2021, de 4 de julio, de Protección Integral a la Infancia y a la Adolescencia frente a la violencia (LOPVI), que hacen necesaria una renovación de la legislación autonómica orientada a avanzar en la garantía del efectivo ejercicio de los derechos de los que son titulares los niños.

Con este anteproyecto queremos superar la tradicional limitación de políticas de infancia al ámbito del desamparo y de la protección actualizando el propio concepto de protección a la infancia desde una concepción holística, integral, gradual, compartida y sostenible, buscando garantizar todos los derechos de la infancia, que permitan a todos los niños su completo desarrollo.

Para ello, hemos adoptado un enfoque de derechos y contemplando a los niños en toda su diversidad y desde una perspectiva integral que también lo es en cuanto a los medios



utilizados para ello que comprenden políticas, planes, programas y acciones desde todos los ámbitos de actuación de las administraciones públicas (servicios sociales, educación, sanidad, cultura, ocio, deporte, medio ambiente, etc.) y también implican a las entidades locales, al tercer sector y al conjunto de la ciudadanía.

De igual modo, se apuesta por las actuaciones de prevención como primera y fundamental forma de intervenir en la protección a la infancia por cuanto los poderes públicos tienen una obligación positiva de protección jurídica, social y económica a las familias, para que puedan cumplir con sus obligaciones de cuidado de sus hijos. También se prevé la creación de espacios para la colaboración y coordinación entre las administraciones y las entidades del tercer sector como los Consejos de Derechos de la Infancia y la Adolescencia y el Observatorio de la Infancia y la Adolescencia, y de espacios de participación de los propios niños, como el Consejo Autonómico de participación de la Infancia y la Adolescencia.

El Título I del anteproyecto se dedica a los derechos y deberes de los niños, protección integral frente a la violencia y promoción del buen trato recogiendo, en un primer bloque, los derechos vinculados a la persona, aquí se incluye, además, un derecho de nueva generación: el derecho al desarrollo y al crecimiento en el seno de una familia, que tiene algún precedente autonómico en la Ley 4/2021, de 27 de julio, de Infancia y Adolescencia de Andalucía.

La Comunidad de Madrid es de las primeras en afirmarlo y regularlo como un derecho. Esto va a tener importantes consecuencias en el cambio del modelo del sistema de protección existente, que va a ofrecer un apoyo más decidido a las familias, en primer término de carácter preventivo, orientado a evitar la adopción de medidas que supongan la separación del niño de su entorno familiar o, en su caso, a propiciar el retorno al mismo siempre que ello sea posible y acorde al interés superior del menor y, cuando ello no sea posible, configurando el acogimiento familiar y la adopción como principales figuras de protección.

Los ejes fundamentales, que vertebran el anteproyecto de ley son también los que marcan las políticas públicas de la Comunidad de Madrid en el ámbito de la infancia y de la familia.

Así, esta misma vocación holística e integradora que impregna el anteproyecto de ley está presente también en la Estrategia de Protección a la Maternidad y Paternidad y de Fomento de la Natalidad y la Conciliación 2022-2026, que constituye un completo plan de apoyo a las familias y a la sociedad en general en el que se ven involucradas todas las consejerías del Gobierno regional que busca, no sólo remover las barreras que demoran o directamente impiden a los madrileños cumplir su deseo de tener hijos, sino también ayudar a quienes ya los tienen a conciliar su vida laboral y familiar y a ejercer de forma adecuada y positiva sus funciones parentales, así como, apoyar a quienes adoptan o acogen a un niño, niña o adolescente o tienen la voluntad de hacerlo.

Entre las principales medidas incluidas en esta Estrategia se encuentra una ayuda directa a la maternidad de 14.500 euros destinada a las mujeres jóvenes menores de 30 años y con rentas inferiores a los 30.000 euros anuales que incluye como beneficiarias a gestantes desde la semana 21 de gestación; madres que hayan tenido uno o varios hijos y personas que hayan adoptado un menor.

Las mujeres embarazadas y madres en situación de vulnerabilidad son destinatarias preferentes de esta estrategia y, por ello también se contemplan medidas para potenciar la red de centros maternos, para ofrecer más recursos a madres en situación de riesgo e incrementar la coordinación de la actuación de todas las administraciones implicadas en su protección.



Otra de las iniciativas más recientes y novedosas que estamos abordando desde la DGIFFN es la implementación de un nuevo Programa de visitas domiciliarias dirigido a embarazadas y familias con bebés de hasta dos años para el fomento de la parentalidad positiva y la prevención del riesgo y la desprotección, consistente en la realización en una visita mensual a domicilio familiar por parte de personal especializado, desde el sexto mes de embarazo hasta los dos años de edad del bebé, incluyendo asistencia en ámbitos como la dieta, lactancia, seguridad, habilidades parentales o salud mental.

Este programa de aplicación y enfoque universal y multidisciplinar, estará especialmente dirigido a familias en una posición económica vulnerable, familias monoparentales, víctimas de violencia de género, y a madres primerizas y es uno de los proyectos de la DGIFFN financiados por la Unión Europea en el marco del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia.

Los programas de visitas domiciliarias, similares a éste, implantados en otros países europeos han demostrado resultados positivos, ayudando a las madres, especialmente las primerizas a afrontar su maternidad de forma satisfactoria, teniendo además un elevado impacto positivo en la salud, educación y habilidades sociales y emocionales de los niños además de mejorar las habilidades parentales y la salud mental de las madres.

En la misma idea de una concepción amplia e integradora de la protección de los derechos de los niños vamos a aprobar una nueva línea de ayudas dirigidas a familias con niños en situación de cuidados paliativos con el objetivo de ofrecer a estas familias un soporte económico para hacer frente a las necesidades especiales que conlleva esta situación y al cuidado y dedicación, muchas veces a tiempo completo, que estos niños requieren mejorando con ello su calidad de vida.

La protección de la infancia y la adolescencia frente a la violencia debe ser otro de los pilares de las políticas de infancia en el ámbito regional, no sólo en cuanto viene impuesto por la legislación nacional e internacional (Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, el Convenio de Lanzarote y la Directiva europea 2011/93/UE) sino fundamentalmente porque la creación de entornos seguros, libres de violencia y el buen trato en todos los ámbitos son presupuestos imprescindibles para que los niños puedan desarrollarse plenamente y ejercer efectivamente sus derechos.

Por eso, el anteproyecto de ley le dedica el capítulo II de su título I que se inicia con un derecho de nueva generación, el derecho a ser protegido frente a todo tipo de violencia y regula a continuación los mecanismos de sensibilización, prevención, detección precoz, comunicación, protección y reparación del daño así como previsiones específicas para los ámbitos familiar, educativo, sanitario, de protección de menores, y deportivo y de ocio y tiempo libre.

La erradicación de la violencia contra la infancia únicamente puede ser posible si se trabaja de forma conjunta y coordinada desde todos los niveles y en todas las direcciones, esto es, desde el Estado, las comunidades autónomas y las entidades locales y en todos los ámbitos vinculados a la vida de los menores, educación, sanidad, servicios sociales, cultura, deporte, medios de comunicación, etc.

En la Comunidad de Madrid contamos con un recurso específico en materia de abuso sexual infantil, el CIASI que presta asistencia especializada de carácter psicológico, social y jurídico a niños, niñas y adolescentes víctimas de abusos y a sus familias, pero también, y esto es mucho menos conocido, pero no menos importante por su carácter preventivo, se trabaja con agresores sexuales menores de edad.





El carácter holístico de estas políticas dota al sistema de protección de mejores de más y mejores herramientas y lo integra en el conjunto de la actividad administrativa. Así, otro de los aspectos más relevantes que se abordan, tanto en el anteproyecto de ley como en las políticas de infancia y familia de la Comunidad de Madrid, es precisamente la actualización del sistema de protección.

En toda España, y también en Madrid, es urgente acelerar la desinstitucionalización, potenciar las medidas preventivas eficaces, que eviten la separación de los niños de sus familias, y posibilitar medidas de protección de carácter familiar. Estos son otros de los grandes objetivos del anteproyecto de ley, que apuesta por un cambio del modelo destacando el firme compromiso de apoyo a las familias en el ejercicio de sus responsabilidades parentales para lo cual se contemplan medidas de prevención y de apoyo antes y después de la declaración de riesgo.

Este apoyo a las familias se inicia incluso antes del nacimiento del niño a través de la regulación del riesgo prenatal y previendo el apoyo a las madres mediante recursos económicos, residenciales y sociales.

En la actuación preventiva y la intervención antes y durante la declaración de riesgo, la primera línea de acción es, por su proximidad a las familias y al entorno en que éstas se desarrollan, la de los servicios sociales de atención primaria. No obstante, en la Comunidad de Madrid también contamos, desde hace tiempo, con importantes recursos, de carácter autonómico como son el Programa I+I y el Programa de prevención y atención a la infancia y a la adolescencia en situación de desventaja y dificultad social, dirigidos a niños de entre 6 y 17 años y a sus familias que desarrollan una importantísima labor favoreciendo la integración escolar, el desarrollo de las competencias emocionales y conductuales y fomentando la parentalidad positiva.

Por otra parte, en cuanto se refiere a la regulación de las medidas de protección que suponen la separación del niño de su familia, el anteproyecto de ley tiene como objetivo prioritario promover la desinstitucionalización, priorizando el cuidado familiar frente al residencial y la permanencia con la familia que inicialmente se hizo cargo del niño cuando entró en el sistema de protección en los casos de no retorno, a través de las declaraciones de idoneidad simultáneas para la adopción y el acogimiento. Asimismo, prevé la intervención intensiva con la familia de origen de cara a un posible retorno.

De igual modo que sucede con las políticas generales de apoyo y protección a las familias, las previsiones del anteproyecto en relación al sistema de protección van acompañadas de actuaciones concretas entre las que cabe destacar el Plan de Choque de Acogimiento Familiar cuyo objetivo general es garantizar el derecho de los niños, niñas y adolescentes con medida de protección a crecer en familia.

¡Muchas gracias!





Etapa 1, 1ª Jornada, Madrid, 31/marzo/2022

Facultad de Educación UNED

Mesa: Infancia 2

“Hacia un Sistema de Protección Integral a la Infancia y Adolescencia basado en derechos”

El compromiso de la acción socioeducativa con la infancia: experiencias y retos



## Mesas sobre Educación Social e Infancia: hacia un sistema de protección integral basado en derechos

### Mesa Infancia 2. El compromiso de la acción socioeducativa con la infancia: experiencias y retos

Modera:

**Inés Gil Jaurena.** ([texto de la presentación](#) y [síntesis](#))  
Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social.

- **Gema Díaz García.** ([texto de la intervención](#))  
Educativa Social del Programa de prevención y control del absentismo escolar del Ayuntamiento de Madrid.
- **Rocío Alzueta Jaro.** ([texto de la intervención](#))  
Educativa Social, coordinadora del Programa de participación Infantil y Adolescente del Ayuntamiento de Madrid.
- **Mario Aragón Álvarez.**  
Educativo Social con experiencia en diferentes proyectos de participación infantil en contextos comunitarios.

**Síntesis de la mesa.** ([texto conjunto](#))

[Enlace al vídeo del acto](#)





Etapa 1, 1ª Jornada, Madrid, 31/marzo/2022

Facultad de Educación UNED

Mesa: Infancia 2

*“Hacia un Sistema de Protección Integral a la Infancia y Adolescencia basado en derechos”*

El compromiso de la acción socioeducativa con la infancia: experiencias y retos



## Presentación de la mesa

**Inés Gil Jaurena.** Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social. Profesora de la Facultad de Educación y Coordinadora del Grado en Educación Social en la UNED. [inesgj@edu.uned.es](mailto:inesgj@edu.uned.es)

En esta mesa, que tuvo lugar en la primera jornada del Congreso celebrada en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia el 31 de marzo de 2022, se abordó el tema de la educación social con la infancia a partir de diferentes experiencias en programas y proyectos que tres educadoras/es sociales han desarrollado en el territorio de Madrid. A partir de un enfoque de derechos, estos profesionales presentaron sus experiencias en el trabajo con infancia: en qué consisten los proyectos, a qué necesidades responden, qué objetivos se plantean y qué resultados e impactos generan, cómo trabajan con los niños y niñas, qué rol desempeñan los educadores/as sociales, de qué manera se tienen en cuenta y se reflejan en su labor los principios recogidos en la Convención sobre los Derechos del Niño, etc.

Tras la presentación de cada experiencia, se generó un diálogo en torno a los retos que plantea la acción socioeducativa comprometida con los derechos de la infancia y los retos a los que se enfrentan los educadores/as sociales en este ámbito. El debate se inició a partir de los retos que cada ponente expuso como los retos principales que identifica en su trabajo con infancia, y continuó con el debate con el público.





Etapa 1, 1ª Jornada, Madrid, 31/marzo/2022

Facultad de Educación UNED

Mesa: Infancia 2

*“Hacia un Sistema de Protección Integral a la Infancia y Adolescencia basado en derechos”*

El compromiso de la acción socioeducativa con la infancia: experiencias y retos



## La Prevención y Control del Absentismo escolar en el municipio de Madrid: el compromiso con la infancia y la educación

49

*The prevention and control of school absenteeism in the municipality of Madrid: Commitment to childhood and education*

**Gema Díaz García.** Educadora social del Programa para la prevención y control del Absentismo escolar. [diazgg.ext@madrid.es](mailto:diazgg.ext@madrid.es)

### Resumen

El objeto de esta presentación es dar a conocer el funcionamiento, principales características y herramientas que este programa, enmarcado en el municipio de Madrid, establece para prevenir y abordar un fenómeno tan complejo como es el absentismo escolar. Un programa que apuesta por la figura del/la educador/a social para su desarrollo. Para ello se incidirá primero en la fundamentación centrada en los derechos de la infancia. Se describirán después los procedimientos del programa, analizando las diferentes causas que intervienen en los procesos de absentismo, y finalizando con las consecuencias que se derivan del mantenimiento de los mismos.

**Palabras clave:** Absentismo, derecho a la educación, programa.

### Abstract

*This presentation's purpose is to show the functioning, main characteristics and tools that this program, framed in the municipality of Madrid, establishes to prevent and cope with a phenomenon as complex as school absenteeism. A program that bets on the figure of the social educator for its development. To do this, the presentation will first focus on the justification of the program based on the children's rights. Then the procedures of the program will be described, analyzing the different causes which take part in the processes of absenteeism, and ending with the consequences that follow from their continuity.*

**Key words:** absenteeism, right to education, program.



### Introducción

El Programa para la Prevención y Control del Absentismo Escolar que se desarrolla en el municipio de Madrid, parte de un convenio firmado en 2001 por ambas administraciones competentes en la materia: Ayuntamiento y Comunidad de Madrid. Cuenta en la actualidad con un equipo de 63 educadores y educadoras sociales, de los que además 4 son mediadores y mediadoras interculturales, y 3 coordinadores/as, zonificado en los 21 distritos de Madrid y distribuido conforme a las necesidades poblacionales y de casuística de los mismos.

### El marco jurídico

El derecho a la educación viene recogido en diferentes leyes y normativas tanto estatales como internacionales, empezando por la Constitución Española 1978, que en su artículo 27, dice que todos los españoles tienen derecho a la educación, la enseñanza básica es obligatoria y gratuita, y que los poderes públicos son los garantes de este derecho. Tanto en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, como la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, así como la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, se ha venido recogiendo la obligatoriedad de la educación de los 6 a los 16 años (dividida en las etapas primaria y secundaria), así como la colaboración entre las administraciones para velar por este derecho y la puesta en marcha de medidas de acción positivas para el acceso y permanencia en el sistema educativo.

### El absentismo escolar y funcionamiento del programa

No existe un acuerdo unívoco entre los investigadores de este fenómeno educativo que respondan a una definición clara y objetiva. Es un fenómeno complejo y multifactorial con diversos matices. Desde el programa podemos adoptar la definición de García García, M. (2001: 37): En el lenguaje del sentido común el absentismo queda circunscrito a la ausencia física injustificada de un alumno al aula, que tiende a ser considerado en la medida en que es reiterado y consecutivo.

En cuanto a las causas del fenómeno, las podemos estructurar en las inherentes a la familia: de relación (conflictividad, sobreprotección,..), salud (física o mental), económicas (desorganización, actividades delictivas, traslados,..); inherentes al/la menor que también pueden ser conductuales (desadaptación, carencia de habilidades sociales) y las relacionadas con el contexto educativo (bilingüismo, acoso escolar,..) y sociocultural (otras culturas, grupos violentos,...).

Es fundamental la labor de los centros educativos en la prevención, detección y seguimiento del absentismo escolar. Una vez detectado el problema, los centros educativos deben realizar entrevistas familiares de carácter preventivo previas a la derivación del caso al programa. Finalizado el proceso preventivo e iniciado el expediente de absentismo, las y los educadores/as realizan la intervención socioeducativa a través de visitas a domicilio, entrevistas familiares, entrevistas con los/as menores, acompañamientos, seguimientos telefónicos y coordinaciones con los distintos recursos que estén interviniendo con la familia, destacando la importancia del trabajo en red. De manera periódica se mantienen también las Comisiones de Absentismo: reuniones interdisciplinares donde se valora cada caso, las líneas de actuación y/o medidas a aplicar.



En cada distrito se llevan a cabo, además, diferentes proyectos preventivos, adaptados a las necesidades detectadas en el mismo. Hay también proyectos comunes como son los de Difusión del programa y los de Transición (prevención del absentismo coincidente con el cambio de etapa educativa).

### Conclusiones

Más allá de la evidente vulneración de los derechos de la infancia, las ausencias continuadas derivan en un desfase curricular y una falta de integración, que a su vez merma la autoestima de este alumnado, lo que le lleva a la desmotivación hacia lo escolar, desembocando de nuevo en el absentismo. Se genera así un círculo vicioso difícil romper, y que, de no actuar, producirá fracaso escolar, disminución de las oportunidades de futuro e incidirá negativamente en el desarrollo personal y profesional de estos niños y niñas.

El absentismo genera, en definitiva, situaciones de marginación y desigualdad. Es, por tanto, un fenómeno que se debe prevenir y contra el que se debe actuar si queremos lograr una sociedad más justa.

51

### Referencias bibliográficas

- Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, obj.4.  
<https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/index.htm>
- Convención sobre los Derechos del Niño, de 20 de noviembre de 1989 (BOE núm. 313, de 31 de diciembre de 1990)
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (10 de diciembre de 1948).  
<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- García García, M. (2001). *L'absentismo escolar en zones socialment desfavorides. El cas de la ciutat de Barcelona*. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.  
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5106/mgg01de16.pdf?sequence=1>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013)





Etapa 1, 1ª Jornada, Madrid, 31/marzo/2022

Facultad de Educación UNED

Mesa: Infancia 2

*“Hacia un Sistema de Protección Integral a la Infancia y Adolescencia basado en derechos”*

El compromiso de la acción socioeducativa con la infancia: experiencias y retos



## La Participación de la Infancia y Adolescencia en el Ayuntamiento de Madrid

### *Children and Youth Participation in the Madrid City Council*

**Rocío Alzueta Jaro.** Educadora Social (UNED Promoción 2001-2004). Coordinadora del Servicio de participación para la convivencia democrática de la Infancia y la Adolescencia. Ayuntamiento de Madrid. [rocio.alzueta@dinamizacioninfantil.org](mailto:rocio.alzueta@dinamizacioninfantil.org) / [rocioalzueta@gmail.com](mailto:rocioalzueta@gmail.com)

#### Resumen

Servicio de Participación para la convivencia democrática de la Infancia y la Adolescencia del Ayuntamiento de Madrid:

- ¿En qué consiste? Marco legal. Objetivos. ¿Dónde se desarrolla? ¿Cómo se organiza? Puntos de Participación. COPIA y COPIAM. Plenos de distrito y Plenos de Ciudad. La experiencia contada por los niños, niñas y adolescentes (vídeo-resumen).

**Palabras clave:** Participación, Infancia, Adolescencia, Derechos de la Infancia, Ciudadanía

#### Abstract

*Participation Service for the democratic coexistence of Children and Youth of the Madrid City Council:*

*What is it? Legislation and specific regulations. Objectives and goals. Where is it developed? How is it organized? Participation Groups. Participation Commissions. District plenaries and City plenaries. The experience told by children and youth (summary video)*

**Keywords:** Participation, Childhood, Youth, Children's Rights, Citizenship





### Estado de la cuestión

El Servicio de Participación para la Convivencia Democrática de la Infancia y Adolescencia del Ayuntamiento de Madrid, tiene como función promover que los niños, niñas y adolescentes de la ciudad de Madrid puedan ejercer su derecho a participar activamente en la vida comunitaria y municipal.

Este recurso acompaña desde 2017 a la tradición participativa de la Ciudad de Madrid, canalizando de manera efectiva, la opinión y las propuestas de los niños, niñas y adolescentes para trasladarlas a instancias municipales (a nivel de distritos y de ciudad) garantizando así el derecho a ser escuchados y escuchadas, y tomados en consideración en las decisiones que les afectan y representados por ellos y ellas mismas ante los órganos municipales.

### Debate

Fundamentalmente el debate y los retos que plantea la Participación de la Infancia y la Adolescencia en la actualidad son entre otros:

- La visión de una Participación de la Infancia y Adolescencia efectiva y protagónica, en la que realmente se escuchen y se tengan en cuenta sus opiniones en el modelo de gobernanza institucional y en el ámbito sociocomunitario.
- La superación del adultocentrismo en la sociedad en su conjunto y, específicamente, en los ámbitos especializados en Infancia y Adolescencia tanto a nivel técnico como político.

### Conclusiones

El IV Plan de Infancia y Adolescencia (2020–2023) de la ciudad de Madrid establece en su Línea Estratégica 1, el desarrollo de proyectos de Participación en la Infancia y en la Adolescencia, consolidando así los procesos participativos a través de las Comisiones de Participación de la Infancia y la Adolescencia (COPIA), así como de la Comisión de Participación de la Infancia y la Adolescencia de Madrid (COPIAM) y contribuyendo a su integración total en la vida pública como ciudadanos y ciudadanas activos y responsables.

No obstante, sigue precisándose un mayor reconocimiento de la Participación de la Infancia y la Adolescencia en el ámbito comunitario e institucional como una garantía de derechos fundamentales, así como la superación de la visión adultocéntrica que se tiene sobre la Infancia y la Adolescencia en todos los ámbitos de la sociedad.

### Referencias bibliográficas

Ayuntamiento de Madrid (2020). *IV Plan de Infancia y Adolescencia, 2020-2023*.

Convención Derechos del Niño (1989).



Etapa 1, 1ª Jornada, Madrid, 31/marzo/2022  
**Facultad de Educación UNED**  
**Mesa: Infancia 2**  
**“Hacia un Sistema de Protección Integral a la Infancia y Adolescencia basado en derechos”**  
 El compromiso de la acción socioeducativa con la infancia: experiencias y retos



## Síntesis de la mesa "El compromiso de la acción socioeducativa con la infancia: experiencias y retos"

*Inés Gil Jaurena, Gema Díaz García, Rocío Alzueta Jaro y Mario Aragón Álvarez*

Tras la presentación de cada experiencia por parte de los tres educadores/as sociales, se generó un diálogo en torno a los retos que plantea la acción socioeducativa comprometida con los derechos de la infancia y los retos a los que se enfrentan los educadores/as sociales en este ámbito. El debate se inició a partir de los retos principales que cada ponente identifica en su trabajo con infancia, y continuó con el debate con el público.

Como síntesis del debate en torno a los retos, destacan los siguientes:

- Necesidad de trabajar el adultocentrismo, tanto en la sociedad como en la propia profesión. Se resaltó la necesidad de incorporar la visión de la infancia y generar conciencia sobre la perspectiva adultocéntrica que impregna la vida social, para romper con las prácticas adultistas.
- Importancia de la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación social sobre trabajo con infancia. En este sentido, se destacó el valor de jornadas como las que han conformado el Congreso de Educación Social y el valor de sistematizar experiencias por parte de los profesionales para formar a otros educadores/as sociales.
- Necesidad de tener los derechos como referente y de considerar la relevancia de todos los derechos, incluido el de la participación de la infancia. En esta línea, se destacó el riesgo de la falta de continuidad de los proyectos y del condicionamiento de la coyuntura política al establecer prioridades y proyectos.
- Dada la presencia del ámbito escolar en la etapa de la infancia, se destacó la relevancia de la coordinación de los proyectos con los centros escolares, y del trabajo del educador/a social en el contexto escolar.
- Por último, se resaltó la importancia de los programas y proyectos preventivos, y de la contribución de la educación social a la educación democrática.





Etapa 1, 1ª Jornada, Madrid, 31/marzo/2022  
Facultad de Educación UNED  
**Presentación de comunicaciones aceptadas y publicadas por el VIII Congreso**



## Comunicaciones al congreso aceptadas y publicadas

55

- **Ana C Biurrún Moreno y Ana M<sup>a</sup> Martín Cuadrado.** «*El Prácticum, una de las variables influyentes en el proceso de profesionalización*» ([enlace](#))
- **Ismael López Moreno.** «*El perfil socioeducativo de la Juventud Penitenciaria de Madrid: antecedentes y delimitaciones. Una propuesta para intervenir desde la Educación Social*» ([enlace](#))
- **Rocío Nicolás López.** «*La justicia restaurativa desde el prisma socioeducativo: revisión bibliográfica de experiencias en víctimas de terrorismo*» ([enlace](#))

El acto, moderado por Sergio J. Fernández Ortega, presidente del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Madrid, contó con la presencia de tres comunicaciones presentadas aceptadas y publicadas por el congreso.

Se realizó una presentación de las comunicaciones, así como se desarrolló un diálogo en torno a sus contenidos a través de cuestiones planteadas a sus autorías.

La audiencia del acto rondó las 80 personas con asistencia presencial y las 180 personas siguiendo la retransmisión por los canales de la UNED.

### Principales hitos destacables del acto

Cada una de las comunicaciones incidió en temas relacionados con ámbitos interesantes para la profesión.

La primera comunicación trató sobre la importancia e interés de las prácticas formativas dentro de la titulación de educación social para una buena formación profesional. “La educación social como camino profesionalizador”. A través de diferentes cuestiones, Ana explica la evolución de la titulación de la educación social y cómo ésta ha incorporado las prácticas profesionales como espacio de profesionalización.

La segunda comunicación, profundizó en el conocimiento de la juventud penitenciaria en



Madrid desde un punto de vista socioeducativo. Ismael se plantea estas cuestiones: ¿Existe? ¿Son diferentes los orígenes de la entrada en prisión? ¿Cuenta la juventud en prisión con diferentes características?

La tercera comunicación desarrolló un marco teórico respecto al ámbito de la justicia restaurativa desde un enfoque socioeducativo. Rocío trata de aproximarse al ámbito desde el enfoque socioeducativo y la dimensión relacional

### Propuestas de futuro

Se tratan diferentes aspectos:

- Dar importancia al prácticum como espacio para encontrar la identidad profesional.
- Identificar el perfil del “joven penitenciario” de Madrid, para poder desarrollar una buena intervención socioeducativa. Además, aporta un perfil profesional de la educación social para trabajar con la juventud reclusa dentro de las prisiones.

El enfoque restaurativo como enfoque adecuado a desarrollar desde la educación social. La justicia restaurativa puede ser un complemento al sistema penal, así como una estrategia para la mejora de la recuperación de las víctimas

### Valoración

La sesión se valora como positiva, ya que es importante poder trasladar el conocimiento sobre la profesión a la profesión.

La academia tiene como deber difundir los datos de sus investigaciones, ya que de este modo se podrá mejorar la profesión a la luz del nuevo conocimiento.

Destacar que los tres comunicadores son estudiantes de doctorado, gran avance que ya comience a ser cada vez más habitual encontrar a la educación social en el mundo académico.

[Enlace al vídeo del acto](#)



***Etapa 1, Madrid, 2ª jornada. 1 de abril de 2022***

57





Etapa 1, 2ª Jornada, Madrid, 1/abril/2022  
Facultad de Educación UCM  
Apertura de la Jornada



## Apertura de la 2ª Jornada (1ª Etapa, Madrid)

Facilita:

**Irene Martínez Martín.**

*Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social.*

- **Lourdes Menacho Vega.** *Presidenta del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales.*
- **Juan Luis Fuentes Gómez-Calcerrada.** *Vicedecano de Relaciones Internacionales de la UCM.*
- **Sara Ramos Zamora.** *Subdirectora del Departamento de Estudios Educativos de la UCM.*
- **Raúl García Medina.** *Coordinador del Grado de Educación Social, profesor del Departamento de Estudios Educativos de la UCM.*
- **Juan José García Ferrer.** *Director General de Atención al Mayor y la Dependencia de la Consejería de Familia, Juventud y Política Social de la Comunidad de Madrid.*

El ambiente fue agradable y distendido con mucha complicidad entre las personas de la mesa. Haciendo referencia a la presencia de la Educación Social en la Facultad de Educación de la UCM desde hace 30 años y a los retos actuales de dicha titulación.

Se agradeció, desde la UCM, la celebración de parte del congreso en Madrid en su sede

La audiencia del acto rondó las 40 personas con asistencia presencial y las 180 personas siguiendo la retransmisión online

### Principales hitos destacables del acto

- Presentar el recorrido histórico del título en la Facultad
- Visibilizar los retos actuales de la titulación.

### Propuestas de futuro

- Mayor implicación del alumnado de educación social.
- Mayor presencia de la investigación en educación social.

### Valoración

Faltó una mayor presencia de estudiantes y congresistas.

### [Enlace al vídeo del acto](#)

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

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



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





Etapa 1, 2ª Jornada, Madrid, 1/abril/2022

Facultad de Educación UCM

Ponencia Experta



## Ponencia Experta

### Educación Social: una herramienta transformadora de valores de ciudadanía para el ejercicio de derechos y responsabilidades

59

**Lourdes Bermejo García** (*texto de la intervención*).

Doctora en Ciencias de la Educación, Gerontóloga y Educadora Social.

Facilita:

**Flor González Muñiz**, Presidenta del Colegio Profesional de Educadores Sociales del Principado de Asturias, COPESPA.

La ponencia realizada por Lourdes Bermejo, tiene lugar en un salón de actos de la UCM, quizá demasiado grande para el número de asistentes, que se dispusieron en la mitad posterior de la sala, lo que dificultó la interacción con la ponente.

El ambiente es cierto que fue cálido, por la transición entre las actividades anterior y posterior, y se percibió el buen clima creado.

El planteamiento de Lourdes, genera consultas, comentarios y opiniones, (fundamentalmente de alumnos/as del Grado), que permite mantener un alto nivel de respuesta.

La audiencia del acto rondó las 50 personas con asistencia presencial y las 180 personas siguiendo la retransmisión online

#### Principales hitos destacables del acto

Sin duda a destacar el alto nivel de la ponente, y la generosidad en su planteamiento. La perspectiva formulada, instrumento de apertura a nuevos enfoques de formación y empleo, dentro del ámbito de las personas mayores.

#### Valoración

La más destacada a mi entender, el marco dedicado al trabajo con las personas mayores, que aún tiene una escasa presencia en el contexto, tanto universitario como laboral, para poder buscar fórmulas de colaboración, que den respuestas adecuadas a las tasas de envejecimiento y la proyección de los próximos años. Podría resultar de interés establecer colaboración con la Universidad, para previo a las ponencias marco, abordar algunos de los contenidos a nivel académico con los alumnos/as.

### [Enlace al vídeo del acto](#)





Etapa 1, 2ª Jornada, Madrid, 1/abril/2022

Facultad de Educación UCM

Ponencia Experta



## Educación Social: una herramienta transformadora de valores de ciudadanía para el ejercicio de derechos y responsabilidades

60

*Social Education: a transforming tool of citizenship values for the exercise of rights and responsibilities*

**Lourdes Bermejo.** Doctora en CC. de la Educación. Diplomada en Gerontología Social. Experta en Intervención Social Integral. Educadora Social Habilitada. Consultora. [www.lourdesbermejo.es](http://www.lourdesbermejo.es) / [lourdes@lourdesbermejo.es](mailto:lourdes@lourdesbermejo.es)

### Resumen

La Educación Social puede ser una herramienta transformadora en nuestra sociedad compleja, plural, intergeneracional y longeva. Y es ahora, más importante que nunca, desde una perspectiva sistémica (a nivel macro, meso y micro), que las educadoras/es sociales aporten la perspectiva pedagógica social para construir sobre una base ética que promueva valores y ciudadanía activa. Necesitamos profesionales capaces de participar e influir en las organizaciones que prestan servicios a las personas para teñirlas con una visión pedagógico social. Y aún nivel más micro, generar vínculos y tejer relaciones para que las personas mayores fueran lograr ese desarrollo personal y social que precisan para lograr continuar con su proyecto de vida, con su propio proyecto de felicidad.

### Abstract

*Social Education can be a transformative tool in our complex, plural, intergenerational and long-lived society. It is now, more important than ever, from a systemic perspective (at macro, meso and micro levels), that social educators/social workers provide the social pedagogical perspective to build on an ethical base that promotes values and active citizenship. We need professionals capable of participating in and influencing the organisations that provide services to people in order to colour them with a social pedagogical vision. And at an even more micro level, to generate links and weave relationships so that older people can achieve the personal and social development they need to be able to continue with their life project, with their own happiness project.*



## Estado de la cuestión del tema

Llevamos ya tiempo reflexionando acerca de lo que es la educación social, y quizá esta sea una buena forma de empezar este artículo afianzando que somos profesionales con vocación perspectiva pedagógico y con motivación relacional y social. Si algo nos debe de caracterizar es esa visión y compromiso para propiciar contextos relacionales que tengan un carácter educativo. Situaciones enriquecedoras para sus participantes (incluidos nosotros/as) para favorecer lo máspreciado para el ser humano: autonomía, autogobierno y empoderamiento; desarrollo personal y crecimiento/aprendizaje integral a lo largo de la vida; relaciones, afecto y vínculos; identidad, sentido de pertenencia, socialización y participación ciudadana, ... No sé si esta definición puede resultar insuficiente para los educadores y educadoras sociales que trabajan con personas de otros grupos de edad, ...pero desde mi perspectiva y con mi experiencia acumulada en el ámbito de las personas adultas mayores, percibo que esto es lo verdaderamente esencial en este momento es lo que esta sociedad plural y longeva que requiere.

Indudablemente, para conseguir operativizar estas relaciones o acciones han de desarrollarse programas, experiencias e iniciativas pedagógico-sociales diversas: de carácter lúdico, ocupacional, de aprendizaje, laboral, ... Que, para mí, o dejan de ser las herramientas, los instrumentos de que disponemos para avanzar hacia la meta propuesta anteriormente, la que justifica y que da sentido a esta perspectiva socio pedagógica.

Y ello, ¿Cómo toma cuerpo cuando nos referimos a personas adultas mayores? ¿Cómo aplicar esta herramienta transformadora qué es la educación social para transformar los contextos y las oportunidades para que todas las personas de la sociedad puedan vivir según sus valores, en un contexto de ciudadanía y bajo el paraguas de los derechos?

## Debate/Discusión

Creo que una de las limitaciones que se ha tenido general en todas las disciplinas en las que hay una intervención del profesional *hacia o con* las personas mayores, (quiero aclarar que no solo les sucede a los educadores y educadoras sociales), es la dificultad que establecer lo que es realmente “*lo importante*”. Pareciera que la intervención en sí misma (la técnica, la estrategia, la metodología, sean éstas de carácter más psicológico o educativo; lúdico, estimulativa, habilitadora, paliativa...) fueran lo importante en sí mismo. Pero lo que verdaderamente lo es, es lo que acontece en la persona; en sus pensamientos y acciones, en su predisposición y motivación, en sus capacidades y habilidades para afrontar, en su autoestima, y, finalmente, en sus acciones, en un momento del curso de vida de las personas repleto de transiciones y de momentos vitales complejos y de pérdidas, y frecuentemente en contextos de vida alejados de su cotidianidad o contando con menos referentes afectivos ... Y, como somos seres sociales (no gregarios), todo ello debemos propiciarlo en grupos humanos, en contextos comunitarios que necesitamos para seguir construyéndonos como personas...

Y a partir de todo ello: *¿cuál es el papel que puede jugar la educación social y en concreto el/la profesional que la desarrolla?*

Desde nuestra disciplina es necesario tener una visión sistémica capaz de identificar las tres cultas de los riesgos las brechas que aparecen en los diferentes niveles que rodean y construyen nuestras realidades individuales y sociales (desde un enfoque ecosistémico: macro, meso y micro).



Por una parte, a **nivel macro**, -el contexto social- identificando las barreras que nuestra sociedad ha construido entorno al hecho de envejecer de forma diversa, positiva, con derechos. Identificar la discriminación implícita en las mentalidades, actitudes, comentarios, y comportamientos edadistas que tiñen sin darnos cuenta el escenario de vida. Más aun a medida que las personas avanzamos en edad y presentamos fragilidades, necesidades de apoyo o/y cuidado, aparecen limitaciones en capacidades que antes no tuvimos. Estamos inevitablemente influidos por la consideración social de lo que es envejecer bien, de lo que es una vida buena cuando se cumplen muchos años. El Paradigma del Envejecimiento Activo del que celebramos ahora ya 20 años, vino a traer luz sin embargo no hemos habido capaces Durante este tiempo de que se convirtiera verdaderamente en nuestro faro. Posterioridad declarada la década del envejecimiento saludable (2020-30) los educadores y educadoras sociales tenemos bien definido diversos ámbitos en los que desarrollar nuestra profesionalidad. El edadismo es el primer eje de nuestra profesionalidad y del que empecé hablando. Otro segundo objetivo se refiere a favorecer entornos de vida amigables. Duda va ayudar a hacer una sociedad que de forma transectorial y transversal sea capaz de facilitar la participación y el control de vida de las personas que tienen más dificultades para hacerlo requiere de mucho cambio social algo que sabemos no sucede sin educación social. Que sabemos no hay educación si no es social y en este caso el cambio social tiene que ir de su mano. Una tercera área que tenemos abierta por delante se refiere al desarrollo en la práctica de esa atención integral y más centrada en cada una de las personas y de sus relaciones en este contexto de los cuidados de larga duración en los que estamos recién iniciándonos. ¿Qué papel podremos llegar a tener los/las educadoras sociales para que prevalezcan los valores de ciudadanía y sea una realidad el ejercicio de derechos y responsabilidades de cualquier persona independientemente de su edad?

Ello va a depender, esencialmente, de si somos capaces de encontrar un lugar en el **nivel meso**, es decir en las organizaciones en las que toma cuerpo y se estructuran las oportunidades para las personas de más edad. Saber realizar una propuesta específica y competente para cada uno de ellos, adaptada a las características de las personas que los utilizan y ello, sabiendo adaptarnos a las lógicas organizacionales y a la situación e intensidad de los apoyos o cuidados que las personas precisen. Los/as profesionales de la educación social debemos ser capaces de ofrecer *lo importante* a las personas y sus contextos de vida para como decíamos al principio ser un recurso para que puedan lograr lo que es verdaderamente importante para ellas mismas. No es fácil es en muchas ocasiones hacerse un hueco en las organizaciones cuando los perfiles profesionales están definidos, excluyendo la educación social pero también porque hay que saber encontrar ese lugar de lo socioeducativo en los equipos interdisciplinarios. Sobre este nivel meso y nuestro papel en el mismo, estamos en falta un mayor conocimiento y que además se ha compartido. Debemos hacer un esfuerzo por desarrollar y sistematizar conocimiento que podamos compartir y que facilite la orientación del aprendizaje y demás compañeros/as en este sector.

Por último, tenemos el reto del **nivel micro**, el de la relación interpersonal. El del trato individualizado y también personalizado en contextos de grupales, capaces de brindar oportunidades favorecedoras para las personas en contexto, a pesar de la dificultad vital en la que se encuentren.

Decía Jean-Paul Sartre que no somos sino la mirada de los otros. Tal puede ser el poder de los demás en nuestra propia percepción de nosotros/as mismos. Cada uno/a nos vemos en la mirada de quienes que nos rodean, devolviendo unos mensajes de aprecio afecto valor admiración, o todo su contrario. Así los profesionales, y más aún los educadores y educadoras



sociales con esa perspectiva de lo pedagógico de lo social, y en la medida que estamos cerca de las personas adultas mayores y gracias a la calidad e intensidad de nuestras relaciones podemos llegar a tener el poder, y yo añadiría, la responsabilidad, de devolver al otro una mirada positiva, *valorizante* de sí mismo/a. Reconocer la dignidad de cada persona se hace en cada gesto, tono, comunicación con ella, y éste es, para mí, el eje central del nivel micro desde la perspectiva socio educativa.

Sin embargo, ello no está exento de dificultades y desde mi experiencia profesional identifico diferentes retos a los que tendremos que enfrentarnos. Por una parte, los diferentes estereotipos que rodean y construyen expectativas. Los educadores/as sociales deberemos identificar en otros profesionales, en los entornos afectivos de las personas más mayores y en las propias personas mayores (siendo el auto estereotipo uno de los elementos más difíciles de abordar pero que refiere sin duda de una propuesta socio educativa), incluidas nosotros mismos que también tenemos nuestra propia dosis de estereotipo hacia la vejez que sin duda tiñe -en muchos casos de forma inconsciente- nuestros lenguajes, formas de comunicación, roles que ofrecemos, ... recordemos que no podemos aplicarnos dejar de comunicarnos y por lo tanto no podemos dejar de incluir en la vivencia y la experiencia que tiene la otra persona de sí mismo y de la relación que establecemos con ella.

### Conclusiones

- En nuestra sociedad plural y longeva la educación social debe convertirse en una herramienta capaz de articular experiencias y valores que favorezcan la vivencia de valor y las posibilidades de participación efectiva de todos los ciudadanos/as.
- Las personas adultas mayores, sobre todo aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad o fragilidad, que necesitan apoyos y/o cuidados tienen más dificultades para conseguir sus propios logros, la meta de una *vida auto realizada*.
- Sabemos que disponer de oportunidades de salud, de seguridad (a todos los niveles: de apoyos y cuidados, jurídica, psicológica, afectiva, espiritual...) y de participación efectiva favorece que las personas puedan tener una mejor experiencia del envejecimiento. Pero recordemos que decir oportunidades de no implica obligatoriedad de uso, es decir, que cada persona tiene el derecho de emplearlas o no. Y ser respetado, sin injerencias ni valoraciones de su cultura (su forma de ver el mundo), sus valores (lo que es valioso para ella) o sus costumbres (haceres tos que a cada uno/a nos conforman).
- Las educadoras y educadores sociales deberemos ofrecer relaciones, alianzas valiosas y *empoderadoras* para las personas en sus contextos de vida que generen oportunidades significativas, ayudando a la sociedad a cambiar la mirada hacia lo que las personas adultas mayores precisan y merecen para tener una vida por ahí digna, como cualquier otro ciudadano/a.





Etapa 1, 2ª Jornada, Madrid, 1/abril/2022  
Facultad de Educación UCM  
**Mesa Dialogada: La Educación Social frente  
al edadismo y la soledad no deseada**



## Mesa Dialogada

### La Educación Social frente al edadismo y la soledad no deseada

Modera:

**Marichu Calvo de Mora González.**

*Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales Madrid, CPEESM.*

- **Matilde Fernández Sanz.** *Presidenta de honor de la Asociación contra la Soledad no deseada. Ministra de Asuntos Sociales 1988-1993.*
- **Javier Viela Sala.** *Educador Social- Jefe de la Oficina del Mayor del Ayuntamiento de Zaragoza. Ciudad Amigable con las Personas Mayores de la OMS .*
- **Ignacio Chato Gonzalo.** *Docente de Educación Secundaria experto en Proyectos Intergeneracionales de Aprendizaje Servicio de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura.*

[Enlace al vídeo del acto](#)





*Etapa 2, Cuenca. 7 de abril de 2022*





Etapa 2, Cuenca, 7/abril/2022  
Facultad de Educación y Humanidades UCLM  
**Apertura de la Jornada**



## Apertura de jornada

Bienvenida y Saludo institucional

66

- **Francisco J. Peces Bernardo.**  
*Presidente del Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla-La Mancha.*
- **Lourdes Menacho Vega.**  
*Presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.*
- **Santiago Yubero Jiménez.**  
*Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca.*
- **Dario Dolz Fernández.**  
*Alcalde del Excmo. Ayuntamiento de Cuenca.*
- **Amador Pastor Noheda.**  
*Viceconsejero de Educación de Castilla La Mancha.*

Nuestra jornada fue sobre todo una oportunidad para escuchar.

Se escuchó a Lourdes Menacho y a Francisco J. Peces, Presidenta del CGCEES y Presidente de CESCLM respectivamente, que con el alcalde conguense, Darío Francisco Dolz, el Decano de la Facultad, Santiago Yubero, y el Viceconsejero de Educación, Amador Pastor, dieron por inaugurada la jornada.

La jornada terminó en su turno de mañana, acabando ahí la retransmisión, y pudimos degustar una comida comunitaria, donde profesionales, alumnado y profesorado pudo juntarse, compartir experiencias, hablar de la profesión, en un ambiente más desenfadado.

Retomamos la actividad con 5 profesionales colegiados compartiendo su experiencia laboral en 5 ámbitos concretos, Eva López-Tello (discapacidad), Irene Jiménez (servicios sociales), Fran Serrano (educación), José Luis Martínez (menores) y Alejandro Moreno (inmigración y refugio). Diferentes metodologías, diferentes exposiciones, diferentes contenidos, para descubrir la riqueza de una profesión como la nuestra y su multitud de posibilidades.



La jornada finalizó con una charla concierto a cargo de Zas!!candil folk. El dúo de artistas estuvieron presentando la tradición musical de las tierras conquenses, los instrumentos tradicionales, las letras que se componían, y pusieron a cantar a todas las personas que asistieron.

El ambiente, pese a la situación tensa del encuentro con los representantes de la administración regional, se relajó en el parón posterior al acto, y continuó en un clima de escucha y aprendizaje.

Las fichas para que las personas asistentes pudieran participar fueron claves para que se pudiera hacer un diálogo abierto, sensato, coherente con el tema a tratar y acorde a los objetivos de cada uno de los espacios.

Al CESCLM le invade una enorme satisfacción por la organización de la jornada. Organizarla en esta facultad garantiza una implicación del equipo directivo de la facultad y de toda la comunidad educativa que se vuelca en la puesta en marcha de las acciones que propone el propio Colegio.

Valorar si una jornada ha fluido resulta más complicado, pero como detalle, el hecho de que no se informase de que la retransmisión de la jornada acabase en el horario de la mañana, propició que hubo participantes virtuales que quisieran continuar en los talleres vespertinos, mostrando su desilusión en el chat del Congreso

La audiencia del acto rondó las 85 personas con asistencia presencial y las 164 personas siguiendo la retransmisión online.

### Principales hitos destacables del acto

- La posibilidad de que el público presente pudiese intervenir propicia y facilita que los diálogos se conviertan en algo más completo que una simple charla.
- Aunque el CESCLM acude anualmente a las facultades para dar la oportunidad al alumnado de que conozca mejor los ámbitos laborales de cara a seleccionar su Prácticum, se deberían buscar más espacios de encuentro, diálogo y trabajo conjunto entre ambas realidades.
- El CESCLM ya está preparando un documento que recoja aspectos fundamentales de la práctica profesional de la Educación Social en la mayoría de ámbitos de nuestra labor para que pueda ayudar al alumnado en la selección del ámbito de prácticas, y orientar hacia un futuro profesional

### Propuestas de futuro

- La Jornada del Congreso, pese a que fue inaugurada por el Alcalde de la ciudad, y se enviaron convocatorias a los medios de comunicación, tanto desde el Colegio como desde la propia Facultad, no tuvo repercusión pública. Se desconoce dónde pudo estar el fallo para que no tuviese cobertura mediática.
- Por otro lado, aunque reconociendo que Cuenca es una ciudad pequeña, y hay un limitado número de entidades sociales, y la plantilla de Servicios Sociales es escasa, se debe hacer un esfuerzo porque participen un mayor número de profesionales de la Educación Social en jornadas como esta



## Valoración

La valoración que se hace del congreso es positiva. Hay acciones que mejorar que ya se han indicado a lo largo de la valoración, especialmente en el tema de la repercusión en los medios de comunicación y la participación de un mayor número de profesionales de la Educación Social, pero en lo positivo nos podemos quedar con la demostración de implicación de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca para apoyar la ejecución de la Jornada, de la implicación de las personas que participaron en la Mesa Coloquio y en el Diálogo Abierto, de los profesionales colegiados en los Talleres participativos de la tarde.

Se hizo un esfuerzo porque el Congreso resultará de interés para el alumnado de Educación Social, y este correspondió con presencia y participación en el mismo.

Quizá llevarlo a otros lugares de la región nos permitirá una mayor presencia de profesionales, pero nos limita la importancia de la participación del alumnado universitaria, que es futuro, y casi presente, de nuestra profesión.

[Enlace al vídeo del acto](#)





Etapa 2, Cuenca, 7/abril/2022  
Facultad de Educación y Humanidades UCLM  
**Diálogo Abierto:**  
*Aproximación ES en Castilla-La Mancha: Educación y Servicios Sociales*



## Diálogo Abierto

### Una aproximación a la Educación Social en Castilla-La Mancha: educación y servicios sociales

69

Modera y presenta:

**Juan Bautista González Palomín**

*Vicepresidente del Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla-La Mancha.*

- **Gregorio Gómez Bolaños**  
*Director General de Infancia y Familias*
- **Amador Pastor Noheda.**  
*Viceconsejero de Educación de Castilla La Mancha*

En este diálogo se escuchó nuevamente al propio Viceconsejero, y al Director General de Infancia y Familias, Gregorio Gómez, que expusieron la situación de la Educación Social en la región castellano- manchega. Estuvo moderada por Juan B. González, Vicepresidente del CESCLM. Vienen tiempos de “apretarse el cinturón”. Las arcas públicas han quedado vacías por el paso de la Covid-19 y se prevé complicada la contratación de más profesionales de Educación Social en Castilla- La Mancha, tanto en el ámbito educativo como en el de bienestar social por la administración, ambas de competencia regional. Resulta doloroso, ya no sólo por la contratación sino porque el gobierno regional, que ha tenido gobiernos socialistas y populares, no ha sido capaz de regular nuestra profesión. La perspectiva no es optimista, se reconoció la imposibilidad de poder crear programas plurianuales que generen estabilidad en las personas que se benefician de los programas y en las entidades y sus profesionales que las implantan. La oportunidad de poder preguntar a ambos representantes políticos promovió un debate interesante en que se tocaron aspectos emocionales de la profesión y que generó la reacción del público presente en algunos momentos de la misma.

[Enlace al vídeo del acto](#)





Etapa 2, Cuenca, 7/abril/2022  
Facultad de Educación y Humanidades UCLM  
**Mesa Coloquio:**  
*Reconocimiento y respeto a las personas*



## Mesa Coloquio

### Reconocimiento y respeto a las personas

70

Facilitador:

**Francisco J. Peces.**

*Comité Científico del VIII Congreso Estatal de Educación Social*

- **Asunción Pié Balaguer.** ([texto de la intervención](#))  
*Educadora Social. UOC Cataluña.*
- **Noelia Darriba García.** ([texto de la intervención](#))  
*Educadora Social. Galicia.*
- **José Miguel Valle.** ([texto de la intervención](#))  
*Escritor y filósofo. Andalucía*
- **Cristóbal Ruíz Román.** ([texto de su ponencia](#))  
*Educador Social. Universidad de Málaga. Andalucía*<sup>1</sup>

En la mesa coloquio que propuso el Comité Científico para nuestra Jornada, bajo el título, el “Reconocimiento y respeto a las personas”, la profesora Asunción Pie Balaguer, la emprendedora Noelia Darriba y el filósofo José Miguel Valle estuvieron analizando, con mucho acierto, diferentes estrategias para cuidar y cuidarse, tanto las personas para las que trabajamos. Moderando la mesa estuvo Francisco J. Peces. Las personas asistentes, también en esta mesa, tuvieron la oportunidad de poder preguntar, lo que generó mayor interés en la misma.

### [Enlace al vídeo del acto](#)

<sup>1</sup> Cristóbal no pudo asistir finalmente por un problema relacionado con la pandemia. Pero incluimos su intervención como reconocimiento a su esfuerzo y colaboración.







Etapa 2, Cuenca, 7/abril/2022  
Facultad de Educación y Humanidades UCLM  
**Mesa Coloquio:**  
*Reconocimiento y respeto a las personas*



## La biopolítica diferencial en discapacidad y sus consecuencias

71

### *Differential biopolitics in disability and its consequences*

**Asun Pié Balaguer.** Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona y Diplomada en Educación Social por la Universidad Ramon Llull. <sup>1</sup> [apieb@uoc.edu](mailto:apieb@uoc.edu)

#### **Resumen**

En el presente texto se abordan las razones de la falta de reconocimiento y respeto de las personas con diversidad funcional en el contexto de la pandemia y postpandemia. Los avances aparentes en materia de derechos se han desmoronado bajo las razones y efectos de una biopolítica diferencial en discapacidad particularmente aplicada a las personas institucionalizadas. La ponencia situará algunas de las razones de esta situación y abrirá una discusión más amplia sobre las tensiones entre el derecho, la dignidad y el respeto. En continuidad se elaborará una reflexión sobre los modos de resistir a esta situación hegemónica desde producciones culturales en primera persona.

**Palabras clave:** Derechos, Dignidad, Respeto, Hegemonía.

#### **Abstract**

*This text addresses the reasons for the lack of recognition and respect for people with functional diversity in the context of the pandemic and post-pandemic. Apparent advances in the field of rights have crumbled under the reasons and effects of a differential biopolitics on disability particularly applied to institutionalized people. The presentation will place some of the reasons for this situation and open a broader discussion on the tensions between law, dignity, and respect. In continuity, a way of reflection will be opened on the ways of resisting the hegemonic narrative in terms of cultural production.*

**Keywords:** Rights, Dignity, Respect, Hegemony.

<sup>1</sup> Es profesora/investigadora de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC). Algunas de sus publicaciones se pueden consultar en: <https://www.researchgate.net/>



### Estado de la cuestión

Durante la gestión Covid y Postcovid el argumento principal que se ha esgrimido para defender las restricciones ha sido el *propio bien, la salud y la protección*, particularmente de *los más vulnerables* (ancianos y personas con diversidad funcional). Las medidas tomadas han conllevado un recorte de libertades y voluntades durante y después del estado de alarma en especial de las personas institucionalizadas. A pesar de este interés por *su bienestar* los equipos de protección individual (mascarillas y guantes) no llegaron a las residencias de personas mayores y personas con diversidad funcional; tampoco llegaron a las Oficinas de Vida Independiente ni a los asistentes personales.

La reacción política frente a la pandemia y las medidas tomadas nos sirven para comprender el estado de la cuestión en materia de derechos y discapacidad. Las decisiones se han tomado bajo el paraguas de un modelo médico hegemónico (MMH) (Menéndez, 1984) incapaz de medir el impacto de dichas restricciones en la salud mental de las poblaciones a corto y medio plazo. La concepción de lo que es la salud y lo que es la vida para el MMH es de un reduccionismo palmario. Lo que se obvia sistemáticamente son las condiciones necesarias para posibilitar una vida digna y con sentido. Estas condiciones inciden sobre la salud mental y deberían hacer parte de un trabajo en salud y de la toma de decisiones sobre la gestión de la pandemia. Pensar la salud solo en términos orgánicos ha alimentado el conflicto social y añadido un plus de sufrimiento evitable. Pero lo destacable en este caso es que la peor parte se la han llevado las instituciones residenciales de personas mayores y personas con diversidad funcional. 12.190 ancianos muertos en residencias, aunque esta cifra seguramente es inferior a la realidad. Como decía, inicialmente los equipos de protección individual brillaron por su ausencia en estos lugares, lo cual conllevó un incremento del estrés y angustia de los profesionales de estos centros ya sobrecargados de antemano.

Observamos también que durante el pico pandémico se priorizaron ingresos hospitalarios por encima de otros por razón de edad y se negaron ventiladores por cuestiones de diversidad funcional. Frente a esta situación, se hizo y se hace muy evidente que algunas vidas valen más que otras. Tanto es así que en las recomendaciones establecidas por la Sociedad Española de Medicina Intensiva, Crítica y Unidades Coronarias (SEMICYUC) para el ingreso en UCI por COVID-19 encontramos lo siguiente:

“Se debe valorar el paciente de forma global y no la enfermedad de forma aislada. Ante dos pacientes similares, se debe priorizar a la persona con más años de vida ajustados a la calidad. En personas mayores se debe tener en cuenta la supervivencia libre de discapacidad por encima de la supervivencia aislada. Valorar cuidadosamente el beneficio de ingreso de pacientes con una expectativa de vida inferior a 2 años. Tener en cuenta otros factores como, por ejemplo, personas a cargo del paciente para tomar decisiones maximizando el beneficio del máximo de personas. (. . .) Tener en cuenta el valor social de la persona enferma”;

"Cualquier paciente con deterioro cognitivo, por demencia u otras enfermedades degenerativas, no serían subsidiarios de ventilación mecánica invasiva".

### Discusión

Las personas con diversidad funcional (PDF) son un supuesto grupo vulnerable que simplemente por su condición justifica las medidas de exclusión tomadas. Su valor social como sujetos siguió midiéndose en parámetros capacitistas y normalizadores. En realidad, lo



que aconteció es que en nombre de la vida se mató a la vida. En este sentido, si algo ha estado en juego durante este tiempo, aunque totalmente oculto, es la propia definición de lo que es la vida, como queremos que sea, el sentido que tiene y cómo queremos vivirla individual y colectivamente. La restricción de lo que es la vida, en nombre de la vida, no es nada nuevo, pero sorprende el inmenso silencio sobre esta cuestión y la aceptación sumisa de una idea organicista y recortada de la vida humana, más si cabe para aquellos grupos considerados menos valiosos.

En situación de crisis se observa la fragilidad del derecho. La asistencia personal fue rápidamente puesta en cuestión, se retiraron gran parte de los servicios de ayuda a domicilio, quedando, en distintos municipios, restringidos a las personas con Grado III de dependencia y con menos horas diarias de las que precisan, o la supresión de tal servicio a las personas con Grado II. Nos dijeron desde el Foro de Vida Independiente y Diversidad (FVID) que se ha contrariado la condición de personal esencial de las trabajadoras y trabajadores de apoyo asistencial, eludiendo los derechos recogidos en la Convención internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Se insistió por parte del presidente del Gobierno, del ministro de Sanidad y del vicepresidente segundo, que no se dejaría a nadie atrás. Pero observamos cómo, una vez más, el colectivo de personas discriminadas por su diversidad funcional siguió siendo el último y el más olvidado (Foro de Vida Independiente y Diversidad, España).

Es nuestro deber recordar entonces que ninguna situación, por excepcional que ésta sea, justifica la discriminación ni por motivo de discapacidad ni de ningún colectivo de personas y que la obligación de respetar los Derechos Humanos permanece vigente y debe ser tenida en cuenta, también en el difícil momento que atravesamos (Foro de Vida Independiente y Diversidad, España). Pero como nos decía Simone Weil “El derecho no se sostiene más que a través de un tono de reivindicación; y cuando se adopta ese tono, es porque la fuerza no está lejos, justo detrás, para confirmarlo, porque sin ella sería ridículo” (Weil, 1943). Es por todo ello que cabe plantearse la insuficiencia y la fragilidad del derecho. ¿Qué le ocurre a la dignidad cuando caen las condiciones para el derecho? ¿Qué le ocurre a la vida en su conjunto cuando no existen redes de cuidado colectivo, ni espacios para el ejercicio del deber? En definitiva, ¿qué le ocurre a la vida cuando todo lo que la sostiene está devaluado, denostado e invisibilizado?

¿De qué depende el reconocimiento y el respeto? ¿cómo se explica esta falta de reconocimiento por los derechos de las personas con diversidad funcional? En Cataluña, terminado el estado de alarma y el confinamiento total, las personas con DF institucionalizadas siguieron estando confinadas, sin salidas ni actividades externas y con restricciones severas para las visitas familiares durante más de un año. Ello como decía en nombre de la protección y la salud. Estas restricciones postcovid, aplicadas tan severamente solo en el sector residencial, ponen de manifiesto la falta de garantía del derecho a la que aludía. En el imaginario social las PDF no son sujetos de derecho sino sujetos de asistencia (aunque esto último llevado al extremo conlleve no asistirlos como veíamos), sin agencia propia. En palabras de Butler (2021) sus vidas son menos lloradas y sus libertades menos respetadas. Esta situación es la única que explica por qué se siguen vulnerando la práctica totalidad de leyes redactadas “para ellos” que tenemos en nuestro arsenal jurídico.

El reconocimiento está relacionado con las nociones de dignidad intrínseca y extrínseca. La dignidad intrínseca es el valor de un ser humano por el solo hecho de ser humano. La dignidad extrínseca es el valor de una vida en función de las condiciones que la hacen posible.



En este segundo caso el derecho es una de las vías que garantiza dichas condiciones. Pero dado que hemos dicho que el derecho siempre está en riesgo de ser recortado ¿qué ocurre cuando valoremos una vida solo desde la dignidad extrínseca y se recorten sus derechos y por tanto la provisión de recursos? El sujeto ve erosionadas sus condiciones de vida y en consecuencia su dignidad se resiente. Por su parte la dignidad intrínseca sigue en las mismas condiciones al no ser cuestionada. Sin apoyos no hay capacidades y sin capacidades no hay dignidad dado que estamos insertos en una sociedad altamente capacitista.

### Conclusiones

Lo que la pandemia y su gestión ha evidenciado es que algunos grupos están muy lejos de ser considerados vidas de valor con sentido propio y con el derecho a construirse este sentido. Dejar confinadas ingentes poblaciones de personas con diversidad intelectual en sus residencias (sin salidas, sin visitas) es fruto de esta dignidad inexistente. Esta realidad se hace más palmaria si atendemos a la también inexistente visibilidad o alarma social.

Dicho esto, cabe preguntarse ¿qué valor tiene un ser humano por el hecho de ser humano? ¿todos los humanos tienen el mismo valor? ¿de qué depende? Este respeto del que hablamos, ¿dónde termina? ¿En lo humano? ¿En lo *plenamente* humano? ¿En ese *resto* humano que nos decía Núria Pérez de Lara (1998)? Actualmente no podemos transformar nuestra cosmovisión sin cuestionar las estructuras sociales y los modos de organización social. Por ello, la educación social no puede quedar constreñida ni a un trabajo individual o grupal sin referirse a su contexto más amplio, ni a una cuestión de derecho jurídico simple. Existe algo del orden de la ética que debe ponerse en marcha. Una ética que se hace política si atendemos a cuestiones de estructura social, pero también una ética estética en la medida que debe atender a la dimensión simbólica y al imaginario social existente sobre algunos colectivos. En este sentido, el campo de la cultura es esencial para repensar los modos de mirar algunos cuerpos o mentes, así como las definiciones de algunos problemas que decimos tratar. Nos dice Gramsci (1975) que la hegemonía es el sentido común impuesto sobre una determinada manera de ver el mundo. Este sentido común no viene dado como algo cerrado e incuestionable, sino que se (re)negocia incesantemente con lo subalterno. Esta negociación se da en el campo de la cultura. Por ello son tan importantes las producciones culturales en primera persona desde las realidades encarnadas. Las producciones subalternas permiten volver a presentar aquello que hemos dado como bueno, cuestionar lo incuestionado, desnaturalizar actos cometidos contra grupos por razón de su diferencia, etc.

Es decir, el campo de la cultura es donde pasa y se juega la hegemonía, es el territorio donde se propicia ese diálogo y la manera de modificar la hegemonía que nos conduce a la injusticia y desigualdad social. Por decirlo de otra manera, es campo de acción socioeducativa para la educación social. Abrir un debate colectivo sobre lo que es la vida, la dignidad y el valor de algunos cuerpos/mentes no normativas es necesario para construir otra narrativa sobre cómo han ido las cosas, cómo nos van y por qué.

«Ahora se mata para poder vivir. La paradoja que aquí se plantea es la de aclarar por qué una política de la vida amenaza siempre con transformarse en acción de muerte» (Balza, 2013: 28).



*Bibliografía*

- Balza, I. (2013). Tras los monstruos de la biopolítica, *Dilemata*, 12, 27-46.
- Butler, J. (2021). *La fuerza de la no violencia. La ética en lo político*. Barcelona: Paidós.
- Gramsci, A. (1975). *Cuadernos de la cárcel*. Turín: Einaudi.
- Menéndez, E. (1984). El modelo médico hegemónico: transacciones y alternativas hacia una fundamentación teórica del modelo de autoatención en salud. *Arxiu d'Etnografia de Catalunya*, 3.
- Menéndez, E. (2005). Intencionalidad, experiencia y función: la articulación de los saberes médicos. *Revista de Antropología Social*, 14, 33-69.
- Pérez de Lara, N (1998): *La capacidad de ser sujeto: más allá de las técnicas en Educación Especial*. Barcelona: Laertes.
- Pizza, G. (2005). Antonio Gramsci y la antropología médica contemporánea. Hegemonía, «capacidad de actuar» (*agency*) y transformaciones de la persona. *Revista de Antropología Social*, 14, 15-32.
- Rubio, O. (Coord). (2020). *Recomendaciones éticas para la toma de decisiones en la situación excepcional de crisis por pandemia Covid-19 en las unidades de cuidados intensivos (SEMICYUC)*. Sociedad Española de Medicina Intensiva, Crítica y Unidades Coronarias En: [https://semicyuc.org/wp-content/uploads/2020/03/%C3%89tica\\_SEMICYUC-COVID-19.pdf](https://semicyuc.org/wp-content/uploads/2020/03/%C3%89tica_SEMICYUC-COVID-19.pdf) (24/03/2022).
- Weil, S. (2019) [1957]. *La persona y lo sagrado*. Madrid: Hermida editores,







Etapa 2, Cuenca, 7/abril/2022  
Facultad de Educación y Humanidades UCLM  
**Mesa Coloquio:**  
*Reconocimiento y respeto a las personas*



## Respetar, respetándonos

### *Respect, respecting us*

76

Noelia Darriba García. Educadora Social

#### Resumen

Esta comunicación parte de la Mesa-Coloquio “Reconocimiento y respeto a las personas” que tuvo lugar día 7 de abril en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca dentro del VIII Congreso Estatal de Educación Social.

El respeto es un valor clave en nuestra intervención profesional, trabajamos con, para y a través de las personas y por ello es importante reconocer a las personas con mirada holística, es decir integrando todo lo que somos más allá del cuerpo físico y comprendiendo bien las situaciones que nos afectan en nuestra práctica profesional. Pero la pregunta que nos hacemos aquí es, *¿y qué pasa con nosotras/os? ¿Cómo podemos respetar si no nos respetamos?*

**Palabras clave:** Educación social, Autoconocimiento, Buentrato.

#### Abstract

*This communication is part of the Table-Colloquium "Recognition and respect for people" that took place on April 7 at the Faculty of Educational Sciences and Humanities of Cuenca within the VIII State Congress of Social Education.*

*Respect is an essential value in our professional intervention, we work with, for and through people and for this reason it is important to recognize people with a holistic view, that is, integrating everything that we are beyond the physical body and understanding well the situations that affect us within our professional practice. But the question we ask ourselves here is, what about us? How can we respect if we don't respect each other?*

**Keywords:** Social education, Self-knowledge, Good treatment.

#### Introducción

Las personas profesionales de la educación social desarrollamos nuestra labor en contacto directo con otras personas y mayoritariamente en contextos de injusticia social y vulnerabilidad. Nuestro Código Deontológico recoge en su Capítulo III Sección Primera todos los artículos sobre el/la educador/a social en relación con los/as sujetos/as de la acción socioeducativa donde se deja de manifiesto la importancia del respeto en la protección de los derechos humanos y también el respeto a los/as sujetos/as de la acción socio educativa por lo tanto es muy importante que creemos un clima de reconocimiento y respeto con las personas

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

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



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



que trabajamos pero, ¿cómo sabemos que es sentirnos reconocidas/os?, y ¿qué pasa con nosotras/os?

Y en este punto no podemos olvidar que la educación social es una profesión altamente feminizada, esto sumado al mandato patriarcal del sacrificio y la abnegación asociada tradicionalmente a las mujeres, nos lleva a una realidad donde la intervención social corre el riesgo de producir auto descuido personal y grupal, el riesgo de convertirse en formas de invisibles de auto violencias cotidianas. Es por ello muy importante que nos cuestionemos que tipo de intervención o acompañamiento hacemos y dónde nos colocamos para hacerlo.

#### Debate/discusión

Por este motivo, es requisito indispensable las y los profesionales de la educación social nos preocupemos por el autoconocimiento y gestión emocional adecuada para poder hacer frente a situaciones complejas, donde se incluyen descuidarnos para cuidar. De ahí que cada vez sea más evidente la importancia del trabajo personal como uno de los principales factores de cuidado y *buentrato*.

Siguiendo a Fina Sanz “el *buentrato* nace para oponerse a otros modelos de relación, otros valores sociales, otras relaciones humanas con otras personas y con nosotras/os mismas/os” (2016, pág. 29). Tenemos que ser conscientes de que el verbo “*bientratar*” no existe en nuestro vocabulario y, por lo tanto, el sustantivo que es consecuencia de esa acción tampoco. Contrariamente, sí sabemos lo que significa el maltrato y cómo se ejerce. Fina Sanz parte de la idea de que si algo no se nombra no existe y no sabemos experimentarlo porque no está integrado emocionalmente en nuestra cultura. Por esto, es importante conocer y trabajar con otro modelo de relación, el *buentrato*, para crear la palabra y darle contenido.

Desde ese marco teórico partimos de que el *buentrato* tiene tres dimensiones: individual, relacional y social. Más concretamente hace referencia a:

- **INDIVIDUAL:** es el primer paso, saber quiénes somos, conocer cuáles son nuestras heridas no curadas, mirar en nuestro interior y ocuparnos de nuestro cuerpo y emociones.
- **RELACIONAL:** en segundo paso está en aprender a relacionarnos en relaciones de igualdad con respeto a la diferencia y no en relaciones de poder que son las que aprendemos sin darnos cuenta. Reinvertir esos valores que tenemos asociados a las personas e un trabajo muy importante para nuestro trabajo.
- **SOCIAL:** el último paso, cambiando las personas y la forma de relacionarnos crearemos unos valores más justos para la sociedad como son la cooperación, la empatía, la solidaridad, en lugar de los existentes: competitividad, individualismo, etc.

También desde la educación emocional encontramos la importancia de identificar y reconocer nuestros procesos emocionales. El modelo de competencias emocionales de Bisquerra (2009) empieza por una/o misma/o. Se trata de un modelo de competencias o habilidades emocionales en el que se estructuran en cinco grandes competencias o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar. En las dos primeras (conciencia y regulación emocional) se definen como la capacidad para tomar conciencia de nuestras propias emociones y manejarlas adecuadamente para después identificarlas en las demás personas para poder conseguir buenas relaciones personales. La última competencia es la consecución del bienestar, dónde se incluye una ciudadanía activa, participativa y crítica. Es decir, empieza por lo micro para llegar a transformar lo macro, la sociedad, y esta no cambia si no hacemos antes un cambio individual.



En este sentido, apostar por el autoconocimiento sería la propuesta que nos ayudaría a conocernos, a saber qué cosas sobre nosotras/os para darse cuenta de las cosas que nos convienen en nuestras vidas y aquellas que no, esto nos permitiría poder hacer cambios y/o integrar esos conocimientos para acompañar a otras personas en sus procesos.

Encontramos en Cristina Callado (2021) un interesante esquema que nos ayuda a entender que el respeto viene después de entendernos y conocernos, en definitiva queremos, o respetamos, aquello que conocemos.

#### AUTOCONOCIMIENTO:

Es el conocimiento propio. Supone la madurez de conocer cualidades y defectos, comportamientos, emociones y motivaciones.



#### AUTOCONCEPTO:

Es la imagen que tiene cada persona, incluyendo todo lo que es relevante para sí, desde su apariencia hasta sus actitudes.



#### AUTOEVALUACIÓN:

Es la capacidad para evaluar todo lo anterior, lo que puede llevarse a cabo de forma positiva o negativa.



#### AUTOACEPTACIÓN:

Es aceptarse a una misma. Lo bueno y lo malo, lo que podemos cambiar y lo que no.



#### AUTORESPETO:

Es respetarse a un/a mismo/a, tratarse con cariño, atender las necesidades y los valores personales.

El autorespeto, autocuidado o cuidado propio será la propuesta para iniciar cambios y modificar patrones que no nos hacen bien y reproducen las violencias patriarcales, esas que tan bien identificamos en la sociedad, en nuestros cuerpos, como la desvalorización de lo que hacemos, la sobrecarga de trabajo, la identificación con las diferentes problemáticas con las que intervenimos, la responsabilidad llevada a la culpa, pensar y sentir que nada es suficiente, que el descanso es algo que no podemos permitirnos, que preocuparnos de nosotras o nosotros mismos es algo egoísta, etc.

En el cuidado propio es fundamental la escucha de nuestro propio cuerpo, reconocido como una especie de compás, observar y sentir nuestro cuerpo desde una mirada amorosa y sin culpas, lo que nos permitirá conocernos y reconocernos, de la misma forma que cuando sentimos dolor en alguna parte de nuestro cuerpo la localizamos y tratamos de darle una explicación (por ejemplo, me duele la espalda de estar mucho tiempo sentada) es necesario conectar con el cuerpo antes de que llegue el dolor, aprender a relacionarnos con él desde el placer y no solo cuando hay dolor. Porque no tenemos un cuerpo, somos un cuerpo. Debemos entender el cuerpo como un espacio físico, emocional, sexual, espiritual, social y también de



género: un espacio de memoria donde se integra todo lo que somos y el cuidado debe estar en el centro.

### Conclusiones

Es necesario asociar el desarrollo del autoconocimiento y el autocuidado con el correcto desarrollo del proceso de acompañamiento laboral con otras personas, un eje vertebrador de nuestra práctica profesional. Acompañar acompañándose, siendo consciente lo que nos resuena, no toca, nos duele de las personas con las que trabajamos para que de esa emoción no dependa nuestra intervención.

En definitiva, colocar el autocuidado y las competencias emocionales en primera línea es una de las formas que se relaciona más directamente con el desarrollo de una buena práctica profesional por varios motivos:

- El respeto tiene que empezar por nosotras misma. Colocarnos en el centro de nuestras vidas para no caer en dinámicas de anteponer el cuidado de otras personas a costa del nuestro, es imposible acompañar sin acompañarnos. Esto no tiene nada que ver con el egoísmo si no que es imprescindible estar bien para poder afrontar el trabajo con otras personas con profesionalidad.
- Saber colocarnos en relación de igualdad con respecto a la diferencia y no en relaciones de poder. Trabajamos con personas que se merecen una relación profesional en igualdad, no somos más ni menos que otras, pero en nuestra profesión tenemos la responsabilidad de acompañar, de intervenir, y cómo nos coloquemos será muy importante para el éxito de nuestras intervenciones sociales.
- Respeto también a nuestra profesión, exigir ser tratadas con profesionalidad y competencia en nuestros puestos laborales. Sabemos qué papel ocupa la educación social en el paradigma laboral, tenemos que dar ejemplo de respeto poniendo límites a situaciones injustas y marcando nuestro nombre propio: educadora social, no monitoras, ni chicas/os de..., asistentes/es,....
- Como dice la feminista Audrey Lorde, vivimos en sistemas de poder que están diseñados para hacernos infelices, que están estratégicamente diseñados para borrar la felicidad y el bienestar de ciertos grupos de personas. Por ello, trabajar para y desde el buentrato, para afirmar la libertad, la salud, el derecho a una vida libre de violencias en una sociedad patriarcal es, en sí y por sí un acto político. Siguiendo estas palabras la Educación Social es, en sí, un acto político.

### Referencias

- Asociación Estatal de Educación Social. (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona.
- Bisquerra, Rafael. (Coord.) (2019). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Bilbao, Desclee De Brouwer.
- Callado, Cristina. (2021). *Encantada de conocerme*. Barcelona, Zenith Editorial Planeta.
- Lorde, Audrey. (2020). *Los diarios del cáncer*. Chile, Ginecosofía Ediciones.
- Sanz, Fina. (2015). *El buentrato como proyecto de vida*. Barcelona, Kairós.





Etapa 2, Cuenca, 7/abril/2022  
Facultad de Educación y Humanidades UCLM  
**Mesa Coloquio:**  
*Reconocimiento y respeto a las personas*



## El respeto: la forma de mirar lo valioso para cuidarlo

80

*José Miguel Valle.* Filósofo y docente.<sup>1</sup>

### Resumen

El respeto se puede considerar como el cuidado que requiere la dignidad para que adquiera su condición funcional. Este cuidado necesita presupuestos axiológicos vinculados con la forma de mirar, y por tanto de estratificar lo valioso, para de este modo relacionarnos sentimental y afectivamente bien con la ficción ética de la dignidad. El respeto se erige así en conciencia asentada en conducta de que cualquier persona posee un patrimonio de valor positivo en una cantidad como mínimo idéntica a la que solicitamos para nuestra persona. El respeto se eleva a instrumento ético y político como acción por la que la dignidad se hace rectora del comportamiento humano.

**Palabras clave:** respeto, dignidad, cuidado, admiración, valor, ética, pensar.

Mirar es dirigir la mirada hacia algo, fijar la atención allí, posar los ojos en esa geografía que anula momentáneamente al resto de geografías. Mirar conlleva elegir, puesto que se mira aquello que se ha elegido mirar, y se presta atención a aquello que se mira atentamente. De ahí la relevancia de mirar bien. El mirar es una acción experiencial de enorme transcendencia, más todavía en la economía de la atención y en la civilización digital en la que la mirada ha subordinado al oído y ha hecho periféricas las experiencias olfativas, gustativas y táctiles. La pensadora Remedios Zafra nos lo recuerda con enfatizada clarividencia en *Ojos y capital*.<sup>2</sup>

Escribo esta introducción del mirar para hablar del respeto, porque se trata de una de las formas del mirar con mayor relevancia en la agencia humana. Etimológicamente el término respeto deriva del latín *respectus*, que señala la acción de mirar atrás. El vocablo está compuesto de *re*, que denota el movimiento hacia atrás, y *specere*, que significa mirar. El respeto es un volver a mirar, un regreso de la mirada al punto anterior para mirar con más

1 Investigador independiente sobre las interacciones humanas. Es autor de los ensayos *Filosofía de la negociación* (2014), *La capital del mundo es nosotros* (2016), *La razón también tiene sentimientos* (2017), *El triunfo de la inteligencia sobre la fuerza* (2018), *Acerca de nosotros mismos* (2020), *Leer para sentir mejor* (2022) y *La belleza del comportamiento. Argumentos para una ética de la bondad* (2022).

2 Remedios Zafra, *Ojos y capital*, Consonni, Bilbao, 2015.



atención que la vez inicial. He aquí la relación léxica que indica que cuando se trata con respeto a alguien se le trata atentamente. El otro es una entidad irremplazable, una subjetividad insustituible, un existir que no admite canjeabilidad y por eso se le ha de mirar con la atención que su singularidad se merece.

En una entrevista a Josep Maria Esquirol (autor de los imprescindibles ensayos *La resistencia íntima*<sup>3</sup> y *La penúltima bondad*),<sup>4</sup> el filósofo explicaba las relaciones de parentesco que mantienen dos expresiones aparentemente ajenas, aunque compartan vecindad léxica: prestar atención y persona atenta. Es una de las ideas motrices de su trabajo *El respeto o la mirada atenta*.<sup>5</sup> Postulaba Esquirol que cuando prestamos atención mostramos una buena actitud hacia el otro o hacia las cosas. Prestar atención deviene acto cognoscitivo, frente a la persona atenta, la que muestra respeto al otro, que es un acto ético. Con esta apreciación podemos colegir que respetar es un mirar que liga con un mirar con atención, o lo que es lo mismo, con atender, que no es sino cuidar, preocuparnos por el otro, velar por su bienestar.

Una de las definiciones de respeto que suelo empelar en mis textos es la de tratar al otro con el valor positivo y el amor que toda persona solicita para sí misma. Ese valor positivo que demanda el otro me exhorta a ser atento con él, solicitud solo aprehensible desde una mirada que ve lo valioso porque mira desde un prisma que atiende al valor. Esta mirada está participada de ojos, pero también de axiología, lo que delata la simbiosis entre estética (en su acepción primigenia de sensibilidad o percepción) y ética.

El ser humano se hace humano cuando es percibido y reconocido por otros seres humanos que lo miran con una mirada ética, que es la mirada atenta, la mirada respetuosa, la mirada que ve la dignidad<sup>6</sup> que porta otra persona equivalente a la suya. El respeto estriba en la conciencia de que cualquier persona posee un patrimonio de valor en una cantidad como mínimo idéntica a la que reclamamos para nuestra persona. El respeto es la acción por la que la dignidad se hace rectora del comportamiento humano, el cuidado que requiere la dignidad para adquirir su dimensión funcional. «Ser un ser humano basta para recibir la titularidad dignataria que entre todos debemos cuidar para que su condición de valor y por tanto de irrealidad mejore nuestro comportamiento en la realidad».<sup>7</sup> El respeto reconoce a la otredad como sujeto que posee el derecho a poseer derechos, un cuerpo que alberga sentimientos e intereses privativos que necesitan condiciones de posibilidad para transmutarse en realidad. Poseemos dignidad porque podemos autodeterminarnos y elegir con qué fines brindar sentido y orientación a nuestra vida, pero esa autodeterminación para poder desplegarse necesita marcos de interdependencia articulados. Como sostiene la filósofa Ana Carrasco, «cómo nos vinculemos en ese entre en el que somos en el mundo con otros significa en realidad que hacemos mundo en el modo de estar con los otros».<sup>8</sup> He aquí la necesidad política de los Derechos Humanos y

3 Josep Maria Esquirol, *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*, Acantilado, Barcelona, 2016.

4 Josep Maria Esquirol, *La penúltima bondad. Ensayo sobre la vida humana*, Acantilado, 2019.

5 Josep Maria Esquirol, *El respeto o la mirada atenta. Una ética para la época de la ciencia y la tecnología*, Gedisa, Barcelona, 2006.

6 El filósofo Javier Gomá, autor del ensayo *Dignidad*, la define como «aquello inexpropiable del individuo que se resiste a cualquier proyecto que suponga su deshumanización». Entrevista en *El Cultural* realizada por Blanca Berasátegui, 16, septiembre, 2019.

7 José Miguel Valle, *La belleza del comportamiento. Argumentos para una ética de la bondad*, CulBuks, Sevilla, 2022, p.44.

8 Ana Carrasco, *Decir el mal. La destrucción del nosotros*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2021.





del respeto como fuente de inspiración ética de una conducta comprometida con su cumplimiento.

El respeto nos conduce a escenarios de humanización. Cuando a la persona prójima se le mira con consideración, la mirada es reconocimiento y por tanto se sitúa en las antípodas de la cosificación. Adam Smith postulada que «que nos tomen en consideración es la esperanza más amable y a la vez el deseo más ardiente de la naturaleza humana».<sup>9</sup> El respeto como forma de mirar y su consecuente actuar (la actuación es el delta en el que desemboca el mirar) forjan la idea del miramiento, uno de los sinónimos de respeto recogidos en el diccionario. Curiosamente es una idea que se entiende mejor en su dirección negativa. Cuando en el lenguaje coloquial utilizamos la expresión «me trataron sin ningún miramiento», estamos indicando el dolor de que el otro nos ha irrespetado, el otro nos ha mirado con una mirada desconsiderada, la mirada que no nos ve como sujetos dignos y por tanto valiosos. Cuando alguien no nos importa, mantenemos la mirada distraída hacia él, la falta de atención como disposición sensorial y cognitiva atestigua la falta de atención como vector axiológico. Desentenderse del otro es no ser ético con el otro. No hay atención y por tanto no se es atento con él. Se requiere mirar con atención para alcanzar así el estatuto de personas atentas.

En el ensayo *La belleza del comportamiento. Argumentos para una ética de la bondad*,<sup>10</sup> cito una anécdota que cuenta la filósofa y activista cultural Marina Garcés en *Fuera de clase*,<sup>11</sup> un libro que recoge sus colaboraciones dominicales en forma de artículo en el diario Ara. Al regresar a Barcelona tras asistir a una obra de teatro en Girona, Garcés enciende la radio del coche para sentirse acompañada. Rastrea por el dial eludiendo ser endilgada con programas deportivos y tertulias de política folk. De repente escucha una voz anciana hablando de su inminente muerte. Esa voz afirma que lo que más le entristece es no haber sido maestro de escuela, no haber enseñado a niñas y niños de entre ocho y once años, que es la edad en la que se aprende a mirar el mundo. «Me hubiera gustado haber podido enseñar a los niños a mirar una margarita o los gajos de una naranja», comenta esa voz que resulta ser la del filósofo y profesor Emilio Lledó.<sup>12</sup>

Mirar, pero sobre todo mirar bien, se traduce en suspender momentáneamente la acción para posar sobre ella la reflexión. Mirar es por tanto inteligir sobre lo que se ve cuando se mira, que los ojos no se detengan en la piel de las cosas, sino que se infiltren en su tuétano para sentirlas, comprenderlas, estratificarlas según su relevancia para la agenda humana, y expresar su semiótica en actos. El filósofo y ensayista César Rendueles defiende que «mi libertad empieza donde exploramos en común nuevas formas de relacionarnos como iguales».<sup>13</sup> Frente a una mirada laboralizada que piramiza según lo productiva que sea la acción, una mirada politizada y cívica que discierna desde la reflexividad nuestra condición de sujetos dignos y autónomos que han mancomunado los horizontes de vida para poder plenificarlos. El respeto ayuda a este mirar con otros ojos para ver en los otros lo que los ojos no pueden ver. Cuando esto ocurre nos volvemos cuidadosos, la actitud adecuada ante la vulnerabilidad de lo

9 Citado por Tzvetan Todorov, en *La vida en común*. Ensayo de Antropología general, Taurus, Barcelona, 1995.

10 José Miguel Valle, op.cit. p.97.

11 Marina Garcés, *Fuera de clase: Textos de filosofía de guerrilla*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2016.

12 Prolifera en la obra de Emilio Lledó el tema educativo de la mirada, pero se pueden ver los ensayos *Elogio de la infelicidad*, Cuatro Ediciones, Valladolid, 2005, y *Sobre la educación: la necesidad de la literatura y la vigencia de la filosofía*, Taurus, Barcelona, 2018.

13 César Rendueles, *Contra la igualdad de oportunidades: un panfleto igualitarista*, Seix Barral, Barcelona, 2020.





valioso,<sup>14</sup> y no hay nada más valioso que un ser humano. La activista Noemi Kleim ratifica la profunda relevancia del cuidado en la vida compartida cuando afirma que «el propósito fundamental de la economía debería ser cuidarnos los unos a los otros».<sup>15</sup> El respeto es la condición de posibilidad de que nos aproximemos a este deseo, porque solo a través de la comunidad orquestada de un modo atento y justo podemos reducir la cuota de resistencia con que la realidad dificulta el día a día humano. Esta asunción nos deriva a una serie de sinonimias maravillosas que servirán para clausurar este texto.

Respetar a una persona es cuidar su dignidad, es decir, atender a su corporalidad, a su entramado afectivo y a su derecho a tener derechos. Cuando somos respetuosos con una persona, velamos porque en su vida estos tres vectores se armonicen para que pueda proveerse de una existencia significativa. Para cuidar su dignidad tenemos que considerarla valiosa, para verla valiosa tenemos que valorarla, la valoración depende del concurso del pensar, «de mantener siempre abiertas las preguntas sobre la vida en común»,<sup>16</sup> lo que lleva a concluir que pensar y cuidar acaban siendo una acción equivalente. El diccionario así lo sanciona. La tercera acepción de cuidar es pensar, y cuando pensamos bien nos volvemos cuidadosos, y ese cuidado sobre aquello que pensamos valioso se llama respeto, la disposición afectiva y ética para que el yo y el tú devengan en la tercera persona del plural. Hegel nos dijo que se necesitan ser dos para ser humano. Cierto. Dos personas como mínimo que se traten con respeto porque admiran la suerte que supone disponer de una vida humana, una vida radicalmente distinta a todas las demás vidas con las que compartiremos la vida a lo largo de la vida.

### Bibliografía

- Carrasco, Ana (2021). *Decir el mal. La destrucción del nosotros*. Galaxia Gutenberg. Barcelona.
- Cortina, Adela (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Paidós. Barcelona.
- Esquirol, Josep Maria (2006). *El respeto o la mirada atenta*. Gedisa. Barcelona.
- (2016). *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Acantilado. Barcelona.
- (2019). *La penúltima bondad. Ensayo sobre la naturaleza humana*. Acantilado, Barcelona.
- (2021). *Humano, más humano*. Acantilado. Barcelona.
- Fernández Savater, Amador (2021). *La fuerza de los débiles*. Akal. Madrid.
- Garcés, Marina (2013). *Un mundo común*. Bellaterra. Barcelona.
- (2016). *Fuera de clase. Filosofía de guerrilla*. Galaxia Gutenberg. Barcelona.
- Gomá, Javier (2019). *Dignidad*. Galaxia Gutenberg. Barcelona.
- Marina, José Antonio (2009). *El aprendizaje de la sabiduría*. Ariel. Barcelona.
- Marina, José Antonio; y De la Válgoma, Teresa (2001). *La lucha por la dignidad: teoría de la felicidad política*. Barcelona. Anagrama.

14 José Antonio Marina, *El aprendizaje de la sabiduría*, Ariel, Barcelona, 2009, p.300.

15 Las preguntas siguen (entrevistas con Iñaki Gabilondo), Paidós, Barcelona, 2021, posición 49-50 (versión e-book).

16 Amador Fernández Savater, *La fuerza de los débiles*, Akal, Madrid, 2021, posición 34-35 (versión e-book).



- Nizet, Jean y Rigaux, Natalie (2006). *La sociología de Erving Goffman*. Editorial Melusina. Tenerife.
- Nussbaum, Martha (2018). *La ira y el perdón. Resentimiento, generosidad y justicia*. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México.
- Rendueles, César (2020). *Contra la igualdad de oportunidades. Un panfleto igualitarista*. Seix Barral. Barcelona.
- Seguró, Miquel (2021). *Vulnerabilidad*. Herder. Barcelona.
- Sennett, Richard (2003). *El respeto: la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama. Barcelona.
- Torrallba, Francesc (2005) *¿Qué es la dignidad humana?: Ensayo sobre Peter Singer, Hugo Tristan Engelhardt y John Harris*. Herder. Barcelona.
- Valle, José Miguel (2016). *La capital del mundo es nosotros. Un análisis multidisciplinar sobre el lugar más poblado del planeta*. Editorial CulBuks. Sevilla.
- (2018). *El triunfo de la inteligencia sobre la fuerza. Una ética del diálogo*. Editorial CulBuks. Sevilla.
- (2022). *La belleza del comportamiento. Argumentos para una ética de la bondad*. Editorial CulBuks. Sevilla.
- Zafra, Remedios (2015). *Ojos y capital*. Consonni. Bilbao.
- (2021) *Frágiles. Cartas sobre la ansiedad y la esperanza en la nueva cultura*. Anagrama. Barcelona.





Etapa 2, Cuenca, 7/abril/2022  
Facultad de Educación y Humanidades UCLM

**Mesa Coloquio:**  
*Reconocimiento y respeto a las personas*



## La educación social ante el Etiquetaje o el Reconocimiento de las personas

85

### *Social Education in the face of tagged or recognition of people*

**Cristóbal Ruiz Román.** Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.  
[xtobal@uma.es](mailto:xtobal@uma.es)

#### **Resumen**

La educación social se construye en base a las relaciones entre las personas. Y las relaciones entre personas a veces quedan demasiado mediadas por las etiquetas sociales. En nuestra profesión cada vez se introducen más etiquetas sociales: “MENA”, “usuarias”, “beneficiarios”, “discapacitada”,... y así un largo etcétera de etiquetas generadas tanto desde el ámbito científico, como desde el ámbito profesional, como desde la propia sociedad. Todas estas etiquetas no solo tienen el poder de determinar las relaciones educativas, sino que también tienen el poder de marcar la esencia más profunda de nuestra profesión. Las etiquetas no sólo configuran nuestro pensamiento, sino que configuran la esencia y el sentido de la educación social.

**Palabras clave:** Etiquetas, Educación Social, Reconocimiento, Desigualdad.

#### **Abstract**

*Social education is built based on relationships between people. And relationships between people are sometimes too mediated by social tags. In our profession, more and more social tags are being introduced: "MENA", "users", "beneficiaries", "disabled" ... and thus a long etcetera of tags generated both from the scientific field, as well as from the professional field, as well as from society itself. All of these tags not only have the power to determine educational relationships, but also have the power to mark the deepest essence of our profession. Tags not only shape our thinking, but also shape the essence and meaning of social education.*

**Keywords:** Social Education, Recognition, Social Tags, Inequality.



*Estado de la Cuestión: El etiquetaje social como forma de reducir a la persona a “otro mundo”*

Cualquier relación educativa se torna inviable si hay barreras. Las barreras separan. Las barreras aíslan. Las etiquetas actúan a modo de barreras entre las personas, provocando una separación entre ellas. Cuando se etiqueta a una persona, se está generando un distanciamiento con respecto a ella. Probablemente un distanciamiento que tenga que ver con la necesidad de reafirmación propia. Pero el etiquetaje no solo es un acto de reafirmación en relación al *Otro*, sino que es un acto de opresión: “*Cuando me dicen moro, parece que soy de otro mundo, como una persona de menos*”. Así lo expresa Alí, un joven que nació en Marruecos y que lleva muchos años viviendo en España. No se puede definir mejor. Ser etiquetado es ser arrojado a “*otro mundo*”. O mejor dicho, y como dice literalmente Alí, “*parecer que se es de otro mundo*”.

El verbo que introduce Alí, el verbo *parecer*, nos revela un matiz importante. A Alí se le etiqueta para que *parezca* que es de “*otro mundo*”, para que *parezca* “*una persona de menos*”. Pero cuando Alí utiliza el verbo *parecer*, desenmascara que todo es ficticio. Que la estigmatización, ese intento de reducir y clasificar a las personas con etiquetas, se basa en el engaño de *hacer parecer*. Las etiquetas son una *a-pariencia*. Y una apariencia, tal y como define la Real Academia Española es algo *que parece y que no es*. Algo que no es real. Es decir que el etiquetaje sería como un juego social mediante el cual se hacer creer que la otra persona *es lo que no es*. Hacer *parecer* que el otro es una persona de segunda categoría: “*como una persona de menos*”. El etiquetaje no tiene otro fin que reducir, subordinar o excluir a la persona, pero nunca reconocer su dignidad.

Los estigmas, las etiquetas, son una generalización superflua que se asigna a un grupo diverso de personas. Se les pone una misma careta a múltiples personas; se reduce la realidad, se hace menos bella. Se le coloca una misma etiqueta a un grupo de personas que irremediamente son distintas y se consideran como tal. Por eso, las etiquetas que se asignan a los grupos no son más que una generalización vaga y ficticia. En la realidad no existe el “moro”, el “MENA, el “discapacitado”. Todas ellas son categorías sociales que antes que reconocer a la persona, la reducen. Las etiquetas son una cosa, una abstracción conceptual, una categoría social. La realidad son las personas, y las personas son mucho más complejas e insondables que esas etiquetas reduccionistas que, antes que reconocer a las personas, hacen “parecer” lo que no son.

De este modo, con el reduccionismo de determinar quiénes son y condicionar el rol de esas personas dentro de la sociedad, las etiquetas sociales cosifican a las personas. Son como una prisión en la que la persona queda encasillada, son como una careta que se les pone forzosamente. Toda su individualidad y subjetividad como persona, queda sometida a esa etiqueta, a eso a lo que el estigma le ha reducido: una sola faceta -irreal- del cosmos que la persona encarna. Por eso el estigma es reduccionista, porque reduce la persona a una cosa, a una etiqueta, a la abstracción conceptual que representa. Hablamos de cosificar, de comprimir y simplificar el complejo “SER” de la persona, al superfluo “PARECER” de la etiqueta.

Lo mismo que expresaba en las líneas anteriores Alí, le ocurre a muchas personas que, por diferentes circunstancias de su vida, son etiquetadas como “*Discapacitada*”, “*MENA*”, “*Toxicómano*”... Y así no es extraño que sientan cierta sensación de estupor cuando no son reconocidas como la persona que sienten y saben que son. Como decía uno de los personajes de José Saramago: “A veces, tengo la impresión de no saber exactamente lo que soy, sé quién soy, pero no lo que soy, no sé si me explico” (*El hombre duplicado*, 2002). Para muchas



personas el ser estigmatizada significa tener que afrontar que la han convertido en una cosa: una careta. Una careta que le han impuesto, no que se han puesto ellas mismas. Algo, que por tanto, les han puesto para identificarlas, pero con lo que no se sienten identificadas. Una experiencia desconcertante: tener que convivir con eso que te dicen *que eres*, las personas que no saben quién eres. Y con esa cosa, con esa careta, han de ir cargando. Con toda la carga peyorativa y discriminadora que ha sido conferida a estas etiquetas.

### *Debate-Discusión: La Educación Social ante las etiquetas y el control social*

Y es que, además de ser simplistas y reduccionistas, estas etiquetas no son neutras. Todo lo contrario, las etiquetas están cargadas de valor: “*parece que no soy de este mundo*”, “*como una persona de menos*”. En efecto, tras toda etiqueta hay un juicio de valor que tiene una importante función social nada inocua: determinar y definir posiciones sociales. Etiquetas como el del “moro”, “discapacitada”, “MENA”, “usuario”, son generadoras de un orden social y otorgan unas posiciones sociales tanto para el que las genera como para el que las recibe. De esta manera el juego del etiquetaje termina evidenciándose como una forma de control social de unas personas sobre otras. Son una forma de poder, donde unas personas establecen a otras en un lugar y en un papel determinado. Lo podemos ver muy claramente en etiquetas de nuestro ámbito profesional que convierten a las personas en “beneficiarias”, “usuarios”, “infractores”, “menores”... Palabras, roles y etiquetas que tienen que ver con relaciones de subordinación y control propias de las lógicas de dominación. Producciones definitivas generadas en las esferas científico-técnicas y culturales hegemónicas que constituyen una forma de control social (Ruiz-Román, Calderón-Almendros y Juárez, 2017).

Desde la profesión de la educación social se hace del todo necesario poner en marcha procesos educativos que combatan la estigmatización, si no queremos que la esencia de la profesión queda hipotecada por estas etiquetas, cuya lógica, lejos de reconocer la igualdad entre las personas, es la de acentuar la desigualdad entre las mismas. Estos procesos educativos requieren un trabajo constante y concienzudo, por cuanto supone subvertir las posiciones de privilegio y el poder consolidado de las etiquetas arraigadas en la cultura hegemónica y en la propia profesión. Ahí la educación social tenemos su gran reto, creando plataformas y espacios donde la cultura hegemónica y las propias categorías utilizadas en la práctica profesional puedan ser discutidas y reinterpretadas. Abriendo espacios en los que las personas puedan sentirse más libres y más acompañadas ante la vorágine de un *pensamiento cultural que convierte a la persona diferente en “una persona de menos”, en una “usuaria”, una “discapacitada”, arrojada a esos “otros mundos” o “submundos”* donde quedan sometidas.

Cualquiera de nosotros, educadores y educadoras, puede poner en marcha estos procesos de Reconocimiento. Acciones de Reconocimiento subversivo que generen pequeñas comunidades de resistencia que puedan cuestionar y reinterpretar los estigmas de la cultura hegemónica y las etiquetas científico-técnicas (Soler, Planas y Núñez, 2015). Personas del ámbito académico, profesional, comunitario,... todas estamos llamadas a sumar en esta tarea de reconocer a las personas más allá de las etiquetas sociales. Son precisas sinergias comunitarias, profesionales y académicas que vayan resistiendo a las interpretaciones y prácticas deshumanizadoras que no solo nos hace menos humanos sino que desvirtúa el potencial transformador de la Educación Social. Cuando un grupo o un colectivo se enfrenta a la deshumanización y reconoce a la persona que ha sido vilipendiada, ese acto de resistencia, ya constituye en sí un acto de humanidad. Un acto de humanización en el que ambos, persona





y colectivo se empoderan y se afianzan en la construcción de una cultura no homogeneizadora y exclusora, sino transcultural y liberadora.

*Conclusión: El encuentro y el reconocimiento entre personas frente al etiquetaje*

También es preciso aprender a humanizar las relaciones frente a la cosificación y la dominación que impone la estigmatización. Y qué duda cabe que la vía más directa para humanizar las relaciones es a través del encuentro. La forma de encuentro más profundo con la persona es el tocarse. Por eso el encuentro más educativo, no solo será el que nos conozcamos y re-conozcamos, sino que será el que nos permita “tocarnos”. El tocarnos nos ayuda a materializarnos como personas, o lo que es lo mismo a personalizarnos. Cuando toco y me dejo tocar ya hay una persona real, no una careta, no una cosa artificial. El contacto de piel con piel es probablemente la forma “más personal” de relacionarse. El tacto nos permite reconocer y apreciar al *Otro* y su ausencia nos deja tocados.

La crisis del COVID-19 puso en cuarentena los contactos físicos. Y si cabe, una de las consecuencias más desconcertantes de la pandemia que vivimos en 2020 fue la imposibilidad de tocarnos y mostrar afecto, sobre todo en la vulnerabilidad. No poder abrazar, besar, coger de la mano... a las personas enfermas que sufrían, a las personas mayores que vivieron solas en el aislamiento, a las personas que perdieron un ser querido durante el confinamiento... fueron parte de las dolorosas consecuencias del confinamiento. La imposibilidad de tocarnos, nos dejó algo “*tocados*”, coartando algo tan humano como nuestra capacidad de manifestar afecto y cuidar al otro.

Tras la pandemia, la educación en general y de la educación social en particular, tienen el reto de recuperar el valor de tocar para “quedar tocados” (en este caso positivamente). La expresión “quedar tocados” nos evoca a un estado de afección emocional. Y la educación social nos da una maravillosa oportunidad de que las personas quedemos afectadas y vinculadas las unas a las otras. Que la otra persona se convierta en parte de mis afectos, y no solo se quede en el mundo de las ideas abstractas, de la virtualidad o de las cosas (cosificación).

Ya vimos que la cosificación también dejaba *afectadas y tocadas* a chicas y chicos como Alí y a quienes lo etiquetan. En este caso, afectados y afectadas negativamente. Porque tanto la persona que etiquetaba como la que era etiquetada no quedan “*afectadas y tocadas*” por un ejercicio de respeto, empatía o ternura, sino por una acción de infravaloración. Por eso la acción de estigmatización produce un daño emocional, porque es un acto de deshumanización, donde las personas son tratadas, sin tacto o con un tacto violento mediante un menosprecio más o menos explícito... Vivencias que ha experimentado tanto Alí como quienes le estereotipan. Vivencias donde la empatía, la sensibilidad, o el tacto han brillado por su ausencia.

Es preciso cambiar este tacto violento, por un tacto afable y cuidadoso. Es preciso cambiar la insensibilidad por la sensibilidad. Es preciso aprender a subvertir esas formas despiadadas de relacionarnos, por modos de relación más amables. Para ello es preciso que nociones como la amabilidad, el cuidado, la empatía... se conviertan en el fin y en la forma de educar. Para ello, y en la experiencia concreta de la estigmatización, necesitamos una educación que haga que las experiencias emocionales fruto de una falta de tacto (o de un tacto violento) no sigan encubiertas. Una educación que atienda y no deje en penumbra esos sentimientos despiadados, forjados desde los estigmas y que dejan dolorida a la persona. Como ya venimos





reiterando, se hace necesario desenmascarar lo que hay detrás de tanto etiquetaje social, y con ello cuestionar las relaciones de poder, la huella emocional o incluso las heridas que deja entre las personas. Es preciso atender estas heridas con experiencias educativas de reconocimiento y cuidado de la persona. Experiencias que permitan reconstruir otro tipo de relaciones y sentimientos más fecundos entre iguales. Por ello reivindicamos el encuentro como una fabulosa oportunidad educativa. Una excelente oportunidad educativa que brindará la posibilidad de reconocernos.

### *Referencias Bibliográficas*

Ruiz-Román, C., Calderón, I. y Juárez, J. (2017). La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 129-141.

Soler, P., Planas, A. y Núñez, H. (2015). El reto del empoderamiento en la Animación Sociocultural: una propuesta de indicadores. *Animación, territorios y prácticas culturales*, 8, 41-54.





Etapa 2, Cuenca, 7/abril/2022  
Facultad de Educación y Humanidades UCLM  
*Encuentros con profesionales por ámbitos*



## Encuentros con profesionales por ámbitos

Participan:

- Diversidad funcional: **Eva López-Tello Herrera.**
- Inmigración y Refugio: **Alejandro Moreno Yagüe.**
- Servicios Sociales: **Irene Jiménez López.**
- Educación: **Fran Serrano Madrid.**
- Infancia (Menores): **José Luis Martínez Castillo.**

→Las condiciones técnicas no permitieron la emisión de la tarde

Retomamos la actividad con 5 profesionales colegiados compartiendo su experiencia laboral en 5 ámbitos concretos, Eva López-Tello (discapacidad), Irene Jiménez (servicios sociales), Fran Serrano (educación), José Luis Martínez (infancia-menores) y Alejandro Moreno (inmigración y refugio). Diferentes metodologías, diferentes exposiciones, diferentes contenidos, para descubrir la riqueza de una profesión como la nuestra y su multitud de posibilidades.



### *Etapa 3, Las Palmas de Gran Canaria. 21 de abril de 2022*





Etapa 3, Las Palmas de Gran Canaria, 21/abril/2022  
Universidad de las Palmas, ULPGC  
**Apertura de la Jornada**



## Apertura de jornada

- **Lourdes Menacho Vega.**  
*Presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.*
- **Germán Gallardo Campos.**  
*Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación.*
- **Blanca Esther Hernando Ibáñez.**  
*Presidenta del Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Canarias, CEESCAN.*
- **Omar André González.**  
*Responsable del Servicio de Ordenación. Dirección General de Ordenación y Calidad. Consejería Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias.*

La audiencia del acto rondó las 100 personas con asistencia presencial y más de 190 personas siguiendo la retransmisión online.

### [Enlace al vídeo del acto](#)

→ *la apertura ocupa desde el minuto 5 al hasta el minuto 29:23 del vídeo*





Etapa 3, Las Palmas de Gran Canaria, 21/abril/2022

Universidad de las Palmas, ULPGC

### Mesa Coloquio

*Las y los profesionales de la Educación Social en el sistema educativo*



## Mesa Coloquio

### Las y los profesionales de la Educación Social en el sistema educativo

93

Modera:

**Eva Bretones Peregrina.** ([texto de la intervención/presentación](#))

*Comité Científico VIII Congreso Estatal Educación Social.*

- **Mónica Cugat Pedrerol.** ([texto de la intervención](#))  
*Directora del equipo de educadores sociales en las escuelas, Instituto Municipal de Servicios Sociales, Área de Derechos Sociales del Ayuntamiento de Barcelona.*
- **Rubén Jiménez Jiménez.** ([texto de la intervención](#))  
*Educador Social en el Equipo de Orientación Educativa de Santa Fé. Granada. Coordinador de la Comisión de Sistema Educativo del CGCEES.*
- **Rut Barranco Barroso.** ([texto de la intervención](#))  
*Orientadora y Jefa de estudios en un CEPA de la provincia de Toledo. Profesora asociada en el Grado de Educación Social en la UCLM y profesora colaboradora en el Grado de Educación Social de la UOC.*
- **Paula Morales Almeida.** ([texto de la intervención](#))  
*Profesora Doctora, Grado de Educación Social de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.*

### [Enlace al vídeo del acto](#)

→ *la Mesa Coloquio ocupa desde el minuto 29:35 hasta el minuto 3:29:20*





Etapa 3, Las Palmas de Gran Canaria, 21/abril/2022  
 Universidad de las Palmas, ULPGC  
**Mesa Coloquio**  
*Las y los profesionales de la Educación Social en el sistema educativo*



## Mesa Coloquio

### Las y los profesionales de la Educación Social en el sistema educativo

94

#### Presentación de la Mesa y explicación de la dinámica

**Eva Bretones Peregrina.** Comité Científico VIII Congreso Estatal Educación Social.  
[ebretones@uoc.edu](mailto:ebretones@uoc.edu)

#### Introducción

Somos muchas las ES que formamos parte del cotidiano escolar de centros educativos, y lo somos de formas muy diversas a lo largo del territorio nacional. Parte de esta diversidad tienen su origen en el hecho de que cada comunidad autónoma ha ido estableciendo prioridades políticas, educativas y sociales diferentes, que han dado lugar a una compleja red de experiencias. Una variabilidad que explicaría, por ejemplo, por qué sigamos interrogándonos sobre el rol y las competencias profesionales de las ES en las escuelas. Cabe recordar, en este sentido, que esta figura profesional sigue sin gozar de una regulación nacional que afiance y potencie, en el ámbito escolar, su consolidación cómo figura generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas (ASEDES, 2007).

Para poder abordar con profundidad este tema y poder establecer una discusión colegiada, hemos acordado establecer un marco común para la discusión que necesariamente supone establecer algunos límites.

Por un lado, nos circunscribimos a la escolarización obligatoria, vamos a ubicar la discusión en la figura profesional de la ES en centros de primaria y secundaria obligatoria. Lejos de lo que pudiera parecer, esta foto, sin embargo, sigue siendo demasiado amplia.

En España pueden distinguirse, a grandes rasgos, diferentes tendencias en la incorporación de la figura profesional en centros educativos de primaria y secundaria:

1. Probablemente, la más conocida sea la que ha incorporado la figura profesional bajo el amparo de los Servicios Sociales Municipales. Un modelo en el que las funciones que asumen las ES en los centros escolares se realizan en coordinación con los equipos educativos de los centros escolares a través de comisiones sociales, proyectos de atención a la diversidad, proyectos ad hoc, etc. Son ejemplo de ello, País Vasco, Galicia, Madrid, pero también Cataluña o Baleares.
2. Una segunda tendencia es aquella que ha apostado por la incorporación de la figura profesional bajo el amparo de la administración local y/o regional para la dinamización y





liderazgo de proyectos concretos dentro de los centros escolares. Algunos ejemplos emblemáticos los encontramos en Galicia o Aragón, pero no sólo.

3. Y finalmente, existe una tendencia, objeto de discusión en esta mesa, que es aquella que ha incorporado la figura profesional en los centros educativos de primaria y secundaria como profesionales dependientes de Educación. Aquí encontramos ejemplos paradigmáticos en comunidades autónomas como Extremadura, Castilla-La Mancha o Andalucía, pero también y más recientemente, Baleares, Canarias y Cataluña.

### Contenidos

En esta mesa nos vamos a centrar en esta última: **y vamos a intentar hacerlo** desde una doble perspectiva

- Desde una perspectiva territorial, los miembros de la mesa proceden de comunidades autónomas diferentes, **Paula Morales de** Canarias, **Mónica Cugat** de Cataluña, **Rubén Jiménez** de Andalucía y **Rut Barranco** de Castilla la Mancha.
- Pero también, son ejemplo de los diferentes actores implicados: Paula como representante de la Universidad (como profesora del Grado de ES de la UPGC), Mónica como representante de la administración (en este caso, como Directora del equipo de educadores sociales en las escuelas, del Ayuntamiento de Barcelona), Rut como representante del mundo profesional, en este caso como educadora social. De la misma manera que Rubén, educador social pero también representante de los colegios profesionales (en este caso como Coordinador de la Comisión de Sistema Educativo del CGCEES),

El objetivo es intentar dar cuenta de la variabilidad y complejidad que caracteriza la temática y la situación actual de los ES en los centros de educación primaria y secundaria de nuestro país.

---

### 1º Cuestión

Después de la presentación personal, profesional y territorial, damos la palabra a nuestras ponentes para ubicarnos en lo concreto, y concreto es también nuestro nexo de encuentro y punto de partida.

Punto de partida es la **Definición de Educación Social** (Documentos Profesionalizadores)

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,

Cómo, desde los diferentes ámbitos de responsabilidad y desde los diferentes territorios **posibilitando**:

1. **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.
2. **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.

Para ello, hemos tomado como ejes articuladores las competencias profesionales.

### 2ª Cuestión.

Para poder dotar a las personas de los recursos necesarios para resolver los desafíos y retos del momento histórico y el marco social en que vive, cabe apostar por la **transmisión, intencionada y sistemática, de conocimientos y herramientas que tienen valor social para la vida social** y alejarse del asistencialismo (económico o personal) y del control de personas o colectivos con dificultades de.... ¿Cómo?

- Cómo se forma desde la universidad, en este ámbito específico de la escuela, para la incorporación de estos conocimientos y dominios. (Paula)
- Cómo se incorporan estos conocimientos y desde donde planifican las administraciones públicas estos proyectos. (Mónica)
- Qué papel están jugando los colegios profesionales (Rubén).
- Qué responsabilidad tienen las y los profesionales. Qué papel juega en ello las lecturas del encargo. (Rut y Rubén)

96

### 3ª Cuestión.

Para que la/el educador social sea un agente que propicie el conocimiento de saberes, herramientas y recorridos, debe, como veíamos, conocer los recursos y servicios que lo social ofrece a sus ciudadanos, y debe hacerlo a través del trabajo en equipo y en red, para generar contextos y redes.

Y aquí incorporaríamos una idea muy interesante que salió formulada de formas diferentes:

- De la comunidad a la red (Rut i Rubén), diferencias entre primaria y secundaria. Rut, Rubén, ¿qué significa trabajar en red?
- En el caso de vuestro proyecto, Mónica, incorporaréis, en este sentido, una novedad.... Del equipo docente al equipo educativo (Mónica)
- Paula, en este sentido, el trabajo que hacéis con el Colegio, con los centros educativos a través de las prácticas, y no sé si con otras titulaciones (cómo Magisterio) podría dar cuenta también de esta idea en la formación inicial de los profesionales.... O bien a partir de una formación específica o transversal en el trabajo en red....

### 4ª Cuestión (y última).

Este trabajo en equipo y en redes tiene por objeto, cómo ya hemos ido señalando, *saber orientar y enseñar a las personas a utilizar y hacer suyos esos bienes culturales y los recursos que el marco social les posibilita.*

En el desarrollo de estas dos funciones, todas tenéis un papel muy importante, activo y diferenciado. Si os parece bien, podríamos empezar, Rut, por hablar de la diferencia entre disciplinar y educar. Esto nos ayudaría a incorporar dos temas que también son relevantes:

1. Los tiempos escolares y los tiempos de la educación social. Las diferencias según los modelos (Rubén, Rut, Paula y Mónica).
2. Pero también, nos permitiría abordar el tema de nuestras funciones profesionales en la escuela y las dificultades que se plantean en los equipos, cuando son interpretadas como intrusismo profesional.

*A continuación se abrirá un espacio de debate.*

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

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



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



Etapa 3, Las Palmas de Gran Canaria, 21/abril/2022  
 Universidad de las Palmas, ULPGC  
**Mesa Coloquio**  
*Las y los profesionales de la Educación Social en el sistema educativo*



## Generando vínculos, creando oportunidades

### Generating links, creating opportunities

97

**Mónica Cugat.** Pedagoga y educadora social.<sup>1</sup> [mcugat@bcn.cat](mailto:mcugat@bcn.cat)

#### Resumen

El artículo desarrolla cómo desde el marco del programa piloto “Del equipo docente al equipo educativo”, la administración pública incorpora educadoras sociales en centros educativos en la ciudad de Barcelona, cómo se incorporan nuevos paradigmas y como se ha ido definiendo el desarrollo de funciones y acciones de las educadoras sociales dentro del marco escolar. Centrando las potencialidades de la educadora social en el acompañamiento socioeducativo, desde el vínculo y la proximidad, a la comunidad educativa (niños y niñas o adolescentes, familias, personal docente,...) aportando nuevas miradas, generando colectividad y conexiones con la red y el territorio. Finalmente describe algunas de las dificultades y retos para avanzar en la construcción de la figura de la educadora social en el sistema educativo.

**Palabras clave:** acompañamiento socio-educativo, comunidad, trabajo en red, equipo multidisciplinar.

#### Abstract

*The article develops how from the framework of the pilot program “The teaching team to the educational team” the public administration incorporates social educators in schools in the city of Barcelona, how new paradigms are incorporated and how the development of functions and actions has been defined of social educators within the school setting. Focusing the potential of the social educator on socio-educational support, from the link and proximity, to the educational community (children or adolescents, families, teaching staff,..) providing new perspectives, generating community and connections with the network and the territory. Finally, it describes some of the difficulties and challenges in advancing the construction of the role of the social educator in the education system.*

**Keywords:** socio-educational accompaniment, community, networking, multidisciplinary team.

<sup>1</sup> Ha desarrollado su profesión de educadora social en centros residenciales de atención educativa, en centros abiertos y centros de Servicios sociales, en la ciudad de Barcelona. Desde octubre de 2017 lleva la dirección del equipo de educadoras sociales que se incorporan a centros educativos de máxima complejidad.



*Del equipo docente al equipo educativo: nuevas necesidades y nuevas realidades*

Ante las nuevas realidades sociales (pobreza infantil, procesos migratorios complejos, dificultades de aprendizaje, bloqueos emocionales por situaciones de violencia intrafamiliar, patrones educativos excesivamente rígidos o permisivos, etc.) surgen nuevas necesidades de atención a la diversidad que se describe a veces como problemáticas, que sobrepasan al sistema educativo. A raíz del decreto 150/2017 de la atención educativa al alumno en el marco del sistema educativo inclusivo,<sup>2</sup> y la medida de gobierno municipal del plan de Barrios, se establece como uno de los ejes estratégicos dentro del ámbito de la educación el programa “Del equipo docente al equipo educativo” impulsado por el Ayuntamiento de Barcelona a través del Consorcio de Educación de Barcelona y el Instituto Municipal de Servicios Sociales. El programa incorpora educadoras sociales en 10 escuelas infantiles, 26 escuelas de primaria, 7 institutos escuelas y 8 institutos de secundaria, con la finalidad de *revertir desigualdades entre los barrios de la ciudad de Barcelona y favorecer la igualdad de oportunidades educativas de las niño/as y adolescentes*, en 23 barrios de atención preferente.

Las educadoras sociales se asignan a un centro educativo y son adscritas al Centro de servicios sociales del territorio (como profesionales del Instituto Municipal de Servicios Sociales).

Des del marco institucional se establecen los objetivos y las funciones, así como la visión global.

El objetivo global es **asegurar la atención global de los/las niños/as y sus familias, facilitando el trabajo conjunto y la mirada común entre profesionales del ámbito educativo, social y de salud**. Las educadoras sociales deberán **garantizar el asesoramiento y el soporte al equipo docente de manera que se creen nuevas culturas de trabajo**.

Los objetivos de la educadora social son:

- Facilitar el proceso de aprendizaje y la implicación de las familias en el proceso.
- Mejorar la participación en la vida social del centro educativo.
- Promover el trabajo en red,
- Incorporar y fomentar la mirada social y territorial del centro educativo.

Se inicia un largo camino de construcción y aprendizaje común, de conocer la escuela por dentro, los espacios de trabajo y cultura educativa, de generar vínculos de confianza con la incorporación de un nuevo saber y nuevos paradigmas de intervención (visión holística e integral, visión de dificultad como oportunidad).

Como proceso de trabajo las educadoras deberán hacer una diagnosis de las necesidades educativas del centro (infancia, familias y personal docente) y su entorno social, para definir una propuesta de Plan socioeducativo que sustentará sus acciones.

---

<sup>2</sup> “Implica continuar un proceso iniciado hace décadas, para avanzar desde la corresponsabilidad hacia un reto común: unos entornos educativos que, teniendo en cuenta la diversidad de las personas y la complejidad social, ofrezcan expectativas de éxito a todos los alumnos en el marco de un sistema inclusivo” (Preámbulo). *Decret 150/2017, de 17 d’octubre, de l’atenció educativa a l’alumnat en el marc d’un sistema educatiu inclusiu*. Departament d’Educació Generalitat de Catalunya.





Para acompañar en este proceso desde la administración (Consortio de Educación de Barcelona e Instituto Municipal de Servicios Sociales) se establecen reuniones de seguimiento y jornadas de trabajo con los centros educativos y centros de servicios sociales donde se trabajan propuestas, expectativas y límites del rol de la educadora social, la definición de los espacios de trabajo escolares, se comparten experiencias y se dibujan líneas entorno a diferentes temas (convivencia, acogida, transiciones,..).

### *Jornadas de trabajo y construcción entorno la convivencia*

Las líneas estratégicas institucionales y los protocolos del sistema educativo (plan de convivencia, protocolos de maltrato, acoso escolar y absentismo, proyectos de innovación educativa,..) como de Servicios sociales (trabajo comunitario, trabajo en red), así como medidas de gobierno municipal, facilitan la integración de las funciones de la educadora social en los centros educativos.

Inicialmente, la necesidad de atención al problema, a aquello que es disruptivo, a la urgencia, al colectivo con dificultades, será el eje de intervención de la educadora social, generando confianza y experiencias positivas con la figura. Para posteriormente, introducir acciones que trabajan la prevención como mirada clave: prevención del conflicto, del abandono o fracaso escolar, en el tránsito de ciclos vitales, siendo esencial el generar espacios de debate y reflexión con el claustro, de construcción de cultura de equipo multidisciplinar y de diagnóstico y creación de proyecto compartidos, que formen parte del Plan educativo de centro.

### *Paradigmas de intervención: Generando Vínculos Socioeducativos.*

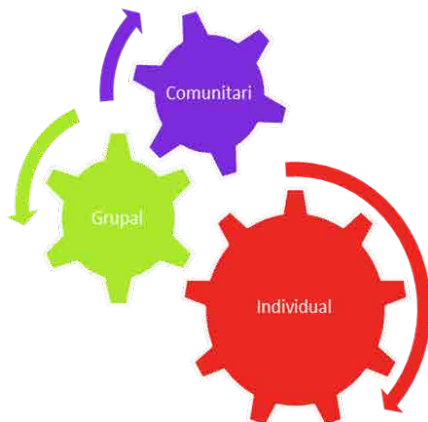
*El vínculo socio-educativo* como principal herramienta para producir cambios, en los/las niños/as y las familias, con el equipo docente y finalmente con los agentes educativos de la comunidad (centros abiertos, salud, servicios sociales especializados y equipamientos culturales). La educadora social trabaja desde:

- **Modelo de atención centrado en niño/a y la familia:** en las capacidades y potencialidades, potenciando factores de protección y capacitando para la reducción de los factores de riesgo.
- **Importancia del equipo multidisciplinar:** se generan miradas y propuestas de actuación compartidas y enriquecidas.
- **Un enfoque sistémico-ecológico:** que permite explicar el comportamiento de las personas no solo desde sus características individuales, sino también en función de las relaciones que establecen en sus contextos más cercanos. Cualquier intervención con los niño/as o adolescentes tiene que tener en cuenta a los diferentes sistemas (familia, escuela, barrio,..)



Fortaleciendo el capital social de las familias y de su entorno desde una perspectiva comunitaria: reforzando la implicación en la educación de los menores de los agentes educativos y sociales, dentro y fuera del ámbito escolar (educación formal y no formal).

*Como se desarrollan las funciones profesionales en la escuela?*



El trabajo se desarrolla a nivel individual, grupal y comunitario, incorporando el dentro y fuera del centro educativo.

La educadora interviene en diferentes espacios: aula, patio, comedor, entradas, calle, domicilio y entidades del territorio.

Los objetivos de intervención se centran en los/las alumnas, sus familias, el personal docente y el territorio.

100

#### A. En los niños/as y adolescentes



*Proyecto 6ESO Escuela Barkeno*

- Espacios de escucha para abordar el malestar emocional derivado de situaciones del contexto familiar y de riesgo, como de conflictos de convivencia.
- Planes de actuación individual para la mejora de las situaciones de absentismo.
- Acciones de prevención, detección e intervención en situaciones de infancia en riesgo.
- Acompañando los procesos de acogida y transición.
- Abordaje integral en red de las situaciones de vulnerabilidad.

#### B. Con las familias:

- Espacios de escucha y atención socioeducativa a familias.
- Soporte a tutores en la atención a familias en situación de fragilidad o de riesgo detectadas en los menores.
- Acogida a familias recién llegadas (procesos migratorios).
- Acompañando a procesos de acogida y transición a la secundaria o postobligatoria.

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

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



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



- Fomentando la participación de las familias – escuela: actividades del calendario festivos o transversales (día de la mujer, día del pueblo gitano, día mundial de la diversidad multicultural, etc.), grupos de familias en temas de crianza o temas educativos (lengua, capacidad digital, conocimiento recursos entorno,..) o potenciando y acompañando las asociaciones de familias.
- Promoviendo redes entre familias, generando colectividad y grupos de soporte mutuo, vinculando al territorio.



*Lazos- taller familias EB Aqüeducte*

### C. Claustro y equipo docente:

El trabajo de orientación, asesoramiento y soporte al equipo docente y a otros profesionales de la comunidad educativa, es uno de los ejes principales de atención del/la educadora social.

- Asesoramiento en:
  - o la detección y atención a la infancia en riesgo (protocolos),
  - o en el conocimiento y la coordinación con los recursos sociales del territorio,
  - o en entrevistas con las familias, en tutorías socioeducativas a niño/as o adolescentes,
  - o en las dificultades relacionales y conductuales que surgen en el día a día en las aulas
  - o y en la búsqueda y desarrollo de metodologías de intervención o proyectos transversales (tutoría entre iguales, mediación, relaciones abusivas, etc.).
- Ejerciendo una función de formación y modelaje al claustro en temas que le son propios.
- Siendo *el trabajo de acompañamiento al tutor/a como elemento clave*.

### D. En el territorio:

En el documento marco del educador social en servicios sociales “*se entiende como trabajo comunitario, aquellas acciones dirigidas a la prevención, detección de situaciones*”

*emergentes, capacitación y potenciación de colectivos, y a la colaboración en iniciativas del territorio para favorecer la cohesión y la inclusión social”.*<sup>3</sup>

Para poder crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa, el/la educadora social participará en *las redes de infancia y mesas comunitarias*, aportando el conocimiento del contexto escolar, contribuyendo al análisis del contexto socioeducativo, aportando a la construcción de respuestas colectivas (acciones comunitarias) y promoviendo la participación de otros agentes socioeducativos.



Ejerciendo su función de agentes conectores con la red de servicios y entidades del territorio, de generadores de colectividad y de redes de soporte entre las personas, favoreciendo la promoción cultural y social de las personas.

#### *Dificultades y retos*

Para seguir avanzando en la integración de las funciones profesionales de los/las educadores sociales en los centros educativos, será importante abordar algunas de las dificultades que se plantean en los equipos:

- Falta de diferenciación entre las funciones de diferentes perfiles de lo social y pedagógico: técnicas de integración social, trabajadoras sociales de equipos de asesoramiento psicopedagógico, orientadoras de secundaria,..
- Contradicciones entre los objetivos de la docencia y el trabajar por la inclusión (ejemplos: trabajar prevención expulsiones,..).
- Diferencias entre los tiempos educativos y los sociales.
- Necesidad de dibujar el rol del/la educador/a social en los protocolos de atención del sistema educativo (absentismo, maltrato, acoso escolar,..).

<sup>3</sup> L'Acció socioeducativa en el marc dels SSB de l'Ajuntament de Barcelona, 2010

Siendo primordial, para evitar perder la esencia de nuestro rol y a la vez, integrar nuestras competencias profesionalizadoras en el sistema educativo:

- Trabajar des de una mirada sistémica (proyectos transversales y preventivos) y focalizada (abordaje dificultades).
- La prevención como mirada clave: de conflicto, de fracaso escolar, en los tránsitos de ciclo vital,...
- Vincular más al campo académico, las funciones y trabajo socioeducativo.
- Fomentar la complementariedad metodológica con los equipos psicopedagógicos y sociales.
- Definir un sistema de indicadores que recojan el impacto del trabajo de las educadoras sociales.

En definitiva, avanzar hacia un modelo de coestión en que las educadores sociales trabajan de manera complementaria y cooperativa, intercambian formas de intervenir y conocimiento del entorno:

Más diversidad de agentes, más complejidad educativa: la entrada de educadoras sociales a la escuela y el aula, es una gran oportunidad educativa, pero también genera complejidad. Por ese motivo es importante compartir espacios conjuntos de debate y coordinación para trazar hojas de ruta educativas coherentes, compartidas y consensuadas (Jordi Collet, 2018).<sup>4</sup>

Nuestro reto es establecer propuestas de trabajo y una estructura organizativa de atención en el marco escolar más sistematizada, estable y homogénea (horarios de atención, espacios de trabajo, acciones en el aula, etc.), de continuidad y que se incorporen como líneas del proyecto educativo de centro.

Para poder garantizar el éxito escolar las escuelas requieren de una intervención más inclusiva y generadora de contextos socioeducativos con la comunidad escolar y educativa del territorio, que incorpore acciones mediadoras y formativas que forman parte de la competencia profesional del/la educador/a social.

4 Collet, J. 20 punts claus per avançar de l'equip docent a l'equip educatiu. Resum de les aportacions de la jornada, juliol 2018.



Etapa 3, Las Palmas de Gran Canaria, 21/abril/2022

Universidad de las Palmas, ULPGC

**Mesa Coloquio*****Las y los profesionales de la Educación Social en el sistema educativo***

## Educación Social y sistema educativo. Visiones y reflexiones sobre la construcción de la identidad profesional

104

*Social education and educational system. Visions and reflections on the construction of professional identity*

**Rubén Jiménez Jiménez**, Coordinador de la Comisión de Educación Social en el Sistema Educativo del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). [rubenjj@copesa.es](mailto:rubenjj@copesa.es)

**Resumen:**

La Educación Social está cobrando un papel importante en el sistema educativo. Esto ha despertado interés tanto en las y los profesionales como en los respectivos colegios profesionales. La presente comunicación ofrece un conjunto de reflexiones construidas desde el diálogo profesional mantenido en los diferentes espacios de encuentro profesional apuntando ideas como la multiplicidad de modelos de Educación Social en el sistema educativo, el trabajo con toda la comunidad educativa y no solo con el alumnado, la participación como esencia de la acción socioeducativa, el modelo de la escuela inclusiva como marco de referencia y la necesidad de definir el género como ámbito de acción. Finalmente se debate sobre la necesidad de avanzar de la comunidad a la red educativa y la importancia de resignificar las relaciones con el territorio en el proceso educativo.

**Palabras clave:** Educación Social; sistema educativo; participación; escuela inclusiva; convivencia; red educativa.

**Abstract:**

*Social Education is gaining an important role in the educational system. This has aroused interest both in professionals and in the respective professional associations. This communication offers a set of reflections built from the professional dialogue maintained in different professional meeting spaces, pointing out ideas such as the multiplicity of Social Education models in the educational system, this, the work with the entire educational community and not only with the students, participation as the essence of socio-educational action, the inclusive school model as a frame of reference and the need to define gender as a field of action. At the end, the need to move from the community to the educational network and the importance of redefining relations with the territory in the educational process are discussed.*

**Keywords:** *Social Education; education system; stake; inclusive school; coexistence; educational network.*



### Introducción.

La Educación Social está ocupando un espacio cada vez más amplio en el sistema educativo. Tras 20 años, resulta oportuno generar un debate sobre las implicaciones profesionales, educativas y sociales que ha supuesto su implicación en un escenario que se considera fundamental para el desarrollo de la sociedad en su conjunto.

¿Existe un modelo de Educación Social en el sistema Educativo?, ¿cómo se identifican las y los profesionales en relación con la comunidad educativa?

Más allá de señalar los espacios clásicos sobre los que ya existe abundante literatura científica, resulta interesante reflexionar sobre su trayectoria (llena de aciertos y dificultades), sobre la identidad construida en torno a este escenario de acción social y sobre las posibles líneas de acción futura. Al fin y al cabo, conseguir ser parte del sistema educativo es un reto por el que seguir trabajando. Pero también lo es la consolidación de un marco teórico, metodológico, así como la construcción de un conocimiento colectivo a partir de la experiencia acumulada.

Ante esto, los colegios profesionales de Educación Social y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales están realizando un trabajo por cubrir varias de las necesidades expresadas en diferentes espacios de encuentro: conseguir la plena inclusión de la Educación Social en todo el sistema educativo, generar espacios de encuentro en torno a esta temática y ofrecer una formación específica sobre la Educación Social en el sistema educativo. Propuestas que sirven de guía e ilusión para el trabajo colectivo en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, en este caso, desde el espacio del sistema educativo.

*Reflexiones y visiones sobre la educación social en el sistema educativo. Visiones desde la experiencia dialogada.*

Pensar en educación social en el sistema educativo resulta una tarea compleja. En primer lugar, porque se trata de multitud de educaciones sociales. La falta de regulación específica y el desigual desarrollo que esta figura ha tenido en las diferentes comunidades autónomas ha sido tanto una debilidad como una fortaleza que ha permitido explorar (en su sentido más genuino) diferentes formas de construir un espacio propio partiendo de la experiencia previa y los posicionamientos personales y profesionales sobre la educación en primera instancia, pero también sobre la sociedad como elemento macro para el que realiza su tarea.

#### **1. No hay un modelo de Educación Social en el sistema educativo (al menos no todavía), sino más bien múltiples prácticas desde educadoras/es en el sistema educativo.**

Esto no impide encontrar elementos comunes tanto en la práctica como en la reflexión. Así por ejemplo, los espacios más habitualmente frecuentados por las y los educadores sociales son semejantes en los diferentes territorios. Con pequeñas variaciones en su terminología, encontramos la educación para la mejora de la convivencia, la acción con alumnado en riesgo de exclusión social, la promoción y permanencia del alumnado en el sistema educativo, la educación y dinamización familiar y la participación con el territorio como grandes ámbitos de actuación de la Educación Social en el sistema educativo.

Evidentemente, hay matices en torno a cómo cada comunidad autónoma y cada educador/a social explora y construye desde estos espacios. Así, por ejemplo, algunos de nosotros frente





a conceptos como “seguimiento y control del absentismo escolar”, preferimos considerar este ámbito como “promoción y permanencia en el sistema educativo”. Pueden parecer matices, pero son cuestiones de gran calado educativo.

No obstante, parece haber elementos comunes como la participación, el trabajo con toda la comunidad educativa, el acompañamiento y el diálogo como espacio de acción. Sería interesante generar conocimiento reflexivo sobre el modelo(s) de acción social en el sistema educativo.

## 2. Trabajar con toda la comunidad educativa y para toda la comunidad educativa.

Por otro lado, encontramos elementos respecto a los agentes con los que desarrollamos nuestra acción educativa. Si bien, en un primer momento puede parecer que el fin último de nuestra actuación es el alumnado, hay 3 elementos más que cada vez van cobrando más peso en nuestra acción educativa: las familias, el profesorado y los agentes del territorio. Todo ello supone una mirada amplia hacia la idea de comunidad educativa que requieren de un trabajo de sensibilización, acompañamiento, facilitación y asesoramiento que supone comprender que todas/os son actores de la vida educativa y que por tanto requieren nuestro acompañamiento en los diferentes procesos que pongamos en marcha.

Este planteamiento puede sonar abstracto y alejado de la realidad de los centros educativos. Para ello, pensemos en una experiencia muy habitual entre las y los educadores sociales en los centros educativos: el desarrollo de programas de mediación educativa. Este programa implica no solo la formación de un equipo de alumnado ayudante, sino que supone un trabajo con las familias para que conozcan el programa y puedan aceptar que sus hijas e hijos participen en una mediación si son parte de un conflicto, con el equipo directivo para que acepte la mediación como medida educativa frente a situaciones que tradicionalmente son sancionadas desde un modelo más disciplinario, pero también al profesorado para que conozca, apoye y acepte estos procesos. Incluso con la inspección para que apoye y facilite estas actuaciones desde su función especializada. Si nuestra visión es aún más amplia (como suele suceder) se puede incluso trabajar para la formación y creación de familias mediadoras, incluso de profesorado mediador. Finalmente, abriendo aún más la mirada, se puede trabajar con agentes del territorio que puedan estar interesados en colaborar en el programa de mediación incluso realizar mediación en conflictos centro-comunidad. Como vemos, el escenario de acción es toda la comunidad educativa buscando una relación de beneficio mutuo para todos a través de programas de tipo participativo y transformador.

## 3. La participación como elemento nuclear de la acción educativa.

Con independencia del ámbito de actuación en el que desarrollemos la acción educativa, uno de los elementos más habituales es el espíritu participativo de las actuaciones desarrolladas por las y los educadores sociales en el sistema educativo. Frente a la idea de “charlas”, “talleres dirigidos sobre valores” e “intervención sobre casos”, hay una fuerte tendencia a desarrollar procesos participativos, desde la relación dialógica y que permitan facilitar procesos de promoción y desarrollo personal, grupal y comunitario.

Resulta interesante ver como muchas de las metodologías que actualmente se consideran innovadoras tales como el Aprendizaje-Servicio, la mediación educativa, las asambleas de aula, son rápidamente asimiladas por las educadoras sociales pues guardan semejanza con los espacios de acción social tradicionales: el ocio y el tiempo libre educativo, el movimiento asociativo, la Animación Sociocultural, la acción comunitaria y demás movimientos sociales que ahora comparten propuestas similares en el escenario educativo.



#### 4. La escuela inclusiva como marco de referencia.

Tomando las ideas de justicia social, equidad, inclusión y promoción del desarrollo personal y social, se hace necesario superar el modelo de integración, de educación compensatoria y de atención a la diversidad para pasar a modelos más plurales, dinámicos y en los que la comunidad educativa se corresponsabilice de la promoción de todos sus integrantes.

La UNESCO planteaba en 2005 que el “el propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (p. 14).

Nuevamente, la participación de la comunidad educativa se apunta como elemento fundamental de la acción social en el sistema educativo.

Nuevamente, el trabajo con el territorio se apunta como una estrategia de acción en los procesos de inclusión y promoción del alumnado y de los diversos grupos sociales que componen la comunidad educativa. En este sentido, el trabajo con líderes comunitarios, líderes naturales de la comunidad y de los diferentes grupos sociales, se apunta como una clave para la promoción social y educativa.

#### 5. La perspectiva de género como eje de acción.

Tal y como suele ser habitual en los procesos sociales, la práctica se adelanta a la normativa. Si reparamos en los diferentes ámbitos de acción definidos desde la administración educativa para las y los educadores sociales, no encontramos el género como uno de los ámbitos de acción, sino que aparece integrado en otros ámbitos como una línea menor (al hablar de educación en valores, equiparándolo a cuestiones como la Educación Vial). Se puede argumentar también que estaría integrado dentro del ámbito de promoción de la convivencia ya que algunos conflictos tienen su base en cuestiones de género. Sin embargo, el género como ámbito es mucho más amplio y la perspectiva de género es algo que, afortunadamente, está muy presente en la mayoría de las y los educadores sociales.

Resulta paradójico que uno de los grandes ámbitos de educación en valores desarrollados en los centros educativos sea la coeducación (llegando a tener incluso un plan de coeducación y un/a responsable igualdad o coeducación en los centros educativos), pero el género no se considere un ámbito de acción (todavía).

Independientemente de esta cuestión formal y administrativa, la realidad es que la cuestión de género está presente en nuestra acción, como objetivo, como metodología coeducativa, como ámbito y como forma de construir relaciones sociales y educativas.

Aspectos como la prevención de la violencia de género, la educación emocional, la coeducación, la educación para la socialización preventiva de la violencia de género, la deconstrucción de los mitos del amor romántico, la diversidad de identidades de género, la diversidad afectivo sexual o la prevención del acoso al colectivo LGTBIQ+ son actuaciones habitualmente desarrolladas en el sistema educativo.

#### *Ideas para un debate actual y futuro.*

En el marco del presente congreso, nos hemos planteado diferentes preguntas para la reflexión sobre cuestiones sobre las que convendrá seguir reflexionando de forma periódica.

- Sobre la idea de ir de la comunidad a la red: la necesidad de tejer red y fortalecer la comunidad y su dimensión educativa.

Desde la mesa de experiencias, Bretones (2022) planteó que

[...] para que la/el educador social sea un agente que propicie el conocimiento de saberes, herramientas y recorridos, debe (...) conocer los recursos y servicios que lo social ofrece a sus ciudadanos, y debe hacerlo a través del trabajo en equipo y en red, para generar contextos y redes. (p. 5)

En este sentido, una de las potencialidades de la Educación Social es la capacidad de ir más allá de los muros del centro educativo y favorecer la construcción de redes con el territorio. Resulta difícil entender que una escuela que debe preparar para la vida en sociedad, no viva con la sociedad, al menos con la de su entorno más inmediato.

Como profesionales conocemos las lógicas de funcionamiento de “lo que hay al otro lado del muro educativo”: el tejido asociativo, los grupos informales organizados, los líderes de la comunidad, los recursos municipales (como los servicios sociales, culturales y de juventud) son espacios familiares para las y los educadores sociales de forma que pueden favorecer espacios de encuentro y colaboración. La creación de sinergias con estos recursos requiere tiempo, voluntad, capacidad de adaptación y una mirada colaborativa donde se integre la perspectiva gana-gana (Jiménez, 2022). Pero no se trata de salir a buscar en el territorio únicamente aquello que nos pueda beneficiar como centro educativo. Supone reconstruir poco a poco el papel del centro educativo en el territorio entendiendo la educación como “uno de los ejes vertebradores de estos procesos comunitarios dando lugar a formas de lucha contra la segregación y la exclusión social” (Jiménez-Jiménez, 2022, p. 100).

- Sobre la idea de saber orientar y enseñar a las personas a hacer suyos los bienes culturales (última pregunta para el debate).

En línea con la reflexión anterior, cabe reflexionar sobre qué bienes culturales y qué sentido tienen en la comunidad educativa. Si entendemos la comunidad como fuente de aprendizaje, está claro que los bienes culturales son un recurso educativo en sí mismo. Pensemos en los procesos de Aprendizaje-Servicio en los que la interacción con el territorio se hace clave. No solo aprendo del territorio, sino que aprendo con el territorio y para el territorio: lo comprendo, actúo sobre él, lo transformo, me integro en él, me vinculo a él, etc. Este tipo de experiencias tienen un gran impacto en el aprendizaje cívico y social, en la autonomía, la autoestima y el desarrollo de capacidades y competencias útiles para la vida en comunidad.

Encontrar el espacio propio en el sistema educativo es una tarea compleja. La falta de referentes, de un modelo específico (para revisar, analizar, deconstruir y reconstruir, etc.), la propia crisis del sistema educativo en continuo cambio y búsqueda de su nuevo papel social, la falta de espacios de encuentro y la propia inercia académica del sistema educativo son barreras a superar en la construcción de una identidad y un modelo propio que permita nutrir la práctica social en el ámbito del sistema educativo.

No obstante, resulta interesante ver cómo las y los educadores sociales se han adaptado rápidamente a los elementos de innovación y transformación social que están consolidándose en el sistema educativo ofreciendo una oportunidad para la consolidación y el desarrollo profesional. La idea de escuela inclusiva, las comunidades de aprendizaje, el modelo dialógico de conflictos y la generación de redes con el territorio son algunos de los escenarios en los que la Educación Social ha encontrado su espacio en el sistema educativo pudiendo



aportar elementos que beneficien a toda la comunidad en la construcción de su proceso de avance y desarrollo social.

### Referencias

- Bretones, E. (2022). *Las y los profesionales de la Educación Social en el sistema educativo. Ideas para el diálogo*. (documento inédito).
- INCLUDED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Ministerio de Educación.
- Jiménez Jiménez, R. (2022). Alumnado en situación de riesgo de exclusión social: propuestas y actuaciones desde la Educación Social en el sistema educativo. En A.M. Martín-Cuadrado (Coord), *Retos actuales del sistema educativo. Propuestas de actuación desde la Educación Social* (pp. 85-103). Octaedro.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, de 5 de junio de 2021, 68657 a 68730 <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8>
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. <http://unesco.org/educacion/inclusive>





Etapa 3, Las Palmas de Gran Canaria, 21/abril/2022

Universidad de las Palmas, ULPGC

**Mesa Coloquio**  
*Las y los profesionales de la Educación Social en el sistema educativo*



## Las fronteras entre la educación social y la escuela no existen: La educación es social o no es educación

110

*The boundaries between social education and school do not exist: Education is social or it is not education*

**Rut Barranco Barroso.** Educadora Social y Pedagoga. Profesora asociada en el Grado de Educación Social en la Universidad de Castilla- La Mancha y profesora colaboradora en la Universitat Oberta de Catalunya. [Rut.Barranco@uclm.es](mailto:Rut.Barranco@uclm.es)

### Resumen

La Educación Social es una profesión social que se distingue por su carácter eminentemente educativo. Profesión que ha sido convocada recientemente a la escuela y que ha sido incorporada a los distintos territorios del estado español de forma poliédrica, aunque siempre bajo el encargo de trabajar con aquello que es leído por la escuela en clave de problema.

A lo largo de este artículo, pondremos en entredicho aquello que es denominado como problema para apostar por un modelo de acción socioeducativa que piense en situaciones colectivas antes que en individuos problemáticos. Poniendo en valor las competencias que dicho profesional pone en juego para convertir la escuela en un verdadero lugar de desarrollo social, donde las fronteras entre lo escolar y lo social quedan diluidas en pro de lograr una verdadera educación.

**Palabras clave:** Educación Social, escuela y comunidad.

### Abstract

*Social Education is a social profession that is distinguished by its eminently educational nature. Profession that has recently been summoned to the school and that has been incorporated into the different territories of the state in a polyhedral way, although always under the task of working with what is read by the school as a problem.*

*Throughout this article, we will question what is called a problem in order to bet on a model of socio-educational action that thinks about collective situations rather than problematic individuals. Valuing the skills that said professional puts into play to turn the school into a true place of social development, where the boundaries between the school and the social are diluted in favor of achieving a true education.*

**Keywords:** Social Education, school and community.



### *Estado de la cuestión*

Las y los educadores sociales forman parte de la vida escolar desde hace mucho tiempo. Si bien es cierto que “la profesionalización de la educación social se construía más en contraposición a lo escolar que como complemento o con lo escolar” (Parcerisa, 2008, p.16), resulta anacrónico persistir en esta separación. Ya no tiene sentido, tal y como indica Rivera (1998), seguir vinculando la educación social a aquellos espacios considerados extraescolares. Es importante remarcar la vertiente social de toda educación, tanto por el medio en que se desarrolla como por la finalidad que persigue, difuminándose así todas las fronteras.

Hablar de educación social, es hablar de una profesión social que se distingue por su carácter eminentemente educativo. Lo que nos lleva a situar la función educativa (con efectos sociales) en el primer plano de nuestra profesión. (Barranco *et ál.*, 2012).

Sin embargo, y a pesar de estas premisas, no fue hasta el año 2002, cuando los educadores sociales se incorporaron por primera vez al sistema educativo. Fueron las comunidades autónomas de Extremadura y Castilla-La Mancha, las pioneras a la hora de regular las funciones y los contextos de actuación de esta figura profesional dentro de la escuela. Pero desde entonces, han sido muchas las comunidades autónomas, que han optado por dar cabida a esta figura profesional dentro de la escuela. Aunque como cabía esperar, cada una lo ha hecho partiendo de sus necesidades y prioridades políticas, educativas y sociales.

De ahí, que veinte años después de la incorporación de los educadores sociales al sistema educativo, tengamos una imagen poliédrica de esta esta figura profesional. Pudiéndose distinguir en la actualidad, tal y como señalan Barranco y Bretones (2021), tres tendencias: como profesionales dependientes de Educación, de Servicios Sociales o de la Administración local.

Sin embargo, no es objeto de este artículo, analizar las distintas formas de incorporación de las y los educadores sociales al sistema educativo, sino más bien, cuestionarnos cuáles son y cuáles deberían ser nuestras praxis a la luz de las funciones y competencias establecidas para nuestra profesión.

### *La Escuela leída desde la Educación Social*

Independientemente de aquellos encargos políticos-sociales que las diferentes administraciones establecen, son nuestros documentos profesionalizadores, los que deben otorgarnos el marco referencial de nuestros quehaceres cotidianos.

Cuando llegamos a un nuevo entorno, sea este el que sea, debemos poner en marcha aquellas competencias profesionales relacionadas con la función de conocimiento, análisis e investigación sobre el contexto. Es importante, antes de ponernos a intervenir, conocer no sólo las diferentes políticas que regulan ese entorno, sino poner en marcha, aquellas capacidades que nos permiten analizar y evaluar el medio en el que vamos a desarrollar nuestro trabajo.

Muchas veces, damos por hecho que conocemos perfectamente la escuela y su funcionamiento. Obviando que es la cultura institucional,<sup>1</sup> de cada centro, la que determina, de forma explícita y/o implícita, las reglas del juego. Para conocer esta cultura institucional,

1 Entendemos por cultura institucional: «[...] aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella». (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992, p. 35)





no basta con estudiarnos sus documentos programáticos,<sup>2</sup> sino que necesitamos convivir con el resto de los agentes educativos que allí habitan, para conocer en profundidad sus verdaderas normas.

Además, se torna imprescindible conocer en profundizar la realidad del entorno dónde se enmarca el centro y los recursos que en él podemos encontrar. Esta primera toma de contacto es, la que nos permitirá, tener una visión estratégica para poder desplegar, en un futuro cercano, el resto de nuestras funciones y competencias.

Dotar a los miembros de la comunidad escolar de aquellos recursos necesarios para resolver los desafíos y retos del momento histórico que les ha tocado vivir supone una apuesta por la transmisión intencionada y sistemática de diferentes conocimientos y herramientas que poseen un determinado valor social. Sin embargo, normalmente los educadores sociales somos convocados a trabajar lo problemático, con aquellos alumnos implicados en problemas de convivencia o con aquellos cuya asistencia al centro es irregular y/o inexistente.

La escuela, como diría Dubet (2006), se encuentra desbordada y parece reclamar nuevas figuras profesionales que permitan restablecer ese orden añorado. Nuestro trabajo fundamental como profesionales de la educación social será reubicar el trabajo educativo en nuestro encargo. Posibilitando un quehacer profesional con toda la comunidad educativa al completo, y no solo con “la porción problemática” de la misma, apostando por un modelo de acción socioeducativa que piense en situaciones colectivas antes que en individuos problemáticos. Porque tal y como señala García Molina “los problemas, los verdaderos problemas, siempre son comunes” (2002, p. 13)

Para conseguir este objetivo, se torna imprescindible convertir la escuela en un lugar habitable, concibiendo la convivencia escolar desde una perspectiva amplia que supere la ilusión de una coexistencia feliz. Abandonando la idea de que trabajar en pro de la convivencia es luchar para evitar los conflictos, los conflictos son inherentes a la vida y, por tanto, también lo son a la vida escolar.

El contacto y el intercambio entre sujetos afectan continuamente a los que participan en la comunidad escolar. Afrontar nuevas realidades y nuevos conocimientos supone encuentros, pero también desencuentros y dificultades. Es habitual que surjan malestares, pero: «[...] su presencia indica que existen ritmos, objetivos, intereses, sentimientos, creencias y percepciones distintas y que se participa en relaciones que están vivas». (Barranco et ál., 2012, p. 37)

Por todo ello, la convivencia en el interior de la institución educativa debe dejar de pivotar entorno a la adecuación o no de ciertas normas. Evitando convertir la convivencia en una mera responsabilidad del alumnado, permitiéndonos pensar la misma, como una construcción que se gesta entre todos los actores implicados y cuya responsabilidad se reparte entre todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Huyendo de los discursos culpabilizadores, abandonando la queja para abrazar la responsabilidad compartida que nos permita implementar acciones colectivas. Permitiendo así, un cambio discursivo que nos posibilite analizar los signos de nuestra época y las situaciones concretas que se viven en los centros educativos, dejando a un lado, la concepción de alumno o familia problema. Pensando en situaciones problemáticas y no en sujetos “problema”. Poniendo en marcha acciones socioeducativas que amplíen y optimicen los procesos de sociabilidad, circulación social y

2 Proyecto Educativo, Normas de Organización y Funcionamiento, etc...





promoción personal y académica. Porque no se trata de trabajar sobre ciertos sujetos “sino hacer trabajar al sujeto para que se convierta en un sujeto posible” (Orteu, 2007, p. 33)

Entendemos que la escuela no es un espacio de preparación para la vida, no es un no-lugar, acuñando las palabras de Augé (1992). La escuela debe ser un lugar, dónde aquellos que la habitan no permanezcan en el anonimato. Y por ello, nosotros como educadores sociales debemos trabajar para hacer de la escuela una forma de vida en comunidad.

Las escuelas deben convertirse en verdaderos lugares de encuentro, de participación y aprendizaje. Convirtiendo así la institución educativa en un lugar socialmente diseñado por los propios miembros de la comunidad educativa. Dónde todos, y cada uno de los miembros de la comunidad educativa sientan que son miembros importantes de la misma.

De ahí, que el gran reto del educador social en la escuela sea, el de generar espacios donde la diversidad de sus miembros se haga visible y sea valorada, dónde se posibilite el encuentro con los otros y se fomente la implicación de todos sus miembros en los procesos socioeducativos puestos en marcha en su seno. Generándose así condiciones de posibilidad que permitan y animen a los diferentes miembros de la comunidad a habitar y vivir la escuela como algo que les es propio. Sólo así, podrá considerarse la escuela como un verdadero lugar de convivencia, aprendizaje y transformación social. Y sólo así, sus miembros sentirán el lugar cómo propio y no querrán abandonar sus muros, porque cuando el centro educativo se convierte en un lugar donde se aprende y se viven acontecimientos significativos se genera identidad.

Pero para que todo esto suceda, debemos entender la comunidad educativa como un todo complejo, inmerso en un contexto sociocultural más amplio y rico. Dejando de concebir los centros educativos como islas, dónde se trabaje en y con otros a través de procesos dialógicos dónde primen los valores democráticos, generando un sentimiento de comunidad persiguiendo procesos de transformación social.

Porque sólo, leyendo la escuela como un lugar privilegiado de vida en comunidad, se puede dar una verdadera educación.

#### *A modo de cierre*

La Educación Social, a través de la implementación de determinadas prácticas socioeducativas, se convierte en un potente factor de inclusión y participación social de todos los miembros de la comunidad educativa. Por ello, es fundamental, que la escuela cuente con una figura profesional capaz de fomentar procesos participativos que respeten la pluralidad de formas de vida y de cultura de todos sus miembros. Concibiendo la misma como un todo (complejo e integrado) desde el que articular procesos socioeducativos, cuyo objetivo principal sea el desarrollo de la comunidad.

El educador social, debido a su formación y competencias es el profesional propicio para desarrollar acciones socioeducativas dirigidas a promover la participación, favorecer la implementación de políticas sociales y culturales en el centro educativo y trabajar en y con la red de equipamientos socioculturales del entorno donde se ubica el centro. Desarrollando actuaciones de mediación entre individuos, colectivos y el espacio social de referencia, favoreciendo la inclusión social e impulsando el acceso a la cultura de forma coordinada con diversos miembros de la comunidad educativa y con diversas entidades y asociaciones ubicadas en el contexto más próximo. Implementando actuaciones de formación y transmisión



cultural. que potencien el desarrollo individual y colectivo de todos los miembros de la comunidad.

*Referencias, bibliografía*

- Augé, M. (1992). *Los no lugares. Espacios para el anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa
- Barranco, R. Fernández, E. y García, M. (2012). *El educador social en la educación secundaria*. Valencia: Nau Llibres.
- Barranco, R y Bretones, E. (2020). Incorporación de educadores sociales en las escuelas. *Aula de Innovación educativa*, 302, 15-19.
- Dubet, F. (2006). *El declive de las instituciones. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- García Molina, J. (2012). Prólogo. En Barranco, R, Fernández, E. y García, M. *El educador social en la educación secundaria*. Valencia: Nau Llibres.
- Orteu, X. (2007). *La construcción de itinerarios de inserción laboral. Una propuesta metodológica*. Gedisa: Barcelona.
- Parcerisa, A. (2008). Educación social en y con la institución escolar. *Revista de Pedagogía Social*, 15, 15-27.
- Rivera, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización del educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valencia: Nau Llibres.





Etapa 3, Las Palmas de Gran Canaria, 21/abril/2022

Universidad de las Palmas, ULPGC

**Mesa Coloquio*****Las y los profesionales de la Educación Social en el sistema educativo***

## Desarrollo del perfil profesional del educador y la educadora social en el sistema educativo. Contribución de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

115

### *Development of the professional profile of the social educator in the educational system. Contribution of the University of Las Palmas de Gran Canaria*

**Paula Morales Almeida.** Profesora ayudante doctora del Departamento de Psicología, Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

[paula.morales@ulpgc.es](mailto:paula.morales@ulpgc.es)

**Resumen**

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria implanta la diplomatura de Educación Social en el año 1998 para dar respuesta a las necesidades socioeducativas existentes entre la población. Esta diplomatura, con sus correspondientes promociones, da lugar a decenas de egresados que buscan darse a conocer en el terreno profesional a una ciudadanía desconocedora de su perfil. Un grupo de egresados conforma la asociación canaria de educadores y educadoras sociales, bajo el auspicio de la propia universidad y su profesorado, consciente de la importancia de acompañar a estos profesionales en su visibilización. Posteriormente, se crea el Colegio Profesional de educadoras y educadores sociales de Canarias (CEESCAN), que colabora estrechamente con la universidad, apoyándose mutuamente en diversas acciones y en el reconocimiento de este perfil profesional, por el papel relevante con el que cuenta esta institución educativa para la formación de futuros profesionales y para la propia actualización de los egresados.

**Palabras clave:** Educación Social, sistema educativo, universidad, formación, desarrollo profesional.

**Abstract**

*The University of Las Palmas de Gran Canaria introduced the Degree in Social Education in 1998 to respond to the existing socio-educational needs of the population. This degree, with its corresponding promotions, gives rise to dozens of graduates who seek to make themselves known in the professional field to a citizenry unaware of their profile. This group of graduates formed the Canarian association of social educators, under the auspices of the university itself and its teaching staff, aware of the importance of accompanying these professionals in their visibility. Subsequently, the Professional College of Educators and Social Educators of the Canary Islands (CEESCAN) was created, which collaborates closely with the university,*



*mutually supporting each other in various actions and in the recognition of this professional profile, due to the relevant role played by this educational institution, for the training of future professionals and for the actual updating of the graduates.*

**Keywords:** social education, educational system, university, training, professional development.

### *Estado de la cuestión del tema*

Se entiende la Educación Social como una disciplina pedagógica, que además de educativa es mediadora y formativa y que, junto a la comunidad y a la escuela, es promotora de integración, socioeducativa, cultural y de participación en la sociedad (ASEDES, 2007). En nuestro país, no es hasta el Real Decreto 1420/91 de 30 de agosto de 1991, donde se regulan los estudios de la diplomatura en Educación Social que se oficializa como perfil profesional.

Son varias las funciones que competen a estos profesionales y que, en un principio se dirigía a espacios muy concretos; como la educación de personas adultas, la animación sociocultural, el ocio y la educación especializada (Díez y Muñiz, 2022). En los últimos años se han añadido otros espacios, fruto de los cambios socioculturales que acontecen, siendo uno de ellos, los centros educativos (Dapía y Fernández, 2018).

### *La Educación Social en el sistema educativo*

Los centros educativos no son instituciones exentas a los cambios sociales que se han ido produciendo en los últimos años. Vivimos en una sociedad más compleja, que ha cambiado su estructura social y relacional (Rodorigo y Aguirre, 2020). Es también individualista, basada en la búsqueda del éxito propio, por lo que, los proyectos colectivos para una sociedad más justa y equitativa han quedado relegados. Solo en una situación muy crítica, como la acontecida por la pandemia del COVID-19 ha vuelto a poner de manifiesto la importancia de la ayuda mutua y la necesidad de contar con servicios públicos de calidad (Khachfe et al., 2020). Pero, quienes se van a ver más afectados por todos estos cambios son los más débiles, los que quedan excluidos del sistema, como hemos podido comprobar con la brecha digital generada por esta pandemia, donde alumnado y sus familias vulnerables no se vieron favorecidas por la función compensadora que tiene que cumplir la escuela (Martín y Rogero, 2020).

No cabe duda de que los centros educativos y el profesorado se ven abocados a una cantidad cada vez mayor de tareas para poder hacer frente a todos los aspectos relacionados con la educación, que, la mayoría de las veces, van más allá de lo académico (Díez y Muñiz, 2022). Muchos docentes demandan profesionales que sean capaces de apoyarles y afrontar situaciones cada vez más relacionadas con la convivencia a las que ellos, desde su formación y posición, no pueden dar respuesta (Serrate y González, 2019). La idea es que, los educadores/as sociales complementen el trabajo educativo con un trabajo más de integración y de convivencia, teniendo en cuenta la comunidad, el entorno (Sáez, 2019). Estos profesionales deberán estar formados en intervención socioeducativa y deberán estar preparados para afrontar los diferentes problemas sociales que enfrenta la ciudadanía. De esta manera, propiciamos que el centro educativo se vea “enriquecido con otras formas de intervención socioeducativas relacionadas con la adquisición de habilidades sociales y de



comunicación, de actitudes de coherencia y constancia, así como valores relacionados con los derechos humanos, la democracia y la colaboración solidaria” (Díez y Muñiz, 2022, p.24).

### *El caso de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

El grado en Educación Social de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria consta de 240 créditos y oferta 65 plazas. La diplomatura comenzó a impartirse en 1998 y, en 2010 se implantó el grado fruto del Espacio Europeo de Educación Superior, lo que ha dotado a las universidades de mayor flexibilidad (Martín y Miranda, 2021). Es la única universidad que oferta esta titulación en el archipiélago canario. Futo de las primeras promociones de diplomados en Educación Social, se creó la Asociación Canaria de educadores y educadoras sociales, que, en el año 2014 se materializaría con la conformación del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores sociales de Canarias (CEESCAN). En todo este tiempo, la universidad ha alentado y apoyado a estos profesionales a que se organizaran y lucharan por visibilizar su profesión, hecho que, con la creación del CEESCAN, no se hace ya tan necesaria, aunque ambas instituciones trabajan estrechamente.

En la renovación del plan de estudios, el profesorado del grado decidió contactar con profesionales, egresados de la Facultad de Ciencias de la Educación, donde se ubica el título. Fruto de estos encuentros, se puso de manifiesto la importancia de acometer otros perfiles profesionales para el educador/a social, como su incorporación a la escuela. En este nuevo plan se articularon una serie de materias obligatorias y otras optativas que dieran respuesta a la realidad de formación de los futuros profesionales de la Educación Social. Una de las asignaturas optativas diseñadas fue *Educación social en contextos escolares*. Esta asignatura busca pensar el papel del educador/a social en los centros educativos, además de conocer qué funciones tendría y qué experiencias se están llevando a cabo en territorio español. A raíz de este nuevo plan de estudios, se articularon 8 perfiles de prácticas, entre ellos, el de *educador en contextos escolares*, que sirve de continuación a la asignatura, para que, el alumnado pueda hacer sus prácticas en centros educativos y que contribuye, además, al desarrollo de su empleabilidad (Martín y Miranda, 2021). Además del perfil de prácticas, el alumnado también realiza trabajos finales de título con esta temática, lo que ayuda a crear contenido científico sobre este perfil profesional, función muy clara que tiene la universidad.

### *Debate/Discusión*

Los educadores/as sociales se enfrentan a nuevos paradigmas educativos, poseen un rol de acompañamiento y de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. De este modo, se pone en valor las múltiples ventajas de trabajar en un equipo multidisciplinar, eliminando el concepto de aprendizaje como una actividad profesional individual. La tarea que enfrenta el educador/a se tiene que sentir como complementaria a la labor que desempeña al docente (Castillo, 2013), pues este no viene a sustituir a nadie, sino a trabajar en conjunto para lograr mejores resultados en el alumnado (Quintanal, 2017) y en toda la comunidad educativa en general.

González y Martínez (2018) recuerdan que, el educador y educadora social puede conseguir una educación inclusiva, aun cuando existan diferentes problemáticas, necesidades o dificultades, evitando excluir a aquellos alumnos/as que no siguen las pautas marcadas por el sistema y acercar la comunidad a la escuela (Laorden et al., 2006), de manera que se





promueva una escuela equitativa, solidaria y cohesionada, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado (Sáez, 2019).

### Conclusiones

Hoy en día, la educación se enfrenta a nuevos retos socioeducativos a los que tiene que hacer frente. Son múltiples las problemáticas que presenta la escuela actual, tales como la educación para la salud, la educación afectiva-sexual, la formación en competencias, prevención de consumos, adicciones, sin olvidar otras situaciones que tienen que abordar en la actualidad como los relacionados con la salud mental, el acoso escolar, etc... (Comellas et al., 2009). También podemos hablar de situaciones que son fuente de conflicto, como: los problemas de convivencia, comportamientos agresivos, la escasa tolerancia que existe a la frustración, la falta de habilidades sociales, entre otros (Jurado, 2011). Todas estas situaciones sociales repercuten en la escuela y los docentes no pueden, ni deben abarcar estas problemáticas desde su posición, formación y conocimientos. Es el educador/a social, uno de los profesionales que se encuentra capacitado para trabajar con familias, con la comunidad, con docentes y alumnos. Como señala Pérez (2003), la Educación Social se encuentra de manera transversal en las escuelas. Hay que repensar el papel social de educador social y sus ámbitos de intervención.

La universidad debe seguir con su papel formador y de encuentro con otros profesionales (Martín, 2005), otorgando una educación de calidad, certera con los nuevos cambios sociales y que encuentre la manera de canalizar o de difundir el conocimiento generado a raíz de los TFT y de otros encuentros que se puedan desarrollar, para así seguir pensando el papel del educador/a social en el sistema educativo, con la idea de que se establezcan procesos para relacionar la teoría con la práctica (Martín, 2005).

### Referencias bibliográficas

- ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. Asociación Estatal de Educación Social.
- Castillo, M. (2013). La aportación de los educadores y educadores sociales en la escuela. Nuevas competencias, nuevas posibilidades. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1- 11.
- Comellas, J.M., Abril, T., Bosch, L.M., Campos, X., Camprubí, C., Dot, J., Duran, A., Etxeberría, A., Iraeta, T., Lluch, A., Jiménez, L.P., Moga, A., Ortega, J., Ortega S.M., Roma, J., Sánchez, I., Soler, J. y Trilla, J. (2009). *Escuela y Territorio. Experiencias desde los centros y desde la comunidad*. Graó.
- Dapía, M. y Fernández, M.R. (2018). La escuela en la formación inicial de los/as educadores/as sociales: Comunidades de Galicia y Extremadura. En X.M. Cid Fernández, S. Riveiro Oliveira, M.V. Carrera Fernández, M.M. Castro Rodríguez, J. Rodríguez Rodríguez, A. Fernández de Sanmamed Santos, A. Cid, P. Alonso y F. X. Candia Durán (Eds.), *Educación Social e escola: Análise da última década (2006- 2016)*, (pp. 309-328). CEESG, NEG (Galicia), APTSES (Portugal), AEES SP (Brasil), SIPS.
- Díez, E. J. y Muñiz, L. M. (2022). Educación Social en el ámbito escolar y la ley Rhodes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(1), 21-39. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.1.002>





- González, E. y Martínez, N. (2018). Educador social y escuela: un reto hacia la educación inclusiva. En X.M. Cid Fernández, S. Riveiro Olveira, M.V. Carrera Fernández, M.M. Castro Rodríguez, J. Rodríguez Rodríguez, A. Fernández de Sanmamed Santos, A. Cid, P. Alonso y F. X. Candia Durán (Eds.), *Educación Social e escola: Análise da última década (2006- 2016)*, (pp. 467-469). CEESG, NEG (Galicia), APTSES (Portugal), AEES SP (Brasil), SIPS.
- Jurado, L.M. (2011). *Educación para el siglo XXI*. Desclée De Brouwer.
- Khachfe, H. H., Chahrour, M., Sammouri, J., Salhab, H., Makki, B. E. y Fares, M. (2020). An epidemiological study on COVID-19: A rapidly spreading disease. *Cureus*, 12(3), 1-9.
- Laorden, C., Prado, C. y Royo, P. (2006). Hacia una educación inclusiva: El papel de educador social en los centros educativos. *Pulso: Revista de Educación*, 29, 77-93.
- Martín, A. (2005). *El prácticum en Educación Social. Caracterización en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Martín, A. y Miranda, C. (2021). Un recurso que facilita el reconocimiento del Prácticum del Grado de Educación Social a través de la experiencia laboral. *XVI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las prácticas externas*. Pontevedra.
- Martín, J. M. y Rogero, J. (2020). El coronavirus y la asfixia educativa: El confinamiento deja sin protección a la infancia más vulnerable. SINC. <https://cutt.ly/Fyuw3dW>
- Pérez, G. (2003). *Pedagogía social-educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Narcea.
- Quintanal, J. (2017). La integración actual del educador social en la escuela. *RES: Revista de Educación Social*, 24, 499-503.
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social. BOE, nº243, de 10 de octubre de 1991.
- Rodorigo, M. y Aguirre, T. (2020). La Educación Social en los centros educativos institucionalizados posmodernos. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 25, 183-200. <https://doi.org/10.18172/con.3646>
- Sáez, L. (2019). Educadores y educadoras sociales en la escuela: su sentido, nuevas necesidades y nuevas estrategias. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 71, 15-38
- Serrate, S. y González, M. (2019). La aportación de los educadores y educadoras sociales a la secundaria: competencias, funciones y criterios para un nuevo ámbito de trabajo profesional. *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 60-78.



***Etapa 4, Bilbao. 27 de abril de 2022***

120





Etapa 4, Bilbao, 27/abril/2022  
Universidad de Deusto, DEUSTO  
**Apertura de la Jornada**



## Apertura de jornada

121

- **Lourdes Menacho Vega.** *Presidenta del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales.*
- **Aitor Alonso Calle.** *Presidente del Gizarte Hezitzaileen Euskadiko Elkargoa-Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco.*
- **Beatriz Artolazabal Albéniz.** *Consejera de Igualdad, Justicia y Políticas Sociales (EJ-GV)*
- **Maite de Iturrate.** *Directora General de Administración y Promoción Social. Dpto. Acción Social*
- **Juan Ibarretxe Karetxe.** *Concejal Acción Social, Ayuntamiento de Bilbao.*
- **María Isabel Ariceta Iraola.** *Decana de la Facultad de Educación y Deporte. Universidad de Deusto.*
- **Israel Alonso Sáez.** *Vicedecano de Coordinación, Mejora de titulaciones y Posgrado de la facultad de Educación de Bilbao UPV*

### Sobre el acto

La mesa institucional mostró sintonía en los discursos. Destacamos el anuncio oficial de la Viceconsejera y del representante del Asesor del Gobierno Vasco de la creación de puestos de Educadores/as Sociales en el Sistema Penitenciario Vasco. También nos dio cierta visibilidad en algunos medios de comunicación digital.

### Principales hitos destacables del acto:

- **María Isabel Ariceta** (Vicedecana de la Facultad de Educación y Deportes de Deusto): “La educación social es una profesión que hay que visibilizar, dada su importancia en la intervención con personas y colectivos en sus procesos inclusivos y su impacto en el desarrollo comunitario”
- **Lourdes Menacho** (Presidenta del CGCEES) “El objetivo es acercar el Congreso a estudiantes y profesionales desde este modelo, mediante la cercanía” “Aprender a convivir es urgente”
- **Beatriz Artolazabal** (Consejera de Sanidad y Servicios. G.V.) “Las-os Educadoras-es Sociales vais a ser claves en la presencia en el nuevo modelo penitenciario que asume este Gobierno”
- **Juan Ibarreche** (Concejal delegado del Área de Acción Social y Coordinador de. Políticas



Sociales del Ayuntamiento de Bilbao) “El Ayuntamiento de Bilbao cuenta con alrededor de 90 profesionales de la Educación Social en ámbitos como Infancia, Adolescencia o Exclusión”

- *Maite de Iturrarte* (Directora General de Administración y Promoción Social Diputación Foral de Bizkaia) “Las entidades públicas no podríamos realizar la labor de protección sin los profesionales de la Educación Social y nuestra intervención”
- *Israel Alonso* (Vicedecano de Coordinación, Mejora de Titulaciones y Posgrado de la Facultad de Educación de Bilbao) “ Es necesario hacer una educación social crítica, comprometida, comunitaria, feminista y transformadora. También que investigue, innove y publique”
- *Aitor Alonso* (Presidente del GHEE-CEESPV) “Es importante escenificar el triángulo institucional conformado por la Administración Pública, la Universidad y el Colegio, para diseñar el sistema que mejore la calidad de vida de las personas”

### *Propuestas de futuro*

- Compartir, evaluar y replantear una comunidad más igualitaria.
- La estabilización y cohesión de los programas de Intervención Socioeducativa
- El reto de la Educación Social es sacar a luz las capacidades que llevan dentro para mejorar la calidad de vida de las personas.
- La importancia de la investigación de la Educación Social para transferir el conocimiento a las instituciones públicas para optimizar la calidad de atención.
- Avanzar en la presencia de profesionales de la Educación Social en la formación universitarias y en cargos de responsabilidad de la Administración Pública y el Tercer Sector.
- Reflexionar sobre la figura de la Educación Social en el nuevo escenario que se plantea con el traspaso de competencias en el modelo penitenciario vasco.

### *Sobre la Jornada*

El ambiente en general fue bueno y distendido. La participación presencial, sobre todo de alumnado de la Facultad, fue variable con mayor participación en las horas centrales y menor al comienzo y al final. La satisfacción del alumnado que colaboró en la organización fue bastante alta.

La primera mesa institucional superó el tiempo programado (al estar presentes todos los niveles institucionales era muy complicado que se ajustasen a la pauta de tiempo inicial que les indicó). Ello provocó que la jornada de la mañana terminase media hora más tarde y por tanto el comienzo de la jornada de tarde también se retrasó. Gracias al esfuerzo de las personas coordinadoras de mesa, el tiempo de cada mesa permitió que el final de la jornada se ajustase bastante a la previsión.

Tuvimos problemas con la comunicación con los coordinadores/as de mesa lo que provocó que no llegasen las preguntas planteadas “online”

La mesa de exposición de comunicaciones, inicialmente diseñada como simultánea (en otro espacio cercano a la Facultad) perdió protagonismo y posibilidades de mayor interacción con los participantes..

Destacamos la participación de una persona con diversidad funcional que aportó su mirada

“en primera persona” sobre sus necesidades y realidad.

La audiencia fue fluctuando entre las 40-60 personas con asistencia presencial y las 180- 220 personas siguiendo la retransmisión online.

#### *Propuestas de futuro*

- Asegurar, aumentar y dinamizar la participación de las personas conectadas “online”
- Generar espacios alternativos, más dinámicos y creativos, para alumnado.
- Generar espacios de participación del alumnado en el diseño del Congreso.
- Incorporar en mayor cantidad, la participación de personas, en calidad de “expertas en primera persona” para dejar de hablar SOBRE las personas y hablar más CON las personas.
- Apostar por un modelo descentralizado, aunque con menos sedes (3 máximo) y con mayor coherencia y coordinación de ponentes y contenidos.

123

#### *Valoración*

Para el Colegio ha sido una oportunidad para visibilizarnos antes las instituciones y entre las personas profesionales del sector social de la CAE.

Los Congresos siempre son una oportunidad para el encuentro de la profesión. Quizás nos queda una sensación agridulce, ya que esperábamos una mayor y más diversa participación de profesionales de la comunidad. Quizás el modelo “online” que ha venido para quedarse tras la pandemia, está cambiando los modos y los espacios de encuentro.

### [Enlace al vídeo del acto](#)

*\* El acto de apertura de la jornada llega hasta el minuto 48:50 del vídeo*





Etapa 4, Bilbao, 27/abril/2022

Universidad de Deusto, DEUSTO

**Diálogo abierto**  
*La Educación Social como elemento clave de las políticas sociales*



## Diálogo abierto

### La Educación Social como elemento clave de las políticas sociales

124

Modera:

**Eli Arrieta Aranguren.***Universidad del País Vasco-Facultad de Educación Filosofía y Antropología, Donosti.*

- **Alfonso López Martínez.** ([texto de la intervención](#))  
*Educador Social.*
- **Ainhoa Martín Blázquez.** ([texto de la intervención](#))  
*Educadora Social.*

Dinámica fluida entre la moderadora y los ponentes, mediante el dialogo y el planteamiento de diferentes preguntas y reflexiones (no ha habido mucho tiempo para que el público - presencial como online- participe o interactúe con los ponentes).

#### *Principales hitos destacables*

- Como parte de un sistema capitalista ¿cómo podemos generar una concepción pública de recursos que generen una igualdad de oportunidades?
- Necesitamos generar itinerarios flexibles para la persona dentro de las políticas públicas, responder a las demandas sin seguir ningún esquema predeterminado.
- Acompañamiento, intervención comunitaria, atención centrada en la persona, calidad de vida, personalización y autonomía.
- Crear participantes activos, para que sean su propio altavoz.

#### *Propuestas de futuro*

- Lo público tiene que ser universal, desde una concepción de lo público (tanto servicios como prestaciones) que generen igualdad de oportunidades.
- Mas reflexión en los equipos de profesionales sobre nuestros principios (que estamos haciendo, porque y para que)
- Discursos profesionales más potentes, investigaciones y publicaciones profesionales.
- Objetivo: recuperar la esencia de nuestra profesión y generar políticas públicas que de verdad generen igualdad de oportunidades.

### [Enlace al vídeo del acto](#)

*\* El Diálogo ocupa del minuto 51:30 hasta el minuto 1:44:50 del vídeo*

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

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



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





Etapa 4, Bilbao, 27/abril/2022  
Universidad de Deusto, DEUSTO

**Diálogo abierto**  
*La Educación Social como elemento clave de las políticas sociales*



## La Educación Social como elemento clave para confeccionar políticas públicas que fortalezcan el Estado de Bienestar

125

**Alfonso López Martínez.** Educador Social Habilitado. Coordinador EAPN (Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social) Euskadi. [alfonsolopezmartinez1965@gmail.com](mailto:alfonsolopezmartinez1965@gmail.com)

### *Reflexión sobre “lo público”*

Señalaría tres ideas a este nivel:

- La primera idea, es la importancia de garantizar la Protección Social al margen de los mercados. El mercado ha demostrado que su interés no es el bienestar social, más en nuestro sistema capitalista. Por ello son las instituciones públicas quienes han de garantizar la protección social y no podemos dejar al mercado esta responsabilidad. Incluso hay que pensar qué cuestiones deben estar situadas claramente fuera del mercado.
- La segunda idea es muy actual, se ha venido en llamar solidaridad selectiva: implementar un sistema de protección social exclusivamente para “los nuestros”. Práctica que se ha venido desarrollando en el estado promovida por grupos con una ideología que simplemente describiré como de ultraderechas; el mejor ejemplo son los comedores sociales solamente para españoles... Esta ideología es peligrosa, muy peligrosa y totalmente alejada de la declaración de los derechos humanos. Y, tristemente, refuerzan esta ideología, peligrosamente, las últimas decisiones de la Unión Europea respecto a las personas refugiadas de la guerra de Ucrania: solidaridad selectiva para las personas de Ucrania no aplicable a las personas de otras guerras, de otros orígenes.
- Y la última idea que quiero señalar a este nivel es la importancia de reconocer el valor que lo no lucrativo ha tenido y tiene también en el desarrollo de sistemas públicos. La iniciativa social no lucrativa es clave en el desarrollo de servicios públicos.

### *La intervención de las y los profesionales de la educación social en las políticas públicas*

El espacio privilegiado hasta ahora serían los servicios sociales. Para enmarcar la actividad profesional en el Marco de las políticas sociales en general y especialmente en los servicios sociales, sirva de ejemplo la importancia que en la Ley de servicios sociales del País Vasco se da a la educación social. Y sin duda, esta influencia de la educación social fue promovida



fundamentalmente, aunque no solamente, por la asociación profesional de educación social. Hay una cierta labor de lobby promovida por la asociación que va teniendo algunos frutos.

Si que está, más o menos, asentada la práctica profesional en el ámbito de los servicios sociales, pero podemos afirmar que otros sistemas también empiezan a incorporar la profesión:

- El sistema de empleo en algunos de sus servicios. Empresas de inserción y centros especiales de empleo, por ejemplo.
- Y el sistema de vivienda también lo va incorporando. El derecho a una vivienda va cogiendo fuerza, al menos a nivel teórico, y la vivienda está empezando a ser considerada como un bien fundamental. Y para garantizar el derecho a una vivienda a determinada población se está empezando a encargar a educadoras y educadores sociales una labor en este ámbito, fundamentalmente una labor de mediación entre las personas y la comunidad, el vecindario; y una labor educativa para que las personas vayan haciéndose cargo de sus responsabilidades en las labores de mantenimiento de su hogar. Probablemente en este último ámbito, la vivienda, veremos crecer mucho la profesión.

#### *Aportes de lo socioeducativo a lo público*

Señalaría tres paradigmas de intervención, que en parte han sido promovidos por la práctica de la educación social:

- El acompañamiento. Creo que una de las principales aportaciones de lo socioeducativo a los servicios públicos es la práctica del acompañamiento. Cada vez son más los servicios sociales que integran la práctica del acompañamiento entre sus servicios. Y de la manera concreta de entender el Acompañamiento, de la tarea profesional a ejercer, deriva también la idea de Atención centrada en la persona.
- La atención integral centrada en la persona es la que se dirige a la consecución de mejoras en todos los ámbitos de la calidad de vida y el bienestar de la persona, partiendo del respeto pleno a su dignidad y derechos, de sus intereses y preferencias y contando con su participación efectiva.
- Y también señalaría otro paradigma: Calidad de vida, personalización y autonomía. Muchos de los abordajes profesionales que hemos hecho en el ámbito de los servicios sociales partían de unos supuestos excesivamente orientados a personas con “motivación hacia el cambio”, con capacidad de implicarse en actuaciones “rehabilitadoras” ... es decir, actuaciones con un alto nivel de exigencia para las personas destinatarias, muy lineales... La práctica profesional de la educación social, conjuntamente con otras prácticas, ha impulsado nuevos paradigmas superando el merecimiento y la condicionalidad e instaurando servicios más centrados en la mejora de la calidad de vida, más personalizados, también llamados de reducción de riesgos y daños; y exigiendo a las personas menos condicionantes para entrar en los programas y servicios.

*Recorrido de la intervención socioeducativa en el marco de las políticas públicas: antes, ahora y a futuro*

ANTES

Si definimos el periodo del “antes” desde los inicios... hasta la aparición de los colegios profesionales (por ejemplo) citaría las siguientes cuestiones:

- Afirmar la existencia de la profesión / intervención y de los y las profesionales que la desarrollan.
- La tarea fundamental era dar a conocer la profesión como actividad profesional, no como actividad voluntaria; y en este sentido es clave la idea de derecho. El derecho de la ciudadanía a determinados servicios y por tanto la obligación de la administración a la prestación de los mismos.
- Enmarque de la actividad profesional en el marco de las políticas sociales en general y especialmente en los servicios sociales. Ya comentado anteriormente.
- Una profesión que había que ir creando. La necesidad de sistematizar la práctica profesional, y así ir generando conocimiento.
- Se asienta la idea de la necesidad / conveniencia de trabajar en equipo.
  - Con otros grupos profesionales: Trabajadoras y trabajadores sociales, psicólogos y psicólogas, psiquiatras. Y se constata la debilidad de la educación social frente a las otras prácticas profesionales, fundamentalmente debilidad en cuanto a falta de gestión del conocimiento.
  - Con otros ámbitos: Universidad, Centros de estudios, investigación...
- Los procesos de sistematización desarrollados en colaboración con la universidad, o con centros de investigación y estudios resultan más potentes que los desarrollados en solitario.

## AHORA

- Una influencia pequeña, escasa. La educación social no está ejerciendo una influencia importante/ fuerte en el ámbito de las políticas. Tal vez porque se dedica aún mucho esfuerzo a lo interno (definir la educación social, el papel de las educadoras y educadores...) y menos a lo externo.
- La educación social, al igual que los servicios sociales no tiene ni el reconocimiento, ni la valoración que tienen otros sistemas, como son la sanidad y la educación. La sanidad y la educación son sistemas de protección social de primera división, reconocidos y valorados por la ciudadanía. Los servicios sociales, juegan en otra división.
- Que la ciudadanía conozca los servicios sociales, que sepa que servicios prestan, que profesionales trabajan en ellos, a que se dedican... es una gran tarea pendiente.
- Pero, así y todo, la educación social va siendo necesaria (¿y reconocida?) en diferentes sistemas públicos: Lo señalábamos al principio también.
- Está asentada la práctica profesional en el ámbito de los servicios sociales, y podemos afirmar que otros sistemas también empiezan a incorporar la profesión: empleo, vivienda, etc.
- Pequeños avances en la atención centrada en la persona
- Tímidamente, vamos avanzando de ser la voz de los oprimidos (que diría Freire) a ser dinamizadores y dinamizadoras de procesos de participación en el que las personas hablan directamente, sin portavoces ni intérpretes; y van cogiendo cada vez más capacidad de decisión sobre sus propias vidas, sobre las legislaciones y normativas que les afectan, sobre los servicios a los que acuden, etc.

## EL FUTURO

Por dónde creo que debemos avanzar en (que):



- La necesidad de la existencia de profesionales con niveles de formación y recursos buenos y adecuados. Creo que cualquier ciudadana o ciudadano cuando acude a un sistema público quiere encontrarse:
  - Unos equipos profesionales bien formados y motivados
  - Que cuentan con recursos técnicos adecuados, modernos...
- Colaboración / coordinación entre diferentes profesionales:
- Evidentemente en servicios sociales, pero también en el ámbito socio-sanitario, en vivienda, en empleo, etc. Es necesario construir intervenciones conjuntas, construir conocimiento conjunto, etc.
- La ciudadanía, las personas están en el centro de interés.
- La ciudadanía debería conocer suficientemente los servicios sociales y la educación social, y de igual manera que conoce lo que hace una médica o una maestra, conocer lo que hace una educadora social... De igual manera que saben cuándo y para qué pueden acudir a la sanidad pública, saber cuándo y para que pueden acudir a los servicios sociales.
- La profesión, a través de los colegios profesionales, deben velar por que las prácticas profesionales sean buenas y sancionar las malas. Ofrecer a la ciudadanía sistemas para denunciar las malas prácticas; y que la ciudadanía las conozca.
- Haya un avance importante de la ética profesional, a través de los códigos deontológicos y de la aplicación de la perspectiva ética en las intervenciones.
- Haya un avance importante de los procesos de participación de las personas usuarias de los servicios, que incorpore la perspectiva, la opinión de las personas en las políticas públicas.
- Haya una incidencia mayor en el discurso social que facilite y posibilite el desarrollo de la protección social. Frente al discurso de la solidaridad selectiva, como ya hemos comentado.
- Pero sin lugar a dudas creo que el reto de futuro clave es la universalización, que la protección social, y la educación social como una de sus prácticas profesionales, tengan el carácter de universales como lo tienen la sanidad y la educación.





Etapa 4, Bilbao, 27/abril/2022  
Universidad de Deusto, DEUSTO

**Diálogo abierto**  
*La Educación Social como elemento clave de las políticas sociales*



## La intervención socioeducativa en las políticas sociales

129

**Ainhoa Martín Blázquez.** Educadora Social

En primer lugar agradezco la oportunidad de compartir mis reflexiones sobre este tema que nos han propuesto, “La intervención socioeducativa como elemento clave en el desarrollo de políticas públicas”. Hago las aportaciones a esta mesa de diálogo como educadora social con una trayectoria de intervención socioeducativa en los servicios sociales de atención primaria, donde he podido acompañar a niños/as, adolescentes y familias en sus procesos vitales en una parte de sus vidas, así como, desde el acompañamiento a equipos, a compañeras y compañeros educadoras y educadores sociales, labor que realizo en la actualidad en el Programa Hurbildu.

*¿Por qué es importante reflexionar sobre “lo público”?*

Ya que los y las educadoras sociales desarrollamos nuestra tarea fundamentalmente en servicios públicos o de carácter público, me parece conveniente detenernos en el concepto de “lo público”, acercarnos a su significado.

Por un lado, podemos definir lo público desde el derecho, anclado en la igualdad de oportunidades y en la justicia social y la respuesta a las necesidades de las personas, base de las sociedades del Bienestar.

Por otro, lo público nos lleva a pensar también en “lo que es de todas y todos”, relacionado con espacios públicos y los tiempos compartidos, me refiero al espacio de la calle, común a todas las personas, donde nos encontramos, pasamos tiempo y nos brinda oportunidades de conocimiento y relación.

Sin embargo, actualmente nuestro sistema económico y capitalista supone una amenaza de lo público, que conlleva una tendencia a actitudes individuales, iniciativas privadas, de ocio, la privatización de servicios... donde lo público se está viendo desplazado.

En este sentido quiero compartir con mis compañeras y compañeros profesionales de la educación social la importancia de tener elaborada una reflexión sobre lo público, tanto a nivel micro (en nuestro entorno más cercano, nuestro barrio, municipio,...), como macro (a nivel social, concepción del mundo), el conocimiento del entorno (evolución y tendencias sociales...) que contribuye a tener una mirada crítica y comprometida de la cuestión social.



### *¿Qué papel ocupamos los y las profesionales de la educación social en el desarrollo de las políticas públicas?*

Los y las educadoras tenemos un papel fundamental en el desarrollo de lo público y las políticas sociales y desde aquí conviene tener en cuenta algunas claves que lo posibilitan:

- Tener presente la finalidad última de nuestra intervención, la transformación y el cambio de las realidades tanto de las personas, como de las comunidades donde intervenimos, hacia entornos más saludables, solidarios, equitativos e inclusivos.
- Recuperar lo esencial de la “cultura de lo socioeducativo”, la relación y vinculación con las personas
- Contar con unos principios sólidos (del oficio), principio de derecho, de justicia, de necesidad, de cambio, de autonomía, de inclusión.

130

### *¿Cuáles son los aportes de lo socioeducativo a lo público, políticas públicas?*

A lo largo del tiempo los y las educadoras sociales hemos ido desarrollando nuestra labor profesional a diferentes servicios, proponiendo formas de hacer, avanzando técnicamente, construyendo conjuntamente junto a otros/as profesionales, prueba de ello es que muchos servicios y aportes de calado se han recogido e incorporado a las políticas públicas.

Algunos que me gustaría comentar que contribuyen al desarrollo de lo público:

- Es importante situar a la persona en el centro como protagonista de la intervención, desde el respeto y la honestidad para con ella, adaptando los “protocolos” y “procedimientos” a las personas y no al revés.
- Es imprescindible una identificación de necesidades rigurosa. El desarrollo de cualquier intervención debe de estar apoyada en las necesidades a las que se quiere responder y requiere de un proceso riguroso e impecable sobre el que “perder tiempo”.
- Es necesaria una flexibilidad en las respuestas (adaptación) que supondría “rompernos la cabeza” en ver cómo responder de la mejor manera a las necesidades de las personas, es decir, si no tenemos “el cajón- la respuesta en la balda”, debemos generar algo nuevo que responda a esas necesidades.
- Se trata de estar donde están las personas (proximidad), en sus espacios, no esperar a que lleguen o vengan (algunas no llegan nunca, o llegan demasiado tarde), estar y poner en marcha estrategias que permitan la proximidad.
- Vincular con las personas para desarrollar procesos educativos que posibiliten cambios en sus vidas.
- Recuperar lo común a todas las personas que no es otra cosa sino la comunidad y el territorio, lo que se comparte y lo que se construye.
- Corresponsabilidad (responsabilidad de lo público) de todos los sistemas y recursos que intervenimos, con una mayor responsabilidad desde los servicios públicos que tenemos este encargo.
- Posibilitar cauces de participación y construcción para las personas con las que trabajamos, darles posibilidades a la participación y construcción conjunta, creer en ellas y aportar confianza.
- Reflexión constante, proponer, denunciar, hacer de altavoz de las situaciones de desigualdad que observemos en el entorno.





¿Cómo ha evolucionado la intervención socioeducativa en las políticas sociales? (El antes- el ahora- el futuro)

En relación al “antes” la intervención socioeducativa fue incorporándose paulatinamente en las políticas sociales sobre todo desde el desarrollo de servicios desde las administraciones sin estar incluidos en las normativas, que posteriormente fueron incluidas en la legislación pertinente, fundamentalmente Servicios Sociales y empleo, también en otras...

Una de las claves y punto de inflexión fueron la creación de los colegios profesionales (anteriormente asociaciones) y la titulación universitaria...

Actualmente (el “ahora”), la incorporación de la Intervención Socioeducativa en la legislación, fundamentalmente en las leyes de servicios sociales en materia de protección, inclusión y también empleo, aparte de incorporar la intervención socioeducativa como prestación y a los y las profesionales educadoras y educadores sociales, recogen aspectos de lo socioeducativo en el texto legal, a modo de principios, en modelo de intervención ... (como ejemplo de esto tenemos la Ley de Servicios Sociales 12/2008 del País Vasco). Este avance ha sido progresivo pero delicado a la vez, en estos momentos nos encontramos con una dificultad en este aspecto, por ejemplo si otros profesionales pueden desarrollar lo mismo que nosotras y nosotros, como está sucediendo, nos muestra que si cabe debemos de ser más rigurosas y rigurosos en nuestra propia definición y solicitar que las administraciones también lo sean en la propuesta y definición de los servicios que quieren poner en marcha así como el perfil de los y las profesionales que los desarrollan.

También en estos momentos la intervención socioeducativa está presente en otros sistemas como el cultural, de juventud, en igualdad o euskara, a partir del desarrollo de diferentes servicios o recursos, o en el sistema judicial, el sistema educativo o de salud... que requerirá de su propio recorrido y despliegue.

De cara al “futuro” algunas cuestiones previas sobre las que convendría aclarar (nos):

- Respecto a nuestra figura profesional: revisión y actualización de funciones y ámbitos de intervención de la Educación Social.
- Respecto a la accesibilidad de las personas a las políticas sociales: preguntar-nos “¿si de verdad el acceso está garantizado para todas las personas?” (el acceso que deben garantizar las políticas sociales-públicas, acceso a los servicios sociales, deporte, bienes culturales... ¿está garantizado?).
- Respecto a la presencia de educadores/as sociales en otros ámbitos emergentes: partir de una reflexión profunda- ¿Dónde tenemos que estar?, ¿por qué?, ¿para quién?, ¿con quienes más?, ¿haciendo qué?- no desenfocar, volver a lo esencial, nuestra finalidad y nuestro oficio: tenemos que estar si existe una necesidad en la que a partir del desarrollo de procesos educativos se puedan posibilitar cambios (no ir de apagafuegos)
- Respecto al trabajo en equipo y la colaboración con otras profesiones: tener en cuenta que es necesario siempre con otros/as, con otras profesiones, en corresponsabilidad, coordinación, es decir, nunca en solitario.

Muchas gracias a todos y todas, especialmente a mis compañeros/as de la mesa, Alfonso y Eli por lo enriquecedor del debate y la preparación, a Aitor por la propuesta y la atención en todo momento, a Jesús por sus aportes de ahora y siempre que me ayudan tanto a aclararme y construir discurso y poner en escrito eso que tanto nos cuesta y sobre todo a las personas que he tenido la suerte de poder acompañar y me han acompañado en mi vida profesional. Mila esker!





Etapa 4, Bilbao, 27/abril/2022

Universidad de Deusto, DEUSTO

**Mesa Coloquio*****El compromiso de la Educación Social con la  
Acción de las Políticas Sociales. Justicia Social***

## Mesa Coloquio

### El compromiso de la Educación Social con la Acción de las Políticas Sociales. Justicia Social

132

Modera:

**Aitor Ávila Ruiz.***Comité Científico VIII Congreso Estatal de Educación Social.*

- **Fernando Fantova Azcoaga.** ([texto de la intervención](#))  
*Consultor Social. País Vasco.*
- **Alejandra Montané López.** ([texto de la intervención](#))  
*Universidad de Barcelona. Cataluña.*
- **Federico Armenteros Ávila.**  
*Educador Social, Madrid.*
- **María Ángeles Fernández Valiente.** ([texto de la intervención](#))  
*Educadora social. Baleares.*

Mesa con ritmo alegre, presente el humor y con gran diversidad de figuras y responsabilidades. Mesa interesante que invitó a la reflexión y al debate.

#### *Principales hitos destacables*

- *F. Fantova:* Nuestro objetivo de universalidad tiene que llegar a todos los niveles sociales, no quedarnos solamente en la población excluida. Necesidad de rigor científico que respalde nuestro trabajo.
- *S. Montané:* La intervención social ha de ser entendida desde una perspectiva necesariamente política. La ES ya no es una profesión tan joven y precisa de un análisis de los datos, basados en evidencias.

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

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



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

- *F. Armenteros*: Es la nuestra una profesión femenina con un techo de cristal en los puestos de responsabilidad. La ES debiera ser un ejemplo de la sociedad heterogénea en la que vivimos. El lenguaje como herramienta transformadora.
- *M.A. Fernández*: Derechos sociales Vs bienestar social. El tiempo de la caridad está obsoleto.

#### *Propuestas de futuro*

- *F. Fantova*: Importante no perder la perspectiva de lo relacional con la burocratización de la intervención socio-educativa.
- *S. Montané*: Necesario trabajar desde la interseccionalidad.
- *F. Armenteros*: Imprescindible una formación continua especializada para dar respuesta a las nuevas necesidades.
- *M.A. Fernández*: Imprescindible incitar a la participación ciudadana desde la infancia.

### [Enlace al vídeo del acto](#)

*\* El Diálogo ocupa del minuto 2:16:30 hasta el minuto 3:40:10 del vídeo*





Etapa 4, Bilbao, 27/abril/2022  
Universidad de Deusto, DEUSTO

**Mesa Coloquio**  
*El compromiso de la Educación Social con la  
Acción de las Políticas Sociales. Justicia Social*



## Tres trayectos paradójicos hacia el compromiso político de la educación social

*Three paradoxical paths towards the political commitment of social education*

**Fernando Fantova Azcoaga.** Consultor Social. País Vasco. [fernando@fantova.net](mailto:fernando@fantova.net)

### Resumen

Se sugiere que el compromiso político de la educación social con la justicia quizá requiere, en este momento, de pasos que, temporalmente, alejen momentáneamente a la disciplina y profesión de eso que se busca, trayectos contraintuitivos que aparentemente sean contradictorios con aquello que decimos perseguir. Por ejemplo:

1. Construir una mayor autonomía de la educación social como disciplina y profesión respecto de los ideales y las mediaciones políticas.
2. Cuestionar la visión de la educación social como dedicada a colectivos que sufren discriminación o exclusión en la sociedad.
3. Modular la identidad transversal y la pretensión transformadora del sistema establecido que anida en el mundo de la educación social.

**Palabras clave:** educación social, compromiso político, disciplina, profesión, estrategia

### Abstract

*It is suggested that the political commitment of social education with justice perhaps requires, at this time, steps that, temporarily, momentarily distance the discipline and profession from what is sought, counterintuitive paths that are apparently contradictory with what we claim to pursue. For example:*

1. *Build greater autonomy of social education as a discipline and profession with respect to ideals and political mediations.*
2. *Question the vision of social education as dedicated to groups that suffer discrimination or exclusion in society.*
3. *Modulate the transversal identity and the transforming claim of the established system that nests in the world of social education.*

**Keywords:** social education, political commitment, discipline, profession, Strategy



*Planteamiento de la cuestión*

Soy un educador social habilitado que, en más de cuarenta años de participación en procesos de intervención social en España (también en Latinoamérica) y en redes y comunidades de conocimiento del ámbito de las políticas sociales, he podido ir analizando, con mis sesgos y limitaciones, nuestro mundo de la educación social.

Agradezco la oportunidad de compartir algunas reflexiones en una mesa sobre el compromiso político de la educación social con la justicia y, básicamente, quiero decir que me parece que ese compromiso político de (o desde) esta disciplina y profesión quizá requiere, en este momento, de pasos que, temporalmente, nos alejen momentáneamente de eso que buscamos. Trayectos contraintuitivos que aparentemente sean contradictorios con aquello que decimos perseguir.

Me pregunto, entonces, si para impulsar, en nuestro país, una educación social comprometida políticamente con la justicia no será necesario, previamente, en cierta medida:

1. Construir una mayor autonomía de la educación social como disciplina y profesión respecto de los ideales y las mediaciones políticas.
2. Cuestionar la visión de la educación social como dedicada a colectivos que sufren discriminación o exclusión en la sociedad.
3. Modular la identidad transversal y la pretensión transformadora del sistema establecido que anida en el mundo de la educación social.

*1. Construir una mayor autonomía de la educación social como disciplina y profesión respecto de los ideales y las mediaciones políticas.*

Según el primero de los trayectos paradójicos que propongo, en este momento, posiblemente, a la educación social le interesaría, más bien, afianzarse como disciplina con mayor aporte científico y como profesión más reconocida socialmente como tal.

Por su origen, esta actividad, la educación social, tiene, seguramente, mucho de conocimiento ético (valores) y práctico (saber hacer) y menos, proporcionalmente, de conocimiento científico y tecnológico. Y, posiblemente, sea interesante ir modificando dichas proporciones, especialmente en un momento en el que, recientemente, se ha conseguido que los estudios de educación social sean de grado y que puedan dar paso, directamente, a estudios de doctorado, con el consiguiente contenido de investigación científica y, a partir de ésta, de mayor desarrollo técnico o tecnológico.

Tal como lo veo, en la medida en que las disciplinas y profesiones son percibidas como útiles por parte de la ciudadanía van institucionalizándose, van adquiriendo autonomía como instituciones, como saberes constituidos y, en su seno, se incrementa la pluralidad ideológica, es decir, se va viendo que, entre las educadoras y educadores sociales (como entre las personas profesionales de la arquitectura, de la medicina o del derecho) cabe un pluralismo ideológico o político similar al que existe en el conjunto de la sociedad.

Entiendo que la educación social (como área de conocimientos o como colectivo profesional) no es (ni puede ni debe ser) neutral desde el punto de vista ideológico y político. Entiendo que menos aún lo son (ni pueden ni deben serlo) las educadoras y educadores sociales, pero, en este momento, posiblemente, la prioridad sea, más bien, construir esa mayor autonomía institucional acogedora de una mayor pluralidad ideológica y política para, desde ellas, lograr nuevas formas más sinérgicas y potentes de compromiso político colectivo e individual.

Abrazar y visibilizar compromisos políticos, apuestas morales, opciones ideológicas o posicionamientos éticos desde la actual configuración disciplinar y profesional es, quizá, un atajo demasiado tentador. Desde mi punto de vista, ahora, es prioritario ser más disciplina científica, ser más tecnología de intervención, dado que de compromiso político y, especialmente, de carga ideológica vamos más pertrechadas, a mi entender.

## 2. Cuestionar la visión de la educación social como dedicada a colectivos que sufren discriminación o exclusión en la sociedad.

En segundo lugar, me refería a la asociación de ideas que hay en nuestras mentes y en muchas mentes entre educación social y dedicación a colectivos poblacionales que, tradicionalmente, han sido percibidos, construidos, denominados y tratados como colectivos vulnerables o portadores de necesidades especiales a los ojos de las preocupaciones sociales y las políticas públicas. No parece aventurado decir que la educación social (y las educadoras y educadores sociales) nos inscribimos en una tradición (que podríamos denominar samaritana o de Señor Lobo, según los gustos) de hacernos cargo de personas portadoras de condiciones o etiquetas que reflejan situaciones o procesos de discriminación o exclusión social.

Ahora bien, el desarrollo del Estado de bienestar y la sociedad del conocimiento ha hecho plausible la idea de intervenciones o políticas especializadas universales, de las que pueden beneficiarse todas las personas. La actual comprensión del enfoque de derechos nos hace ver que todas las personas tenemos las mismas necesidades y se nos deben garantizar los mismos derechos (la atención sanitaria, la vivienda, la alimentación y así sucesivamente), de suerte que la diversidad (de género, generacional, funcional o cultural) se percibe, cada vez más, como un reto transversal para dichas políticas e intervenciones universales.

En ese contexto, las profesiones y disciplinas, seguramente, se ven interpeladas en cuanto a su capacidad de identificar las necesidades o los bienes de los que se ocupan en clave de universalidad y especialización. La pregunta que se traslada a la arquitecta, al enfermero, al policía o a la educadora social es: ¿En qué puede usted ayudarme? ¿A qué necesidad (que cualquier persona puede presentar) sabe usted dar respuesta? ¿Cuál es ese bien valioso para cualquier persona que usted sabe proteger y promover?

Lógicamente, cada persona, en diferentes circunstancias y momentos de su ciclo vital necesitará en mayor o menor medida del arquitecto, la enfermera, la policía o el educador social. Pero todas estas profesionales y profesiones, todas estas disciplinas o áreas de conocimiento se ven abocadas a identificar su valor añadido en términos de una necesidad o bien apreciable, en principio, por y para todas las personas, universalmente.

Sabemos, claro, que existen determinantes sociales estructurales que hacen más probable la aparición de ciertas necesidades de atención. Sabemos que hay injusticias sociales, inmoralidades sociales, inequidades políticas, malas políticas que hacen que determinadas necesidades de recibir atención (por parte de un enfermero, una arquitecta, un policía o una educadora social) se incrementen. Pero ello no nos debe hacer olvidar el valor de la universalidad, valor moral y político.

El compromiso de la educación social (y de las educadoras y educadores sociales) con las víctimas individuales y colectivas de las injusticias sociales está más que acreditado, posiblemente. Quizá, por tanto, lo que toque ahora sea subrayar lo que la educación social tiene como aportación específica al ser humano, a cualquier persona. Si no, corre el riesgo de quedarse en un hacerse cargo de la persona tratada injustamente que incluso puede convertirse



en forma de control social y, en el extremo, de colaboración involuntaria en los mecanismos mediante los que se produce esa propia injusticia.

### *3. Modular la identidad transversal y la pretensión transformadora del sistema establecido que anida en el mundo de la educación social*

En tercer lugar me refería a la vis transversal y transformadora de la educación social y propongo, estratégicamente, compensarla con una apuesta estratégica, en este momento, por la incardinación de la educación en los servicios sociales y por la colaboración, generosa (si se permite la expresión) de la educación social en la construcción de los sistemas públicos de servicios sociales como un nuevo pilar fundamental en los modelos de bienestar o protección social.

Evidentemente, las educadoras y educadores sociales están presentes (y pueden y deben estar presentes) en otros ámbitos sectoriales (como la educación, la justicia, la cultura o la vivienda) y trabajar transversalmente en claves comunitarias, de igualdad, de diversidad o de convivencia. Sin embargo, posiblemente, el espacio social en el que, en mayor medida, se juega, hoy y aquí, el futuro de la educación social es el de los servicios sociales.

Considero que nuestros servicios sociales están en un momento crítico de encrucijada estratégica. En buena hora, entiendo, apostaron por ser un pilar universal más (como la sanidad o la educación) pero corren el riesgo de romperse en ese trayecto, tensionados por fuerzas que quieren que vuelvan a (o que no abandonen) la condición de última red integral para determinados colectivos poblacionales en situaciones de complejidad más o menos generalizada en cuanto a sus necesidades de atención. Esto se ha acentuado más, si cabe, en este último tiempo pandémico y bélico.

En ese contexto, a mi entender, una de las pocas bazas que tienen los servicios sociales para universalizarse y dedicarse a la intervención social (y no a necesidades que corresponden a otros ámbitos de actividad o pilares del bienestar) está en sus profesionales y en la capacidad de las y los profesionales de la intervención social (educadoras sociales y otros) de fortalecer y visibilizar los cuidados, apoyos y actuaciones valiosas que la intervención social y los servicios sociales pueden ofrecer a esta sociedad.

Lo que pasa es que transformar unos servicios sociales notablemente asistencialistas, burocratizados y arrinconados nos exige, posiblemente, pagar el precio de renunciar (en algunos momentos y en cierta medida) a la capacidad transformadora y a la incidencia visible que la educación social puede tener en dinámicas más intersectoriales y transversales, más directa y claramente comunitarias y políticas.

Es lógico que la educación social quiera visibilizarse y tener impacto en el mayor número de espacios y desde los más diversos posicionamientos y es incierto el futuro de nuestros sistemas públicos de servicios sociales, ámbito en el que, además, otra disciplina y profesión (el trabajo social) llegó primero y pugna por ser considerada la profesión (e incluso la disciplina) de referencia, pero considero que sería un error que la educación social se desgastara en pugnas corporativistas que debilitaran la intervención social como actividad compartida por varias áreas de conocimiento y los servicios sociales realmente existentes como ámbito sectorial en la que ésta se realiza en mayor medida.

Se trataría, quizá, de no renunciar a medio plazo a la visibilidad, transversalidad e impacto transformador de la educación social, apostando a corto plazo por la construcción del espacio compartido de la intervención social en el proceso de reconversión sectorial de los servicios sociales realmente existentes como parte del sistema institucional establecido.



### Conclusión

Éstas son, pues, las paradójicas estrategias que me atrevo a proponer:

1. Fortalecer la configuración, identidad y posicionamiento de la educación social como área de conocimiento disciplinar y profesional anclada en el saber científico y técnico, permitiendo que estos saberes ganen terreno frente a (y pongan en cuestión) prácticas y valores preexistentes y posicionamientos ideológicos y políticos anteriormente instalados en la comunidad de la educación social o en muchos de sus miembros.
2. Romper la vinculación directa y automática que existe, muchas veces, en nuestras prácticas y en nuestras mentes, entre educación social y colectivos (considerados) vulnerables, construyendo miradas y capacidades cada vez más universales e inclusivas y más capaces de identificar y abordar unas necesidades y capacidades específicas de cualquier ser humano.
3. Aceptar y asumir, en mayor medida, que la educación social es y no puede dejar de ser parte del sistema establecido (del sistema de políticas públicas, del sistema institucional académico y de otros) e incardinarnos en las estructuras sectoriales del sistema de bienestar (y, específicamente, del sistema de servicios sociales) sabiendo que, al hacerlo, asumimos la contradicción de formar parte de estructuras injustas y, en parte, contribuimos a mantenerlas.

Honestamente, creo que, para un área de conocimiento, para una comunidad profesional, si quiere obtener un impacto real, si quiere ejercer su compromiso político con la justicia social (que, necesariamente, es un compromiso con las víctimas pasadas, actuales y futuras de las injusticias sociales), no hay atajos y, por el contrario, lo que sí hay son este tipo de caminos extraños o trayectos paradójicos.

No por ser menos científicos vamos a ser más políticos. No por ser menos universales vamos a beneficiar más a las víctimas de la injusticia estructural. No necesariamente por tener más maniobrabilidad como profesionales o como profesión vamos a ser más eficaces en la transformación sostenible.

Como educadoras y educadores sociales sabemos muy bien que los procesos de transformación no son lineales y simples y que, frecuentemente, exigen retrocesos y rodeos, comportan decisiones cuya lógica no es fácil de advertir a primera vista. Algo de esto quería compartir en esta intervención. Claro que aspiro a una disciplina y una profesión de calado político, comprometida con la justicia social y eficaz en la defensa y garantía de los derechos humanos, especialmente de aquellas personas que los ven más conculcados. Pero quizá lo que toca hoy es, más bien, fortalecer el músculo y la identidad de carácter científico, universal y estructural, para después (y también mientras tanto y siempre) potenciar nuestra capacidad e impacto de carácter político, ético y transformador.

Artículos propios en los que encontrar fundamentos, desarrollos y referencias. Se abren clicando en el título:

- [¿Tendrán futuro nuestros servicios sociales después de la pandemia de la covid-19?](#)
- [Los agentes en la transformación de los servicios sociales \(2019\).](#)
- [La definición y colaboración de las profesiones de la intervención social \(2018\).](#)
- [Construyendo la intervención social \(2018\).](#)
- [Educación social y políticas sociales: marco conceptual y estratégico \(2015\)](#)





Etapa 4, Bilbao, 27/abril/2022  
Universidad de Deusto, DEUSTO

**Mesa Coloquio**  
*El compromiso de la Educación Social con la  
Acción de las Políticas Sociales. Justicia Social*



## Justicia social y acción socio-política: reflexiones desde la formación inicial de la educación social

139

*Social justice and socio-political action: reflections from the initial formation of social education*

*Alejandra Montané López.* Universitat de Barcelona. [smontane@ub.edu](mailto:smontane@ub.edu)

### Resumen

La educación social tiene en su esencia, en su imaginario constituyente, una dimensión política y un sentido de la justicia social. Pero, por otra parte, tiene ciertas reticencias en considerar la acción social como parte de la acción política, llevándola en ocasiones a un terreno más individual de la acción socio-educativa. Sin pretender ser exhaustiva, la reflexión que me acompaña hoy tiene que ver con el inicio de la profesión de la educación social, la formación inicial. y, de manera genérica, intentando identificar grandes rasgos que ayuden a situar la cuestión de la justicia social y la acción-sociopolítica.

**Palabras clave:** justicia social, educación, formación inicial, universidad

### Abstract

*Social education has at its core, in its constituent imaginary, a political dimension and a sense of social justice. But, on the other hand, it has certain reticence in considering social action as part of political action, sometimes taking it to a more individual terrain of socio-educational action. Social education is undergoing major changes due to global phenomena that impact harshly on the local context (crises, wars, migratory movements), increasing the level of complexity of any possible analysis. Reviewing the meaning of social justice within the professional genesis would be of great relevance, but from an inaugural point of view I would like to underline which aspects of the initial training of social educators should be highlighted in order to enhance and promote social justice (social justice consciousness), social and political action, assuming that university training should take up this challenge.*

**Keywords:** social justice, education, initial training, university



## Introducción

Sin pretender ser exhaustiva, la reflexión que me acompaña hoy tiene que ver con el inicio de la profesión de la educación social, es decir la formación inicial, y, de manera genérica, con la intención de identificar grandes rasgos que ayuden a situar la cuestión de la justicia social y la acción-sociopolítica.

Me gustaría fijarme en qué se ofrece a estas jóvenes que están en la universidad, y que en breve iniciarán su camino profesional, y que vienen a sostener y desarrollar una profesión - iniciada desde la lucha por el reconocimiento y la búsqueda de la propia identidad profesional- para potenciar su sentido de justicia social y la necesidad de participación auténtica. Y ahí, en este punto, pretendo dibujar una reflexión sobre la justicia social, la acción-sociopolítica y la relación de la formación inicial con la acción profesional.

Como ya he mencionado en otros momentos (Montané, 2014), la justicia social ha sido un tema recurrente que forma parte de los discursos teóricos, también de un imaginario colectivo profesional y de una incuestionable percepción individual en la que situaríamos algunos dilemas éticos. En nuestro contexto, como hemos comentado en otras ocasiones, las teorías de la justicia son la esencia y base de los términos legitimidad, dignidad, justicia, legitimidad, dignidad, libertad, reconocimiento, participación y capacidad que trabajamos en algunas áreas -no suficientes- de la formación inicial. En este sentido, a) la justicia social constituye un principio de la vida en común y se relaciona con el ámbito del derecho y de la legislación y está relacionada con la autoridad legítima del Estado, b) como actitud ética y moral individual y colectiva de respeto y reconocimiento. La esencia de la representación de la justicia es la dignidad humana inviolable y el principio de igualdad de trato y constituye un deber moral de la ciudadanía y c) como principio socioeducativo. Se requieren construcciones educativas con el fin de que la justicia social no sea sólo una teoría válida, sino también una realidad vivida. Como caja de herramientas y principio educativo. Lo que sigue son, por lo tanto, algunas reflexiones que pretenden incitar al debate para continuar aprendiendo juntas.

## Educación y justicia social

La educación social está estrechamente vinculada a los derechos humanos, a la justicia social y a la acción socio-política pero es importante revisar qué ocurre en la formación inicial de las futuras educadoras/es, es decir, en la universidad. Cabe recordar que el grado de educación social se estableció en 2008 dándole a la profesión una categoría igual que cualquier otro estudio universitario y, desde entonces, continúa siendo una disciplina, un campo científico, un área en desarrollo y consolidación en un contexto de complejidad e incertidumbre.

Pero para profundizar en algunos aspectos generales relacionados con la intención del texto, vayamos por partes. Amartya Sen, premio Nobel de Economía 1998, gran pensador y defensor de la justicia, utilizaba una expresión muy interesante: la identificación de la justicia reparable (Sen, 2010, p.11), en la que se propone que hay injusticias seguramente remediabiles en nuestro mundo que quisiéramos suprimir en la medida de nuestras capacidades. Ciertamente cuando hablamos de justicia social todos parecemos coincidir en la esencialidad del término, en su presencia imprescindible, pero es una imagen distorsionada. En muchas ocasiones el valor formativo se le supone más de lo que se estudia o reflexiona y puede que, finalmente, no se trate suficientemente en los contextos formativos.

¿En qué contexto se forman las educadoras sociales? Se debe destacar que el marco ha sido modificado y que en la escena social, económica y política se están produciendo fenómenos



que impactan en las instituciones, en las políticas públicas y en las profesiones sociales: la guerra, la pobreza, las crisis globales etc. que se combinan con la pérdida de poder de los estados-nación, que son los que determinan las políticas finalmente, así como el predominio de fuerzas transnacionales que atentan, en ocasiones, contra las problemáticas sociales y humanas. En este contexto, el sector público, el bien público, la res pública está muy en entredicho, incluso en riesgo, y en este complejo diálogo se deben formar las futuras profesionales de la educación social.

La complejidad dialógica se instaura como esencial en la formación. La acción social continúa teniendo el objetivo de hacer a los individuos, grupos y comunidades más capaces de tomar sus propias decisiones y ejercerlas, de hacerlos menos dependientes y desiguales, y por lo tanto más libres, es decir, el objetivo es la justicia social y, en el mismo sentido, la acción debe transitar, dialógicamente, desde lo individual-personalizado a una versión transformadora de lo social, de lo individual a lo colectivo. Posiblemente un gran enunciado a debatir sería cómo transitar de una sociedad terapéutica a una sociedad transformadora. Justa.

### *Justicia social y acción política*

Otro aspecto más a reflexionar es la dimensión política que se podría tratar en la formación inicial. La intervención profesional socio-educativa orientada hacia justicia social incluye el fortalecimiento del individuo, y la denuncia de la injusticia y la desigualdad en la sociedad, y, por lo tanto, una acción social politizada en diversos sentidos.

¿Por qué, entonces, existe una cierta tendencia a ver la acción social como un fenómeno externo de la política? ¿Por qué en ocasiones insistimos en la acción individualizada antes que la acción social transformadora? Como afirmaba en el apartado anterior, ese tránsito dialógico de lo individual a lo social y político. Hay múltiples respuestas, entre las que encontramos el propio encargo que se hace, desde las administraciones, a las profesionales de la educación social, con el que deben cumplir, y la necesidad de reflejar este mismo fenómeno en la formación inicial.

Pero volviendo a la pregunta inicial, Jordi Sabater (2016) se cuestiona ¿Qué significa y en qué se concreta la justicia social, el bienestar, la libertad o la cohesión social? Y afirmaba que son preguntas políticas y que por la naturaleza de la profesión “el espacio de la educación social es un espacio políticamente construido. Su geometría y geografía dependen de decisiones, conflictos y movilizaciones políticas. Y es en ese sentido que se puede afirmar que el compromiso político debería ser un componente central del compromiso profesional” (p-7).

La acción social en ocasiones se caracteriza por la tensión entre control y transformación, como ya se debe ir intuyendo en las afirmaciones anteriores. Esta realidad instituyente obliga a las profesiones sociales a ser reflexivas sobre la realidad social, política, económica y cultural, obviamente, han existido visiones más asistencialistas han querido ahuyentar la acción social de la política, ¿lo vemos reflejado en la formación inicial?

¿cómo vamos a hacer política desde la educación? En primer lugar, a través de la participación auténtica en la sociedad de las profesionales y colaborando para que otras y otros participen activamente en la sociedad (no en guetos, ni colectivos cerrados) basándonos en que la participación es justicia social. Nancy Fraser afirma que, una vez superado el debate de la redistribución y el reconocimiento, se debe garantizar la representación de todos los colectivos. Para Fraser es indispensable que estos grupos cuenten con mecanismos que





garanticen la representación política con el fin de que se encuentren en condiciones de defender sus derechos.

*Responsabilidad. La justicia en la formación inicial de las profesiones sociales.*

Continuando la reflexión. No se puede olvidar que la educación en su conjunto, y la formación concretamente, son fenómenos altamente complejos que en muchas ocasiones debemos simplificar para poderlos tratar y analizar y, en determinadas situaciones, no realizamos el proceso complementario que es expandir el conocimiento logrado y mostrarlo, de nuevo, en su complejidad, en su contexto. Posiblemente es una de las aristas de la formación. Porque la justicia social no es solamente un tema teórico o un modelo práctico que se estudia y se aprende sin más, al tiempo que, su relación con las profesiones sociales no es el conocimiento en sí mismo, sino que debe implicar un cambio personal y profesional si realmente se está produciendo un aprendizaje significativo y sentido sobre la justicia. Iris Marion Yong (2010), otra pensadora de la justicia social, hablaba de la responsabilidad en lo que ella denomina un modelo de conexión social por la que “todos los que contribuyen con sus actos a los procesos estructurales que ocasionen alguna consecuencia injusta comparten la responsabilidad de esa injusticia” (pág. 108) y esta reflexión debería acompañar la profesionalización y el compromiso con la acción social. Porque, entre muchos otros motivos, la injusticia no es siempre algo ajeno, que afecta a otros, es un elemento de lo cotidiano con el que convivimos también en las aulas. Estamos hablando de aprendizajes complejos y rizomas de conocimiento.

Y, en este sentido, también cabe preguntarnos por el camino para formar una conciencia crítica y promocionar la formación agente de cambio social comprometidos con la justicia social profesional y socialmente, lo que incluye posicionamientos críticos y prácticas emancipadoras, individual y colectivamente, y requiere de oportunidades educativas en las que las futuras profesionales cuestionen, critiquen, valoren, analicen y evalúen la información. En este orden de cosas estaría el tema de la participación auténtica que tiene en su seno la esencia de la intervención social y política. Estos espacios de trabajo en aula invitan a desafiar los puntos de vida hegemónicos que marginan, discriminan o segregan a ciertos grupos de personas, entre los que podemos estar todas y todos, y los alejan del acceso a derecho

*Conocimiento, reconocimiento y representación. La educación social en los foros públicos*

En el crecimiento, desarrollo y profesionalización de la educación social como ámbito de conocimiento y trabajo no podemos obviar que existen unos retos epistemológicos, de construcción teórica y de conocimiento amplio de los fenómenos y estructuras sociales, de la historia social, de la historia del pensamiento, de la filosofía política, de la pedagogía. Pensando en clave de justicia social, Nancy Fraser dice que la justicia es un concepto multidimensional que comprende las tres dimensiones de redistribución, reconocimiento y representación (Fraser, 2008: 114-115) y que un enfoque crítico-democrático debería ser capaz de combinar dos ideas fundamentales: “por una parte, una concepción influida por la teoría crítica de relación entre conocimiento social y reflexión normativa; por otra, un interés político-democrático por una confrontación pública imparcial.” (Fraser, 2008: 88). De algún modo, lo que sostiene es que debe haber representación para que haya reconocimiento y participación, y este punto nos puede resultar clave, nos hemos de preguntar ¿cómo mejorar la representación y la participación de las profesionales de la educación social en la política y en lo público?





Potenciar el desarrollo disciplinar, la investigación y la formación inicial y permanente, así como todas las dimensiones del desarrollo profesional, debe contemplar una contextualización social del conocimiento, una dimensión intelectual, una posición fuerte en los debates. Salir a la arena pública como colectivo profesional, desde el conocimiento, el buen sentido, la ética y la participación. Es decir, también buscando nuevos sentidos a la relación compleja entre educación y política.

Vilar (2018:34) cree que sería necesario dar un nuevo impulso a la educación social para evitar riesgos como pueden ser la desprofesionalización, o el descenso de la especialización, incluso la precarización laboral. Aspectos que podrían situar al profesional social en un turbio escenario en el que podría ser un técnico de estructuras de control (Sáez, 2003; Moyano, 2012, citado por Vilar 2018:34). Asimismo, iniciar también el camino contrario, el refuerzo profesional y del campo de conocimiento para reconocer, entrar y trabajar en la dimensión socio-política partiendo de la justicia social, desde la ética y el sentido de la profesión. Todo un reto para el que las profesionales, profesoras y estudiantes tienen todas las posibilidades abiertas.

*Promover la justicia social y la comprender la dimensión política en la formación en la educación social. A modo de cierre*

Quienes estamos inmersos y comprometidos con la educación social sabemos que no tenemos todas las respuestas a todas las preguntas y que no existe la magia, ni la receta, contra la injusticia. El ideal de justicia –que ha estado presente en todas las épocas– asume ahora una gran importancia tanto porque la aspiración a lograrla forma parte de los objetivos declarados de gran parte de la humanidad y forman parte de los objetivos de desarrollo sostenible 2030, como porque las dificultades han aumentado en su grado de complejidad.

Y a modo de cierre puede que sea interesante hacer algunas reflexiones, implícitas todo el tiempo, relacionadas con la formación inicial.

La Universidad tiene el encargo social de generar conocimiento y compartirlo con a los futuros profesionales, crearlo conjuntamente, investigar. Formar a las personas crítica, reflexivas, éticas y justas entre otros. La reflexividad y el trabajo en equipo no pueden basarse simplemente en la opinión, el debate por el debate, sino que se debe promocionar el conocimiento, por lo que, posiblemente, deberíamos desarrollar la dimensión intelectual, los contenidos sociales y la dimensión política en la formación inicial.

Se deberían utilizar recursos adecuados para trabajar la justicia social que no supusieran la reproducción y simplificación de las injusticias y desigualdades. En la formación inicial, pueden existir estructuras que apoyan inadvertidamente el pensamiento lineal y unitario, y no tienen en cuenta la interseccionalidad, a pesar de los esfuerzos de las educadoras por incorporar contenidos más complejos. Hemos de prestar atención y evitar la ceguera del conocimiento, como decía Morin. Por ello, es preciso documentar actividades alternativas, que puede utilizarse para enseñar y aprender los múltiples sistemas de opresión interconectados, destacando, en lugar de ocultar, la especificidad de las interrelaciones de los sistemas de opresión cotidianos.

*Bibliografía*

- Fraser, Nancy. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder
- Montané, Alejandra. (2020). Reflexiones en torno a la educación social, el reconocimiento y la resonancia: espejos y reflejos (33-54), en Sánchez-Valverde C.; Montané A. *La Educación Social en los extremos: justicia social y paradojas de la práctica*. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/156597>
- (2014). Justicia social y educación. *RES. Revista de Educación Social*. 20, 92-112. [https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2015/01/justiciasocial\\_res\\_20.pdf](https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2015/01/justiciasocial_res_20.pdf)
- (2013). Sobre justicia social y educación. En Montané, A y Sánchez-Valverde, C. (coord.). *Derechos humanos y educación social*. (p. 79-99). Valencia: Editorial Germania.
- Montané, Alejandra.; Sánchez- Valverde, Carlos. (coord.) (2013). *Derechos humanos y educación social*. Valencia. Germania.
- Sabater, Jordi (2016). Política i educació social. Educació social. *Educación Social, Revista de intervención socioeducativa*, 64, 6-8.
- Sánchez-Valverde, Carlos.; Montané Alejandra (coord.) (2020). *La Educación Social en los extremos: justicia social y paradojas de la práctica*. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/156597>
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Vilar, Jesús. (2018). Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 70, 17-38
- Young, Iris Marion (2010). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata





Etapa 4, Bilbao, 27/abril/2022  
Universidad de Deusto, DEUSTO

**Mesa Coloquio**  
*El compromiso de la Educación Social con la  
Acción de las Políticas Sociales. Justicia Social*



## La importancia del feedback entre instituciones y ciudadanía para el desarrollo de políticas públicas efectivas

145

*The importance of feedback between institutions and citizens for the development of effective public policies*

**María Ángeles Fernández Valiente.** Educadora social. Directora insular del área de Infancia y Familia del Consell de Mallorca. [mafernandezvaliente@gmail.com](mailto:mafernandezvaliente@gmail.com)

### Resumen

La intervención remarca la importancia de dar voz a la ciudadanía para poder desarrollar unas políticas públicas y eficaces. Es importante ver a las personas como sujetos de derechos e ir implantando un Modelo de Atención Centrado en la Persona, que convierte a la persona en protagonista de las políticas públicas.

Escuchar la voz del colectivo con el que trabajamos es determinante para dar respuestas efectivas a las necesidades creadas por las realidades del momento, fomentar la igualdad de derechos y facilitar su plena integración.

Una profesional de la educación social interviene y aporta a la construcción de políticas públicas en clave de Justicia social desde el momento en que su intervención incluye a la persona, a la red y a la comunidad. No es viable trabajar en el ámbito de la intervención social sin un compromiso político y social; no hay intervención pequeña, cada una desde nuestro lugar aportamos a esta construcción de un mundo más justo y solidario.

**Palabras clave:** Realidad, interacción, justicia social, integración, igualdad

### Abstract

*The intervention highlights the importance of giving citizens a voice in order to develop effective public policies. It is important to see people as subjects of rights and to gradually implement a Person-Centered Care Model in all areas, which makes the person the protagonist of public policies. Listening to the voice of the group with which we work is decisive in providing effective responses to the needs created by the realities of the moment, promoting equal rights and facilitating the full integration of all people.*

*A social education professional intervenes and contributes to the construction of public policies in the key of Social Justice from the moment in which her intervention includes the person, the network and the community. It is not feasible to work in the field of social intervention without a political and social commitment; There is no small intervention, each*



*one of us from our place contributes to this construction of a fairer and more supportive world..*

**Keywords:** Reality, interaction, social justice, integration, equality

### *Introducción / presentación*

Primero de todo me presentaré porque hay tres datos significativos de mi currículum que os permitirán ir un poco más allá a la hora de entender mi mensaje. Ocupo el cargo de Directora insular de infancia y familia y esto va a enmarcar mis palabras; también soy educadora social y esto se refleja en mi modo de trabajar dentro de la política y, un tercer elemento a tener en cuenta, es que mi labor se desarrolla en el Departamento de Derechos sociales, no de Bienestar ni de Servicios Sociales como se denominaba anteriormente. Estos tres factores: el enfoque de derechos, la educación social y la infancia, van a ir apareciendo en mi intervención.

En definitiva, mis aportaciones en esta mesa engloban la visión más práctica de una educadora social con responsabilidad política que trabaja para consolidar el paso de un Modelo de servicios sociales centrado en los propios servicios, a un Modelo de servicios sociales centrado en la persona que da voz a los propios usuarios para responder así mejor a sus necesidades. Hacemos a las personas partes activas en su proceso de transformación para facilitar su integración y plenitud de derechos.

### *El enfoque de derechos humanos en las políticas públicas*

El enfoque de derechos humanos en las políticas públicas se sustenta en dos pilares fundamentales: el Estado, como garante de los derechos y sujeto responsable de su promoción, defensa y protección; y las personas y grupos sociales, como sujetos titulares de derechos con la capacidad y el derecho de reclamar y participar.

Las políticas públicas deben ir unidas a las demandas de la ciudadanía y, por ello, es necesario que demos voz a las personas y a los colectivos hacia los que se dirigen nuestras iniciativas. Congresos como este nos permiten participar de diferentes experiencias y compartir propuestas construidas (co-construidas) con la ciudadanía, las entidades y las administraciones.

La educación social está obligada a abordar, junto con otras disciplinas de la intervención social, la defensa de los derechos humanos. Ya pasó el tiempo de la caridad (por supuesto no hace falta decirlo en este foro) y de la “ayuda” entendida desde una posición de superioridad (tampoco hace falta decirlo), llegó el momento de Respetar, Proteger y Cumplir 1 los derechos humanos.

Estos tres verbos que están ligados en la práctica política y por supuesto en nuestra intervención, independientemente del lugar donde se realice, también implican un marco jurídico de exigencia y, por tanto, de Justicia social.

<sup>1</sup> 1: **respetar**: «exige que el Estado no interfiera directa o indirectamente en el disfrute del derecho»; 2: **proteger**: «requiere que el Estado adopte medidas para evitar que terceros interfieran en el [ejercicio pleno del] derecho»; y 3: **cumplir**: «exige que el Estado adopte medidas legislativas, administrativas, [presupuestarias, judiciales] y de otra índole adecuadas para [facilitar, proporcionar y promover] la plena realización del derecho» (OACDH, 2004:35)



Me gustaría explicaros algunas de las iniciativas que hemos puesto en marcha desde la dirección insular de Infancia y Familia, siempre, como ya he mencionado, siguiendo el Modelo de atención centrado en la Persona, y que, a mi modo de ver entrecruzan los 3 factores de los que os hablaba al inicio (derechos/infancia/educación social):

- En cumplimiento del derecho a ser escuchado y a participar en los asuntos que les afectan, hemos constituido la **comisión de familias biológicas** cuyas hijas o hijos se encuentran bajo una medida de protección. Imaginad un servicio que, en el peor de los casos toma medidas de separación familiar, sentándose a debatir con las familias sobre cómo podemos construir entre todos un modo de intervención que tenga en cuenta su opinión y sus propuestas. Por supuesto el derecho individual a ser escuchado ya era respetado y protegido anteriormente, pero con la creación de este espacio de participación hemos dado un paso más para lograr cumplir ese derecho también como colectivo. Esta nueva Comisión complementa las comisiones de familias acogedoras y de familias adoptivas con las que ya contábamos en mi departamento y cuyo valor seguimos reforzando en las iniciativas que se toman sobre el trabajo del área. Situamos a los colectivos, a las personas que atendemos, como protagonistas de nuestras iniciativas.
- Y siguiendo en esta línea de potenciar iniciativas que den voz a los individuos, es indispensable citar el Consejo de la Infancia y la Adolescencia, donde los niños, las niñas y los adolescentes que tienen alguna medida de protección exponen sus ideas y propuestas en su espacio de debate, y posteriormente nos las transmiten para poder transformarlas en iniciativas y políticas que den una respuesta real a sus necesidades. Les hacemos partícipes del proceso de transformación de su día a día.

Desde las administraciones debemos fomentar la participación. Es un derecho de todos, pero dar voz ya desde la infancia nos permitirá avanzar en la consolidación de los derechos sociales. Hay que lograr una participación efectiva y permanente de las personas con más dificultades. Desde el IMAS así lo hemos hecho, tanto con el Consejo de la Infancia y la Adolescencia, como con la creación Comisión de Familias Biológicas, porque, insisto, fomentar la participación es la clave.

Por otra parte, también en Mallorca, tanto la pandemia como los diferentes conflictos bélicos o migratorios nos han obligado a adaptar nuestros recursos al momento que se estaba viviendo para poder ofrecer soluciones eficientes. Concretamente, hemos impulsado nuevos programas de acogida especializados adaptados a las necesidades de ciertos colectivos de jóvenes como fue el caso de los adolescentes venidos de Ceuta o los niños y niñas ucranianos que han llegado a nuestra isla sin un adulto de referencia. En ambos casos hemos tenido que actuar con la máxima celeridad para ofrecer una solución que garantizase el bienestar de estos jóvenes y facilitase su integración social en la isla.

Todas estas iniciativas parten de las necesidades reales constadas por entidades y personas del ámbito. Y es que desde la institución en la que trabajo creemos firmemente que debe haber un feedback entre instituciones y ciudadanía; debemos ir unidos de la mano. Es imposible elaborar unas políticas públicas efectivas si no escuchamos y tomamos en cuenta a las personas. Como bien dice el título de esta mesa redonda, hay un Compromiso de la Educación Social con la Acción Sociopolítica.

*El compromiso de la Educación Social con la Acción Sociopolítica.*

El compromiso que adquirimos en su día como educadoras sociales de atender a las personas desde un trato igualitario sin discriminación por razón de sexo, edad, religión, ideología,





etnia, idioma o cualquier otra diferencia,<sup>2</sup> nos compromete con iniciativas y políticas enfocadas a promover la igualdad de oportunidades y la equidad para lograr que todas las personas vean sus derechos respetados y protegidos. Habrá quien dirá que es “suficiente con no entorpecer, no inmiscuirse” y “respetar los derechos” pero trabajar para que además se **cumplan y protejan** forma parte, por supuesto, del **ideario político y la formación como profesional de la educación social** que forman parte de mí.

Existe una estrecha relación entre las políticas públicas y la ciudadanía, no sólo porque evidentemente las decisiones políticas tienen una incidencia en la ciudadanía y deben ser respuestas reales a sus demandas o necesidades, sino porque también la opinión y el posicionamiento de las ciudadanas y ciudadanos influye en las decisiones que se toman.

Insisto, pues, en remarcar especialmente esta idea: No podemos hacer política pública sin escuchar la voz de la ciudadanía. Cuando tuvimos que impulsar de manera urgente diferentes iniciativas para dar respuesta a una coyuntura concreta provocada por la COVID-19, por los problemas migratorios o, incluso en la actualidad, por el conflicto bélico en Ucrania, es verdad que fuimos rápidos al ofrecer respuestas concretas, pero, insisto, no lo hubiésemos conseguido sin escuchar a las entidades y familias que se veían afectadas y que nos hicieron llegar sus problemas y necesidades concretas.

Las políticas centradas en las personas son políticas de ideas sencillas, son respuestas a sus dificultades para gozar de sus plenos derechos como personas. Desde el Departamento en el que yo trabajo hemos dejado de centrarnos en reforzar un sistema rígido e inamovible con respuestas generalizadas, a centrarnos en las necesidades de cada persona y ver a la persona como un sujeto de derechos. Este cambio de enfoque nos permite diseñar mejores estrategias a la hora de impulsar nuevos proyectos o, como decía, medidas urgentes que den respuesta a una necesidad puntual fruto del momento en el que vivimos.

Debemos ir configurando un auténtico modelo de oportunidades donde los derechos de las personas y de sus familias estén por encima de todo; un modelo de respeto por su autonomía personal, su libertad de elección y la potenciación de sus capacidades. Todo ello lo recoge el Modelo de Atención Centrado en la Persona que nosotros estamos implantando.

Me gustaría recoger también en mi intervención el recordatorio de aquello que, como educadoras sociales, estudiamos un día y que personalmente sigue siendo tan importante en mi trabajo en el área de Infancia y Familia. Seguro que, igual que yo, os enseñaron la importancia de tener presente que los seres humanos no nos desarrollamos en un contexto «vacío», **nos desarrollamos a partir de la «relación» con otros seres humanos y en un medio social determinado que nos condiciona**. Es en esa «relación» y en ese medio social donde las educadoras sociales tenemos nuestra mayor capacidad de incidencia y no importa en qué nivel estamos actuando (atención directa, supervisiones, gestión de equipos, etc.)

Si ponemos en el centro a la persona con la que trabajamos, y le ofrecemos toda la información, los medios y vías disponibles para poder participar como sujeto activo en la sociedad, desde la escucha y el respeto, vamos a ser testigos del desarrollo de todo su potencial (*o casi todo, no seamos...*) en su relación con los demás y eso nos incluye a personas, entidades y administraciones.

Cuando además incluimos a la comunidad en nuestra intervención, estamos colaborando en la construcción de una mirada crítica, porque vamos a encontrar múltiples miradas que entran en

<sup>2</sup> Código deontológico de la educación social.



diálogo y construyen un mapa más detallado y ajustado a la situación y, desde ese nuevo lugar, soñamos y construimos el futuro.

*¿Se requiere dotar de un mayor aporte técnico y científico a la profesión?*

Era una de las preguntas lanzadas por la organización. Si me permitís, no diré que no, pero creo que quizás estemos en el momento de “integrar” los conocimientos científicos que ya tenemos en nuestra disciplina, integrarlos de manera que nos reconozcamos a nosotras mismas y nos aseguremos de aportar conciencia a las intervenciones, que cuando hagamos una intervención sepamos desde dónde la hacemos (desde un enfoque de derechos) y, sobre todo para qué la hacemos; integrarlo de manera que recuperemos una relación educativa humana basada en una intervención consciente y transformadora.

Para mí, esa es una de las claves: una profesional de la educación social interviene y aporta a la construcción de políticas públicas en clave de Justicia social desde el momento en que su intervención se realiza desde el enfoque de derechos humanos e incluye a la persona, a la red y a la comunidad. Me resulta imposible entender que pueda trabajarse en el ámbito de la intervención social sin un compromiso político y social; y me gustaría subrayar que no hay intervención pequeña, cada una desde nuestro lugar aportamos a esta construcción de un mundo más justo y solidario.

Trabajemos todos juntos para elaborar políticas que den respuesta a las necesidades de las personas más vulnerables, pero que también supongan un avance en el respeto, la protección y el cumplimiento de los derechos humanos

¿Qué quiero decir con eso? Pues que si logramos la plena colaboración entre ciudadanía, entidades e instituciones; si nos escuchamos mutuamente podemos dar un paso más hacia la construcción de un mundo en el que las administraciones no tengamos como prioridad el garantizar sólo el bienestar de los colectivos que más nos necesitan, sino que nuestro principal objetivo sea el de construir una sociedad en la que todos veamos garantizados nuestros derechos universales.

Debemos consolidar el Modelo de Atención Centrado en la Persona y, para ello, debemos:

- Pasar de un modelo de intervención clásico a un modelo centrado en los derechos de la infancia, jóvenes, las personas mayores, las mujeres.
- Acompañar a la persona vulnerable durante todo el proceso y garantizarle su acceso a unos servicios dignos y de calidad, que fomenten su autonomía y que sean continuos, evitando cualquier interrupción por motivos burocráticos.
- Centrar nuestro catálogo de servicios públicos en resolver las necesidades de las personas, superando el discurso de las competencias entre las administraciones.
- Trabajar para aplicar las leyes estatales que recogen todos los principios del modelo centrado en la persona, pese a la dificultad que ello supone, como son la Ley de Dependencia, la Ley actual de la infancia LOPIVI, la Ley de Igualdad entre hombres y mujeres o la Ley de educación.

En definitiva, administraciones, entidades y ciudadanía debemos ir de la mano en este proceso de cambio. Porque si actuamos todos juntos, sumaremos mucho. Recordemos que **NO HAY INTERVENCIÓN PEQUEÑA**.

Muchas gracias!





Etapa 4, Bilbao, 27/abril/2022

Universidad de Deusto, DEUSTO

**Mesa Coloquio****Los retos de la Educación Social en Ejecución Penal, el sistema penitenciario y la inclusión**

## Mesa Coloquio

### Los retos de la Educación Social en Ejecución Penal, el sistema penitenciario y la inclusión social

150

Modera:

**Antonio Rodríguez García.***Coordinador de la Comisión Estatal Penitenciaria del Consejo (CGCEES).*

- **Lourdes Gil Paisán.**  
*Coordinadora de Tratamiento y Gestión Penitenciaria.*
- **Jaime Tapia Parreño.**  
*Asesor Gobierno Vasco de Política Penitenciaria.*
- **Rosend Viñes López.** ([texto de la intervención](#))  
*Educador Social. Cataluña*
- **Marta Ruiz Narezo.** ([texto de la intervención](#))  
*Educadora Social. Directora Grado de Educación Social de la Facultad de Educación y Deporte, Universidad de Deusto.*
- **Víctor M. Martín Solbes.** ([texto de la intervención](#))  
*Educador Social. Profesor de la Universidad de Málaga*

En determinados momentos, muy institucional, revisando la documentación publicada. Quizás lo más interesante hayan sido las perspectivas de trabajo directo de Rosend Viñes y el mensaje reivindicativo de la profesión de Marta Ruiz desde una perspectiva de colaboración y respeto hacia otras profesiones, todas ellas necesarias y complementarias.

#### *Principales hitos destacables del acto*

- *Lourdes Gil:* El 7% de las personas reclusas son mujeres, por encima de la media de los países de nuestro entorno. Por delitos hacia la salud y de patrimonio.

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

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



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

- *Jaime Tapia*: Las competencias fueron transferidas en 2021 y desde 2022 también el empleo penitenciario. La experiencia de la educación social en centros penitenciarios es de largo recorrido. Inicio con programa dirigido a madres con hijos menores. Las educadoras trabajan para facilitar la relación con el mundo exterior.
- *Rosend Viñes*: Atención individualizada, evaluación inicial y actividades de intervención grupal
- *Marta Ruiz*: Abordaje holístico y complejo. Multidisciplinar. Debemos trabajar junto a otras profesiones
- *Víctor Martín*: Todo lo que se salga de la profesionalización estaremos hablando de infracualificación.

### *Propuestas de futuro*

- Necesidad de la implementación de un nuevo modelo penitenciario.
- Se debe enfrentar la discriminación de mujeres presas.
- Si el objetivo es reeducar y reinsertar la figura del educador social debe estar en los centros penitenciarios.
- Planteamiento global que recoja la prevención de la comisión de delitos y la reincidencia, abordaje de la perspectiva de género.
- El objetivo es alcanzar el 40% de personas en semilibertad frente al 25% actual.
- Necesidad de más profesionales realizando investigación que doten de ese ansiado rigor científico.
- Se evidencia la necesidad de la figura en el ámbito penitenciario y se recogen los beneficios de su presencia.

### [Enlace al vídeo del acto](#)

*\* El Diálogo ocupa del minuto 3:45:45 hasta el minuto 5:14:20 del vídeo*





Etapa 4, Bilbao, 27/abril/2022  
Universidad de Deusto, DEUSTO

**Mesa Coloquio**  
*Los retos de la Educación Social en Ejecución Penal, el sistema penitenciario y la inclusión*



## El lugar de la educación social en los Centros Penitenciarios catalanes

152

*The place of the social Education in the Catalan Penitentiaries*

*Rossend Viñes López.* Educador Social. [rossendv@gmail.com](mailto:rossendv@gmail.com)

### Resumen:

Podemos determinar tres momentos clave en la aparición y aportaciones de la educación Social en los Centros Penitenciarios Catalanes:

El año 2000 en el que se elabora por parte de la Administración y de educadores en ejercicio en los Centros Penitenciarios catalanes un informe que establece las funciones de los educadores sociales y reconoce la Educación Social cómo marco teórico de su intervención.

El año 2002 en que se crea la Especialidad de Educación Social en el Cuerpo de Diplomados de la Generalitat de Cataluña que establece la regularización de los educadores en ejercicio en aquel momento.

El año 2022 ;las aportaciones actuales : atención individual, acción grupal, participación institucional ya iniciadas con anterioridad y nuevas aportaciones en las que los educadores sociales también tenemos un papel relevante: la gestión de la participación de los recursos comunitarios en los programas de Educación Social , la participación de las personas internas en la vida cotidiana de los Centros Penitenciarios y la presencia en los equipos de Referentes de Género

**Palabras clave:** Educación Social, Centros penitenciarios

### Abstract.

*We can determine three key moments in the apparition and contributions of Social Education in the catalan penitentiary institutions:*

*The 2000 in which a report, written by part of the Catalan Administration and educators working at different catalan penitentiary institutions, establishing social educators' role and recognizes Social Education in its area of intervention is published.*

*In the year 2002, the Social Education specialization is created, and it serves to regulate the situation of the educators in the Catalan Administration.*



*In the year 2022, we can differentiate between new contributions and past ones that are still developing. Individual attention, group action and institutional involvement are a few of the areas that are still being worked on and management of participation of communitarian resources, of inmates in their day-to-day and of the presence of the supervisor of Gender matters are the new implementations.*

**Keywords:** Social Education , Penitentiary institutions

## Introducción

Podría establecer diversos momentos clave en la aparición de la figura de la educación social en los Centros Penitenciarios Catalanes.

En un primer momento había una voluntad tanto por parte de la administración cómo de los profesionales de reconocer la educación social como una de las disciplinas que integran los equipos de tratamiento de los Centros Penitenciarios y también de regulación unificada de las tareas y funciones de los educadores sociales en estos Centros.

Esto se constata en un informe que se solicitó en el marco de la negociación de un acuerdo de condiciones de trabajo en los Centros Penitenciarios Catalanes el año 2000 por parte de la administración y de las organizaciones sindicales a una comisión, de la que formé parte, integrada por representantes nombradas por la administración (dos profesionales de la Dirección General de Servicios Penitenciarios técnicas de tratamiento) y representantes nombrados por las organizaciones sindicales ( cuatro educadores en ejercicio )

El **Informe sobre las funciones del educador en las prisiones elaborado por la comisión técnica integrada por la representación de los sindicatos UGT, CSIF, CATAAC;CCOO y dos representantes de la Dirección General de Servicios Penitenciarios y Rehabilitación de la Generalitat de Cataluña.** de julio de 2000, fue desde mi punto de vista, un ejercicio de consenso entre los integrantes para dar a conocer las funciones y estructura que considerábamos para la Educación Social en los Centros Penitenciarios Catalanes desde una visión compartida.

- En este informe hay diversos elementos a destacar:El reconocimiento de la Educación Social cómo disciplina necesaria en la intervención penitenciaria, se evidencia en el segundo párrafo de la introducción:” El marco teórico de su intervención es la educación social que entre otras finalidades persigue que los individuos se incorporen a las redes sociales normalizadas, promociona su sociabilidad y les ofrece recursos de cultura”.
- El destacar que la Educación Social es necesaria para una mejor intervención penitenciaria: en el cuarto párrafo se indica: “las finalidades de la educación social y sus ámbitos de intervención coinciden, a grandes rasgos, con las finalidades que la legislación penitenciaria atribuye a las penas privativas de libertad, tal cómo se describe más adelante”
- El reconocimiento de la figura del educador, la del equipo de educadores y la figura del coordinador del equipo.

El documento especifica las funciones de los educadores en los Centros penitenciarios tanto en medio ordinario cómo en medio abierto ( más adelante lo especificaré con mayor detalle pero apunto que en medio ordinario el educador lleva a cabo intervención individual , grupal e



institucional y en medio abierto intervención individual e institucional), la existencia de los equipos de educadores con equipos técnicos con funciones de debate y planificación y la figura del coordinador de educadores que dependiendo directamente del Subdirector de Tratamiento es el responsable de la dirección y coordinación de los educadores y monitores especializados que prestan sus servicios en el Centro Penitenciario.

### *Creación de la Especialidad de Educación Social año 2002*

En el año 2002 se crea la Especialidad de Educación Social en el Cuerpo de Diplomados de la Generalitat de Cataluña. A través de la Ley de Creación se establecen las funciones de los educadores sociales en la Generalitat de Cataluña y sus ámbitos de intervención.

“Artículo 1. Funciones.

1. Se crea la especialidad de educación social dentro del Cuerpo de Diplomados de la Generalidad.
2. Las funciones que deben desarrollar los miembros de la especialidad de educación social del Cuerpo de Diplomados de la Generalidad son las derivadas del ejercicio profesional de su titulación académica, en especial en los campos de la educación no formal, de la educación de adultos, incluidos los de la tercera edad, de la inserción social de personas desadaptadas o discapacitadas y de la acción socioeducativa.”

Hay que remarcar que la Ley establece un procedimiento de acceso con voluntad de que ningún educador en ejercicio quede al margen del proceso e incluso aquellos que no quieran integrarse en la especialidad continúen ejerciendo, siendo reconvertida su plaza a una de la Especialidad de Educación Social cuando dejen de ejercer.

Se establecen tres sistemas de acceso a la nueva especialidad:

Los funcionarios del grupo B, con la titulación adecuada, (diplomado en Educación social, otra titulación debidamente homologada u otra diplomatura o licenciatura) acceden de forma directa

Los funcionarios del grupo C con la titulación adecuada (las mismas del caso anterior) participaron en procesos selectivos (concurso oposición).

En todos los casos se mantenía a los profesionales en sus puestos de trabajo y en el caso de que fueran del grupo C el puesto de trabajo se recalificaba al grupo B.

Los funcionarios que no accedieron a la especialidad de Educación Social permanecen en sus puestos de trabajo que se declararon a extinguir.

A partir de aquel momento el acceso sigue las normas del acceso a la función pública.

### *Aportaciones actuales de la Educación Social en los Centros Penitenciarios de Cataluña*

Podemos distinguir entre aportaciones consolidadas en todos los Centros Penitenciarios recogidas en el documento del año 2000, que se venían llevando a cabo desde finales de los años 80 y aquellas que están en fase de consolidación.

#### *Aportaciones consolidadas:*

Cómo figura integrante del equipo multidisciplinar de Tratamiento podemos remarcar:



- Atención individual a las personas internas en los Centros Penitenciarios. Consiste en una acción de atención en el momento del ingreso que comporta una detección de necesidades una primera evaluación y una propuesta de actividad por la persona ingresada y una tutorización a lo largo del proceso de la persona ingresada.
- Acción Grupal. De acuerdo con el Programa Marco de Ordenación Curricular que establece los programas grupales que se llevan a cabo en los Centros Penitenciarios Catalanes, el educador social participa en programas de tratamiento , algunos de ellos directamente dirigidos a intervenir en la etiología delictiva y otros de intervención generalista(p.e promoción de la salud, educación para la convivencia en la diversidad, programas específicos para mujeres privadas de libertad, etc)
- Acción institucional: participación como miembro del equipo multidisciplinar, ser parte integrante del equipo de educadores, emisión de informes, etc.

La figura del coordinador de educadores queda modificada por el Reglamento de organización y funcionamiento de los servicios penitenciarios de Cataluña y pasa a denominarse Jefe de Programas de Educación Social, manteniendo las mismas funciones que he citado anteriormente añade la de miembro de la Junta de Tratamiento en la que participa como representante de la especialidad de Educación Social y la de coordinar la participación de los recursos comunitarios en los programas de Educación Social.

#### *Aportaciones en fase de consolidación*

Se refieren a tareas que en algunos equipos de educadores o en algunos Centros Penitenciarios están practicándose desde hace algunos años y en otros están en fase de consolidación. Se trata de figuras profesionales que están en fase de definición y pueden ser desempeñadas por diferentes perfiles profesionales, en el Centro en el que trabajo estas tareas están asumidas por miembros del equipo de educadores, que incluye educadores sociales, monitores artísticos y deportivos y bibliotecaria y que es el equipo que lleva a cabo los programas de educación social de los que soy responsable.

Estas tareas son:

- La implantación y ejecución del Modelo de Participación y Convivencia, que es un modelo de organización funcional que fomenta la participación en los Centros Penitenciarios Catalanes, en el caso concreto del centro en el que trabajo se organiza alrededor de dos órganos que se reúnen semanalmente formados por personas internas, profesionales del equipo de educadores y del equipo directivo del Centro: el grupo de Gestoras Culturales , formado por unas 15 internas el jefe de Programas de educación social, dos educadores sociales , la bibliotecaria del Centro y la Directora que gestiona, diseña y propone la actividad cultural del Centro , y el Circulo de Acogida formado por unas diez internas, un educador y el Subdirector de Tratamiento con el objetivo de ofrecer a las internas de nuevo ingreso un soporte próximo y positivo por parte de las internas del Círculo durante los primeros días del ingreso más allá de la intervención de los profesionales.
- El equipo de Referentes de Género se ocupa de dar una perspectiva de género a las acciones que se llevan a cabo en el Centro, al ser un Centro Penitenciario de mujeres hemos considerado la referencia de género como una acción fundamental y transversal de la acción de Centro, concretamente el equipo de referentes de género está formado por la bibliotecaria, una educadora y el jefe de Programas de Educación Social.



- La coordinación de la participación de los recursos comunitarios en el Centro se lleva a cabo a través de la Mesa de Participación Social (Taula de Participació Social- TPS) de segundo nivel en cada Centro Penitenciario. Habitualmente el equipo de educadores está implicado en la participación comunitaria, en el caso concreto de mi Centro formo parte de la Mesa de Participación Social de la cual soy secretario.

En último lugar me gustaría decir que los educadores sociales en los Centros Penitenciarios podemos ser tutores del prácticum de Educación Social , algunos de nosotros lo venimos haciendo desde el inicio de los estudios.

Por todo ello considero que nuestra regularización y profesionalización como educadores sociales está siendo positiva, vistas nuestras aportaciones, para las personas internas, para la institución penitenciaria y para el conjunto de la sociedad.

### *Bibliografía*

Ley 24/2002, de 18 de noviembre, de Creación de la Especialidad de Educación Social en el Cuerpo de Diplomados de la Generalidad. Publicado en: « BOE » núm. 309, de 26 de diciembre de 2002, páginas 45395 a 45397 (3 págs. )

Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria.

Brull, V, Fernández, F., Gimeno, E., Gómez P., Montero, P., Viñes, R., Barcelona 21 de julio de 2000. Informe sobre las funciones del educador en las prisiones elaborado por la comisión técnica integrada por la representación de los sindicatos UGT, CSIF, CATAAC;CCOO y dos representantes de la Dirección General de Servicios Penitenciarios y Rehabilitación de la Generalitat de Cataluña. Documento de trabajo no publicado .





Etapa 4, Bilbao, 27/abril/2022  
Universidad de Deusto, DEUSTO

**Mesa Coloquio**  
***Los retos de la Educación Social en Ejecución Penal, el sistema penitenciario y la inclusión***



## Educación Social en el sistema penitenciario

157

### *Social Education in the prison system*

**Marta Ruiz-Narezo.** Educadora Social. Directora Grado de Educación Social de la Facultad de Educación y Deporte, Universidad de Deusto. [marta.ruiznarezo@deusto.es](mailto:marta.ruiznarezo@deusto.es)

#### **Resumen**

La intervención está basada en el artículo realizado por Ruiz-Narezo, Santibañez y Agúndez (2022), y trata de realizar un acercamiento sobre el estado de la cuestión de las instituciones penitenciarias y el papel que la figura educativa desempeña en las mismas, encontrando que la prisión puede ser un espacio educativo de oportunidad en el que desarrollar la intervención socioeducativa y generar así verdaderos procesos de inclusión social con las personas privadas de libertad. Así mismo se profundiza en la figura del educador/a penitenciario y se plantea como línea de futuro, la incorporación al equipo técnico habitual, encontrando que la adquisición de competencias penitenciarias por parte del Gobierno Vasco puede ser una oportunidad sin igual.

**Palabras clave:** Educación social/ inclusión social/ reeducación

#### **Abstract**

*This article is based on the article by Ruiz-Narezo, Santibañez and Agundez (2022), and seeks to approach the state of the issue of penitentiary institutions and the role that the educational figure plays in them, finding that Prison can be an educational space of opportunity in which to develop socio-educational intervention and thus generate real processes of social inclusion with people deprived of their liberty. It also delves into the figure of the prison educator and raises as a line of future, the incorporation into the usual technical team, finding that the acquisition of prison skills by the Basque Government can be an unparalleled opportunity.*

**Keywords:** Social education/ social inclusion/ / reeducation



### 1. Estado de la cuestión

Esta intervención se basa en un artículo previo (Ruiz-Narezo, Santibañez y Agúndez, 2022) y trata de acercar la reflexión de la intervención socioeducativa en el entorno penitenciario, habiendo sido este el eje principal de la ponencia realizada en la presentación “*LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LOS CENTROS PENITENCIARIOS: NUEVOS HORIZONTES*” que tuvo lugar en la Universidad de Deusto, Bilbao, en el VIII Congreso Estatal de Educación Social en su cuarta sesión (Ceespv, 2022). Parece evidente la necesidad de realizar una amplia revisión en materia penitenciaria, no solo de la literatura y la legislación vigente, si no de las bases que acogen dicho modelo. Siendo necesario recordar, que el fin último de las instituciones penitenciarias, no es otro que el de lograr la reinserción y reeducación de las personas privadas de libertad. Tal y como se establece en el artículo 25.2 de la Constitución Española (1978), para lograr dicho objetivo, el desempeño profesional educativo es condición *sine qua non*, para favorecer verdaderos procesos, significativos, y de cambio en lo referente a las personas usuarias.

Por ello, los y las profesionales de la educación social, como referentes junto a otros profesionales del ámbito psico-socio-educativo, deberemos acompañar los procesos de intervención, que la prisión puede proporcionar, y que, aunque a priori no sean espacios facilitadores, pueden, en ocasiones, convertirse en espacios educativos y de oportunidad en los que fomentar vínculos interpersonales de apoyo y ayuda. La educación social, por tanto, debe ser entendida como un derecho de la ciudadanía, también de los y las ciudadanos/as que se sitúan en los contextos penitenciarios y que se encuentran en procesos de inclusión social al abandonar dichos espacios, enmarcados en diversos recursos o entidades del tercer sector.

Profundizando en los datos sobre la población penitenciaria, la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2021) revelaba que en junio del 2021 había 52.040 hombres y 4.126 mujeres en prisión. Según esta misma fuente, en el País Vasco se contabilizaban un total de 1.363 personas presas, de las cuales 1.246 eran hombres y 117 eran mujeres. Las instituciones penitenciarias vascas presentan en las tres prisiones vascas: Zaballa, Basauri y Martutene, en torno a 1.400 personas privadas de libertad. Si bien a continuación se presentan los datos generales. Es necesario remarcar que el porcentaje de mujeres internas es pequeño (Zaballa, 7,71% N=60 y Martutene, 8,48% N=24) si atendemos a los datos presentados por Gobierno Vasco (Gobierno Vasco, Departamento de Justicia, 2022).

El dato relativo al número de personas internas en el País Vasco es relevante, y propicia un interesante debate sobre si existen otros espacios más adecuados para afrontar las consecuencias de un delito, con un corte educativo y reinsertador más marcado. Así mismo, también es necesario entender que las personas que se encuentran en prisión, se sitúan inmersas en una “sociedad/comunidad”, y que al igual que en la sociedad general, las personas no somos iguales por el simple hecho de encontrarnos en un mismo espacio arquitectónico o geográfico. Por tanto, para dar respuesta al objetivo de reinserción social mediante la reeducación, será necesario atender a la existencia de perfiles muy diferenciados, siendo esta una idea clave de la intervención social. Dentro de esos perfiles se sitúan los ya denominados perfiles *históricos*, muy asociados con el consumo de sustancias e incluso unidos con la llamada crisis de la heroína (Ruiz-Narezo y Santibañez, 2014), pero también nuevos perfiles que requieren una atención diferenciada, tales como los perfiles de personas privadas de libertad jóvenes, en sus primeros ingresos, así como otros perfiles tales como el de las mujeres, o perfiles muy asociados a delitos concretos (p.e. violencia de género), entre otros.



Debemos recordar que los procesos de invisibilidad son procesos muy poco educativos, ya que no nos planteamos la inclusión y reeducación de personas que “socialmente, no existen”. Para lograr procesos de inclusión social, y que estos resulten significativos para la persona privada de libertad, y por ende, beneficiosos para la sociedad en general, en tanto en cuanto propicien la reducción de costes en materia de justicia penal, además de una mayor seguridad comunitaria, estos procesos de invisibilización o de atención homogénea en situaciones y frente a perfiles muy diferenciados no deben ser la respuesta. Tal y como se menciona en Ruiz-Narezo, Santibañez y Agundez (2022, p.90):

Profundizar con respecto a la idea del tiempo que Foucault (1977) planteaba resulta de interés. La prisión se consideraba además de un espacio de castigo, un tiempo para producir disciplina. Goffman (1994) rebatía esta idea ya que consideraba que las instituciones penitenciarias son además de totalitarias, instituciones en las que hasta los tiempos se encontraban controlados y articulados. Lefebvre (1991) aportaba una idea muy interesante acerca de la existencia de tres tipos de tiempo en la prisión: tiempo físico, mental y social.

Será, por tanto, necesario contemplar la situación individual de cada persona privada de libertad, y trabajar, en la línea que ya proponía Lefebvre (1991):

- El *tiempo físico* relativo a las acciones, actividades y experiencias de tipo corporal, influenciadas tanto por las rutinas diarias como por los cambios estacionales.
- El *tiempo mental* que alude a los procesos de reflexión o imaginación por parte del interno/a.
- El *tiempo social*, que hace referencia al movimiento continuo entre el pasado, el presente y el futuro.

Este abordaje, además, deberá ser un abordaje de carácter educativo. Cuando hacemos alusión a la importancia del abordaje educativo, queremos dejar claro, que este abordaje no es excluyente de otras metodologías, sino que consideramos que lo socioeducativo no tiene lugar sin contemplar otras dimensiones (tales como los abordajes de índole terapéutico, jurídico y psicológico) y viceversa.

En esta línea se plantea la idea de que el abordaje educativo tenga en cuenta las dificultades tanto estructurales como procedimentales, es decir, que atienda tanto a las características y situaciones que incidieron en actividad delictiva como en las características del momento actual. La simple oferta de actividades no es suficiente, es necesaria la existencia de un profesional, dinamizador que intervenga en la planificación y ejecución de programas y proyectos socioeducativos (Añaños-Bedriñana, Fernández-Sánchez y Llopis Llácer (2013), que garanticen que el enfoque no sea única y exclusivamente clínico, y que aseguren que se atienden además necesidades laborales, formativas, socioculturales y educativas entre otras. Para ello, será indispensable la creación del denominado vínculo educativo, y la creación de una relación profesional entre educador-educando.

Investigaciones realizadas sobre las condiciones de vida de las personas internas han demostrado que la calidad de vida en prisión depende fundamentalmente de las relaciones interpersonales que en esta se generen (Gallego *et al.* 2010). Y si hay una profesión que trabaje con, desde y para las relaciones humanas, esa es la Educación Social. Junto a las relaciones interpersonales, se destaca el apoyo a la reinserción (resocialización) y la programación de actividades (Rodríguez, Larrauri y Güerri, 2018), competencias sin duda ejercidas por el educador/a social, como agente generador de contextos, procesos y recursos





educativos y sociales (ASEDES y CGCEES, 2007). (Ruiz-Narezo, Santibañez y Agundez, 2022, p.91)

## 2. *Discusión. La educación social en el ámbito penitenciario ¿Utopía o realidad?*

Tras asumir la necesidad de una intervención no sólo clínica sino educativa, de vida cotidiana, la pregunta que surge es si la figura profesional y cualificada del educador/a social en el ámbito penitenciario, es una utopía o una realidad en los cuerpos/equipos técnicos de las instituciones penitenciarias (Del Pozo Serrano y Añaños-Bedriñana, 2013). Desde hace años, diversos autores se refieren a la Educación Social en este ámbito:

[...] visibiliza un campo propio de la Pedagogía y de la Educación Social, con múltiples complejidades y fragilidades, escasa y parcialmente abordadas, pero que supone, a su vez, un escenario donde emergen fortalezas educativas, reeducativas y de reinserción que marcan algunos caminos a seguir. Todo ello evidencia la necesidad urgente de profundizar en los estudios y en las acciones penitenciarias, desde miradas socioeducativas... (Añaños-Bedriñana y Yagüe, 2013, p.7)

Es claramente manifiesta la necesidad de propugnar una aproximación educativa al problema de la delincuencia, aproximación desde la cual se considere al delincuente una persona cuyo proceso de socialización ha sido deficitario e inadecuado y a la que hay que educar para que llegue a ser socialmente competente (...). La intervención penitenciaria ha de tener como meta mejorar la calidad de vida en prisión y las oportunidades de vida prosocial, mediante la implementación de estrategias planificadas de carácter socioeducativo. Los programas basados en el desarrollo de la competencia social encuentran su sentido más pleno desde orientaciones comprensivas que permitan al delincuente crecer en autoconfianza y desarrollar la madurez necesaria para conseguir su integración en la comunidad, es decir, su rehabilitación (Garrido & Gómez, 1995, p.58-59).

Se realiza además un análisis sobre las diferencias entre el denominado “educador/a penitenciario” y el “educador/a social penitenciario”, presente hasta el momento, año 2022, únicamente en las prisiones catalanas. Si bien el cambio de denominación no resulta especialmente llamativo si aludimos a las funciones que se plantean, sí lo es la cualificación profesional y la preparación en el ámbito de la intervención socioeducativa, entendiendo, que es una profesión que requiere cualificación y actualización constante, tal y como ya indican autores como Añaños-Bedriñana y Yagüe, (2013). La Ley Orgánica General Penitenciaria (1979) contemplaba de manera innovadora dicha figura, pues no es hasta 1992, cuando aparece la aprobación de la Educación Social como profesión con cualificación universitaria. A continuación, se presenta un fragmento referido a la figura educativa en el ámbito penitenciario (Ruiz-Narezo, Santibañez y Agundez, 2022, p.92).

En los documentos revisados, encontramos escasas menciones al potencial de la educación social en el ámbito de la prisión. Morán Vega (2001, p.2) indica que “el educador social dentro del ámbito penitenciario es una figura reconocida legal y reglamentariamente, cuyas funciones han ido evolucionando y se han ido matizando con el paso del tiempo”. La Ley Orgánica 1/1979 alude a la figura del educador o educadora como planificador del día a día de los internos (art. 62), así como personal dedicado a la observación, clasificación y tratamiento de los internos (art. 69). Del mismo modo, el Reglamento Penitenciario (RD,190/1996) señala al educador o educadora como uno de los profesionales que organiza y formula la inclusión del interno (arts. 20 y 299), así como el profesional encargado de dinamizar la participación en régimen abierto (art. 56) y régimen ordinario (art. 57). Además, es parte de la Junta de





Tratamiento y del Equipo Técnico (art. 274) y se entiende al educador como “coordinador del centro de Inserción Social que haya intervenido en las propuestas”. El Reglamento Penitenciario también clarifica las principales funciones de los educadores: la atención al grupo de internos que se le haya sido asignado (art. 296), la creación de carpetas de información personal sobre los internos y grupos asignados (art. 296), la acogida de los nuevos internos e informar al interno sobre las características y funcionamiento del centro (art. 299), la realización de técnicas de observación directa de los comportamientos que dichos internos muestran (art. 300), así como la colaboración con otros miembros del equipo en el acopio de datos y la realización de tareas auxiliares en relación con el tratamiento, la asistencia a reuniones y la organización y control de las actividades deportivas y recreativas de los internos (art. 296). Se señala también que los educadores han de “cumplir cuantas tareas se les encomienden por sus superiores referentes a su cometido” (art. 296). Debemos referirnos además al artículo 297, que alude a la colaboración de los educadores con el profesor de educación general básica y a la necesidad de informar de faltas reglamentarias (art. 298). Tras revisar la normativa vigente, a continuación, se procede a presentar la síntesis reflexiva realizada sobre las funciones delimitadas para el educador o educadora social y las que no parecen estarlo tanto.

Se plantea, tras este análisis, la necesidad de incorporar al cuerpo técnico la figura de educadores/as sociales y lograr de ese modo una mayor especialización para la atención de la dimensión social y educativa, también en el ámbito penitenciario. Siendo, en palabras de Boó y cols. (2010), un enfoque más centrado en el modelo catalán, que sí contempla a educadores/as en las instituciones penitenciarias, y que los comprende como profesionales capacitados para elaborar programas y proyectos de tratamiento o modelos de intervención individualizada, además de realizar el análisis de problemas y demandas, y participar en los propuestas de la Junta de Tratamiento en relación a programaciones de actividades y reducciones, aplazamientos o sanciones de condenas, entre otras. Así mismo, será el profesional encargado de la atención de peticiones y quejas sobre la propia clasificación de grado y el tratamiento, además de uno de los profesionales encargados de la evaluación y de acciones de orientación socio-laboral.

A estas, hay que sumar todas aquellas funciones relacionadas con la trasmisión, el desarrollo y la promoción cultural, la generación de redes y contextos que favorezcan los procesos de aprendizaje y los espacios educativos (tanto individuales como grupales), así como las tareas de mediación social, cultural y educativa, entendida en su vertiente principal como acompañamiento, de modo que él o la educadora se convierte en un agente mediador y facilitador de las relaciones humanas. Como profesional perfectamente cualificado, podrá diseñar, desarrollar e implementar programas y proyectos educativos, así como gestionar, dirigir y coordinar recursos educativos que tengan lugar en cada centro penitenciario, sin limitarse a ejercer como mero agente auxiliar de otros profesionales, tal y como viene sucediendo (Ruiz-Narezo, Santibáñez y Agundez, 2022, p.93).

### 3. Conclusiones

La institución penitenciaria, por tanto, no debe ser comprendida como un espacio de encierro, o una institución total (Goffman, 1994), sino como un espacio de oportunidad educativa, en el que los profesionales de la educación social deben ser integrados, para ofrecer una atención holística en relación a la dimensión social y educativa, junto con la atención de otras dimensiones relevantes para la persona, lo que propiciará, como ya venimos diciendo, procesos significativos, y se prevé, favorecerá menor reincidencia y procesos de inclusión



social más exitosos, con un seguimiento desde dentro de prisión, y en el procesos de incorporación social que se vivencia en el “exterior”.

Los programas de intervención con las personas privadas de libertad deben estar dirigidos a la disminución de los factores de riesgo, tanto los que tengan lugar dentro de la prisión como los factores de riesgo propios de cada uno de los internos y será necesario tratar de aumentar y fortalecer los factores de protección. Todo ello es un proceso tremendamente complicado ya que, como indica Del Pozo (2008), tanto la pedagogía social como la educación social, a pesar de los avances experimentados, siguen estando relegadas a un segundo plano. El papel de los y las profesionales de la Educación Social puede ser de gran valor en este entorno hostil (Ruiz Narezo & Santibáñez, 2014, p.128).

El 1 de octubre de 2022 el estado español transfiere las competencias de la gestión de instituciones penitenciarias al Gobierno Vasco, facilitando de ese modo, la asunción de la responsabilidad sobre las tres prisiones vascas (La Moncloa, 2021). Dicho traspaso implica funciones de dirección, organización, supervisión y gestión tanto económica como administrativa, además de la inspección de los centros penitenciarios vascos. Es necesario clarificar que la normativa penitenciaria seguirá siendo competencia del Estado, algo común en toda España. En el VIII Congreso Estatal de Educación Social en su cuarta sesión (Ceespv, 2022), el actual asesor penitenciario del Gobierno Vasco, indicó que la incorporación de la figura educativa se encontraba entre sus próximas líneas de actuación, siendo esta una noticia de gran impacto para la profesión. Así mismo, a nivel estatal, y aunque con algunas limitaciones, se han convocado un proceso selectivo para ingreso, por el sistema general de acceso libre, como personal laboral fijo, en los grupos profesionales M2, M1, E2 y E1 sujetos al IV Convenio Único para el personal laboral de la Administración General del Estado en el Ministerio de Interior, Secretaría General de Instituciones Penitenciarias y Entidad Estatal Trabajo Penitenciario y Formación para el Empleo, encomendando la gestión del proceso a la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, en los que se contempla la incorporación de la figura del educador/a social, dentro del subgrupo M2 “Educación Social y Ciencias de la Educación” (BOE, Resolución de 28 de julio de 2021).

Si bien aún queda un largo camino, el proceso de cambio y la adquisición de competencias en materia penitenciaria en relación a la transferencia vasca junto con el apoyo expresado por Gobierno Vasco, y la creación de nuevos espacios tales como la implementación de una oficina encargada de facilitar la reinserción social de las personas privadas de libertad en las cárceles vascas, Agencia de Reinserción Social Aukerak (Gobierno Vasco, Departamento de Justicia, 2022), así como la implementación de un modelo basado más en la justicia restaurativa frente al habitual modelo punitivo, muestra un escenario interesante. Por todo ello, tenemos frente a nosotros el reto de lograr la incorporación de la educación social en el modelo penitenciario, esperando que sea un modelo aceptado y reconocido no solo en el ámbito catalán, pionero en este proceso, si no en el ámbito vasco, y en el resto del Estado Español. La fórmula a seguir será: *Acompañamiento significativo = Agente educativo (Educador) + Sujeto de Educación (Interno/a) + Contenidos educativos*. Recordemos, en palabras de Martín y Vila (2016) “Si nada cambia, todo continúa igual”. Por tanto, es hora de comenzar a promover cambios.



**Bibliografía**

- Añaños-Bedriñana, F.T., Fernández-Sánchez, M.T. y Llopiz Llácer, J.J. (2013). Aproximación a los contextos en prisión. Una perspectiva socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 13-28.
- Añaños-Bedriñana, F.T., y Yague, C. (2013). Educación social en prisiones. Planteamientos iniciales y políticas encaminadas hacia la reinserción desde la perspectiva de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 7-12.
- BOE. (27 de abril de 2022). Resolución de 28 de julio de 2021. Obtenido de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-12984](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-12984)
- Boó, E., Campo, D., Gracia, S., y Martínez, J. (2010). [Documento no público]. *Reflexions metodològiques dels educadors socials de centres penitenciaris a l'entorn de l'atenció individualitzada*. Barcelona: CEJFE. Departament de Justicia.
- CEESPV-GHEE (2022). VIII Congreso Estatal de Educación Social. [Disponible en:] <https://www.ceespv.org/ya-esta-aqui-el-programa-del-viii-congreso-estatal-de-educacion-social/>
- Constitución Española (1978). BOE, núm. 311, de 29/12/1978. [Disponible en:] <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Del Pozo Serrano, F., Y Añaños-Bedriñana, T. (2013). La educación social penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 47-68.
- Garrido, V. y Gómez, A. (1995). La educación social en el ámbito penitenciario. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 27, 53-60.
- Gobierno Vasco, Euskadi.eus. (2022). El Gobierno Vasco asume la gestión de los centros penitenciarios con un acto institucional simbólico en Basauri. [Disponible en:] <https://www.justizia.eus/noticias/el-gobierno-vasco-asume-la-gestion-de-los-centros-penitenciarios-con-un-acto-institucional-simbolico-en-basauri-2>
- Goffman, E. (1994). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Juztizia.eus. (24 de mayo de 2022). El despegue de Aukerak refuerza la política penitenciaria vasca basada en la formación laboral como camino a la reinserción. Obtenido de <https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/noticia/2022/el-despegue-aukerak-refuerza-politica-penitenciaria-vasca-basada-formacion-laboral-como-camino-reinsercion/>
- La Moncloa. (5 de mayo de 2021). El Estado y el País Vasco acuerdan el traspaso de cuatro nuevas competencias. Obtenido de <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/territorial/Paginas/2021/100521-transferencias.aspx>
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell.
- Martín, V.M. y Vila, E.S. (2016). Si nada cambia, todo continúa igual. La Educación Social y sus ausencias en el ámbito penitenciario. *RES. Revista de Educación Social*, 22, 11-28.
- Ruiz-Narezo, M., Santibáñez Gruber, R. y Agúndez Del Castillo, R. (2022). La educación social y los centros penitenciarios: nuevos horizontes. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria. Revista de servicios sociales*, 76, 87-97. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8369542.pdf>
- Ruiz-Narezo, M., y Santibáñez, R. (2014). Prisión, drogas y educación social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 57, 118-134.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. Ministerio del Interior. (2021). [Disponible en:] <http://www.interior.gob.es/el-ministerio/funciones-y-estructura/secretaria-de-estado-de-seguridad/secretaria-general-de-instituciones-penitenciarias>





Etapa 4, Bilbao, 27/abril/2022  
Universidad de Deusto, DEUSTO

**Mesa Coloquio**  
***Los retos de la Educación Social en Ejecución Penal, el sistema penitenciario y la inclusión***



## El sentido de la acción socioeducativa en las prisiones. Elementos del contexto y producción de capacidades

164

*The meaning of socio-educational action in prisons. Elements of the context and production of capacities*

**Víctor M. Martín Solbes.** Universidad de Málaga. [victmmsolbes@uma.es](mailto:victmmsolbes@uma.es)

### Resumen

Entendemos el contexto como el conjunto de circunstancias que rodean una situación y cuyos elementos se influyen creando lazos de interdependencia. Llevada esta contextualización al ámbito de las Instituciones Penitenciarias, parece evidente pensar que el contexto penitenciario se ve influido por una serie de elementos del sistema prisión. Así pues, la acción socioeducativa realizada en el seno del contexto penitenciario es influida por los elementos del sistema prisión que, o bien, influyen en los procesos de acción socioeducativa, o bien, favorecen desde la participación, el diseño, implementación y evaluación de los procesos socioeducativos. Estas relaciones sistémicas hacen que la acción socioeducativa, como saber en acción, no se pueda entender como una relación educador-educando, aislada del contexto en el que se desarrolla.

**Palabras clave:** Instituciones Penitenciarias, acción socioeducativa, contexto, sistema

### Abstract

*We understand the context as the set of circumstances that surround a situation and whose elements mutually influence each other creating interdependent links. In the field of penitentiary institutions, it seems obvious to think that the penitentiary context is influenced by a series of elements of the penitentiary system. The socio-educational action carried out in the prison context is influenced by these elements, which either influence the processes of socio-educational action or favour the design, implementation and evaluation of the processes from the point of view of socio-educational participation. These systemic relationships mean that socio-educational action, as knowledge in action, cannot be understood as an educator-learner relationship, isolated from the context in which it takes place.*

**Keywords:** Penitentiary Institution, socio-educational action, context, system



*“... se condena al criminal y no a la máquina que lo fabrica. Así se exonera de responsabilidad a un orden social que arroja cada vez más gente a las calles y a las cárceles, y que genera cada vez más desesperanza y desesperación. Pero los discursos oficiales invocan la ley como si la ley rigiera igual para todos”.*

Eduardo Galeano (1999)

*“El efecto más importante del sistema carcelario y de su extensión mucho más allá de la prisión legal, es que logra volver natural y legítimo el poder de castigar, y rebajar al menos, el umbral de tolerancia a la penalidad. Tiende a borrar lo que puede haber de exorbitante en el ejercicio del castigo”*

M. Foucault (1976)

165

### *Estado de la cuestión*

Las prisiones, como instituciones de nuestras sociedades, existen y no son cuestionadas, por lo que su futuro parece asegurado y, por lo tanto, lo que en ellas se realice es importante para las personas que en ellas sobreviven, para los profesionales que en ellas se desempeñan y para la sociedad en general. También es necesario ser conscientes de que toda institución educa (Caride, 2010; Valderama, 2010) y, por lo tanto, es importante reflexionar sobre el sentido de la educación en las prisiones, más allá de que éstas se diseñen como lugares en el que el poder físico e ideológico cumplan funciones de segregación y control de la población internada. Además, debemos ser conscientes de la existencia de ciertos ilegalismos, que emanan de las propias dinámicas de funcionamiento de las prisiones y que, a través de ciertas rutinas, son conocidos tanto, por la población penitenciaria como, por los trabajadores de la Institución, como mecanismos para conseguir ciertas prebendas, sustentadas en el interés por la gobernabilidad del centro penitenciario más que en las posibles finalidades socioeducativas; nos referimos, por ejemplo, a ciertas prebendas que tienen que ver con las dependencias en las que viven las personas en prisión, la atención recibida o las expectativas para enfocar el futuro de la vida en prisión (Martín-Solbes, 2016). Asimismo, no debemos olvidar la complejidad del entorno al que nos referimos y a los efectos negativos que tiene sobre las personas, que Ayuso (2001), Ríos y Cabrera, (2002) y Valverde (1991), sintetizan en: la regimentación de la vida, que desresponsabiliza y desocializa a las personas; las tensiones y conflictos relacionados con la subcultura jerárquica entre personas internadas y la necesidad de adaptación a las normas; las secuelas físicas y psicológicas que, a menudo, conllevan consumos de sustancias tóxicas; la socialización en un ámbito de ‘naturalización’ de la delincuencia; la asidua vulneración de derechos humanos; los efectos que la prisionización produce en las personas presas; las acciones socioeducativas no constituyen en la práctica, una prioridad, sino que se convierten, a menudo, en un conjunto de actividades inconexas que buscan la adaptación de las personas internadas. Todo ello, en un marco estructural en el que debemos reconocer que las prisiones nacen y se sostienen a través de un discurso jurídico-





legal punitivo, que instrumentaliza los procesos socioeducativos a través de planteamientos sancionadores, fundamentados en el castigo y la sanción para el mantenimiento de un status quo inalterable (Valderrama, 2010). En este discurso toma importancia el denominado Tratamiento Penitenciario, que bascula entre la idea de entenderlo como el conjunto de actividades para el desarrollo de acciones socioeducativas o, como ciertos instrumentos terapéuticos para la corrección de conductas, que pone el peso en la mirada clínica y en la normalización social, por definición, excluyente. De este modo, en demasiadas ocasiones, los procesos socioeducativos se tornan en un derecho subyugado al control, orden, seguridad, disciplina, legitimando la segregación y optando por las medidas punitivas para resolver problemas de conducta; sin embargo, reflexionar sobre la educación social en prisión, nos aproxima a otra forma de leer la realidad, cuestionando el aislamiento como castigo hegemónico e indagando nuevas formas de promover ciudadanía activa y responsable en escenarios comunitarios (Martín-Solbes, Vila y de Oña, 2013).

Además, nos encontramos con la cuestión, aún sin resolver, del profesional de la acción socioeducativa en el ámbito penitenciario, ya que el acceso a este puesto profesional de la educadora y el educador social en centros penitenciarios, se ha basado tradicionalmente en una promoción interna en la que se valora la antigüedad en el servicio activo como funcionario de vigilancia en prisión, cualquier titulación académica relacionada con las Ciencias Sociales y un breve curso formativo. Esta forma de acceso desprestigia la profesión, a los profesionales y nos da a conocer el poco interés que ha mostrado la Secretaría General de IIPP en que se realicen en el seno de las Instituciones Penitenciarias, acciones socioeducativas de calidad. Esta forma de acceso podía tener sentido cuando no existían los estudios de Educación Social, pero con la puesta en marcha de la Diplomatura de Educación Social y posterior Grado en Educación Social, han dejado de tener sentido, dirigiendo este posicionamiento hacia lo que podemos denominar, intrusismo profesional. En el año 2021 la Secretaría General de IIPP ha convocado oposiciones específicas para educadoras y educadores sociales que cambian el sistema de acceso, pero rebaja la categoría de los futuros profesionales de la educación social, ya que los convierte en personal laboral, alejados de un quehacer técnico y, además, los vincula con los actuales monitores de animación sociocultural. Sin embargo, la educación social se constituye como un saber pedagógico en acción y, aunque puede abordar cuestiones relacionadas con la animación sociocultural, tanto sus planteamientos teóricos como prácticos, van mucho más allá de la mirada de la animación sociocultural.

### Discusión

La educación social es una profesión de carácter pedagógico y un derecho de ciudadanía (ASEDES, 2007); esto significa que utiliza métodos educativos para su quehacer profesional y se dirige a la ciudadanía, lo que incluye a las personas internadas en prisión, marcándose como objetivos, la superación de las desigualdades y la reconstrucción de la ciudadanía, que es algo más que el derecho a estar en la vida pública y tener derecho de sufragio; más bien, se trata del derecho a tener voz, a ser escuchado, a ser. El no ser, consecuencia de los procesos excluyentes de las sociedades de tendencia neoliberal, es característica de la población penitenciaria.

Es necesario que la Institución Penitenciaria prestigie la figura del profesional de la educación social para el fortalecimiento de las dinámicas socioeducativas y no deje en manos de personas ajenas a la profesión o en cierta suerte de voluntarismo, los procesos socioeducativos





en prisión. Entendemos que para que una actividad laboral sea considerada profesión, es necesario que ésta cumpla con ciertos requisitos, entre los que se pueden destacar (Ruiz-Galacho y Martín-Solbes, 2022):

- Las profesiones comparten un cuerpo de conocimientos común que integra los contenidos de una formación inicial única y que, en este caso, se materializa en el Grado en Educación Social como formación universitaria sostenida fundamentalmente por las aportaciones teóricas de la Pedagogía Social, entre otras disciplinas afines. Así, el desarrollo de la Educación Social no se basa en la opinión o la creencia, sino que debe partir del conocimiento pedagógico y científico para dar coherencia y sustento a su práctica profesional. Estos fundamentos deben adquirirse a través de la formación universitaria de grado pertinente y no pueden sustituirse por acciones formativas ajenas a ésta.
- Las tareas propias de la práctica profesional están vinculadas con la función pública, entendida como la orientación de sus objetivos al soporte de la consolidación y mantenimiento de un Estado de Derecho, fundamentalmente dependiente de las políticas públicas como condición de posibilidad para su desarrollo. Es por ello que aquellas prácticas o acciones que no están destinadas al fortalecimiento de los derechos fundamentales a través de procesos educativos, tales como el asistencialismo o el adoctrinamiento, no pueden incluirse entre los objetivos de la acción profesional.
- La existencia de una profesión requiere de una contraprestación económica por la fuerza de trabajo, materializándose en un empleo. Así, la Educación Social como profesión, no puede entenderse como una forma de voluntariado, requiriendo a su vez de unas condiciones laborales dignas y alejadas de la precariedad, la infracualificación y el intrusismo profesional.
- Toda profesión cuenta con una normativa interna, que emana de la colegiación profesional y da lugar al establecimiento de un código deontológico a través de una serie de acuerdos éticos compartidos, que cualquier profesional debe cumplir. De esta manera, la educación social cuenta con un código deontológico que, no siendo coercitivo, cumple una función orientadora de la práctica socioeducativa. El Código Deontológico de la Educación Social ayuda a definir qué son buenas prácticas y contribuye a la reflexión del colectivo profesional para hacer frente a los dilemas y conflictos asociados al desempeño de sus funciones.

La educación social, como saber pedagógico en acción, dirige su quehacer profesional hacia la socialización del bienestar, la dignificación de las personas con las que trabaja y el reconocimiento de sus derechos fundamentales; pero no podemos pretender alcanzar estos objetivos, con la sola acción socioeducativa, ya que ésta se encuentra inmersa en un contexto, cuyos elementos influyen o pueden participar positivamente en el acto socioeducativo. Además, este saber en acción se desarrolla en una trama dialéctica continua entre lo que es y lo que es deseable, que se ve mediatizada por las instituciones, políticas y agentes sociales que pueden facilitar formas de organización social de tendencia neoliberal, lo que dificulta, sin duda, la adquisición y mantenimiento de derechos, a través de un proceso de mercantilización de los mismos o, a través de la atomización de las relaciones sociales o, por medio de dinámicas de violencia estructural (explotación, precariedad, exclusión). De este modo, vemos cómo existen elementos estructurales que median en la acción socioeducativa y la condicionan, por lo que es fundamental contextualizarla, convirtiendo, de este modo, la educación social, en un acto creativo, científico y ético, que necesita sistematizar sus métodos y objetivos.

Algunos de los elementos que intervienen en el sistema contexto penitenciario, pueden ser, entre otros, el educador o educadora social, la persona presa, los miembros de los Equipos Técnicos, los miembros de la Junta de Tratamiento, la estructura del centro penitenciario, el

trabajo desarrollado desde el área de vigilancia, el equipo directivo, las políticas penitenciarias, ... Cada uno de estos elementos del sistema, sin lugar a dudas, influye en el acto socioeducativo. Una institución que ponga en el centro de su funcionamiento, los procesos socioeducativos, debe pretender que estos elementos no sólo influyan, sino que participen de la acción socioeducativa. En otras palabras, ningún elemento del sistema debe interponerse en el desarrollo de la acción socioeducativa y pensar que sólo el profesional de la educación social es responsable del acto socioeducativo, es un error. De este modo, si las políticas penitenciarias, los equipos directivos, los miembros de las Juntas de Tratamiento o Equipos Técnicos, no se involucran en los procesos socioeducativos, éstos quedarán incompletos.

La participación de todos los elementos del sistema, en los procesos socioeducativos producirán en el contexto, al menos cuatro capacidades (Ruiz-Galacho y Martín-Solbes, 2022):

- Capacidad racional. Generando y estableciendo análisis basados en procesos racionales.
- Capacidad relacional. Generando y estableciendo relaciones con personas y comunidades.
- Capacidad ética. Generando y estableciendo reflexión en torno a valores universales para el bienestar común y la dignificación de las personas.
- Capacidad política. Generando y estableciendo dinámicas de incidencia y organización social en base al bienestar y la justicia social.

### Conclusiones

Como ya presentamos en un anterior trabajo (Ruiz-Galacho y Martín-Solbes, 2022), debemos recordar que la acción socioeducativa contribuye al desarrollo efectivo del derecho de ciudadanía a partir de su construcción científica, lo que demanda la sistematización de las prácticas emergentes de la profesión para ser. Esto se traduce en la manifestación de ciertas capacidades evaluables a través de objetivos, que dan sentido a la práctica socioeducativa en un determinado contexto, que se proyecta como acto profesional y garantía de derechos. Ya señalamos anteriormente las capacidades de la acción socioeducativa que nos permiten identificar acciones profesionales como buenas prácticas que se desarrollan en contextos determinados, permeando los métodos y fines e interpelando al contexto concreto. Si estas capacidades coexisten en un mismo espacio y tiempo, son posibilidad de una buena práctica socioeducativa, a pesar de las complejidades que la pueden rodear. Si algunas de ellas aparecen y otras no, debido a las complejas relaciones del contexto, podemos hablar de acciones socioeducativas incompletas y, si no aparecen, hablaremos de otras acciones, pero no de acciones socioeducativas. Estas capacidades ofrecen un lugar al que dirigir las técnicas y métodos de las acciones socioeducativas, estableciendo objetivos, indicadores y criterios de evaluación. En cualquier caso, es necesario ser conscientes de que la educación social no se presenta como una solución al malestar global y a las injusticias que atraviesan el devenir de la humanidad, sino que tiene que ver con la contribución a la generación de espacios de bienestar y justicia social, en la medida de las posibilidades del contexto de la acción socioeducativa, ya que ante realidades violentas y violentadoras de derechos, es necesario plantear respuestas ontológicas y axiológicas, siendo conscientes de que la educación social no ofrece soluciones totales, sino propuestas orientadas a la justicia social, con posibilidades de incidir sobre formas de organización de los grupos humanos.



## Referencias

- ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES.
- Ayuso, A. (2001). La intervención socioeducativa en el tratamiento penitenciario. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 6-7 (73-79).
- Caride, J.A. (2010). La educación social como práctica de y hacia la libertad en contextos penitenciarios. En F. Añaños (coord.): *Las mujeres en las prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Galeano, E. (1999). *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- Martín-Solbes, V.M. (2016). La educación social en el ámbito penitenciario. Claroscuros y retos para el siglo XXI. En G. Domínguez y V.M. Martín Solbes: *La educación social: una profesión de compromiso en continua reflexión y construcción*. Málaga: ExLibric.
- Martín-Solbes, V.M.; Vila, E.S. y de Oña, J.M. (2013). La investigación educativa en el ámbito de las Instituciones Penitenciarias: panorámica, desafíos y propuestas. *Revista de Educación*, 360, (16-35). doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-218
- Ríos, J.C. y Cabrera, P.J. (2002). *Mirando el abismo: el régimen cerrado*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Ruiz-Galacho, S. y Martín-Solbes, V.M. (2022). Teoría ontopraxeológica de la Educación Social y violencia en los entornos de la acción socioeducativa. En: M.P. Cáceres; J.A. López; S.M. Arias y M. Ramos (coords). *Análisis sobre metodologías activas y TIC* (pp. 255-261). Madrid: Dykinson.
- Valderrama, P. (2010). *Cárcel: poder, conflicto y ciudadanía. La micropolítica de la función reeducadora*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Valverde, J. (1991). *La cárcel y sus consecuencias. La intervención sobre la conducta desadaptada*. Madrid: Popular.





Etapa 4, Bilbao, 27/abril/2022  
 Universidad de Deusto, DEUSTO  
**Comunicaciones publicadas**



## Comunicaciones y trabajos publicados

170

Presenta:

**Elena Aycart Carbajo.**

*Educadora y Coordinadora del Programa de Intervención Socioeducativa en Medio Abierto con niñas-os y adolescentes de Irún. Profesora de la Universidad de Deusto. Delegación de Gipuzkoa del GHEE-CEESPV*

→ Estas tres que siguen serían las comunicaciones aceptadas por el Comité Científico y publicadas en RES, Revista de Educación Social

- **Rosa Agúndez del Castillo.** “La perspectiva socioeducativa como herramienta para mejorar el clima social de prisión” ([enlace](#))
- **Fernando Madoz Mendioroz.** “Trabajo educativo en lonjas” ([enlace](#))
- **Francisco Javier Alicante García | Leire Isasi Zárraga.** “Y el ave fénix sigue volando” ([enlace](#))

### Presentación de otro trabajo, también publicado en la revista RES, pero sin relación con el Congreso

- **Itsaso Biota Piñeiro | Naiara Ozamiz Echevarría | María Dosil Santamaria | Maitane Picaza Gorrotxategi | Amaia Eiguren Munitis.** «Percepción de la población general sobre la pornografía y sus efectos sobre la masculinidad hegemónica» ([enlace](#))

La mesa de exposición de comunicaciones, inicialmente diseñada como simultánea (en otro espacio cercano a la Facultad) perdió protagonismo y posibilidades de mayor interacción con los participantes.

### [Enlace al vídeo del acto](#)

\* Las comunicaciones ocupan del minuto 6:53:20 hasta el minuto 7:37:05 del vídeo.

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

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



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



Etapa 4, Bilbao, 27/abril/2022

Universidad de Deusto, DEUSTO

**Diálogos en ámbitos profesionales. 1**

*Intervención Socioeducativa en Servicios Sociales de Atención Primaria: próxima, personalizada, relacional y comunitaria*



## Espacios de Diálogo en ámbitos profesionales de la intervención. 1

### Intervención Socioeducativa en Servicios Sociales de Atención Primaria: próxima, personalizada, relacional y comunitaria

171

Modera:

**Arantza Remiro Barandiarán.** *Educadora Social.*

- **Jesús Otaño Maiza.** ([texto de la intervención](#))  
*Educador Social. Hurbildu.*
- **Axier Huegun Burgos.** ([texto de la intervención](#))  
*Universidad del País Vasco-Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, Donosti.*

Interesante y reforzando aspectos tales como la intervención centrada en las personas, protagonistas de su proceso. Quizás en algunos aspectos como el de la necesidad de retomar la educación de calle no fueron bien explicados y generó debate en la ronda de preguntas y en el descanso. Parece que el recorrido por las calles en busca de posibles personas usuarias del servicio está superado y se plantea un trabajo de proximidad en aras de la prevención temprana basada en la buena comunicación de la red de apoyo comunitaria y la comunicación fluida

#### *Principales hitos destacables*

- *Asier Huegun:* la existencia del servicio y el para qué del mismo debe conocerse con claridad por la población destinataria. Somos prevención interventiva
- *Jesús Otaño:* priorizar la detección en base a necesidades en vez de centrarnos en las dificultades. El éxito de nuestro trabajo depende en un 90% de lo relacional y para una buena gestión de estas es necesario un marco metodológico.

“Hacemos cosas para que pasen cosas”. Primero educamos y luego tenemos el apellido social. Valoraciones basadas en criterios de desprotección en lugar de las necesidades.

#### *Propuestas de futuro*

- Comunidad como un espacio de todas las personas: Idea de recuperar la calle como un espacio de encuentro Vs un espacio de paso.
- Presencia reconocible generando redes eficientes: El desarrollo de un buen trabajo comunitario permite una respuesta próxima, precoz y a tiempo.

### [Enlace al vídeo del acto](#)

*\* El Diálogo ocupa del minuto 7:39:50 hasta el minuto 8:44:45 del vídeo*







Etapa 4, Bilbao, 27/abril/2022

Universidad de Deusto, DEUSTO

**Diálogos en ámbitos profesionales. 1**

***Intervención Socioeducativa en Servicios Sociales de Atención Primaria: próxima, personalizada, relacional y comunitaria***



## Algunas reflexiones técnicas y algunas preocupaciones a futuro

172

**Jesús Otaño Maiza.** Educador Social. Hurbildu.

El título viene del taller original que se nos solicitó desde el comité científico para el VIII Congreso de Educación Social presencial en Zaragoza que no se pudo realizar y la propuesta en formato de diálogo ha sido derivación de aquel taller.

Las cuatro atribuciones que aparecen en el título relacionadas con la proximidad, la intervención personalizada, la importancia de la relación y el enfoque comunitario resumían la aportación que pretendía el modelo que se iba a presentar en el taller. En este escrito para las actas del congreso y, dadas las limitaciones de espacio, vamos a presentar simplemente algunas de las ideas que se plantearon en el espacio de diálogo mismo que, entresacadas, y, a partir de preguntas, que son consideraciones formuladas como titulares que requerirían matices, y, seguramente, debate.

*En primer lugar, ¿es posible la proximidad de los servicios en el territorio y con las personas que lo habitan sin la disponibilidad evidente y explícita de las personas profesionales?*

Sin duda, no es posible. Estar, ser y parecer disponible implica, desde la proactividad que se nos supone y las competencias técnicas del “oficio” posibilitar el acceso de todas las personas a nuestros servicios y que éstos sean conocidos y reconocidos por la ciudadanía y la comunidad. Para ello, hay que entender la proximidad como principio de actuación lo que tiene que ver con:

- la implementación de formatos de actuación que favorezcan la presencia en el territorio y en los lugares en los que las personas están (“yo voy y estoy donde ellas están”) y el desarrollo de la intervención en el marco familiar y el del medio abierto (la intervención socioeducativa familiar domiciliaria y la educación de calle)
- la garantía en la respuesta a todas las personas del territorio asegurando la intervención, también en los municipios más pequeños, y ajustando a tamaño humano la de los más grandes a partir de servicios completos, próximos y sólidos en cada barrio y en cada pueblo.

*Por otra parte, relacionado con la personalización de la intervención, si pretendemos, mirar mejor a las personas y a sus necesidades, y la eficiencia y eficacia de nuestras intervenciones, ¿no sería necesario relativizar y/o reinterpretar los procedimientos?*

Primero, situémonos desde dónde estamos hablando:

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

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



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



- estamos hablando desde el foco de los servicios sociales municipales, que, en nuestro caso, en el de las y los educadores sociales, es la intervención socioeducativa con las personas, relacional, generadora de procesos y marcos educativos para la misma y con la finalidad de dar respuesta a sus necesidades.
- estamos hablando, pues, de intervención personalizada, desde un enfoque centrado en la persona, y, desde ese paradigma, de cómo repensar los procedimientos para adaptarlos a las personas y sus necesidades y no pretender que las personas se tengan que adaptar a los procedimientos (que, desde nuestro punto de vista, no protocolos que hablan más de la organización y de nuestras tareas que de las personas)

Adaptar los procedimientos para una mayor eficiencia de la intervención parte de un análisis general de los mismos y de cada una de sus fases, seguramente, sin alterarlas demasiado, pero sí repensando el enfoque, los contenidos y las tareas da desarrollar en cada una de ellas.

Para contribuir a la reflexión, apuntamos aquí algunos aspectos para el análisis y revisión en torno al procedimiento desde un enfoque centrado en la persona, mediante ideas que requerirían de mayor profundización y progresión en su aplicación:

- Conviene aplicar esta mirada tanto en el punto de partida del proceso de intervención, en el recorrido del mismo, así como en el del punto de llegada de evaluación y cierre.
- Es necesario elaborar diagnósticos de necesidades individualizados y rigurosos, lo que implica tener en cuenta los momentos y las capacitaciones de los individuos que lleva a que todas las acciones y actuaciones estén adaptadas a los mismos con flexibilidad, muchas veces, en la respuesta.
- Es preciso garantizar la participación de las personas educadoras sociales en todo el procedimiento desde su primera fase de detección y recepción, no sólo a partir de la intervención propiamente dicha.
- Se deben asegurar itinerarios con las personas sin rupturas e intermitencias que tantas veces se dan en los procesos de intervención, como es el caso de los traspasos de administración competente ante la valoración de mayor nivel de desprotección o de exclusión que tienen consecuencias en los procesos, muchas veces, desorientando a las personas atendidas y, en ocasiones, con considerables retrocesos en los mismos.

*Solemos decir que nuestro trabajo es 90% relacional lo que se hace difícil si nos tenemos que “someter” a un procedimiento demasiado rígido, ¿puede que esté ocurriendo, en algunos casos, que en vez de poner energías en el apoyo, el acompañamiento y la intervención estamos más preocupados en la información y en la valoración de la situación?*

Entendamos esto como una autocrítica y una invitación a equilibrar estas energías en aras a la contribución real a la respuesta las necesidades de las personas desde la honestidad y la ética profesional.

El sentido de nuestra tarea es la intervención a través de las relaciones educativas que construimos, que, como es sabido, tienen como objetivo la generación de procesos educativos que, en su intencionalidad última, permiten dar respuesta a las necesidades de las personas.

La intervención a través de las relaciones y en procesos educativos sigue siendo el eje de nuestra función y nos facilita ser eficaces en su finalidad; para ello, las personas educadoras sociales nos construimos como significativas y, a través de la vinculación, logramos un grado de ascendencia capaz de apoyar estos procesos de adquisición de recursos y de autonomía.



Así mismo, de importancia no menor, son las aportaciones de las relaciones que se generan en lo que se refiere, en muchas ocasiones, a compensación, afectividad, seguridad y humanización desde una mirada de competencia que da protagonismo a las personas desde el reconocimiento de sus capacidades de cambio, de empoderamiento y de adquisición de autonomía.

*Una finalidad importante de la acción socioeducativa es la adaptación de las personas al entorno, ¿cuál es la parte de ese entorno que llamamos comunidad? y ¿a qué nos referimos al hablar de comunidad?*

Ya se ha hablado de proximidad y de territorio y, por tanto, en cierto sentido de comunidad, pero, avanzamos un poco más aquí, incidiendo en la necesidad de recuperación de lo comunitario en el desarrollo de las actuaciones y en la fundamentación de la intervención social y educativa desde los servicios sociales del ámbito local, como enfoque, cultura, perspectiva y metodología.

- de una parte, parece que la manera de garantizar el enfoque comunitario en nuestras intervenciones pasa por entender a la comunidad también como sujeto de la intervención, para lo cual es preciso dotarle de mecanismos que favorezcan devolver a la misma parte de la responsabilidad de su desarrollo
- de otra, la contribución al desarrollo de las comunidades desde los servicios sociales en atención a la esencia de lo educativo, su sentido antropológico y cultural y la normativa vigente, viene dada a partir, de nuevo de la presencia de los mismos y de las personas profesionales en la comunidad como aval de la proximidad real y disponible, la participación en las diferentes iniciativas de la misma y la generación y dinamización de redes de carácter comunitario.

*Para terminar, dos recordatorios, dos preocupaciones y una propuesta*

La tarea principal de las personas educadoras sociales en lo local/municipal es intervenir generando procesos educativos para responder a las necesidades de las personas en el ámbito de lo social y educativo y desde la relación educativa; así pues, la valoración de situaciones de desprotección es sólo una de las tareas a desarrollar, pero, no ha de suponer tarea central en el servicio en detrimento de la tarea educativa y de atención directa.

Así mismo, la prevención es trabajo importante de lo local, entendida como prevención activa, que supone conocer desde antes, antecederse, no desatender, establecer vínculos y acompañar antes, es decir, intervenir desde lo educativo, intervenir previniendo.

- Debemos cuidar nuestra mirada específica y especializada para no perder el contenido y sentido de la intervención municipal, próxima, precoz y a tiempo desde el conocimiento directo, que es necesaria y, desde la experiencia y el contraste para ello fue diseñada.
- Es preciso mantener el enfoque, pues, desde la atención socioeducativa, la protección y la inclusión con una respuesta a las necesidades ajustada, próxima y preventiva y poner la mirada en la desprotección y en la exclusión graves, únicamente, en las situaciones que así lo requieren. Esto también está relacionado con los informes que deben estar bien diferenciados entre los que son diagnóstico de necesidades para el desarrollo del plan y los que son informes de valoración de la desprotección o de la exclusión.

Como se ha visto, algunas de las ideas señaladas quedan planteadas unas veces, de manera afirmativa, otras, sugerente y, a veces, provocadora, pero, están expuestas con la intención de



contribuir a la reflexión de cara a la definición de los servicios de naturaleza socioeducativa y psicosocial.

Por último, presentamos a continuación, como aportación a la definición el esquema del modelo de Servicio de Intervención Socioeducativa y Psicosocial elaborado por las personas educadoras sociales que desarrollamos el Programa Hurbildu de la Diputación Foral. Este modelo es nuestra referencia para el asesoramiento técnico a los departamentos de servicios sociales en Gipuzkoa, y, en un principio, iba a ser el punto de partida del taller original para el Congreso. También apuntamos alguna documentación relacionada.



*Bibliografía*

Otaño, J. (2021). Algunas aportaciones para el desarrollo de la intervención socioeducativa y psicosocial en el ámbito local. Apuntes sobre el asesoramiento técnico a las personas profesionales – Programa Hurbildu. *Actas de Congreso de VIII Congreso de la Red Española de Política Social (REPS)*, Bilbao 2021, pp. 1197-1228

Otaño, J. (2019). La intervención socioeducativa y psicosocial en el ámbito local: aportaciones para su definición adaptada a cada municipio. *Zerbitzuan* 69, 5-21

Otaño, J. (2016). Intervención Socioeducativa desde los s. 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*. (Gobierno Vasco) 45-58





Etapa 4, Bilbao, 27/abril/2022

Universidad de Deusto, DEUSTO

**Diálogos en ámbitos profesionales. 1**

***Intervención Socioeducativa en Servicios Sociales de Atención Primaria: próxima, personalizada, relacional y comunitaria***



## Intervención socioeducativa en servicios sociales de atención primaria: próxima, personalizada, relacional y comunitaria

176

**Asier Huegun Burgos.** Facultad de Educación, Filosofía y Antropología (UPV/EHU). Miembro de la Comisión Decreto de la Cartera de Prestaciones y Servicios de la Ley de Servicios Sociales del País Vasco (CEESPV y HEFA- UPV).  
[asier.huegun@ehu.eus](mailto:asier.huegun@ehu.eus)

La actualmente vigente Ley de Servicios Sociales 12/08 aprobada en el parlamento vasco de Vitoria-Gasteiz en diciembre de 2008 despliega y vincula el catálogo de servicios con el desarrollo de la intervención socioeducativa y la función de los y las educadoras sociales. Así, la ley determina claramente que la los profesionales que desarrollan la intervención socioeducativa son **los educadores y las educadoras sociales**, y los reconoce como **cuerpo profesional básico** junto a otros **dentro del Sistema Vasco de Servicios Sociales**.

Desde ahí vamos a desgarnar, de modo sintético, cuatro aspectos fundamentales, desde el punto de vista de la intervención socioeducativa, en la ley: la proximidad, la personalización, el componente relacional y la dimensión comunitaria.

**Proximidad:**

Entendemos la proximidad como **accesibilidad y universalización**: la intervención socioeducativa debe **dar respuesta a las necesidades de las personas**, y no poner el foco, solamente, en los problemas o dificultades de aquellas. Para ello es indispensable:

- Atender a las personas en su entorno habitual. Es decir, los y las educadoras sociales debemos estar donde están las personas.
- Decimos “estar donde están las personas” con el objetivo de garantizar la atención universal desde la proximidad de las mismas y favoreciendo sus derechos (Marchioni; Torrico, 2005).
- La importancia y el impacto del profesional de referencia para la construcción de **vínculos en los procesos de intervención socioeducativa** es uno de los ejes para la orientación de la intervención, la coherencia en los itinerarios vitales y personales, y la continuidad, junto con la responsabilidad de las administraciones (Otaño, 2019).



**Personalización:**

Sumando a lo que hemos apuntado en el punto anterior, entendemos la personalización como la forma de focalizar la intervención socioeducativa en las personas, es decir, el centro de la intervención son las personas teniendo en cuenta las siguientes directrices:

- Realizar el diagnóstico de las necesidades de las personas y la **adaptación** constante a las necesidades de las personas.
- Diversificar de metodologías para la personalización de la intervención de cara a dar sentido a la propia intervención socioeducativa.
- Mantener un profesional de referencia como garantía de proximidad y de **continuidad** para dar **seguridad** a las personas en su itinerario vital.

**Relación:**

Desde el punto de vista técnico y profesional, entendemos la intervención socioeducativa como aquella que **genera procesos** educativos de cambio en la personas y/o en los contextos en los que se desarrolla su vida, utiliza **herramientas fundamentalmente relacionales** con la **intencionalidad de mejorar las condiciones de vida** de las personas, de los colectivos y la comunidad, poniendo especial atención a situaciones de mayor dificultad y desventaja social. Partiendo de esa visión de la intervención, **el apartado relacional es central en la labor de los y las educadoras sociales**. Así, los elementos fundamentales que orientan la relación de los y las profesionales de lo socioeducativo, son los siguientes:

- La intervención es **proceso**, un conjunto de fases sucesivas en el transcurso de la acción directa.
- Se desarrolla a partir de herramientas fundamentalmente relacionales, estableciendo **marcos de relación educativos** de interacción.
- La **intencionalidad** de la intervención para mejorar de las condiciones de vida de las personas.

Teniendo en cuenta todo ello, la relación es educativa porque:

- Genera un vínculo con la otra persona.
- **Construimos la relación con un fin educativo** para mejorar las condiciones vitales de esa persona. El “para qué” en la intervención socioeducativa es fundamental, y que los y las educadoras sociales reflexionemos sobre la práctica desde esa pregunta motriz.
- Para ello, debemos entender la relación horizontal desde la idea que el/la educador/a existe porque exista la persona o grupo destinatario: Los y las educadoras somos un recurso socioeducativo en el proceso vital de las personas. (Marchioni y Torrico; 2005).

**Comunidad:**

Sistema Vasco de Servicios Sociales queda enmarcado en la cultura y la **perspectiva comunitaria** como enfoque, el cual ha formado parte importante del esfuerzo de los servicios socioeducativos en el último tiempo, sobre todo a nivel local, lo que nos lleva a poner especial atención en:

- La adaptación de los recursos al entorno y para el territorio en el que se han de implementar.
- Desde ahí entendemos lo comunitario, como conocimiento exhaustivo del territorio; es decir, el sujeto de intervención es la comunidad. Para ello. Creemos que los y las educadoras tiene que ser conocedores de los recursos, posibilidades y limitaciones del territorio donde se desarrolla la intervención.



Por todo ello defendemos que los aspectos que hemos destacados deberían de ser el punto de mira de la reflexión y práctica de los y las educadoras sociales en el desarrollo del decreto de la ley. Desde ahí, entendemos que la labor socioeducativa debería reorientarse a la propia esencia del trabajo socioeducativo: estar cerca de las personas en su contexto cercano y próximo. O dicho de otra manera: poner más énfasis en el término “educativo” cuando nos referimos a los socioeducativo para ir recuperando la calle o medio abierto como espacio de la intervención de los y las educadoras sociales.

### **Bibliografía**

- Marchioni, M.; Torrico, A. (2005). A propósito de planes y procesos comunitarios. *El viejo topo*, 209-2010, 79-85.
- Otaño, J. (2019). La intervención socioeducativa y psicosocial en el ámbito local: aportaciones para su definición adaptada a cada municipio. *Zerbitzuan*, 69, 1-17. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.69.01>







Etapa 4, Bilbao, 27/abril/2022

Universidad de Deusto, DEUSTO

**Diálogos en ámbitos profesionales. 2**

*Intervención socioeducativa en el ámbito de la diversidad funcional: derechos y dignidad de las personas*



## Espacios de Diálogo en ámbitos profesionales de la intervención. 2

### Intervención socioeducativa en el ámbito de la diversidad funcional: derechos y dignidad de las personas

179

Modera:

**José Félix Rentería.** *Educador Social | Coordinador de Viviendas en Gorabide.*

- **Naiara Berasategi Sancho.**  
*Universidad del País Vasco, Facultad de Educación, Bilbao.*
- **María Ángeles Andrés Acha.** ([texto de la intervención](#))  
*Emprendedora Social*
- **Leire Darretxe Urrutxi.**  
*Universidad del País Vasco, Facultad de Educación, Bilbao.*

Interesante la inclusión en esta mesa de una persona con diversidad funcional, aporta la visión de las necesidades sentidas y vividas en primera persona, así como los déficits que existen en la respuesta de la intervención socioeducativa.

Su exposición fue bien complementada por el aporte técnico para el acercamiento de la acción socioeducativa en este ámbito, de las profesoras de la UPV Leire Darretxe y Naiara Berasategi. Se ofrecen herramientas, funciones, necesidades a las que responder, etc. válidas para ordenar la intervención en este ámbito de las/os profesionales de la intervención socioeducativa.

Menor participación y asistencia a este espacio de diálogo, principalmente por el cansancio de las/os asistentes y la hora en que se produce. Aun así, la participación de una persona con dificultades a abordar en este ámbito, genera inquietudes y cuestionamientos (ya que María Ángeles Andrés los lanza en su exposición), que crean tensión y reflexión, conectando al público con el ámbito a abordar



### Principales hitos destacables

- *Naiara Berasategi Sancho (UPV)*: "Lo importante no es trabajar en modelos inclusivos tan solo desde lo legislativo y lo normativo, ni desde lo cultural, sino añadir a ello la parte educativa y social"
- *María Ángeles Andrés Acha (Emprendedora Social)*: "A los ojos de una sociedad capacitista, las personas con cuerpos no normativos, somos personas con menos derechos y menos dignas de respeto" "La mirada capacitista, genera discapacidades, pero ¿nos interesa como sociedad acabar con esta situación de exclusión"
- *Leire Darretxe Urrutxi*: "En la universidad utilizamos el termino discapacidad (física, intelectual, etc.) versus diversidad funcional, porque desde el tercer sector nos asesora que es el término adecuado." "Siempre apostamos por un modelo de inclusión, basado en derechos con acceso a la justicia social de todas las personas"

180

### Propuestas de futuro

- Luchar contra el sistema capacitista implica también educar socialmente y trabajar en red, supone un cambio de conciencia y también de una acción coordinada para transformar las instituciones"
- Ajustar la intervención socioeducativa en modelos de atención centrados en la persona y atender desde una perspectiva integral.
- Los apoyos en el ámbito de la diversidad funcional deben estar destinados a la inclusión, participación y corresponsabilidad desde un enfoque comunitario.

### [Enlace al vídeo del acto](#)

\* *El Diálogo ocupa del minuto 8:49:20 hasta el minuto 9:41:35 del vídeo*





Etapa 4, Bilbao, 27/abril/2022  
 Universidad de Deusto, DEUSTO  
**Diálogos en ámbitos profesionales. 2**  
*Intervención socioeducativa en el ámbito de la  
 diversidad funcional: derechos y dignidad de las  
 personas*



## De los muros hacia la luz: vidas con Derechos

181

### *From Walls to Light: Lives with Rights*

**María Ángeles Andrés Acha.** Emprendedora Social.<sup>1</sup> [marianandresacha@gmail.com](mailto:marianandresacha@gmail.com)

#### Resumen

La biodiversidad es la variedad de formas de vida en el planeta (incluyendo los ecosistemas terrestres, marinos y los complejos ecológicos de los que forman parte), más allá de la diversidad dentro de cada especie, entre las especies y entre los ecosistemas.<sup>2</sup> La diversidad de nuestra sociedad se caracteriza, entre otras cosas, por los diferentes orígenes étnicos o raciales; la diversidad de las religiones que se profesan; las distintas capacidades de las personas o las varias formas de las relaciones personales y afectivas. Para ser una sociedad diversa debemos espacios dónde vivamos vidas que merecen ser vividas dignamente. ¿Estamos preparados realmente? Si entendemos la dignidad humana como un valor fundamental e inalterable, aún y cuando puede ser interpretado por la persona de manera diversa... ¿por qué la diversidad funcional es hándicap para vivir con dignidad? Pongamos el foco de la DIVERSIDAD en el centro, sin vulnerar nuestros derechos.

**Palabras clave:** Dignidad, Derechos, Decisiones, Crear conciencia, Respeto, empoderamiento.

#### Abstract

*Biodiversity is the variety of life forms on the planet (including terrestrial and marine ecosystems and the ecological complexes of which they are part). Beyond diversity within species, between species and between ecosystems. The diversity of our society is characterized, among other things, by different ethnic or racial origins; the diversity of professed religions; the different abilities of individuals or the various forms of personal*

<sup>1</sup> Emprendedora social, diplomada y graduada en trabajo social .Master en intervención y mediación familiar .  
 Experta universitaria en Violencia de género y malos tratos : una visión multidisciplinar. Ponente y formadora en  
 diversos congresos y jornadas . Colaboraciones en calidad de experta en diversas investigaciones sobre género y  
 diversidad funcional. Tfno. 660 262 179

<sup>2</sup> <https://fundacion-biodiversidad.es/es/que-hacemos/que-esbiodiversidad#:~:text=Biodiversidad%20es%20la%20variabilidad%20de.especies%20y%20de%20los%20>



*and emotional relationships. To be a diverse society we must provide spaces where we live lives that deserve to be lived with dignity. Are we ready for that? If we understand human dignity as a fundamental and unalterable value, even though it can be interpreted by the person in different ways... why is functional diversity a handicap for living with dignity? DIVERSITY must be put on the core, the focus, without infringing on our rights.*

**Keywords:** *Dignity, Rights, Decisions, Awareness, Respect, Empowerment.*

### Estado de la cuestión

Las sociedades actuales son muy diversas, pues están conformadas por individuos diferentes en cuanto a edad, sexo, raza, religión, capacidad física, costumbres, etc. Hoy en día, nos preocupamos por tener una vida digna independiente. Entendiendo que la vida independiente es una parte esencial de la autonomía y libertad del individuo, y no significa necesariamente vivir solo. Tampoco debe interpretarse únicamente como la capacidad de realizar las actividades diarias por una misma. Por lo tanto, debe considerarse como la libertad de elección y control, en consonancia con el respeto de la dignidad inherente y la autonomía individual. La independencia como forma de autonomía personal. Toda persona tiene derecho a la libertad y seguridad. Esta diversidad enriquece la convivencia. Sin embargo, a veces es difícil aceptar las diferencias y no siempre se convive en armonía, un ejemplo de estos es la discriminación, que debilita los derechos de las personas. Para ser una sociedad diversa debemos proporcionar espacios donde vivamos vidas que merecen ser vividas dignamente. ¿Estamos preparados realmente? Si entendemos la dignidad humana como un valor fundamental e inalterable, aún y cuando puede ser interpretado por la persona de manera diversa... ¿Por qué la diversidad funcional es hándicap para vivir con dignidad? Pongamos de manifiesto la primera vulneración de los derechos humanos. Cuando se tiene diversidad funcional, en este sistema capacitista y heteronormativo se decide por la persona y se la institucionaliza sin mirar sus deseos o anhelos. Me gustaría reflexionar como lo hago en intervención desde los márgenes sobre ¿Qué separa de la posición de libertad más o menos consignada por la asistencia personal de la que disfruto de la de mis amigas? La respuesta es simple: UNA PUERTA. El cruzar esa puerta puede determinar el futuro una vez más. Hoy en día se siguen construyendo residencias para las personas con diversidad funcional que son financiadas desde los poderes públicos y a veces gestionadas por las propias organizaciones de personas con diversidad funcional. Residencias con el etiquetado de “especializadas” donde se segrega y margina. (Andrés, 2022 p.175)

### Debate/Discusión

Todo cuerpo no normativo es obligado a ser reconducido hacia la norma. Una forma de resistencia a esto es tener referencias de cuerpos y sujetos transgresores (Lagarde, 1993). Sin embargo, las personas con diversidad funcional no tienen referencias, ya que hasta hace no mucho, han estado unidas en la invisibilidad, ya sea dentro de los muros del hogar o enclaustradas dentro de las instituciones. ¿Por qué teniendo una diversidad funcional también se te niegan más derechos humanos y sociales siendo mujer? No podemos olvidar que el género es una construcción social y al igual que ocurre con las personas sin diversidad funcional también hay diferencias. Las mujeres con diversidad han estado recluidas en el



ámbito privado con una doble moral son perceptoras de cuidados y pueden ser cuidadoras de familia extensa pero se les niega el derecho a la maternidad. Por lo contrario, a los hombres se alienta a tener una vida independiente, cultivar su cuerpo, a las mujeres no se le permite disfrutar ni reconocer su cuerpo. ¿Dónde quedan los derechos? Amparo de las leyes. En respuesta a esta situación de interseccionalidad que les atraviesa, se recogen diferentes marcos jurídicos que hacen referencia a sus derechos y a su atención y protección. Sin embargo, del análisis de algunas de las principales leyes sobre los derechos del sector de la diversidad funcional, cabe destacar la poca y en ocasiones nula mención a las mujeres y a las niñas como grupo con reivindicaciones específicas. Vidas sin derecho todavía hay mucho que andar debido a la heteronorma y el heteropatriarcado para poder vivir en libertad en muchas ocasiones deciden aparentar y vivir una vida que no quieren a vivir una vida que merece ser vivida. La mirada capacitista, solo atiende a la heteronorma, fijándose en un cuerpo que no es válido viviéndolos cómo sujetos asexuados, no capaces

### Conclusiones

La sociedad debemos proporcionar el conocimiento de voces diversas para trazar el camino hacia vidas Con Derechos para que todas vidas sean VIDAS CON DERECHOS debemos de poner el foco en la Accesibilidad Universal, propuestas de leyes centrándose en la diversidad. La sociedad de hoy debe situarse desde mirada anticapacitista para garantizar el poder tener un acceso a una vida digna independiente sexual y reproductiva en igualdad de condiciones y un acceso a información en formatos adaptados a las necesidades de cada persona (en braille, lengua de signos...). La sociedad diversa debemos tener la certeza de todo es posible si cuentas con los apoyos necesarios y solo así estaremos preparados realmente para ser una sociedad diversa

### Bibliografía

- Andrés, M (2022). Intervención desde los márgenes. Gandarias Goikoetxea, I. (Coordinadora), · Ruiz-Narezo, M. (Coordinadora) · Paños-Castro, J. (Coordinadora). *Perspectivas feministas en la intervención socioeducativa: reflexiones y buenas prácticas*. Síntesis
- Lagarde, M. (1993) Identidad Genérica y Feminismo. Ponencia presentada en el XIII Congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas. C. De México.





Etapa 4, Bilbao, 27/abril/2022  
Universidad de Deusto, DEUSTO  
**Cierre Jornada**



## Cierre de la jornada: conclusiones y líneas de avance

- **Iratxe Muñoz Fernández.**  
*Educadora Social, Comité de Comunicación del GHEE/CEESPV*

### [Enlace al vídeo del acto](#)

\* *El acto de cierre ocupa del minuto 9:42:40 hasta el final del vídeo*





## *Etapa 5, Madrid - Ética. 30 de abril de 2022*

185





Etapa 5, Madrid, 30/abril/2022  
Residencia Universitaria Tagaste  
**Ética transversal a la Educación Social. El  
compromiso de los/las profesionales**  
*Apertura*



## Apertura de jornada

- **Lourdes Menacho Vega.**  
*Presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.*
- **Sergio Fernández Ortega.**  
*Presidente del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Madrid.*
- **Aitor Alonso Calle. (Online)**  
*Presidente del Gizarte Hezitzaileen Euskadiko Elkargoa- Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco.*

El taller participativo/coloquio tuvo 30 asistentes presenciales y casi 190 online.

### [Enlace al vídeo del acto](#)

*\* La apertura ocupa hasta el minuto 12:35 del vídeo*





Etapa 5, Madrid, 30/abril/2022  
Residencia Universitaria Tagaste  
**Ética transversal a la Educación Social. El  
compromiso de los/las profesionales**  
*Taller participativo / Coloquio*



## Taller participativo / coloquio:

187

### Ética transversal a la Educación Social. El compromiso de los/las profesionales

Modera:

**María Ángeles Fernández Valiente.**  
*Educadora Social, Baleares.*

- **Jesús Vilar Martín.**  
*Docente Universidad Ramón Llull, SIPS y miembro Comité Científico.*
- **Juan Dueñas Ferrándiz.** ([texto de la intervención](#))  
*Educador Social, Comisión de Ética del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña, CEESC.*
- **Iñaki Rodríguez Cueto.** ([texto de la intervención](#))  
*Educador Social. Comisión de Ética y Deontología de Gizarte Hezitzaileen Euskadiko Elkargoa- Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco, GHEE/CEESPV.*
- **Daniel Rubio Merino.** ([texto de la intervención](#))  
*Educador Social. Comisión de Ética y Deontología, Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, CGCEES.*

Como anécdota, la mayoría de los participantes en la mesa acabaron contagiados de Covid19.

### [Enlace al vídeo del acto](#)

\* *El Taller Participativo/Coloquio ocupa del minuto 14:40 hasta el final del vídeo*





Etapa 5, Madrid, 30/abril/2022  
Residencia Universitaria Tagaste  
**Ética transversal a la Educación Social. El  
compromiso de los/las profesionales**  
*Taller participativo / Coloquio*



## La ética como una herramienta de futuro

188

**Joan Dueñas.** Educador Social. Coordinador de la Comisión de Ética del CEESC (Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Catalunya). [joanduenas@gmail.com](mailto:joanduenas@gmail.com)

### Resumen

*La ética como una herramienta de futuro para construir una conciencia colectiva, más allá de una deontología inmediata y resolutive, ya que el objetivo de la ética, además de resolver dilemas y conflictos, ha de tener una función orientadora.*

**Palabras clave:** futuro, cambio, escucha.

Muchas gracias a todas y a todos por vuestra asistencia, Tanto a las personas que estáis aquí como a las que estáis conectadas vía internet.

A mí me toca hablar del acuerdo marco para la creación de un comisión de Ética y Deontología en el seno del Consejo General de Educadoras y Educadores sociales, no os asustéis por la dureza descriptiva de mi intervención, intentaré hablar más de nuestra vida profesional que del documento. Eso sí, a partir del documento.

Decía Gabriel Celaya que la “*poesía es una arma cargada de futuro*”. Parfraseando al gran Celaya diría que la Propuesta para la creación de una comisión de ética y deontología, no diré que es poesía (eso ya sería excesivo) ni tampoco una arma (y menos en los tiempos que corren) pero sí podríamos decir que es una herramienta cargada de futuro .

Este acuerdo, nació fruto de un proceso de deliberación entre los colegios de Catalunya y Euskadi y recoge la voluntad de promover y ayudar a los diferentes colegios del estado a crear comités de ética, asesorar a profesionales, aumentar la conciencia de la necesidad de una cultura ética entre la profesión, a organizar formación ética a profesionales ....es decir, construir un futuro para nuestra profesión, donde la ética tenga un papel predominante.

Pero también habla, si se me permite la contraposición, del presente. Es un documento de futuro, por lo que ya he dicho y de presente en el sentido que promueve lo que podríamos llamar: herramientas que nos da las soluciones en nuestro día a día (Discutir dilemas éticos y conflictos deontológicos que suelen presentarse en la vida diaria, profundizar en el código deontológico, ....)

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

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



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

Sin desdeñar la necesidad que, a veces tenemos de encontrar respuestas inmediatas a nuestro presente profesional y reconociendo la utilidad de estas respuestas, pienso que, debemos evitar considerar la ética i la deontología como un manual que dé respuestas inmediatas a nuestras dudas, dilemas, conflictos, etc., porque buscar soluciones inmediatas puede reducir nuestra perspectiva de futuro.

Por eso permitidme que, en mi afán de ligar los documentos a la vida profesional, hoy centre mi intervención en el futuro, porque Futuro es la palabra clave de nuestra profesión. Las educadoras y los educadores sociales somos agentes de cambio. Nuestro objetivo final siempre es la transformación. En primer lugar la transformación personal, también la transformación de las condiciones de vida de las personas que atendemos y, por último, la transformación social, es decir, de las estructuras que generan situaciones de injusticia, exclusión o precariedad. Teniendo en cuenta esta premisa, resulta paradójica la resistencia de muchos profesionales a cambiar ciertas condiciones personales o laborales: horarios, costumbre, inercias..., siendo la educación social una profesión de futuro, en el sentido más amplio de la palabra: por un lado, porque es relativamente nueva, y por otro, porque el objetivo de nuestra profesión es el de promover cambios, tanto a nivel individual como grupal y social.

Pero, a veces tengo la sensación que una parte significativa de la profesión vivimos de espaldas al futuro porque tememos que los cambios nos arranquen de nuestro presente. Estamos atrapados en el presente, es decir en el yo, porque el presente es la realidad de cada uno y nuestras circunstancias, y parece que el futuro no nos pertenece porque no es nuestra responsabilidad, sino que pertenece exclusivamente al otro (yo ya he hecho lo que he podido, a partir de ahora, la responsabilidad no es mía). Este apego a nuestro presente y la poca atención hacia el futuro contradice la necesidad de una reflexión ética.

¿Es que el educador social no debe ser un profesional implicado en el proceso de transformación, tanto individual, como grupal o social de los cambios que promueve? ¿No formamos parte también de este proceso de transformación? ¿No nos concierne? O, por el contrario, ¿solo concierne a las personas o grupos con los que trabajamos? La pregunta es si nos sentimos responsables del futuro de los demás y de la sociedad o solo nos responsabilizamos de nuestro presente.

Estamos de acuerdo que el trabajo del educador social, tienen que contar siempre con el otro, construir junto a las personas que atendemos en nuestros servicios, con la mirada puesta en el pasado, el presente y, sobre todo, en el futuro, que es nuestro objetivo. Centrarse en nuestro presente contradice la idea del "nosotros" como premisa (nosotros como equipo, pero también nosotros como cooperación con las personas que atendemos). Nos aferramos a nuestro presente cuando interponemos entre nosotros y los demás nuestras condiciones, nuestros miedos, prejuicios, malestares...

¿Cómo podemos hablar de construir un futuro diferente si no somos capaces de modificar nuestro presente? A veces tratamos de justificarlo buscando una respuesta inmediata que nos justifique. Entonces, ¿de qué manera podemos avanzar sin tropezar continuamente con nuestras propias limitaciones o condicionantes? Necesitamos construir un futuro con los demás. Sí, continuamente, hablamos sobre las personas con las que trabajamos, con nuestros compañeros, con profesionales de otros servicios y con las propias personas que atendemos, pero ¿cuántas veces establecemos un verdadero diálogo? y cuando lo hacemos, ¿son verdaderamente constructivos o simplemente son una cacofonía de monólogos?



La reflexión ética supone pensar y construir un discurso común, y en profundidad, sobre la realidad que nos interpela, pero a menudo huimos de esta fatiga. No hay escucha, porque para escuchar es necesario reconocer y respetar al otro. El respeto es necesario porque marca la distancia entre quien escucha y la palabra de quien habla, pero para escuchar también necesitamos más capacidad de concentración, porque la concentración nos une ante el esfuerzo. Nuestra mente, a menudo, está dispersa entre muchas cosas y nos refugiamos en la dispersión y entonces la dispersión se convierte en la expresión de nuestra libertad y de nuestra identidad (soy así, tengo tantas cosas en la cabeza...). Pero la concentración acerca la reflexión a la acción: es un trabajo común y un compromiso.

Nos olvidamos de dialogar porque dialogar es hablar un idioma común, pero todos sabemos que los idiomas que no se practican, se olvidan. El profesional disperso no consigue dialogar. Prefiere consultar un código, una normativa, un protocolo que le dé una rápida respuesta y lo justifique. No encuentra nunca el tiempo, pero tampoco sabe si quiere hacerlo y al final la dispersión se convierte en rutina.

Estamos demasiados concentrados en nuestro presente, pero, en cuanto miramos al futuro nos dispersamos. Aunque, y este es otro aspecto paradójico de nuestra profesión, nuestro presente tampoco nos satisface, a pesar de que nos resistimos a cambiarlo.

No es fácil salir del cierre de nuestro propio pensamiento y de las costumbres adquiridas, y así, la profesión se esteriliza de contenido y de valores. Todo se reduce a mi presente, a mi yo y a las dificultades que, debido a un sinnúmero de condicionantes externos, limitan mi acción justificando, consecuentemente, mi inacción. Las personas atendidas dejan de ser el centro de nuestra acción y, esta centralidad, la ocupa mis dificultades, y mis lamentaciones. Esta cerrazón convierte la ética en una bella durmiente. Todos reconocemos y admiramos su belleza, pero dejamos que duerma mientras la observamos sentados a los pies de su cama. Si tenemos algún problema, ya le pediremos consejo.

Entonces corremos el riesgo de adoptar una actitud permanentemente defensiva y convertirnos en profesionales hostiles y vacíos porque estaremos llenos de nosotros mismos y no dejaremos espacio para nada más.

Pero las personas que atendemos demandan insistentemente un futuro diferente, no tienen miedo a un tiempo nuevo porque, a menudo, no tienen nada que perder. Esa demanda debería escandalizar el inmovilismo de tantos profesionales que se resisten a salir de la seguridad en la que está instalado su presente, es decir su yo.

Demasiadas veces, frente al futuro, nos convertimos en niños quejicas auto absolutorios (todo está mal, pero no es mi responsabilidad) que carecen de la valentía de los grandes proyectos. Y así es como se instala la mediocridad en nuestra profesión. Nos consideramos muy cualificados para auto afirmarnos frente a los demás, pero nos asusta salir de nuestro obstinado yo para construir colectivamente un nuevo futuro.

Una profesión joven necesita profesionales jóvenes, es decir, optimistas y esperanzados y eso no tiene nada que ver con la edad de cada uno. Podemos afirmar, pues, que la esperanza y el optimismo es la raíz de lo que podríamos llamar la juventud profesional. Este es el reto frente a la vejez profesional, que es una enfermedad aguda. El secreto de la belleza juvenil, profesionalmente hablando, es fruto del trabajo, de escuchar al otro, del interés por lo que dicen los demás y de estar abierto a cambiar a partir de las sugerencias que suscita la relación personal.



En conclusión, la esperanza y el optimismo en nuestra profesión no es una opción. Es la única actitud posible para promover cambios, lo contrario es el fatalismo. Debemos dejar de concentrarnos en los problemas o las dificultades para reconocer y enfatizar aquello que funciona.

Cuántas veces en nuestra vida profesional hemos escogido en algún momento la resignación como consejera, resignación que ha emergido como consecuencia de nuestros miedos.

Como decíamos al principio, la educación social es una profesión de futuro, un futuro que no podemos negar a las personas que atendemos ni a la sociedad por la que trabajamos. Un futuro que nos exige levantar la mirada y afrontar el reto de los grandes proyectos. Debemos salir de nuestro presente timorato y resignado y rejuvenecer la profesión con la pasión de quien afronta los desafíos con la esperanza de un nuevo futuro y eso exige una reflexión constante para construir un discurso común que nos ayude a salir de tantos presentes y vislumbrar un nuevo futuro.

Mientras tanto, podemos encontrar respuesta a nuestros dilemas o conflictos éticos en manuales de buenas prácticas, códigos deontológicos, recomendaciones del comité.....etc, pero sin perder de vista que el futuro pasa por una dimensión más global que construya una cultura ética en nuestra profesión.





Etapa 5, Madrid, 30/abril/2022  
Residencia Universitaria Tagaste  
**Ética transversal a la Educación Social. El  
compromiso de los/las profesionales**  
*Taller participativo / Coloquio*



## Identidad profesional y código deontológico en la Educación Social

192

### *Professional identity and deontological code in Social Education*

**Iñaki Rodríguez Cueto.** Educador Social.<sup>1</sup> Comisión de Ética y Deontología de Gizarte Hezitzaileen Euskadiko Elkargoa- Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco, GHEE/CEESPV. [irodriguez31756@gmail.com](mailto:irodriguez31756@gmail.com)

#### Resumen

Se presenta, a través de un caso práctico, la importancia y el uso del Código Deontológico de la Educación Social, así como una breve evolución del mismo. A continuación se describen los elementos más significativos de la identidad profesional de la Educación Social y que representan el modelo ético profesional que sustenta la intervención socio-educativa. El pensamiento crítico, la relación educativa, la dimensión comunitaria y el trabajo en equipo. Todos ellos recogidos en el Código Deontológico de la Educación Social.

**Palabras clave:** Identidad Profesional. Pensamiento crítico. Relación Educativa. Intervención comunitaria. Trabajo en Equipo. Código Deontológico.

#### Abstract

*Through a practical case, the importance and use of the Ethics Code of Social Education is presented, as well as a brief evolution of it. The most significant elements of the professional identity of Social Education and that represent the professional ethical model that supports the socio-educational intervention are described below. Critical thinking, the educational relationship, the community dimension and teamwork. All of them included in the Ethics Code of Social Education.*

**Keywords:** Professional Identity. Critical thinking. Educational relationship. Community intervention. Teamwork. Code of Ethics.

<sup>1</sup> Colegiado nº 1 del GHEE-CEESPV. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Deusto (2001). Técnico Educador del Área de Cultura del Ayuntamiento de Barakaldo (jubilado). Coordinador de la Comisión de Ética y Deontología del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco.



### 1. Breve presentación sobre el desarrollo y la evolución del Código Deontológico de la Educación Social.

La importancia del Código Deontológico de la Educación Social se ve reflejada en el siguiente caso:

*“Una educadora de un centro de trabajo ha estado manteniendo una relación afectiva e íntima con un joven residente, mayor de edad. La relación ha sido reconocida por ambos y por la dirección del centro. Ella ha dejado el centro, pero continúa manteniendo la relación. Esto ha supuesto una fractura dentro del equipo educativo pues éste cree que se le ha ocultado información; lo sabían otros educadores y no lo han dicho, ni la dirección ha sido transparente. El comité de empresa ha preguntado por el tema y la dirección le ha contestado que la educadora voluntariamente ha decidido darse de baja en la lista de sustitutos después de informarle la dirección que si volviese a hacer una sustitución se le sancionaría sin empleo y sueldo. Desde el comité se ha informado a la dirección que entiende que esos actos van en contra del código deontológico de la Educación Social.*

*Hay, pues, cuatro problemas deontológicos nucleares:*

*Primero, el de la educadora que inició y mantuvo una relación afectiva con un joven residente, supuestamente educando o, al menos que se encontraba bajo el paraguas profesional de la Educación Social.*

*Segundo, el de la violación del derecho del equipo a estar informado acerca de lo que rodea la labor educativa de los educandos en el centro donde trabajan: se le ha ocultado información trascendental en orden a reconducir y salvar la acción educativa con el joven.*

*Tercero, la mala gestión de la dirección que ha actuado por su cuenta, al margen del equipo, ocultando la información.*

*Cuarto, el de los educadores, miembros del equipo, que conociendo el problema no lo pusieron en conocimiento de los demás educadores en las reuniones.*

*¿Se refiere el vigente Código deontológico, de alguna manera, a estos problemas? Parece que sí y lo hace en varios lugares tanto de una forma directa como indirecta.*

*En cuanto al primer problema, el Código de forma directa afirma en el capítulo III, sección primera, artículo 4: “En el proceso de acción socioeducativa (el educador/la educadora social) evitará toda relación con las personas que trascienda, más allá, de la relación profesional y suponga una dependencia afectiva o íntima”.*

*Así mismo, en relación con el equipo, el Código afirma también de forma directa en el cap. III, sección tercera, artículo 21: “(El educador/la educadora social) Informará al equipo o institución acerca de las irregularidades cometidas por algún miembro del equipo cuando perjudiquen la dignidad y el respeto de las personas en su ejercicio profesional”.*

*También en el cap. III, sección segunda, artículo 12, el Código afirma: “(El educador/la educadora social) Si observa que hay razones suficientes para sospechar que otro colega, sea un educador u otro profesional, no está actuando correctamente en el ámbito de su profesión, lo pondrá en conocimiento del colegio profesional”.*

*Por consiguiente, a partir de lo que se afirma en el Código, se deduce que en el caso que venimos analizando la educadora no actuó correctamente al establecer una relación con el joven que fue más allá de la acción profesional. El comportamiento de la educadora, pudiendo ser legítimo en otras circunstancias neutrales, al tratarse de dos personas adultas, en esta situación profesional es claramente negativo y le está vedado por las nocivas consecuencias que acarrea para el educando, el resto del equipo, la institución y la educadora misma.*

*En efecto, el educando inmerso en una relación afectiva con su educadora rompe el proceso educativo diseñado por el equipo, pierde autonomía y grados de libertad, rompe “el poder que define la asimetría de la relación educativa” (Código deontológico, cap. I, Aspectos generales) llegando a una situación de iguales. Y, cuando esto sucede, no sólo se ve afectada la relación educativa entre el educando y la educadora, sino que se produce una repercusión en el conjunto de educandos o educandas que son los primeros en darse cuenta de la situación por ser los más cercanos al joven en cuestión, lo cual provoca un desconcierto general y hasta una fractura de los procesos educativos generales programados por el equipo y la institución.*

*Por esta razón, el Código, en el artículo 21 (cap. III, sección tercera), citado literalmente antes, afirma con rotundidad la obligación de trasladar al equipo la existencia de irregularidades de comportamiento de alguno de sus miembros, lo cual no se hizo claramente en esta ocasión, ni por parte de los educadores que supuestamente lo sabían ni de la institución que actuó por su cuenta. Todo ello privó al equipo de su derecho a estar informado y a poder debatir acerca del mejor modo de salir de la situación tanto para la educadora como para el educando y el resto de personas, así como para reconducir los procesos educativos, todo lo cual corresponde a su responsabilidad profesional como equipo educativo.”*

Este caso ilustra la importancia del Código Deontológico desde un punto de vista práctico en la intervención socio-educativa.

La creación y desarrollo posterior de este instrumento fue clave para la consolidación de la figura de la Educadora y del Educador Social y sirvió para identificar a la profesión y para promover la reflexión sobre la propia intervención socio-educativa.

Desde 1996, donde se redactó el “Esbozo de Código Deontológico de la Educación Social”, bajo la dirección del profesor Luis Pantoja,<sup>2</sup> hasta el año 2001, donde en el III Congreso Estatal de Educadores Sociales, se trabajó en el tema “Ética y Calidad de la Intervención Socio-Educativa” y que supuso el acuerdo de reflexionar a nivel colegial, en torno a la ética profesional y creación de un Código Deontológico, hasta que en el año 2004 se aprueba, en el Congreso de Santiago de Compostela, dicho Código y que se modificó y ratificó en el Congreso de 2007 en Toledo. Han pasado veintiséis años, tiempo suficiente para conocerlo, asumirlo y utilizarlo como herramienta de orientación y reflexión en la tarea educativa.

Sobre la base de este listado de valores que encontramos en los principios generales del código, que se exigen a los profesionales en su práctica diaria, podemos afirmar, en consecuencia, que también el código deontológico se convierte en una guía del educador y la

2 Catedrático emérito de la Universidad de Deusto y miembro de la Comisión de Ética y Deontología del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco, hasta hace dos años.



educadora social, al menos en tres momentos de su práctica socioeducativa: a) primeramente, en el momento de planificar y programar la práctica, b) cuando surjan problemas éticos, deontológicos o dudas de cómo actuar correctamente en la práctica socioeducativa y, c) en el momento de reflexionar la educadora o el educador social sobre su práctica educativa, bien individualmente, bien en equipo.

En la actualidad se trabaja desde el Comité Estatal de Ética y Deontología en la actualización del Código Deontológico, una actualización necesaria debido a que las condiciones socio-culturales han cambiado y en el proceso educativo son muchas las situaciones novedosas a las que hay que hacer frente y el Código no da respuesta o la da de forma ambigua. Sin embargo, sigue siendo un instrumento eficaz para la reflexión y toma de decisiones ante situaciones de conflicto ético.

*2. Elementos claves que conforman la identidad de la Educación Social: El pensamiento crítico; La relación educativa; La intervención comunitaria; El trabajo interdisciplinar y en equipo.*

El desarrollo de la profesión Educación Social, ha propiciado una serie de avances que tienen que ver con la consecución de los estudios universitarios oficiales en Educación Social, la mejora de las condiciones laborales y el reconocimiento social de la propia profesión y, aunque, queda mucho trabajo por hacer es necesario el reconocimiento de los organismos colegiales en este progreso.

Sin embargo, es una profesión en riesgo y esto se debe al riesgo real de adaptación a las condiciones socio-culturales que dentro de las políticas neo-liberales son imperantes en la actualidad. Por tanto, es necesario recuperar los orígenes, para no perder la identidad. ¿Cuáles son los elementos claves de esta identidad? ¿Qué ética define esta identidad?

Un elemento clave de esta identidad es *el “pensamiento crítico”*, definido como el proceso que se propone analizar, entender o evaluar la manera en la que se organizan los conocimientos que pretenden interpretar y representar el mundo, en particular las opiniones o afirmaciones que en la vida cotidiana suelen aceptarse como verdaderas.

El pensamiento crítico debe facilitar el cambio personal y la transformación social. Ambas cuestiones aparecen reflejadas en el Código Deontológico, concretamente en el Principio número 3 de Justicia Social que dice que el educador/a social intervendrá *“no sólo en las situaciones críticas sino en la globalidad de la vida cotidiana, llamando la atención sobre aquellas condiciones sociales que dificultan la socialización y puedan llevar a la marginación o exclusión de las personas”*, y también en el Principio número 10 de la participación comunitaria, donde se indica que: *“El educador/a social promoverá la participación de la comunidad en la labor educativa, intentando conseguir que sea la propia comunidad con la que interviene, la que busque y genere los recursos y capacidades para transformar y mejorar la calidad de vida de las personas”*.

Paulo Freire habla de la conciencia crítica indicando que es necesario una mejora en la educación donde se estimule la criticidad y despierte la iniciativa.

De ahí que la actitud crítica suponga la no aceptación de explicaciones superficiales o confusas. Una conciencia crítica exige las razones o “porqués” de los acontecimientos, busca la causa de los hechos y las implicaciones que pueda tener y todo ello a través del diálogo.



¿Cómo llegar a conseguir esta actitud crítica dado el contexto actual de nuestra sociedad, donde se nos exige rapidez y resultados casi inmediatos?

En muchas ocasiones desde la profesión de Educación Social no vemos obligados a gestionar intervenciones educativas sin que medie la reflexión necesaria para avanzar educativamente. Nos enfrentamos a conflictos que han estado latentes durante tiempo, porque nadie se ha enfrentado a los mismos y, al mismo tiempo, nos encontramos solos en el propio trabajo.

Para hacer frente a este reto es necesario algo tan básico como “tiempo”. No sólo se precisa un tiempo de calidad en la intervención socio-educativa; sino que también, es necesario un tiempo de calidez entre los propios integrantes del equipo educativo. Y, para ello es preciso poner en marcha un pensamiento más reflexivo, más profundo y un diálogo abierto entre los miembros del equipo.

Aunque todos pensamos, el “pensamiento crítico” supone un arte..., el arte de pensar y tiene unas características concretas:

- Supone una voluntad de querer hacerlo a pesar de la dificultad que puede representar desde un punto de vista práctico.
- Sin duda es un aprendizaje porque nos introducimos en un ámbito, a veces, poco explorado.
- Se hace necesaria una selección de la información. Hoy en día somos bombardeados por diferentes medios, tenemos acceso a páginas y páginas de Internet y, por tanto, debemos ser prudentes en lo que queremos seleccionar.
- Para posicionarnos deberemos tener acceso a diferentes fuentes y diversas opiniones que formen en nosotros posibles contradicciones y dudas (es poniendo en duda nuestras creencias más profundas que podemos decidir quedarnos en ellas o cambiar de rumbo), que nos ayuden a meditar y podamos elegir con libertad.
- Tener en cuenta que la imaginación y la creatividad es imprescindible para crear, avanzar y llegar a soluciones...
- Es en la relación con los otros como adquirimos conocimiento de nosotros mismos, de nuestro contexto, de las necesidades reales del mundo, del proyecto educativo, de las intervenciones a realizar en el ámbito concreto donde estemos trabajando. Lo cual supone todo un aprendizaje de trabajo en equipo.
- Hemos de recuperar la importancia de pararse, escuchar, observar, meditar, estar en silencio...
- Por tanto, es necesario dedicar tiempo.

Todo esto nos obliga a situarnos de forma diferente. Nuestra misión, desde el punto de vista educativo, no sólo es de acompañar a la persona y/o colectivo, tal como se indica en el Principio 5 sobre la acción socio-educativa, del Código Deontológico; sino, también, facilitar la reflexión crítica sobre sus circunstancias concretas, sobre lo que le rodea, de tal manera que tome conciencia de su situación con el fin de transformarla.

No cabe duda que la tarea del Educador/a Social se haya inmersa en un modelo ético donde la educación permita a la persona, llegar a ser sujeto, construirse como persona, transformar el mundo, estrechar con las otras personas unas relaciones de reciprocidad, hacer su cultura y hacer su historia.





El segundo elemento clave de la identidad de la Educación Social tiene que ver con la “relación educativa”. Para ver la importancia de este elemento, podemos hacernos la siguiente pregunta:

¿Quién es el protagonista de la acción socio-educativa?

Durante mucho tiempo se pensó que el protagonista era el propio sujeto y/o colectivo de personas y que el educador/a, en su tarea de acompañar, apoyaba a la persona para que pudiera conseguir una autonomía responsable y un cambio personal para hacer frente a las dificultades en su vivir.

Sin embargo, si echamos la mirada a las fuentes de la Educación Social, concretamente, a Paulo Freire,<sup>3</sup> y a los modelos sistémicos de intervención, nos damos cuenta que el verdadero protagonismo se encuentra en la “relación educativa” y en cómo se construye dicha relación. Esto significa que no sólo se favorece el cambio en la persona y/o colectivo con el que se trabaja, sino que el educador/a social, también, es sujeto de cambio.

La construcción de la relación educativa supone uno de los rasgos más definitorios de la identidad del educador/a social y así se muestra en el Capítulo I del Código Deontológico, concretamente en los aspectos generales, donde dice: “En este contexto, la acción socioeducativa pasa por la construcción de una relación de confianza y un pacto de responsabilización entre las partes, siendo necesario que el educador/a social garantice esta confianza a través de un Código Deontológico que oriente y limite su poder”, y vuelve a mostrarse en el Principio número 5 de la acción socio-educativa, donde indica: “El educador/a social es un profesional de la educación que tiene como función básica la creación de una relación educativa que facilite a la persona ser protagonista de su propia vida”.

El tercero de los aspectos esenciales si queremos hablar de una ética de la Educación Social nos lleva a la *dimensión comunitaria*. La Educación Social mantiene desde sus orígenes, en sus diversas iniciativas y trayectorias, una estrecha vinculación con el quehacer cultural que representan la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario, a los que reconoce como ámbitos privilegiados de sus propuestas y prácticas.

En la actualidad observamos como iniciativas sociales se encuentran “invisibilizadas” para la comunidad. Al no concretar el trabajo comunitario se transita de forma invisible y sin llamar mucho la atención por la comunidad. Se tiene “miedo” a las posibles reacciones que puedan ocurrir. Por un lado, se pretende “normalizar” la vida de las personas y para ello se crean equipamientos sociales insertos en la sociedad; pero, por otro, al no darse a conocer, pasan desapercibidos por lo que la “normalización”, no se produce.

Dos objetivos esenciales de la Educación Social son puestos a prueba, en este caso, por una parte no se consigue que el colectivo de personas con problemas de exclusión se sientan integrados socialmente; por otro, la comunidad reacciona en contra de estas experiencias y las prefiere lejos de sus viviendas. No hay trabajo comunitario y, por tanto, no hay conciencia de la necesidad de responsabilidad ante los problemas sociales.

---

3 Nadie educa a nadie, del mismo modo que nadie empodera a nadie. Las personas nos educamos y nos empoderamos a nosotros mismos a través de las relaciones que establecemos con los demás y de las actividades que desarrollamos. La educación y el empoderamiento son algo a conseguir, a alcanzar, y son procesos que nunca se acaban, que no tienen fin.



El objetivo, por tanto, sería transformar las condiciones que impiden y/o limitan la vida de las personas en su medio social, mediante la promoción de una mejora significativa de su bienestar y calidad de vida, y la integración de lo educativo en la sociedad.

La intervención socio-educativa debe estar presente a través de procesos y prácticas socioculturales con estrategias metodológicas que promueven la iniciativa, la autoorganización, la participación y la acción autónoma de los individuos en los grupos y las comunidades de las que forman parte y que ayude a la toma de conciencia de los problemas sociales.

Esto quiere decir que es necesario poner en práctica los principios de la animación Sociocultural, por un desarrollo humano que habilite los dispositivos del propio territorio y de las comunidades locales, valore de forma integrada y sustentable los recursos existentes, y afirme la implicación de cada persona como sujeto y agente de sus propios procesos de transformación social en su entorno inmediato, aunque sin dejar de tener en cuenta el hecho de que vivimos en una sociedad cada vez más interdependiente y globalizada.

Estaríamos hablando de cómo promover la participación de la ciudadanía en los aspectos que les incumben. Incluso, cómo llevar a cabo un proceso de aprendizaje sobre la participación.

Es normal, por tanto, que en el desarrollo comunitario nos encontremos, en la actualidad, con la práctica desaparición del papel activo de la comunidad, se está produciendo un desinterés por participar, más allá de la cultura de la queja. El poco interés por la participación puede nacer porque las propuestas no tienen que ver con los centros de interés, o bien, porque la respuesta no participativa es un aspecto de la socialización en la llamada sociedad de masas. No hemos aprendido a participar. Para ello es necesario el diálogo a través de la reflexión crítica de la realidad y el compromiso político.

La tarea del educador/a social es promover el desarrollo comunitario y la participación de los agentes implicados en el mismo. Hay que tener en cuenta que es un derecho de toda persona y/o colectivo para poder decidir sobre su destino.

La participación exige un proceso de aprendizaje (se aprende a participar, participando). Una vez hecho esto, es imprescindible que las personas tomen parte en la gestión y control de los programas. Sólo entonces podremos hablar de un proceso de participación plena lo cual favorecerá la tarea del desarrollo comunitario.

Por último, el cuarto elemento importante en la identidad de la Educación Social tiene que ver con *el aprendizaje del trabajo en equipo*.

Si en algo se distingue la ética personal de la ética profesional es que ésta última se construye colectivamente.

En efecto, si bien la reflexión individual ayudará a esclarecer los principios de una ética personal, la ética profesional se juega en el trabajo de equipo, en el trabajo profesional y así se recoge en el Principio 11 del Código Deontológico.

¿Cómo favorecer el trabajo colectivo en el equipo de profesionales? El trabajo en equipo no es algo fácil de conseguir y no se logra de la noche a la mañana, constituye un proceso de creación, tener una actitud abierta al aprendizaje y, sobre todo, una responsabilidad grupal que nos sitúa en la aceptación del otro profesional (sea educador/a o no) y que trabaja mano a mano conmigo.

No cabe duda que uno de los retos que nos encontramos a diario en nuestro trabajo suele ser la búsqueda de fórmulas que nos permita llegar a acuerdos con nuestros compañeros/as para ser más eficaces en las intervenciones que realizamos.

Todo ello nos lleva a la conclusión de la necesidad de “trabajar en equipo”. Sin embargo, esto no siempre es posible. A veces la estructura del sistema organizativo lo dificulta, otras la propia inercia del trabajo cotidiano y, en ocasiones, la evitación del conflicto con otras personas del entorno laboral.

Aunque no es objeto de esta reflexión profundizar en este aspecto, sí es conveniente apuntar algunas características del mismo dado que constituye una metodología a la hora de abordar la ética profesional.

Se trata de un modelo de participación en el trabajo que se asienta sobre una base de confianza interpersonal, de comunicación fluida, de sinceridad, de apoyo mutuo, de respeto por las personas; y que supera las formas tradicionalmente rígidas, jerarquizadas, desmotivantes y no pocas veces ineficientes de la organización vertical y tradicional.

- Privilegia la interdependencia activa, consciente y responsable de todos sus integrantes:
  - En el compartir y asumir la misión del equipo como la razón de ser de su existencia.
  - En la planificación de las tareas para el logro de los resultados previstos.
  - En la ejecución de las tareas y en la evaluación de los resultados obtenidos.
  - En una reflexión constante sobre los procesos que se llevan a cabo, cosa que permite una tarea de permanente aprendizaje.
- Privilegia, por otra parte, la solidaridad y la colaboración entre los miembros, frente al individualismo y la competición de otros modelos de organización.
- Privilegia la negociación frente a la imposición autoritaria; las relaciones cálidas entre sus integrantes frente a la neutralidad emocional; la creatividad frente a las rutinas- el trabajo como lugar estimulante en el que se realizan cosas y no como el lugar al que penosamente se va.

El trabajo en equipo es un proceso de aprendizaje. Este proceso de aprendizaje me tiene que poner en disposición de:

- Aprender a escuchar.
- Aprender a confiar.
- Aprender a recibir críticas.
- Aprender a dar críticas.
- Aprender a comprender que todos y cada uno de nuestros compañeros/as de trabajo quieren lo mejor para el trabajo y que todos opinan diferente sin que ello deba suponer un enfrentamiento que dificulte la tarea educativa.

Está comprobado que las mayores dificultades que se producen en el contexto educativo, son aquellas relacionadas a los problemas en los equipos, a veces de índole organizativo, a veces de actitudes basadas en el “individualismo desesperado” (que definiera Jaime Curbet)<sup>4</sup> y que dichos problemas de gestión, dan lugar a verdaderos conflictos éticos que generan un

<sup>4</sup> Curbet, J. (2011). *Un mundo inseguro. La búsqueda de la seguridad en la sociedad del riesgo*. Barcelona: UOC



equilibrio sistémico <sup>5</sup> de malestar y, finalmente, una resignación al pensar que nada puede cambiar.

Considero que una vez decidido que el trabajo va a ser en equipo, no sólo se debe poner en funcionamiento el aprendizaje de las competencias anteriores, sino que estaremos en disposición de abordar los conflictos éticos inherentes a toda tarea educativa.

Podríamos definir al equipo como un conjunto de profesionales con habilidades y experiencias complementarias, comprometidas con una meta y objetivos comunes de los cuales se consideran conjuntamente responsables.<sup>6</sup>

En este sentido, seamos honestos con nosotros/as mismos y prácticos al mismo tiempo y tratemos de responder a estas preguntas:

- ¿En qué forma contribuyo yo al mejor resultado de los demás en este equipo?
- ¿En qué forma contribuyen los demás al mejor resultado mío?

Pensemos en el equipo y veamos cómo distintas concepciones éticas se encuentran en las acciones de los educadores/as a la hora de abordar los diferentes conflictos.

Esto supone que se debe tener en cuenta los siguientes elementos:

- Voluntariedad del equipo de profesionales para deliberar sobre cuestiones éticas.
- Tener en cuenta que en esta deliberación no se parte de cero, no hay que ponerse de acuerdo en todo, las personas que participan en el diálogo tienen ya unos valores, principios y normas que les orientan adonde dirigirse (éticas, deontológicas). Sería adecuado que, además de contar con el bagaje moral personal, se hubiera conseguido en un territorio compartido profesional, discutir, redactar los principios y normas deontológicas propias de la profesión (Código Deontológico).

Por tanto, estemos atentos que lo que vemos supone una gran riqueza porque nos muestra como somos y la riqueza se encuentra en que los demás verán las cosas de forma diferente y juntos tendremos que ponernos de acuerdo para deliberar sobre qué tipo de convivencia queremos construir. Una convivencia basada en el respeto a la autonomía de los sujetos, a no hacer daño de forma intencionada, en buscar el beneficio para las otras personas y en la promoción de la justicia, de la equidad y del trato igualitario para todas personas.

5 El estudio del “Abordaje sistémico” en las intervenciones socio-educativas es clave para entender cómo se organizan los sistemas abiertos (familiares, grupales...) y ayuda en la reflexión de posibles acciones que actúen más en las causas de los problemas que en sus síntomas.

6 Euskalit (2004). *Equipos de mejora y herramientas*. Euskalit.



Etapa 5, Madrid, 30/abril/2022  
Residencia Universitaria Tagaste  
**Ética transversal a la Educación Social. El  
compromiso de los/las profesionales**  
*Taller participativo / Coloquio*



## Comisiones y comités de ética y deontología en la Educación Social

201

### *Commissions and committees of ethics and deontology in Social Education*

**Daniel Rubio Merino.** Educador Social.<sup>1</sup> Coordinador de la Comisión de Ética y Deontología del CGCCES. [dani.ghee.ceespv51@gmail.com](mailto:dani.ghee.ceespv51@gmail.com)

#### Resumen

Las Comisiones o Comités de Ética y Deontología no son fruto del azar, sino de la necesidad de un colectivo profesional de dotarse de elementos de orientación, reflexión y regulación sobre la práctica profesional, que ponga límites a la acción que desarrolla y garantice la calidad de los servicios que presta, en un marco de respeto de los derechos de las personas atendidas, de las personas con las que comparte trabajo, de las entidades para las que trabaja y de la sociedad en general, de la ciudadanía.

Que los colectivos profesionales se doten de estas estructuras lo hace posible, permite preservar el “ethos” de la profesión. Profesión, Colegios Profesionales e incluso el haberse auto impuesto un Código Deontológico, todo ello queda huérfano, desnortado, sin Comisiones o Comités ético-deontológicos que los impulsen y los guíen en el desarrollo de su quehacer, en nuestro caso la Educación Social, en la relación socio-educativa

**Palabras clave:** Comisión/Comité. Colegio Profesional. Código Deontológico.

#### Abstract

*The Ethics and Deontology Commissions or Committees are not the result of chance, but of the need for a professional group to equip itself with elements of guidance, reflection and regulation on professional practice, which places limits on the action it develops and guarantees the quality of the services it provides, within a framework of respect for the rights of the people served, of the people with whom it shares work, of the entities for which it works and of society in general, of citizens.*

*The fact that professional groups equip themselves with these structures makes it possible, allows the “ethos” of the profession to be preserved. Profession, Professional Associations*

<sup>1</sup> Colegiado nº 51 del GHEE-CEESPV. Educador Social desde 1981 en acogimiento residencial, sistema de protección a la infancia. Desde 1986 para el I.F.A.S. de la Diputación Foral de Bizkaia. Miembro de la Comisión de Ética y Deontología del GHEE-CEESPV y Coordinador del Comité de Ética y Deontología del CGCEES.





*and even having self-imposed a Code of Ethics, all of this is orphaned, disoriented, without Commissions or Ethical-Deontological Committees that promote and guide them in the development of their work, in our case Social Education, in the socio-educational relationship.*

**Keywords:** *Commission/Committee. Professional association. Code of Ethics.*

## La necesidad de las comisiones y comités de ética y deontología

El desarrollo de **mi participación en este foro se va a centrar en la creación del Comité de Ética y Deontología del CGCEES**, desde la perspectiva con que partimos, para llegar a un final concreto: alentar, impulsar y dotar, en la medida de lo posible, en todos los territorios, en todos los Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales del estado, la creación o el desarrollo de Comisiones o Comités de Ética y Deontología, compartir saberes, reflexión y aportar conocimiento práctico a la profesión de la educación social.

### *En qué consiste la propuesta*

Colegio profesional, Código deontológico y Comisión de ética y deontología forman una triada coherente y necesaria para la profesión de Educación Social.

Los colegios profesionales tratan de asegurar a la ciudadanía unos servicios de calidad, respaldados por el buen hacer de sus profesionales, arropados por conocimientos, habilidades y una práctica avalada por su compromiso ético y deontológico. En su momento, se generó la necesidad de dotarse de un código deontológico que orientara a las y los profesionales de la educación social en el desarrollo de su trabajo.

La ética profesional es uno de los mayores intereses de los colegios y por esta razón estos se preocupan por elaborar y plasmar por escrito un código deontológico de principios y normas que cumpla las funciones de orientar la práctica profesional, promocionar el reconocimiento social, defender los intereses de los profesionales, aumentar la calidad de las intervenciones y defender los derechos de la ciudadanía en el momento de prestarles un servicio.

Ahora bien, más allá de la conveniencia de que los profesionales conozcan el código deontológico de su profesión, es necesario desarrollar otras estructuras complementarias que realmente ayuden a gestionar los conflictos de valor. Al no existir dichas estructuras, a menudo se ha tendido a substituir la deontología profesional por la ética personal y el sentido común.

La posesión de un código deontológico –como en el caso de las educadoras y educadores sociales- suele ser motivo de satisfacción para los profesionales de una profesión, les da prestancia y realce en el conjunto de las profesiones y ante los usuarios; es una garantía de calidad de los servicios.

La necesidad de asegurar la divulgación, el conocimiento, la orientación de la práctica profesional de la educación social hacia principios y normas éticos y deontológicos profesionales compete a los colegios y a los propios educadores y educadoras, y el dotarse de comisiones de ética y deontología lo hace posible.





Sin embargo, la experiencia nos dice que los Códigos deontológicos (y también la ética) pueden ser letra muerta si no existen otras infraestructuras éticas complementarias que los vinculen con la realidad compleja y dinámica en la que se encuentran sumidos las y los profesionales en el día a día de su práctica.

Actualmente, el trabajo interprofesional pone en evidencia que los equipos interdisciplinarios no pueden abordar los conflictos de valor desde la mirada parcial de los posibles códigos deontológicos de las profesiones participantes y que es necesario avanzar hacia la construcción de elementos que incorporen la mirada ética, la mirada técnico-científica de las diferentes profesiones o áreas de conocimiento y la mirada jurídico-administrativa que regula las actividades.

Estas necesidades organizativas de los colegios, aun entendiendo que colegio, código y Comité son elementos paralelos de la misma realidad, han partido de la idea de que a las educadoras y educadores se les presupone *per se* el pedigrí ético profesional, demorando la creación de sus comisiones, debilitando el arraigo ético y deontológico profesional y desnortando, hasta cierto punto, la impronta crítica y constructiva de la profesión.

Constatamos que la gran mayoría de los colegios de educadoras y educadores sociales que se han ido creando en distintas autonomías del Estado, no poseían un Comité o Comisión de Ética Profesional. También se constata que no hay una idea compartida ni sistematizada sobre cómo entender la dimensión ética de la práctica profesional en el conjunto de la profesión.

Dada la importancia de la ética para cualquier profesión -pero en especial para la educación social, porque trabaja con personas en situación de vulnerabilidad, los ámbitos donde desarrolla su labor y las condiciones de su trabajo- se propuso al CGCEES la creación de su propio Comité de Ética y Deontología Profesional. Lo que ya es una realidad.

La finalidad de dicho Comité es construir unas directrices básicas para todo el colectivo profesional que sirvan para impulsar una cultura ética compartida. Y, a su vez, que sirva de encuentro y apoyo allí donde todavía no exista comisión o para fortalecer sus funciones si esta ya ha sido creada. En definitiva, que desarrolle una dinámica de trabajo cohesionado entre todos los territorios que permita ir construyendo una cultura profesional caracterizada por su reflexión y hacer éticos.

#### *Fundamentación de la propuesta*

En general, se afirma que la práctica totalidad de los Colegios profesionales pertenecientes a diversas profesiones acepta sin lugar a duda como funciones:

1. *Promover el reconocimiento social y profesional de la profesión correspondiente.*
2. *Ordenar el ejercicio profesional en cualquiera de sus formas y modalidades.*
3. *Velar por que la actividad profesional se adecúe a los intereses de la ciudadanía.*
4. *Defender los intereses profesionales de las personas colegiadas.*
5. *Promover sistemas de calidad de las intervenciones profesionales (las buenas prácticas).*
6. *Velar por la promoción de la cultura ética en la profesión y el respeto a los derechos de la ciudadanía.*
7. *Proponer y poner al día un código deontológico para la práctica profesional de la profesión.*
8. *Clarificar el posicionamiento ético de la profesión ante situaciones controvertidas que afectan a todo el colectivo profesional.*



Para cumplir con estas funciones, los Colegios crean comisiones internas específicas y una de estas –quizás de las más importantes- es la de ética y deontología profesional a la que se le asignan objetivos como son ayudar y apoyar a los y las profesionales en su labor en el momento de hacer frente a situaciones complejas desde el punto de vista ético, dar a conocer o divulgar el código deontológico propio y facilitar su uso y, en definitiva, promover el reconocimiento social de la profesión y la protección de las personas “usuarias” y de los y las profesionales.

Nos encontramos en contextos sociales muy complejos en los que hoy más que nunca estamos obligados a ser responsables no sólo de hacer bien nuestro trabajo, sino de estar alerta ante las políticas sociales que se intentan poner en marcha y que no siempre abogan por contribuir al desarrollo e inclusión social.

El desarrollo de la dimensión ética de la profesión supone trabajar en diferentes líneas de actuación que se complementan entre ellas. Algunas pueden ser:

- *Revisión del código deontológico para adecuarlo a la situación del momento.* Esta revisión puede incorporar una dimensión normativa, en el supuesto que algún día fuera obligatoria la colegiación, su marco de implementación quedaría centrado en aquellas situaciones consideradas como negligencias cometidas por las personas o equipos. También su adecuación al desarrollo de la profesión y de la sociedad.
- *Vinculación de los aspectos técnico-científicos de los diferentes ámbitos con la dimensión ética de la acción profesional.* Las distintas comisiones de los colegios profesionales que están trabajando en temas propios de su especialidad, pueden comenzar a pensar en la construcción de criterios técnicos de cada ámbito que permitan hacer posteriores contextualizaciones de los elementos éticos del código deontológico en cada uno de ellos. Sin estos criterios técnicos se hace muy difícil concretar posteriormente qué significa una buena práctica o cuáles son los límites éticos de una determinada intervención.
- *Estructuración de trabajos colaborativos con profesiones próximas a la educación social que participan en los mismos casos.* Como ya se ha indicado anteriormente, si se acepta que actualmente cada vez se trabaja más en red desde la interdisciplinariedad, conviene revisar el concepto de equipo. Este no puede limitarse a ser el conjunto de personas que trabajan juntas en un servicio o entidad, sino que ha de convertirse en el conjunto de personas que trabajan juntas en la gestión de un caso, con una mirada que abra la puerta a la interdisciplinariedad y al trabajo conjunto, también desde la perspectiva ética de los mismos.
- *Definición de las infraestructuras éticas y la forma de construirlas.* Si se acepta que la ética es una construcción dialogada y que entra en juego cuando la norma o los criterios establecidos no son suficientes para resolver una situación de conflicto, entonces es necesario disponer de mecanismos para una gestión racional, sistemática y justa. La profesión ha de dotarse de sistemas públicos compartidos para la gestión de sus conflictos de valor. Aunque la vivencia del conflicto siempre es subjetiva, su tratamiento debe poder ser colegiado para asegurar que la respuesta que se da a una determinada problemática sea la más imparcial y, a la vez, para quitar presión al profesional que sufre el conflicto (estrés moral). La profesión no puede ejercerse únicamente desde el sentido moral privado de cada una de las personas que la configuran; tiene que haber un posicionamiento colectivo por parte de todos los profesionales que de una forma u otra participan en el conflicto.



Estas infraestructuras éticas que posibilitan la reflexión-acción como mínimo han de tener tres grandes elementos:

- Espacios específicos de debate para crear contenidos y respuestas.
- Un método de deliberación estructurado para aplicar en estos espacios.
- Materiales técnicos o asesoramiento experto que aporten contenidos e informaciones respecto de las temáticas propias que son la fuente de los conflictos.

Sin estos elementos, es muy difícil tomar decisiones que sean justas para la persona atendida y satisfactorias para el profesional que las tiene que tomar.

#### *Objetivos de la propuesta*

Partiendo de todos estos antecedentes, el Comité de Ética y Deontología del CGCEES se propone asumir los siguientes objetivos:

- Definir la orientación y el sentido que ha de tener este Comité en relación con el conjunto del colectivo profesional: cuáles son sus funciones, quién la compone, etc.
- Generar conocimiento operativo e infraestructuras éticas para el abordaje efectivo de los conflictos éticos en la práctica profesional.
- Construir un sistema de coordinación y apoyo a los distintos colegios profesionales en relación con el posicionamiento ético de la profesión.
- Animar a la creación de la Comisión o Comité de Ética y Deontología propia de cada colegio o asociación.
- Revitalizar esta Comisión o Comité en el caso de haber sido creado y estar inoperante.
- Idear una hoja de ruta de apoyo entre las diversas Comisiones para cumplir objetivos como, por ejemplo, trabajar conjuntamente con la universidad para desarrollar e implementar la ética en la educación social; desarrollar estrategias sistematizadas de deliberación y toma de decisiones como forma de apoyo a los profesionales; elaborar criterios para la construcción de infraestructuras éticas en los equipos que den mayor autonomía y capacitación a los profesionales; desarrollar una mirada amplia de la ética profesional, o divulgar el *Código deontológico del educador y la educadora social*.
- Establecer canales de colaboración con las entidades del Tercer Sector e instituciones vinculadas a la acción social, así como otras comisiones o comités de ética y deontología de otras profesiones con las que habitualmente trabajamos dentro de los equipos interdisciplinarios o que estén relacionadas con lo social de algún modo (trabajo social, psicología, abogacía, periodismo...).
- Apoyar la formación permanente en ética y deontológica de los profesionales (formas y procedimientos concretos).
- Desarrollar encuentros y puestas en común de procesos de reflexión que den respuesta a planteamientos a nivel estatal donde compartir trabajos realizados en los diferentes territorios.

#### *Conclusión de la propuesta*

Que los colegios profesionales posibiliten la existencia de sus Comités y Comisiones de Ética y Deontología permite que la profesión y sus profesionales tengan un soporte de construcción continua, de fortalecimiento y garantías de calidad del trabajo que ofertan a la ciudadanía. De ahí su necesidad. Carecer de ellas hace que los colegios subsistan desde un empuje inicial, pero la inercia se pierde con el tiempo y aboca a las profesiones a decrecer, ser endogámicas y



a desaparecer. Perdemos vitalidad y dejamos de ser un referente en el acompañamiento socioeducativo a la ciudadanía.

Por ello, *al hablar de retos*, tendremos que tantearnos la ropa y ver cómo hay carencias que no sólo generan un freno en el desarrollo profesional, en el desarrollo de los Colegios Profesionales, sino que también repercuten del mismo modo en el desarrollo de sus Comisiones o Comités de Ética y Deontología Profesional. Estos déficits *transversales tienen que ver con la participación* de las educadoras y educadores sociales en estos foros, con *el desarrollo del espíritu crítico y el compromiso político de la profesión con la justicia social*.

### **Retos actuales a tener en cuenta en la intervención socio-educativa y que tienen que tener cabida en el Código Deontológico de la Educación Social. Líneas de trabajo para impulsar la reflexión sobre la ética y deontología profesional y promocionar las comisiones de ética y deontología en los Colegios Profesionales**

206

Como ya se ha indicado, en la actualidad se ha abierto un proceso de actualización del Código Deontológico. Son varios los elementos que se tienen que tener en cuenta y ya hay varias propuestas en este sentido: desde la inclusión de un apartado donde quede constancia de la misión, visión y valores de la Educación Social, hasta la redacción de nuevos principios deontológicos como, por ejemplo, el principio de respeto a las educadoras y educadores que desarrollan la acción socio-educativa.

El Código Deontológico resultante de este proceso reflexivo tendrá que hacer frente a los retos actuales que, de una u otra forma, influyen en la tarea educativa y que inundan el modo de convivencia ciudadana porque afectan al modelo de vida actual basado en las políticas neoliberales.

Estos retos son globales y afectan a todas las profesiones. Además modifican la promoción de los derechos humanos y, por tanto, el principio deontológico fundamental del Código.

Entre estos retos podemos entresacar<sup>2</sup>:

- **La crisis ecológica (ambiental, energética, climática).** ¿Cómo afecta la crisis ecológica en la intervención socio-educativa? ¿Qué valores ecológicos se establecen en el proyecto educativo? ¿Cómo se transmiten dichos valores? La crisis ecológica no sólo afecta a los valores a transmitir; sino que, también, se manifiesta en un modo de vida concreto que afecta al organismo (contaminación, auge de alergias, dificultades en la alimentación...) y, así mismo, a la calidad climatológica (inundaciones, sequía, tornados...). Todo ello no afecta a todos por igual, las personas más vulnerables son las que están más en riesgo y la intervención socio-educativa tiene que estar presente en estos colectivos. Por tanto, la crisis ecológica no afecta de pleno al desarrollo del Código Deontológico. Se ven afectados, al menos, los principios de respeto a los Derechos Humanos, del respeto al sujeto de la acción socio-educativa y el principio de justicia social.
- **La explosión demográfica y las migraciones.** Cada vez más la cuestión de las migraciones se plantea como un problema de difícil solución. Es una sociedad centrada en sí misma, la aceptación de la persona diferente es complicada, seguramente, no tanto por sus diferencias étnicas (que también.); sino, más bien porque pertenecen al grupo de los “excluidos sociales”. Es distinto llegar en patera o en un avión en clase turista en busca de trabajo que llegar con recursos económicos y/o familiares y no estar en ese grupo de

<sup>2</sup>Ludevid, Jordi (2020). Una ciudad de profesiones. MY16edit. Barcelona.



personas vulnerables. La guerra en Ucrania nos enseña que somos acogedores hacia esta población (que está bien); pero, no lo somos tanto si vienen de África, América del Sur o Siria. Todas las migraciones son un reto para la Educación Social. Es una realidad que afecta, también, a la intervención socio-educativa y el Código Deontológico se ve interpelado, así mismo, en sus principios de respeto a los Derechos Humanos, respeto a los sujetos de la acción socio-educativa, justicia social y participación comunitaria.

- **La cuestión tecnológica y la inteligencia artificial.** ¿Cómo afecta la cuestión tecnológica a la intervención socio-educativa? En un mundo tecnológico donde todas las personas, independientemente de su condición, tienen acceso a un Smartphone, donde la mayor parte de las relaciones humanas se establecen desde la distancia que facilitan estos dispositivos, donde se fomenta, cada vez más, el individualismo como valor, donde las imágenes confunden la realidad con la ficción, donde la era de la posverdad se hace patente y el relativismo moral hace gala de su falta de responsabilidad respecto a la otra persona, ¿qué hacer? La sensación de fracaso ético en esta situación nos debe hacer repensar la tarea educativa. Para la Educación Social supone un reto educativo y, también, político, en el sentido de reflexionar sobre el tipo de convivencia ciudadana que queremos construir y el Código Deontológico se ve afectado, en este caso, en casi todos los principios deontológicos.
- **El déficit creciente en la creación de ciudadanía.** Unido al anterior reto, observamos un déficit creciente en la creación de ciudadanía. En otras palabras, la falta de educación cívica hace que desaparezca el diálogo en beneficio de explosiones emocionales y, en ocasiones, violentas. ¿Cómo afecta esta situación a la intervención socio-educativa? ¿Cómo educar en el diálogo y en actitudes cívicas? Observamos que esta falta de civismo se ve alimentada por los medios de comunicación y por determinados partidos políticos, cuyos mensajes, en vez de alentar a la escucha de las opiniones diferentes, van dirigidos a la emocionalidad de las personas con el objetivo de la manipulación interesada. Nada más. Como educadoras y educadores sociales, también, estamos afectados de este déficit y, por tanto, constituye uno de los principales retos educativos que tenemos que afrontar en la actualidad y el Código Deontológico debiera recoger este reto en forma explícita a través de un principio de creación de ciudadanía.

Estos retos profesionales se ven afectados a su vez por un contexto social, donde destacamos tres elementos a tener en cuenta:

1. **La cuestión de género. La desigualdad existente.** La profesión de Educación Social es, eminentemente, femenina; sin embargo, la desigualdad es permanente. No es raro, aún, leer en algún anuncio publicitario como alguna empresa solicita “educadores-hombres”, dado que el ámbito solicitante “necesita de la fuerza física de contención”. No cabe duda que es necesario seguir trabajando para que la perspectiva feminista esté presente en la intervención socio-educativa. En este sentido, la mirada feminista se necesita en todos los aspectos de la vida de la persona. No se trata de un problema comparativo de lo que puede hacer uno u otra; ni siquiera pensar que somos, ambos, igualitarios en las oportunidades. Estamos tan mediatizados por la “universalidad privilegiada machista y patriarcal”, que tarde o temprano asomará nuestra identidad blanca/masculina/hetero..., no existe una universalidad neutral, como tampoco una ética neutral o una educación neutral. Se necesitan establecer unas reglas más justas acerca de cómo tienen que interactuar los dos sexos. La cuestión de fondo se juega en los resultados y, por tanto, es necesario que esta





mirada esté presente en el proyecto educativo, en el tipo de persona que queremos construir, en la convivencia ciudadana que deseamos promocionar.

2. **La influencia de la comunicación.** El predominio de los medios de comunicación en nuestras formas de pensar, en nuestros modelos de vida, en nuestra forma de comportarnos, es evidente. Como hemos indicado, los mensajes que transmiten la mayor parte de los medios, juegan con las emociones de las personas, anulando el pensamiento crítico y confundiendo la realidad con la ficción, lo cual redundaría en un relativismo moral que hace peligrar los valores basados en el respeto a los derechos humanos que se pretenden defender. En un mundo inundado de información irrelevante, la claridad es el poder..., puede afirmarse que la crisis del hecho profesional tiene mucho que ver con el predominio cultural de la sociedad del espectáculo y de la transparencia. Hay una simbiosis entre espectáculo, transparencia y comunicación. En este contexto, se necesita un tiempo para la reflexión en la intervención socio-educativa y no dejarse llevar por las emociones, que se deben aceptar y saber transmitir, pero siempre dentro de unas reglas de racionalidad.
3. **La realidad de las instituciones profesionales o colegios.** Los colegios profesionales deberían ser una garantía pública de que sus colegiados y colegiadas están al corriente de sus obligaciones de desarrollo profesional continuo y de sus obligaciones deontológicas. La responsabilidad pertenece, por tanto, a los y las colegiados y a la propia Junta de Gobierno de dicha entidad. Por un lado, la responsabilidad del profesional de la Educación Social debe partir de su triple compromiso: compromiso con el saber y el conocimiento que le sitúa en un modo de formación permanente, su compromiso con las personas, tanto con las que trabaja, como con sus propios compañeros y compañeras de trabajo y compromiso en hacer las cosas lo mejor posible. En este sentido, esta responsabilidad le debe obligar a colegiarse. El Colegio profesional es el espacio donde se puede dedicar tiempo a la reflexión, a la colaboración y cooperación para que nuestra profesión siga progresando. Por otra parte, las Juntas de Gobiernos deben ofrecer este espacio como una garantía pública de calidad de las intervenciones y, en nuestro caso, donde no es obligatoria la colegiación es necesario estar presente, de forma más continuada, en las entidades, en los medios de comunicación, en la Universidad. Es tal la importancia de los Colegios Profesionales que, sin ellos, estaríamos expuestos a un modelo educativo basado en valores individualistas y competitivos y, por tanto, correría un riesgo mucho mayor nuestra identidad profesional de educadores y educadoras sociales.





## *Etapa 6, Valencia. 4 de mayo de 2022*

209





Etapa 6, València, 4/mayo/2022  
Facultad Filosofía y C. de la Educación, UV  
**Apertura**



## Apertura de jornada

- **Mónica Oltra Jarque.**  
*Vicepresidenta del Consell y Consellera de Igualdad y Políticas Inclusivas.*
- **M<sup>a</sup> Jesús Perales**  
*Directora del Departamento MIDE de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.*
- **Norma Gozávez Huguet.**  
*Presidenta del Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana.*
- **Lourdes Menacho Vega.**  
*Presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.*

210

Toda la jornada se desarrolla en un ambiente de colaboración y valoración de la Educación Social, tanto entre las afirmaciones de las y los participantes en las mesas del Congreso, como en los espacios informales del café o la comida.

La jornada se estructura en torno a una primera mesa institucional y posteriormente cuatro mesas de trabajo.

En la mesa institucional intervienen M<sup>a</sup> Jesús Perales (directora del Departamento MIDE, en sustitución de Rosa Bo, Decana de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la UV), Lourdes Menacho (Presidencia del CGCEES), Norma Gozávez (Presidencia del COEESCV) y Mónica Oltra (Vicepresidenta y Consellera de Igualtat i Polítiques Inclusives).

Posteriormente el resto de mesas de trabajo se organizan alrededor de estos puntos:

- La dignidad de los/las profesionales de la educación social, desde el sector público.
- La dignidad de los/las profesionales de la educación social, desde el tercer sector.
- Presentación de experiencias socioeducativas de éxito de la educación social en el sistema educativo, desde la Comunidad Valenciana.
- La educación social en la gestión de equipos y centros.

Tras el cierre de la jornada, son muchas y de diversos ámbitos (CGCEES, Comité Científico, estudiantes, profesorado, ponentes, sindicatos...) las personas que se han acercado al COEESCV para mostrar mensajes de felicitación por el transcurso de la jornada y el buen trato recibido.

La Jornada contó con 145 asistentes presenciales y casi 210 online.

### [Enlace al vídeo del acto](#)

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

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



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



Etapa 6, València, 4/mayo/2022  
Facultad Filosofía y C. de la Educación, UV

### Mesa Coloquio

*La dignidad de las/los profesionales de la Educación Social, desde el sector Público*



## Mesa Coloquio

### La dignidad de las/los profesionales de la Educación Social, desde el sector Público

211

Modera:

**Vicent Faubel Aigües.**

*Educador Social. Vicepresidente del COEESCV y Tesorero del CGCEES.*

- **Empar Folgado Ros.**  
*Diputada de Educación e Inclusión Social de la Diputación de Valencia y Concejala de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Aldaia.*
- **David Alfonso Jarque.**  
*Director General de Función Pública.*
- **Rosa Molero Mañes.**  
*Directora General de Infancia y Adolescencia.*

La jornada se planificó en la Comunitat Valenciana para celebrar, entre otras cosas, la inclusión de la Educación Social en su reciente Ley de Función Pública y la obligación de disponer como requisito de la titulación universitaria o de la habilitación colegial para ejercer como tal.

Junto a lo anterior, durante la jornada se han evidenciado otros hechos que avanzan hacia el derecho de la ciudadanía de ser atendida por profesionales capacitadas y formadas en Educación Social. Entre ellos podemos apuntar:

- Replanteamiento de las condiciones laborales de las personas profesionales en Educación Social. El Director General de Función Pública (David Alfonso) indica que además de la reclasificación de los puestos de trabajo para mejorar su retribución, se ha dispuesto que las y los profesionales de Educación Social tengan acceso a las jefaturas de servicios y a puestos de inspección.
- Se va a iniciar un proyecto piloto para incluir a las y los profesionales de la Educación Social en la Unidades Especializadas de Orientación, del Sistema Educativo de la Comunitat Valenciana. Así, se va a incluir la figura en las negociaciones del próximo Decreto de Igualdad y Convivencia para que la opción esté operativa en septiembre de 2022. (Raquel Andrés y David Alonso).



- La Ley 3/2019 de Servicios Sociales Inclusivos de la Comunitat Valenciana, permite que las y los profesionales de la Educación Social estén en todos los ámbitos de los servicios sociales.

### *Propuestas de futuro*

Aparte de la realidad anterior, todavía hay mucho recorrido para que la ciudadanía sea atendida por profesionales de la Educación Social en los ámbitos que debe hacerlo. Durante la jornada, se han dado algunas propuestas para perfilar el camino que debe realizar la profesión:

- Ser incluidas en otras Direcciones Generales de las Administraciones Públicas Autonómicas. Además de en Infancia, también en otros ámbitos como: diversidad funcional, sistema educación, sanidad, igualdad.... (Vicent Faubel).
- Plantear criterios de calidad en las condiciones laborales, tanto en sector público como en privado, de las y los profesionales de la Educación Social, pues “A través de la dignidad y derechos de los profesionales se establecen los derechos y dignidad de la ciudadanía a las que damos cobertura” (Rosa Molero).
- Profundizar la acción profesional de la Educación Social en el ámbito de la infancia y adolescencia, pero no solo desde la atención del sistema de protección, sino desde la promoción de derechos y la participación. Este es un nicho de trabajo profesional para la Educación Social (Rosa Molero). Es importante, llevar a término para ello una formación especializada en participación, buen trato y promoción de derechos.
- ¿Por qué estar clasificados como A2? Próximamente en la Comunitat Valenciana, según el futuro decreto de funcionamiento y tipologías, para la dirección de servicios sociales se exigirá un máster de formación. E incluso con ello ¿todavía seguiremos con A2?

### [Enlace al vídeo del acto](#)





Etapa 6, València, 4/mayo/2022  
Facultad Filosofía y C. de la Educación, UV

### Mesa Coloquio

*La dignidad de las/los profesionales de la Educación Social, desde el Tercer Sector*



## Mesa Coloquio

### La dignidad de las/los profesionales de la Educación Social, desde el Tercer Sector

213

Modera:

**Elisabet Marco Arocas**

*Profesora del Grado de Educación Social en la Universidad de Valencia*

- **Diego Rodríguez Villega.** ([texto de la intervención](#))  
*Educador Social. Responsable de Menores en la Federación Estatal de Enseñanza de CC.OO.*
  - **Esteban Burillo Borrego.** ([texto de la intervención](#))  
*Educador Social y Presidente de la Asociación Profesional de Instituciones de Menores de la Comunitat Valenciana, APIME.*
  - **Enriqueta Durán Cordero.** ([texto de la intervención](#))  
*Secretaría de Políticas Sociales de UGT Cataluña.*
  - **Sonia Fuertes Ledesma.** ([texto de la intervención](#))  
*Educadora Social. Comisionada de Acción Social del Ayuntamiento de Barcelona.*
- Las grandes entidades del Tercer Sector, que gestionan servicios públicos esenciales, no suelen tener modelos de intervención apropiados ya que se organizan en base a interés particulares. (Diego Rodríguez). Realidad que debe ser reivindicada por las y los profesionales de la Educación Social. Necesidad de colocar la ética en el corazón de nuestras intervenciones y saber que participar no es incidir (Sonia Fuertes).
  - Se debe avanzar hacia una construcción del sector de servicios sociales normalizado a través de leyes de servicios sociales, que dejen de lado así el buenismo de los profesionales para que sea el estado quien haga valer los derechos de la ciudadanía. La gestión de los servicios públicos en modo lowcost no sirve. (Enriqueta Durán). Establecer alianzas con los agentes sociales (Sonia Fuertes)
  - Necesidad de confrontar la colonización sanitaria de la acción social, dado que esto en sumisión a otras profesiones (Sonia Fuertes).
  - Necesidad de colegiarse para ser una profesión fuerte y luchar contra el intrusismo (Sonia Fuertes).

### [Enlace al vídeo del acto](#)

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

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



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



Etapa 6, València, 4/mayo/2022  
Facultad Filosofía y C. de la Educación, UV

### Mesa Coloquio

*La dignidad de las/los profesionales de la Educación Social, desde el Tercer Sector*



## Situación de los profesionales en el tercer sector

214

**Diego Rodríguez Villega.** Educador Social. Responsable de Menores en la Federación Estatal de Enseñanza de CC.OO.

Parémonos primero a visualizar con perspectiva el denominado tercer sector. Empecemos por su definición “Aquellas organizaciones de carácter privado, surgidas de la iniciativa ciudadana o social, con fines de interés general y ausencia de ánimo de lucro, que impulsan el reconocimiento y ejercicio de los derechos civiles, así como de los derechos económicos, sociales o culturales de las personas y grupos que sufren condiciones de vulnerabilidad o que se encuentran en riesgo de exclusión social”.

Hasta aquí bien, pero la definición, el concepto empiezan a trastabillarse cuando nos encontramos que, en la mayoría de los casos, esas entidades de carácter privado gestionan servicios públicos, y por tanto dinero público, no olvidemos esto último. ¿Es eso correcto? ¿Por qué y desde cuándo ocurre? ¿Cuáles son las debilidades, las incongruencias de este modelo?

Esta situación presenta de manera general en el estado español tres grandes problemas:

1. El incumplimiento del precepto unificador de toda la normativa relacionada con el ámbito de lo social. Me refiero a que si en el conjunto de servicios y actuaciones orientados a mejorar el bienestar social de la ciudadanía mediante la prestación de información, atención y apoyo a las personas y los colectivos vulnerables introducimos la variable de un gestor ajeno a la Administración; la atención sobre el colectivo vulnerable sufre una desviación inevitable: aparece en escena un tercer actor que también tiene intereses, problemas, necesidades, sus actuaciones están muchos menos fiscalizadas que en los servicios públicos de gestión directa y, sobre todo, en referencia al tema que nos ocupa hoy, la afectación de ello sobre la situación laboral de los profesionales, su economía, su salud laboral, su carrera profesional, la conciliación familiar, las consecuencias laborales y personales de unos recursos humanos escasamente profesionalizados, etc., decíamos, que la afectación es indiscutible.
2. Estos servicios públicos son complejos y no tienen ninguna rentabilidad política ni electoral para los responsables políticos.
3. El modelo de gestión de servicios públicos por parte del tercer sector se ha convertido casi en algo indiscutible, existiendo asociaciones profesionales, patronales, plataformas, etc. que actúan como verdaderos lobbies.





**De estas cuestiones con carácter general se derivan una multitud de problemas que afectan tanto a los usuarios como a los profesionales que trabajan en el sector. A continuación, detallamos algunos de los más significativos:**

#### *Control no efectivo del dinero público*

Tanto la ciudadanía como las instituciones públicas no son plenamente conscientes de lo que significa la privatización de los servicios públicos máxime cuando estos son esenciales y dirigidos a colectivos tan específicos y vulnerables. La farragosa normativa, unida a discursos vacíos incluso en los propios preámbulos de las leyes, posibilitan que la gestión de las partidas presupuestarias públicas encuentren recovecos “alegales” que perjudican a la credibilidad del sistema democrático, que empeoran la calidad del servicio y, en el caso que nos ocupa, origina una perversión de las relaciones laborales, de la dignidad y la salud laboral, de la transparencia en el gasto, en definitiva de que los fondos públicos destinados a los servicios públicos donde una parte importante son los gastos de personal no cumplan con su cometido, que no es otro que la remuneración justa de los trabajadores.

Está ampliamente demostrado que esta gestión privada es perjudicial para el servicio. Se hace necesaria pues una reversión a la gestión pública directa de estos servicios no solo por la mejora de la calidad sino también y fundamentalmente para que el dinero público producto de los impuestos de los ciudadanos se destine de manera correcta a su cometido.

La gestión pública directa de los servicios públicos también presenta deficiencias y no pocas que se podrían comenzar a resolver con un estudio en profundidad y posterior diseño de un mapa de necesidades real, práctico y sostenible, pero hoy toca hablar del tercer sector.

#### *Precariedad laboral.*

- Los contratos de gestión de estos servicios con entidades privadas son temporales y sufren constantes modificaciones de un contrato a otro. Esto significa, por una parte, que nos encontremos en el sector un altísimo porcentaje de deficiencias en la contratación de los trabajadores (la reforma laboral parece querer corregir esto) y, por otra, que las modificaciones constantes de una licitación a otra de los recursos humanos exigidos (sin una relación de puestos de trabajo fija, modificación de ratios, de funciones, de titulaciones, etc.); dejan en una situación de indefensión e inestabilidad laboral a los trabajadores.
- Si la redacción y configuración de estos contratos administrativos son el origen de las muchas deficiencias del sistema, la modalidad de las subvenciones duplica la problemática: Su inconsistencia, temporalidad, inseguridad jurídica, etc., añade más problemas, más obstáculos a la dignidad de los profesionales.
- La dejación de funciones por parte de las administraciones públicas a la hora de inspeccionar, fiscalizar y revisar el cumplimiento de los términos de la ejecución de contrato en las empresas privadas tanto en relación al gasto del dinero público como a las condiciones laborales de los trabajadores en estos servicios.
- Prácticas abusivas, vulneración de derechos laborales, acoso laboral y estrategias de intimidación por un buen número de las entidades que gestionan estos servicios públicos.
- Excesiva rotación de los profesionales del sector, motivada por la precariedad económica y las condiciones de trabajo.
- Inhibición de las administraciones públicas en relación a la situación de los trabajadores tanto previamente (en la fijación de cláusulas sociales que garanticen las condiciones de los trabajadores) como durante la ejecución de contrato.



- Persecución de la libertad y la acción sindical. En primer lugar, estas entidades privadas tienen la potestad de contratar a quienes ellos estimen oportuno así como a despedir con dinero público, no con el propio, a quienes quieran. Esto supone, en principio, una distorsión de las relaciones laborales, de los principios de igualdad y libertad de los trabajadores así como de la posibilidad de contar con representantes de los trabajadores que equilibren con su actuación las irregularidades que puedan existir.
- Si una entidad puede contratar y despedir libremente a quien quiera, aunque sea éste un servicio público, es más que evidente que no va a contratar a trabajadores que en la defensa de sus derechos sean reivindicativos. Por otra parte, abre una puerta más que problemática en cuanto a la contratación ya que, al no existir apenas filtros ni control, la contratación de familiares, amigos, “sugerencias” de políticos y técnicos, “afinidades políticas e ideológicas” son un foco de irregularidades y mala praxis constante.
- Son numerosos los casos de injerencias e intervención en los procesos electorales por parte de las entidades (cuando no los impiden directamente con sus amenazas), incurriendo en vulneraciones flagrantes de la Ley de Libertad Sindical.
- Incumplimientos por parte de las administraciones públicas de los requerimientos de la Ley de Contratos del sector público relacionados con las condiciones laborales de los trabajadores. Utilización de la figura del concierto social de manera torticera para abaratar costes e impedir la transparencia en los procesos de licitación.

#### *Perfil de los usuarios. Profesionalización de la intervención socioeducativa.*

Los boletines de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia y de medidas impuestas a menores infractores, a la dependencia, la discapacidad, etc., publicados anualmente por los Ministerios competentes así como la memoria de la Fiscalía General de Estado, reflejan una serie de datos que nos sirven para visualizar la realidad del sector.

Permítanme tomar como ejemplo el sistema de protección de menores como del de la reforma juvenil como una referencia interesante ya que es uno de los sectores donde la figura del educador social es más prevalente.

Los menores en situación de desamparo confluyen en un constante y progresivo incremento de las medidas de acogimiento residencial mientras que el acogimiento familiar se mantiene estable históricamente (leves oscilaciones alrededor de 19 mil menores, la gran mayoría en la familia extensa).

Por otra parte, aunque los expertos, los organismos internacionales y la legislación nacional y autonómica coinciden en establecer la necesidad de que los menores en situación de desamparo y, por tanto, separados temporal o definitivamente de sus familias, sean atendidos en un ambiente familiar, estable y permanente; la realidad muestra el incremento exponencial de los menores atendidos, así como la necesidad de abrir nuevas plazas de acogimiento residencial ya que el número de familias acogedoras se mantiene estable y sin visos de incrementar a medio plazo.

Otra realidad constatable es que el perfil de los menores, así como el desarrollo de los recursos que se deben crear para su correcta atención (no podemos olvidar que la Ley de Infancia recoge que el interés del menor prevalecerá sobre cualquier otro interés legítimo) requieren una especialización frente a la normalización. Datos que demuestran estas afirmaciones es que casi un 50% tienen o han tenido tratamiento psicológico y/o psiquiátrico, casi el 20% tienen algún tipo de discapacidad intelectual o alrededor del 4% han tenido algún intento de suicidio.



A esto hay que añadir el incremento exponencial de los menores extranjeros no acompañados con las variadas problemáticas que por su situación personal y país de origen conllevan.

En cuanto a la situación de las **medidas judiciales en régimen abierto, semiabierto y cerrado** (con la excepcionalidad de las consecuencias derivadas de la pandemia) se observa, sobre todo, en los últimos años un incremento exponencial de los ingresos de menores con distintas problemáticas de salud mental.

Esta breve fotografía de la situación de la infancia en el Estado español unida a la situación de los profesionales que atienden a los menores en los centros residenciales, completamente extensible al resto de sectores, nos conducen a afirmar algunas cuestiones como las siguientes:

- Se requiere un personal muy especializado y formado (además de motivado) para atender a unos usuarios especialmente vulnerables que añaden a las características propias de la edad, su vulnerabilidad, la separación de su entorno familiar, su situación de desamparo, la exclusión social, su minusvalía, la desestructuración en sus condiciones de vida, sociales, económicas y emocionales; los trastornos mentales en un número más que significativo, los problemas psicológicos, etc.
- Las entidades privadas no son el recurso apropiado para gestionar estos centros tal y como está configurado el sistema actualmente, fundamentalmente, porque, por una parte, requieren criterios de rentabilidad y, por otra, necesitan músculo financiero para afrontar los desajustes presupuestarios, por ejemplo, impagos de las administraciones.
- Las administraciones públicas no aportan los recursos económicos, ni técnicos, ni la supervisión para garantizar una calidad mínima en la atención a los usuarios así como la dignidad laboral de los profesionales.
- No existe un modelo de intervención socioeducativo-emocional estatal ni autonómico que establezca, bien a través de una ley o decreto o algo así como una especie de libro blanco, los pilares básicos con los contenidos, los objetivos, las competencias y capacidades de los profesionales, las necesidades y los medios básicos para la atención a los usuarios, la titulación y formación de los trabajadores, la especialización de los centros, las ratios usuario/educador social/trabajador social/psicólogo, el servicio de apoyo psicólogo a los profesionales del sector, las evaluaciones de los riesgos en el trabajo, los protocolos para situaciones específicas (prevención de suicidios, contenciones mecánicas y físicas, detección de redes de captación de menores para la prostitución o la venta de sustancias tóxicas, etc.).

Mientras todas estas problemáticas no se aborden el sistema seguirá ocasionando en los trabajadores multitud de riesgos para su salud física, mental y emocional que mantendrán en niveles muy altos e inaceptables los riesgos psicosociales de estos.

La conclusión más genérica de todo lo expuesto es que se hace necesario cambiar el modelo de atención, la gestión por parte de empresas privadas es deficiente y no idónea para la atención a un servicio públicos de estas características y, finalmente, la profesionalización y la eliminación de la precariedad laboral de los trabajadores requiere una rápida intervención de las administraciones públicas.



Etapa 6, València, 4/mayo/2022  
Facultad Filosofía y C. de la Educación, UV

### Mesa Coloquio

*La dignidad de las/los profesionales de la Educación Social, desde el Tercer Sector*



## El papel de las asociaciones patronales en la calidad y estructura del Sector de acción social. El caso particular de APIME en la comunidad Valenciana

218

**Esteban Burillo Borrego.** Educador Social y Presidente de la Asociación Profesional de Instituciones de Menores de la Comunitat Valenciana, APIME.

Desde el punto de vista de un trabajador o trabajadora del tercer sector, y naturalmente también para una educadora o educador social, una entidad patronal es, en general algo que asoma como poco alineado con sus intereses. Más de un siglo de lucha de clases han marcado claramente en el subconsciente los rasgos clásicos del binomio patrono-trabajador como antagonistas en la lucha por los derechos de los trabajadores y las trabajadoras.

El paso del tiempo sin embargo, ha complicado la estructura del mundo del trabajo y nos encontramos (a parte de la realidad clásica que, qué duda cabe, sigue existiendo) con escenarios más complejos, en los que identificar a los protagonistas es más difícil y menos obvio.

Este es el caso del llamado “tercer sector” en general (y del sistema de protección de la infancia en particular) por lo que considero necesario hacer algunas apreciaciones sobre lo que son (desde mi punto de vista) desviaciones del “marco clásico” que ayuden a entender el papel de las organizaciones patronales y el rol que jugamos en la calidad del empleo.

**Primera.** Se ha producido una desviación en el campo del intercambio económico. Las entidades sociales proveedoras de servicios para la administración están sujetas a precios establecidos por el sistema público. Es decir, no fijan los precios como lo hacen las empresas ordinarias y dependen casi exclusivamente de los ingresos de la administración. Solo en cierto modo podría por tanto considerarse como si, al final, fueran las entidades la fuerza de trabajo y la administración la patronal. De hecho las entidades negociamos continuamente para conseguir que los presupuestos públicos permitan a las entidades desarrollar los servicios con calidad y eficacia.

**Segunda.** El carácter no lucrativo de las organizaciones imposibilita a las entidades sociales captar capital de socios o de terceros a cambio de ofrecer beneficios periódicos. (Eso, esencialmente significa “sin ánimo de lucro”) con lo cual no nos es posible (ni a mi entender



es deseable pero eso es otro tema) desarrollar el trabajo sin el concurso de los presupuestos públicos.

**Tercera.** Buena parte de las personas que trabajan en el sector tienen la doble condición de trabajadores (en el sentido clásico de ofrecer fuerza de trabajo y tiempo a cambio de salario) y de profesionales (entendido como gente formada que intercambia pericia profesional y habilidades a cambio de salario, lo que históricamente se llamaba “profesionales liberales”) lo que implica que existen dos vías de asociación en la defensa de sus intereses: el sindicato y el colegio profesional.

No es pequeña esta distinción puesto que los sindicatos por su naturaleza defienden a los trabajadores desde un punto de vista “de clase” mientras que los colegios profesionales defienden a sus colegiados desde un punto de vista “corporativo”. Es obvio que los intereses de ambos coinciden las más de las veces pero no siempre, y esto puede suponer complejidades adicionales.

**Cuarta.** Esto es específico del sector de protección de la infancia en particular, (aunque la declaración de los derechos sociales como derechos subjetivos que empieza a extenderse en la normativa va, a mi modo de ver, en esta línea) Las entidades que ofrecemos estos servicios estamos sufriendo al estado en un servicio esencial que le compete y es responsabilidad suya (recordemos que los niños y las niñas del sistema de protección son responsabilidad directa de la administración que ejerce la tutela y cuyo responsable último es la persona que asume la presidencia de la comunidad autónoma). No es cuestión menor ésta porque eso significa que la administración tiene la obligación íntegra del cuidado de esas niñas y niños; que tiene que realizarlo directamente y, en caso de no poder, ha de proveer los fondos necesarios para asegurar el 100% de la cobertura. (Parece de justicia que quien tiene la tutela pague una pensión de alimentos a quien ejerce la guarda y custodia).

Sorprende, en este contexto, ver a algunos políticos y políticas ejercer el rol de generoso financiador como si fuera un gesto voluntario que pudieran eludir, y deslizar sospechas de que las entidades del sector nos dedicamos a malversar fondos públicos

**Quinta.** Las entidades sociales (al menos buena parte de las que forman APIME) existían y protegían antes de que se creara el Sistema Público Valenciano de Servicios Sociales, el sistema público en general, la estructura del estado del bienestar e incluso antes de que existiera el mismo estado. Cabe recordarlo porque es en este contexto en el que las entidades han venido evolucionando y adaptándose a normas y circunstancias que las más de las veces han contribuido a crear. Apostando por la profesionalización del sector e instando a los estados a asumir la responsabilidad normativa y financiera de este trabajo.

Todas estas circunstancias, a mi entender, ayudan suficientemente a calibrar el papel que las entidades sociales (agrupadas en asociaciones patronales) desarrollamos en el difícil equilibrio de colaboración y negociación permanente con la administración, los sindicatos y los colegios profesionales. Nuestra función en este “baile” de negociación tiene sentido en el marco de unas relaciones abiertas, con reglas del juego claras y acordadas, de obligado cumplimiento para todas las partes. Tampoco este tema es menor. Buena parte de los conflictos vienen derivados de normativas o acuerdos ambiguos (y los debates interminables



sobre cómo interpretar los matices) antes que de incumplimientos normativos claros (que se denuncian y deben denunciarse en el marco de la normativa establecida).

Naturalmente no todas las entidades patronales somos iguales (como no lo son los sindicatos, los partidos políticos o los colegios profesionales) y conviene distinguir las características que hacen ser como es (y actuar como actúa) a APIME, y que esencialmente listaré porque han sido enunciadas anteriormente de uno u otro modo:

- Entidades pequeñas antes que grandes. Con costes de estructura bajos.
- Con miradas sobre el territorio concreto, apuesta por la estabilidad de la intervención y centralidad en la atención.
- Entidades con larga trayectoria.
- Protagonistas del proceso de ordenación del sector desde el diálogo permanente con la administración.
- Promotoras de la necesidad de un convenio digno y acordado.

220

Nuestros principios de funcionamiento son simples y podrían resumirse simplícidamente en tres grandes bloques:

#### *De carácter ético*

- Asegurar el equilibrio óptimo entre calidad y alcance. Necesitamos atender a cuantos más niños en desamparo posibles porque somos la respuesta a una necesidad social sangrante, pero no a cualquier precio ni con cualquier concesión. Los salarios han de pagarse en tiempo y forma y adaptarse al contexto, los suministros y las infraestructuras han de poder proveerse... es necesario que los centros funcionen y funcionen bien por el bienestar de los niños y las niñas antes que todo.

#### *De carácter normativo*

- Asegurar el cumplimiento de la ley
- Mantener el diálogo con los sindicatos en el marco de la negociación colectiva.

#### *De carácter estratégico*

- Mantener el diálogo constructivo con la administración (sin negarle legitimidad pero sin concederle arbitrariedad)

Nuestra existencia en el marco de las relaciones laborales está centrada, por tanto, en asegurar que los proyectos de intervención social vayan ganando en calidad (entendida como calidad de la atención a los niños y niñas que cuidamos). Los y las trabajadoras de los centros son, por tanto, pieza esencial de ese cuidado y nos parece maravilloso que sus condiciones laborales (no solo salariales) sean las mejores y por eso presionamos a la administración para que posibilite los recursos que nos permitan mejorarlas e instamos a la universidad para que mejore de manera continua los planes de estudio para adaptarlos a las necesidades del contexto y las demandas de los recursos de modo que los trabajadores y trabajadoras del sector estén preparadas para ofrecer el mejor servicio y con la mejor calidad; lo que requerirá, por ende, el mejor salario y las mejores condiciones.







Etapa 6, València, 4/mayo/2022  
Facultad Filosofía y C. de la Educación, UV

### Mesa Coloquio

*La dignidad de las/los profesionales de la Educación Social, desde el Tercer Sector*



## La dignidad de las/los profesionales de la Educación Social, desde el Tercer Sector

221

**Enriqueta Durán Cordero**, Trabajadora social, Secretaría de Políticas Sociales de la UGT de Cataluña

### Introducción

En la UGT de Cataluña hemos venido haciendo, a lo largo de los años, una apuesta para fortalecer un sector de actividad crucial en el desarrollo de las políticas sociales, el sector de los servicios sociales.

Este sector, el de los servicios sociales, al contrario que otros sectores de actividad que se incluyen en las políticas sociales, como por ejemplo, el de la sanidad y el de la educación, no está delimitado ni configurado, y eso dificulta muy la tarea de crear una identidad propia de sector.

En Cataluña, la Llei 12/2007 de Serveis Socials, define los servicios sociales como “*el conjunto de intervenciones que tienen como objetivo el garantizar las necesidades básicas de las personas ciudadanas, poniendo atención en el mantenimiento de su autonomía personal y promoviendo el desarrollo de las capacidades personales, en un marco de respeto por la dignidad de las personas*”.

De igual forma esta ley estructura el sistema público de servicios sociales en dos niveles: servicios sociales básicos y en servicios sociales especializados. El primer nivel, el de la atención básica, constituye la puerta de entrada principal al sistema de servicios sociales y a las prestaciones y servicios que configuran la Xarxa d'Atenció Pública, y que integra tanto los servicios sociales de titularidad pública como los de titularidad privada acreditados y concertados por la Administración.

Consideramos que los Servicios Sociales tienen que estar garantizados como derecho fundamental de la ciudadanía y que constituyan un verdadero **Cuarto Pilar del Estado de Bienestar**, lo cierto es que tenemos un largo e intrincado camino que recorrer, empezando por mejorar las condiciones laborales de las personas trabajadoras del sector

En UGT de Cataluña, antes de la pandemia provocada por el COVID19, éramos conocedores de la problemática existente en el colectivo de personas trabajadoras del sector de servicios sociales, tanto en el ámbito público, como en el privado. UGT venía denunciando las cargas excesivas que soportaban las personas que trabajaban en este sector tan feminizado, la insuficiencia de profesionales, la gran rotación, las largas jornadas, los sueldos mínimo y la insuficiente protección empresarial en materia de riesgo para la salud.

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

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



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

Los efectos económicos y sociales de la crisis del coronavirus han puesto de manifiesto esas mismas carencias, y, en el mismo momento, como esenciales y necesarios han estado los/las profesionales del sector en la gestión de la pandemia. Pero se ha aplicado más presión sobre los trabajadores y trabajadoras que, desbordados, con sobrecarga laboral y emocional, sabiendo bien que el impacto económico y social de la pandemia sobre la población habría sido menos si en los años anteriores se hubiese apostado por las políticas sociales.

En nuestro sindicato veíamos con mucha preocupación los profundos y continuados recortes que sufría el sector, afectando tanto a las personas usuarias como a las que trabajan en el mismo sector. Y creímos necesario plantearnos el objetivo prioritario de establecer acciones de lucha contra las situaciones de riesgos laborales (incluidos evidentemente los riesgos psicosociales) y de mejora de las condiciones laborales de éste colectivo de profesionales.

Un primer paso fue la constitución del grupo de trabajo del sector de servicios sociales. Inicialmente se hizo una diagnosis que fue compartida con el *Departament de Treball, Afers Socials i Famílies* en el proceso participativo del *II Pla Estratègic dels Serveis Socials*

- Pla Estratègic que en su proceso de valoración del sector, ya especificaba que:

*“De las necesidades detectadas las personas trabajadoras y educadores y educadoras sociales dedican el 60% de su tiempo a gestión y un 40% a la atención directa, realizan poco trabajo comunitario, ratios de personal insuficientes para la realidad de los territorios en los que prestan sus servicios, horarios de atención desiguales entre las diferentes áreas básicas, poca concreción del o de la profesional de referencia, entre otras. Así como que una apuesta por garantizar que las ratios efectivas de profesionales de los diferentes perfiles se ajustaran a los estándares marcados”*

Por nuestra parte hicimos llegar una serie de propuestas que pensamos eran fundamentales para garantizar la calidad y eficacia del sector de servicios sociales. Creemos que la valoración que hicimos se aproximaba bastante a la realidad del sector y estamos seguros que las propuestas de mejora que hicimos fueron acertadas.

Todo y así quisimos que estas propuestas tuviesen más valor, el valor que pueden dar las personas que mejor conocen la situación, el valor de las personas que trabajan en él. Quisimos saber, de primera mano, la situación y realidad laboral que tenían los/las profesionales de los servicios sociales, implicando a todas las personas que trabajan en el sector para apostar, de una manera definitiva, en la dignificación del sector y en el reconocimiento de los y de las profesionales que trabajan.

Realizamos una encuesta dirigida a los trabajadores y las trabajadoras, con el objetivo de conocer sus necesidades e inquietudes y de ahí surgieron nuestras propuestas para la mejor eficacia de éste sector y la intervención social que, inevitablemente han de regir para la mejora de las condiciones laborales de los/las profesionales

### *La dignidad de las/los profesionales de la educación social*

El quehacer profesional no sólo debe llevar a respetar los derechos de las personas y a saber escucharlas, empatizar, acompañarlas, ayudarlas y atenderlas con calidad, sino que también debe hacer cuestionar cuál es el verdadero encargo institucional que se recibe y si éste es acorde al objetivo social pretendido; o si las condiciones en las que se desarrolla la labor son las idóneas.

La pandemia ha puesto de manifiesto como muchos de los escenarios en los que se trabaja, además, están infradotados y han sufrido una tensión en la que, la mayoría de las veces, la



resistencia se ha hecho desde el compromiso personal y la responsabilidad profesional de las educadoras y educadores sociales, que han suplido la imprevisión de muchas de las estructuras políticas y administrativas.

Este aspecto, *la dignidad de las/los profesionales*, es clave en el desarrollo de una intervención socioeducativa de calidad, tanto por la capacitación, la formación, como el acompañamiento y supervisión y cuidado de las/los profesionales de la Educación Social.

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

### *Trabajo digno*

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), un trabajo decente es aquel que:

- Genera un ingreso justo.
- Ofrece seguridad al trabajador o trabajadora en el lugar de trabajo.
- Asegura protección social a las familias.
- Posibilita que las personas puedan expresar libremente sus opiniones.
- Garantiza la igualdad de trato para hombres y mujeres, así como igualdad de oportunidades para ambos géneros.

De este modo, la existencia de un trabajo decente está supeditada a la coexistencia de condiciones de equidad, libertad, seguridad y dignidad humana para la persona.

Para la OIT es necesario fomentar empleos que ofrezcan protección social y respeten los derechos si queremos acabar con la pobreza y lograr un crecimiento económico que sea sostenible y, a la vez, inclusivo.

Un trabajo decente debe ser un trabajo de calidad, porque tener un puesto de trabajo no asegura que este sea digno. Las cifras hablan por sí solas:

- Las Naciones Unidas indican que casi la mitad de la población del planeta vive diariamente con el equivalente a unos 2 dólares americanos, y que disponer de un empleo no implica no vivir en la pobreza.

La OIT señala que, a nivel mundial, más de la mitad de los trabajadores y trabajadoras no disponen contrato laboral

### *Dignidad versus salario*

El trabajo dignifica si se perciben a cambio salarios dignos. Por eso no es justo que la clase trabajadora, esté afrontando precios en el mercado con salarios de décadas anteriores.

Aunque hablar de salarios dignos suele ser objeto habitual de discursos políticos, no se suele explicitar a partir de qué nivel la retribución por el trabajo pasa a ser considerada digna. Por un lado, si los salarios están previstos en un convenio colectivo negociado por las fuerzas sociales, se entiende que aquellos que defendemos los intereses de las personas trabajadoras no habremos negociado a la baja un salario que pudiera considerarse indigno. No obstante, a pesar de eso, los recortes y las modificaciones legislativas tras la crisis han dado lugar a una depreciación salarial que ha acusado más la percepción de debilidad e indignidad de los salarios.



### *Salario Mínimo (Digno)*

En la literatura laboral, se define el salario mínimo, así lo hace la OIT (Organización Internacional del Trabajo), como la remuneración que está obligado a pagar un empleador a sus asalariados, sin que la cuantía pueda ser **rebajada** en virtud de un convenio colectivo o, incluso, un acuerdo individual.

España **ratificó** el convenio de la OIT en abril de 1930, lo que da idea de que se trata de un asunto que viene de lejos. La política de salarios mínimos es una **cuestión central** en las relaciones laborales,

En los últimos años, sin embargo, se ha abierto un debate muy interesante sobre la **utilidad** del salario mínimo como instrumento para combatir la pobreza laboral.

La economía española puede aguantar la subida del salario mínimo que creemos que además es una senda que iniciamos y que tiene que continuar porque lo razonable es que en España el salario mínimo se corresponda con lo que determina la Carta Social Europea que es el 60% del salario medio, estaríamos hablando de un salario de más de 1.000 euros.

**Subir el SMI a 1000 euros** en nuestro país no implica nada, nada más allá de que haya personas que en estos momentos están teniendo muchísimas dificultades para llegar a fin de mes, lo tengan un poquito más fácil aunque no lo van a tener mucho más fácil.

Con respecto a quienes afirman que si sube el salario mínimo no se va a crear empleo, destacaría que las personas que hacen estos comentarios no ganan 1000 euros.

Nuestro país tiene que tener salarios decentes que permitan a las personas vivir con dignidad, lo contrario es crear empleo mirando hacia el sur e intentando competir no con los países del centro y del norte de Europa sino con los países del sur de Europa.

Mayores salarios, más recaudación. En cuanto al hecho de que si sube el SMI, subirá también la base mínima de cotización es una de las consecuencias positivas ya que uno de los problemas que tiene la Seguridad Social es justamente que los salarios han bajado, recaudamos menos y no podemos pagar las pensiones

El fenómeno de los **‘trabajadores y trabajadoras pobres’** se ha extendido en el mundo laboral. Es decir, cada vez es más frecuente que trabajadores y trabajadoras con un empleo, incluso a tiempo completo, no alcancen un nivel de ingresos compatible con la **dignidad humana**. Sobre todo, si esas personas trabajador tienen un **empleo temporal** (normalmente, de menor remuneración) o disponen de una ocupación a **tiempo parcial** no deseada, lo que los convierte en **pobres**. No en términos absolutos, pero sí relativos, ya que sus ingresos son inferiores a la media o la mediana de los trabajadores y trabajadoras.

La definición más habitual incluye en esta categoría a aquellas personas que durante el año de referencia han trabajado (ya sea por cuenta ajena o por cuenta propia) y cuyos hogares tienen una renta disponible situada por debajo del **60% de la renta mediana del país en cuestión**.

*La desigualdad salarial está creciendo de forma casi agresiva*

La **desigualdad** es lo que explica que desde los años noventa se hayan puesto en marcha campañas para favorecer los **salarios dignos**. Su cuantía, en concreto, se estima en relación con lo que necesitaría para vivir un ciudadano representativo de una determinada comunidad utilizando métodos científicos.

La implicación de los poderes públicos en la política salarial no es gratuita. Tiene que ver con una cuestión de mayor calado: cómo lograr que las prestaciones sociales vayan realmente a quienes las necesitan. Está comprobado que los hogares con salarios más bajos pagan menos impuestos sobre la renta (al tratarse de escalas progresivas), reciben mayores transferencias públicas en forma de asignaciones para vivienda y por hijos e hijas, además de otras formas de prestaciones en cuestiones como la salud o la educación.

Es decir, el salario mínimo digno es una concepción más completa que el SMI, que recae exclusivamente sobre las empresas. Y cuya importancia es mayor a medida que la empresa es más pequeña. Las grandes empresas pueden pagar mejores sueldos que las pymes, de ahí que sean estas las que tienen más dificultades para asumir las alzas.

### *Descripción del Sector Servicios Sociales en Cataluña*

- **Sector en crecimiento, que está generando mucha ocupación.** Entre el 2009 y el 2019, las personas afiliadas en este sector se han incrementado un 51,3%, cuando la media de crecimiento de la afiliación en Cataluña ha sido, durante ese período, un 12,5%
- **Falta de personal y ratios desfasadas.** Las ratios de profesionales vigentes son las que estaban previstas en la Cartera de Servicios Sociales 2010-2011 y éstas no han sido actualizadas de acuerdo a las necesidades de la población. En la práctica, esto lleva a la externalización de muchos servicios públicos a entidades privadas, sociales o mercantiles
- **Sector feminizado.** El 80,7% del personal de los Servicios Sociales en Cataluña son mujeres.
- **Elevado grado de inestabilidad laboral.** De 11,9% para el total del personal
- **Sector muy fragmentado.** Los servicios sociales nunca han dispuesto de un presupuesto necesario para dar respuesta a un conjunto tan diverso y disperso de prestaciones económicas y servicios que presta. Además, diferentes administraciones públicas entran en juego en la gestión de este diverso mapa de prestaciones que con concedidas a las personas usuarias a partir de una variada gama de fórmulas de gestión, que permite la participación de más operadores (mercantiles y del tercer sector social)
- **Condiciones laborales no homogéneas.** Amplio abanico de convenios colectivos de aplicación en el sector de servicios sociales. Convenios con grandes diferencias a nivel de condiciones laborales y salariales, desarrollo de perfiles y categorías, etc. Diferencias que han dado lugar a una realidad laboral ininteligible, dispersa y fragmentada con grandes desigualdades económicas y de calidad de la ocupación entre las personas trabajadoras de un “mismo sistema”. Igualmente, el grado de definición de los perfiles y categorías profesionales, sus requisitos formativos y funciones, han sido tradicionalmente dispares en los respectivos desarrollos normativos de servicios y convenios, haciendo más fragmentada la realidad del sector.
- **Inexistencia identificativa del sector de servicios sociales.** Diversidad de la patronal derivada tanto de la naturaleza jurídica como del ámbito funcional o de atención que tienen, dificulta mucho la constitución de un sector propio. En el caso de la representación de las personas trabajadoras, no podemos hablar que haya una federación o un sector específico para los servicios sociales. Y el papel de las administraciones públicas es doble: por una parte son patronal por el hecho de contratar a personal que trabaja en el ámbito de los servicios sociales, y por otra parte contrata a otras entidades o empresas para que presten estos servicios





*Situación actual de los/las Profesionales de la Educación Social en Cataluña*

Datos obtenidos de la encuesta realizada por UGT en los Servicios Sociales. El 30% de las personas que contestaron eran educadoras y educadores sociales y manifestaban lo siguiente en cuanto a:

- **Salario:**
  - El 90% consideraba que su salario no era adecuado a sus funciones y responsabilidades
  - El 100% cree que es necesario establecer un sueldo mínimo de referencia por categoría profesional
- **Jornada:**
  - El 48% ha tenido que alargar varias veces su jornada laboral en el último año por urgencias, con lo que acaban trabajando más horas que las contratadas (el 43%)
- **Salud Laboral:**
  - Solo al 58% le han hecho una valoración del puesto de trabajo
  - Solo el 25% dice que su empresa/administración dispone de un Plan de Prevención con medidas específicas para los profesionales, y el 38% lo desconoce
  - El 42% dice que es muy habitual que en su centro de trabajo las personas trabajadoras sufran amenazas o agresiones físicas y/o psicológicas por parte las personas usuarias
  - El 82% afirma que alguna vez ha sentido la necesidad de ir al médico debido al estrés, ansiedad o agotamiento emocional
  - Al 67% no le han hecho una valoración de riesgos psicosociales en su puesto de trabajo actual

226

*Centrado en Cataluña, en el ámbito de Infancia y Adolescencia.*

En la actualidad la tarea de los educadores/educadores sociales es extremadamente compleja, muy poco valorada, precariedad laboral muy elevada, con unas condiciones de trabajo inadecuadas y las ofertas profesionales que hay no cumplen lo establecido en el 'Convenio colectivo de trabajo de Cataluña de acción social con niños, jóvenes, familias y otros en situación de riesgo' para los años 2013-2018

Los dos sindicatos representativos en el sector, UGT y CCOO, hemos venido reivindicando un convenio que garantice la actualización salarial y la mejora de las condiciones de trabajo de alrededor de 10.000 personas trabajadoras de Servicios Sociales externalizados de toda Cataluña, que en la última década, desde 2012, han perdido un 11% de poder adquisitivo (y eso sin tener en cuenta las subidas del IPC de finales de 2021).

Desde los inicios de la negociación del convenio, a principios de 2019, la voluntad de la patronal, ha ido claramente orientada a impedir un acuerdo que permita avanzar en la mejora de las condiciones de trabajo del sector. Por ese motivo durante ese año, realizamos movilizaciones, huelgas y concentraciones e intentamos una mediación sin éxito en el Tribunal Laboral de Cataluña.

En el año 2020 nos encontramos en medio de la crisis sanitaria del COVID 19 y “el mundo parecía pararse” y nuestras reivindicaciones por la mejora de las condiciones de trabajo, de las personas profesionales del sector, quedaron soterradas por las problemáticas económicas y de salud asociadas a la pandemia global.





En noviembre/2020 como consecuencia del Decreto Ley 39/2020 de la Generalitat de Catalunya donde se acordaba un incremento de las tarifas pagadas por la administración a los servicios relacionados con la infancia y adolescencia con la mención expresa en que parte de esa subida revirtiese en los salarios del personal.

Los dos grandes sindicatos de clase, UGT y CCOO solicitamos volver a sentarnos con la patronal para negociar el Convenio y establecer unas nuevas tablas salariales acordes con los incrementos de tarifas aprobadas en el mencionado Decreto Ley.

Aunque los incrementos de tarifas estaban alrededor del 3%, la patronal, nada más estaba dispuesta a pactar un aumento salarial del 1% para el 2020 (con carácter retroactivo desde enero) y un 0,5% para el 2021.

Se han ido manteniendo diversas reuniones con posterioridad con la Administración de referencia (Departament de Drets Socials y DGAIA) y valoramos que NO iban a hacer nada al respecto de esa apropiación indebida de dineros públicos por parte de las empresas del sector. Por tanto continuamos con una mediación en el TLC que después de dos reuniones valoramos nuevamente la **actitud inmovilista de la patronal**.

Su argumento continua siendo el de siempre: hasta que no reciban más dinero por parte de la administración no subirán salarios ni mejorarán las condiciones laborales de los/las profesionales. Eso se contradice con la realidad, ya que, todo y que ha habido un incremento de tarifas durante el 2020 y el 2021, estas subidas no han mejorado las condiciones laborales y salariales de las personas trabajadoras y han quedado “en los bolsillos de las empresas”

En éste sector nos encontramos con profesionales de primera (los/las que dependen directamente de administraciones: funcionarios/as y personal laboral) y profesionales de segunda (los/las contratados por las empresas del tercer sector social y que se aplican las condiciones del convenio del sector). Aun realizando tareas y encargos iguales, las condiciones laborales (retributivas y no retributivas) son muy diferentes, rompiéndose el principio de “**igual tarea igual salario**”

Las administraciones (estatal, autonómica y local) han de jugar un papel fundamental en la equiparación de las condiciones laborales y salariales del personal y eso pasa por, dotar presupuestariamente al *Pla Estratègic de Serveis Socials 2021-2024* y en el caso concreto de la atención a la Infancia y Adolescencia el *Pla de Millora del Sistema d'Atenció a infants i joves, i les seves famílies, en situació de vulnerabilitat 2021-2024*.

Todo y el papel fundamental de las administraciones de ir incrementando presupuestos, es de denuncia que la patronal, con esa actitud tramposa y con el trato de menosprecio al conjunto de los sindicatos, y por extensión a las personas trabajadoras está condenando, de forma perenne, a la precariedad laboral del sector

Después de más de tres años de bloqueo del convenio, consideramos que esta actitud de la patronal es provocadora e inadmisibles, que lejos de ser útil para la actividad del sector, sólo busca la confrontación con las personas trabajadoras en un momento en el que los servicios y las actividades se han visto casi duplicados después de la pandemia

### *Igualdad de Género/Brecha Salarial*

Sector altamente feminizado, el 80% del personal de Servicios Sociales, en Cataluña, son mujeres, porcentaje que se eleva al 84% si hablamos concretamente del personal asalariado

Hay que reivindicar, la igualdad de género, para eliminar la brecha salarial, que a pesar de los esfuerzos en materia de negociación colectiva, que desde UGT venimos realizando, sigue siendo totalmente desproporcionada, ya que se estima que la diferencia existente entre un hombre y una mujer realizando el mismo trabajo, es de 6.000€ anuales. ¿Dónde queda la dignidad?

### *Propuestas desde UGT Cataluña*

La eficacia de éste sector ha de regirse por criterios de equidad, universalización, profesionalización y calidad contrastada y supervisada por los poderes públicos. Es por eso que:

- Hay que incrementar los recursos que se destinan
- Apostar por la profesionalización y estabilidad del sector
- Mejorar las condiciones de trabajo, la formación y la promoción de los trabajadores y trabajadoras

228

La calidad de los servicios sociales depende de diversos factores, y un factor prioritario es la mejora de las condiciones de trabajo del sector. La UGT de Cataluña propone:

1. Abrir proceso de negociación para ir hacia un **CONVENIO UNICO DE SECTOR**
  - a. Reducir la tasa de temporalidad y garantizar jornadas de trabajo regulares
  - b. Reducir la excesiva rotación de los/las profesionales
  - c. Adecuar las ratios para garantizar servicios con profesionales cualificados que realicen un trabajo de calidad y bien remunerado
  - d. Garantizar una remuneración digna y adecuada
  - e. Avanzar hacia la homogeneización de las condiciones laborales
  - f. Mejorar la promoción de los y las profesionales
  - g. Prevenir y aplicar la Ley de Riesgos Laborales, procediendo a la evaluación de los puestos de trabajo ajustada a las necesidades del sector
2. Establecer líneas de **mejora de las condiciones laborales del conjunto de profesionales de la Xarxa de Serveis Socials d'Atenció Pública (XSSAP)**
  - a. Equiparación/homologación de las condiciones laborales de la XSSAP y eliminación de las desigualdades retributivas y laborales existentes entre las diferentes administraciones y el sector privado.
  - b. Sueldo mínimo de referencia de los/las profesionales por cada servicio
  - c. Equiparación salarial de los/las profesionales en casos de subcontratación de servicios financiados por módulos del Contrato Programa
  - d. Funcionarización de profesionales de determinados servicios: SSAP, EAIA, SIFE, referentes de dependencia, equipo de valoración CAD. Y blindar la externalización de estos servicios
  - e. Personal de los servicios sociales de la Administración Local: sueldo de referencia del módulo del Contrato Programa calculado sobre la Tabla de Funcionarios/as
3. Profundizar en el **desarrollo profesional/Plan de Carrera Horizontal para los profesionales de los Servicios sociales**
  - a. Profesionalizar el sector mediante la formación de las personas trabajadoras, acreditación de la cualificación y de la experiencia profesional
  - b. Desarrollar el estatus del profesional sénior que hace referencia el Plan de Calidad
  - c. Revertir el conocimiento de los profesionales participando en mesas y comisiones de expertos



- d. Continuar la tarea de la definición de las funciones y responsabilidades de los Servicios de la Cartera por parte del Comité de Expertos

#### 4. Regular los límites de la subcontratación

La externalización de los servicios sociales tiende a reducir el rol de la administración pública al de una planificadora, una gestora de inversiones y subcontrataciones, y al desarrollo de tareas de vigilancia producto de sus prácticas de delegación y transferencia hacia externos. En éste sentido:

- a. Definir los servicios que son actividad propia de los entes locales o competencia delegada y regular a la vez que blindar los límites de los servicios susceptibles a ser externalizados

#### 5. Salud Laboral

- a. Obligación de los entes locales y entidades contratadas a certificar que tienen actualizada la evaluación de riesgos de cada puesto de trabajo y a realizar un plan de prevención y gestión de amenazas y agresiones de terceros a los/las profesionales
- b. Vinculación de indicadores de calidad del servicio con la salud laboral de los/las profesionales
- c. Actualización y aumento de las ratios de profesionales, con especial atención en territorios de complejidad social territorial.
- d. Evitar la sobrecarga de trabajo de los/las profesionales estableciendo indicadores por servicios tales como: número máximo de entrevistas semanales, indicación del tiempo por entrevista, distribución de la jornada en %, tiempo de atención directa/indirecta/coordinación/desplazamientos, etc.
- e. Crear un Registro Central de Incidencias de Salud Laboral, comunicación de las agresiones verbales y físicas en los servicios sociales.
- f. Realizar el protocolo de prevención y gestión de la violencia de las personas usuarias hacia las personas profesionales, vinculado y asumido por los Servicios de Prevención cuando se haga la evaluación de riesgos laborales y los planes de prevención

#### 6. Otros aspectos a tener en cuenta:

- a. Que exista un servicio de auditoría técnica donde dirigirse en caso de servicios con graves deficiencias o incumplimiento del contrato programa
- b. Revisar el porcentaje de subvención y el importe del kilometraje para atender los desplazamientos
- c. Establecer medidas de prevención de riesgos en el uso del vehículo por parte del profesional





Etapa 6, València, 4/mayo/2022  
Facultad Filosofía y C. de la Educación, UV

### Mesa Coloquio

*La dignidad de las/los profesionales de la Educación Social, desde el Tercer Sector*



## La dignidad de los educadores y educadoras sociales. Buenas prácticas desde la administración pública

230

**Sonia Fuertes Ledesma.** Educadora Social. Comisionada de Acción Social del Ayuntamiento de Barcelona

### 1. Presentación

Es siempre un placer poder asistir a Congresos como el que nos ocupa, el VIII Congreso Estatal de Educación Social, que da cuenta del compromiso sostenido y el interés por continuar avanzando en el lugar que entendemos ha de ocupar la profesión.

Estamos pues ante una excelente oportunidad para compartir conocimiento y generar propuestas que nos permitan promover la defensa de los derechos de las personas desde una lógica comunitaria y de transformación. Desde esta perspectiva, la educación social y otras disciplinas que configuran el marco de la acción social juegan un papel crucial en la construcción de otro futuro compartido. Constituyen una promesa de una sociedad más justa, si se dotan de las condiciones y el reconocimiento que requieren. Parafraseando el conocido informe Delors, la educación encierra un tesoro.

Me permitirán que sitúe mi participación en este Congreso desde mi formación profesional y experiencia como educadora social a lo largo de más de treinta años. He tenido la oportunidad de ejercer como educadora y en puestos de dirección en diversos ámbitos (especialmente en el ámbito de las adicciones y de la ejecución penal), he desarrollado también tareas como docente en distintos cursos así como en el grado de educación social de la UOC y también he estado vinculada a organizaciones de segundo y tercer nivel del tercer sector social, como ECAS (Entitats Catalanes d'Acció Social) y la Taula del Tercer sector social. Finalmente, el encargo que ocupo en la actualidad es comisionada de acción social del área de Derechos Sociales, Feminismos, LGTBI y Justicia Global del ayuntamiento de Barcelona.

Desde este marco intentaré avanzar algunas cuestiones en torno a lo que considero que es (o debiera ser) dignificar la profesión así como algunas reflexiones en torno al contexto actual y el rol que la administración pública debiera jugar al respecto. Aportaré algunas experiencias que entiendo como buenas prácticas del ayuntamiento de Barcelona con el ánimo de dibujar posibles orientaciones de futuro.



## 2. Algunos apuntes de contexto

El siglo XXI se caracteriza, entre otros factores, por la velocidad de los tiempos, la interconexión, la interdependencia global y podríamos decir la dificultad para situarse en un contexto cambiante.

La sociedad líquida de Bauman, que apuntaba ya la disolución del vínculo social y la importancia de situar este tema de manera central en la comunidad, se ha visto superada por diversos factores, entre ellos y de manera reciente la irrupción de la pandemia mundial generada por el covid, con efectos en el malestar emocional de las personas y la economía. Desde esta mirada, podríamos decir que el carácter volátil que los tiempos apuntan más a una naturaleza gaseosa que líquida.

Por otra parte, acontecimientos recientes como la guerra de Ucrania en el corazón de Europa han hecho resurgir algunos fantasmas del pasado generando más incertidumbre y repercutiendo (de nuevo) en la economía. A este conflicto podríamos sumar otros, quizá más lejanos geográficamente, pero que entrañan también mucho sufrimiento y generan éxodos de personas en busca de paz. O situaciones de pobreza, algunas de ellas directamente vinculadas a la emergencia climática. O de rechazo y persecución por características personales o elecciones individuales, no solo ideológicas.

En este contexto, el universo virtual, la infoxicación y la proliferación de fake-news promueven una permanente sospecha ante la dificultad para leer los acontecimientos con la consiguiente pérdida de confianza hacia las instituciones. Este es, sin duda, un riesgo para nuestras democracias.

Y, finalmente, en un contexto más cercano, las cifras sobre pobreza y desigualdad, desde una mirada interseccional, nos muestran unos datos que deben ser no solo objeto de reflexión sino también vector de orientación ineludible en la construcción de políticas sociales. El impacto en las personas migradas, muchas de ellas vulnerabilizadas por su situación de irregularidad administrativa, o en las mujeres y las unidades familiares monomarentales, se recoge en la mayor parte de los informes. La precariedad de la ocupación, que no siempre garantiza la autonomía de las personas y las dificultades de acceso a una vivienda digna son factores que también inciden directamente. Una tormenta perfecta, señalaba la Fundación Foessa en la presentación de su último informe en Barcelona. Probablemente solo combatiendo los discursos individualistas que ponen énfasis en las características personales y entendiendo que se trata de una cuestión colectiva que guarda relación con un modelo injusto podremos empezar a revertir algunas de estas situaciones.

## 3. Educación social y dignidad

El significado de dignidad nos remite a una condición, aquella que posee la persona digna. Esta primera condición no es baladí puesto que apunta a un cierto carácter de provisión, podemos ofrecer las condiciones para dignificar algo. Desde esa perspectiva, observamos cómo últimamente digno/a es un calificativo que en acción social se utiliza de forma frecuente para hablar, por ejemplo, de un salario digno o una vivienda digna, apuntando así hacia una mayor exigencia en aquello que necesitamos para vivir. No se trata únicamente de disponer de una ocupación retribuida o de un techo. Se trata de poder sostener un proyecto vital en condiciones, no en precario.



¿Y cómo definir el adjetivo digno/a? Si recurrimos al diccionario, en sus primeras acepciones encontraremos que es digno/a aquel que es merecedor/a de algo o bien será considerado digno/a algo que corresponde y es proporcionado al mérito y condición de alguien o algo.

Situaremos en este punto nuestra reflexión, ¿son las condiciones de desarrollo profesional de la educación social en este momento dignas? ¿Son proporcionales al mérito? Y, en el caso que nos ocupa, ¿el no dotar la función educativa de las condiciones que se requieren no apunta a un menoscabo de la misma?

No vamos a desarrollar aquí las supuestas confusiones en torno a la educación social y su función, en ocasiones desvirtuada de la mano de las lógicas del control social o de las prácticas más asistencialistas (en una versión edulcorada del propio control). Pero sí podemos apuntar aquello que la educación social debiera ser y que, entre otras cosas, guarda relación la noción de anti-destino como práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación... Particulares recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen, diversos registros de olvido y recuerdo; y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son pre—decibles sino, para utilizar las palabras de Hannah Arendt, sólo decibles a posteriori.

Es una práctica que apunta por tanto a cuestionar y modificar el destino social que supuestamente tenemos asignado, proporcionando herramientas a las personas desde una mirada que contempla también a la comunidad y a las condiciones que hacen posible esas bifurcaciones, esas elecciones. La idea de redistribución es una idea que interpela directamente al modelo.

Se trata por tanto de un encargo ambicioso y diríamos que necesario en términos de justicia social. Un encargo que requiere de unas condiciones para su desarrollo que básicamente pivotan en torno al reconocimiento de la función profesional. Y en este punto hemos de alertar de la excesiva romantización en torno al compromiso que el conjunto de profesionales sostiene. Utilizar el compromiso con la profesión con una devaluación de sus condiciones de reconocimiento forma parte del problema. Podemos afirmar que sí, que habitualmente existe un componente que guarda relación con una cierta vocación de servicio o de ayuda. Pero en ningún caso podemos inferir de este un plus que puede ser restado del salario en la medida que se percibe un supuesto salario emocional. Es importante denunciar la perversión de esta idea.

#### *4. El rol de la administración en el reconocimiento y promoción de buenas prácticas relativas a la función educativa.*

Es evidente que las administraciones juegan un papel importante que permite situar los niveles de exigencia de las condiciones de desarrollo de la función profesional favoreciendo su reconocimiento en diversas direcciones, desde la propia definición de la función, la formación y las competencias asociadas a otras condiciones, entre ellas las retributivas. Desde el lugar que ocupan pueden favorecer un cambio y consolidar aspectos susceptibles de mejora, detentando un liderazgo al poder diseñar las condiciones de desarrollo de muchas de las actuaciones donde intervienen educadores/as sociales. Por el contrario pueden optar por una indefinición de las condiciones posibilitando así que esta dignificación necesaria resulte más difícil. Posiblemente es la administración quien tiene, desde esta perspectiva, mayores posibilidades de incidencia y quien debiera contribuir a una clara ordenación del ámbito que nos ocupa, velando por ese reconocimiento de la profesión.





El recorrido de mejora es amplio si lo comparamos a otros sistemas como el educativo o el sanitario, y muy especialmente a este último. Probablemente porque todavía hoy los derechos sociales no gozan de la misma consideración que el derecho a la salud, por ejemplo.

En el marco de los programas que se realizan desde la administración y que no obedecen a una colaboración público-social, podemos observar diferencias notables en relación a la definición de funciones, el encaje en los equipos de trabajo, las posibilidades de participación y el acceso a formación y supervisión, por citar algunos. Hemos de poder avanzar hacia una mejora de todos estos aspectos asimilándonos a otros sistemas.

Ahora bien, probablemente donde encontramos mayores dificultades es en el marco de la colaboración público-social. En primer lugar porque debiéramos reflexionar de manera rigurosa sobre la externalización de los servicios, en qué servicios resulta conveniente y cuáles serán los mecanismos de evaluación que conviene incorporar. Poder debatir en torno al sentido y significado de lo público nos puede ayudar a evitar los maximalismos y dotarnos de matices.

Y en esta reflexión es importante subrayar que el precio no puede ser el único criterio si abogamos por la calidad y la mejora de las condiciones retributivas, aspectos estrechamente vinculados en la práctica. La calidad de las propuestas técnicas, dotadas de los recursos necesarios, ha de ser el principal aspecto a valorar.

Por otra parte, todavía hoy no siempre se establecen claramente los convenios de aplicación o las ratios que deben cumplirse en determinados servicios, por ejemplo. Situaciones que resultan impensables en otros ámbitos se dan de forma reiterada en el marco de la contratación pública cuando se trata de acción social. Así, por ejemplo, se redactan pliegos de condiciones sin especificar cuál será el convenio de aplicación, con todos los efectos que esta indefinición comporta.

Otro aspecto que debiera darse por superado es el intrusismo profesional desde otras figuras profesionales que a su vez sufren también la precariedad del ámbito. Así, desde el psicólogo o psicóloga que ocupa una plaza de educador/a social y que la propia institución en ocasiones justifica (“formalmente no disponemos de atención psicológica pero hay un educador/a que es psicólogo/a”) a la persona que ha cursado un grado superior en integración social y que de manera habitual encontramos ejerciendo funciones que sobrepasan a las que su formación apunta. Por citar algunas.

Lo sorprendente es también la aparente docilidad con la que se ha aceptado esta deriva desde el colectivo profesional, y aquí encontramos uno de los retos. Ser capaces de fortalecer los colegios profesionales y buscar las alianzas con otros agentes sociales es urgente para denunciar y operar cambios en esta dirección. Por dignidad profesional. Por profundo respeto a la función que esta detenta.

### 5. Algunos ejemplos de buenas prácticas.

#### *El Ayuntamiento de Barcelona.*

Desde el Ayuntamiento de Barcelona decidimos realizar una actualización en torno al marco de la acción socioeducativa en el contexto de servicios sociales en el año 2010 ya que los documentos previos databan de 1995 y requerían de un nuevo abordaje que permitiera adaptarnos al contexto del momento.



Así, se inició un proceso participativo que, recogiendo las aportaciones de documentos previos elaborados también por la organización, como el Educador social de atención primaria polivalente en el Ayuntamiento de Barcelona de 1995 y la Acción socioeducativa en los servicios sociales de atención primaria del ayuntamiento de Barcelona, del año 2001. Las conclusiones de este proceso fueron recogidas en un documento, La acción socioeducativa en el marco de los servicios sociales básicos del Ayuntamiento de Barcelona, que permitió definir funciones, competencias y desarrollo profesional entendiendo por este las posibilidades de recibir supervisión, formación y estrategias colectivas de generación de saber. Es un documento de trabajo amplio, que recoge asimismo circuitos, indicadores y uso de herramientas y que permite sentar las bases para generar consensos y legitimar la aportación profesional. Entendemos que esta es una buena práctica a considerar, no solo porque establece las condiciones para el desarrollo profesional sino también porque es fruto de un proceso participado, en el que se recogieron las aportaciones de educadores y educadoras.

Ahora bien, creemos que es de interés señalar cuando menos dos buenas prácticas más: *la participación de los educadores/as sociales en las escuelas y los diversos programas que se realizan en medio abierto*, como los diferentes servicios de espacio público o *el programa A partir de la calle*.

En el primer caso se trata de una experiencia que ha de ponerse en relación al Plan contra la segregación escolar y que parte del supuesto que el diálogo entre sistemas y la incorporación de educadores/as sociales en la institución educativa permite abordar algunas cuestiones (como el absentismo o las relaciones en el aula, por ejemplo) con una mayor riqueza de actuaciones, yendo más allá de su mera participación en comisiones de trabajo. La apuesta es pasar del equipo docente al equipo educativo, buscando asimismo la imbricación en el territorio, la obertura a la comunidad, desde la proximidad. Es una experiencia que cuenta con la participación del Instituto Municipal de Servicios Sociales, el Plan de Barrios y el Consorcio de Educación. Como apunte de futuro y en aras de una mayor normalización de la intervención de la educación social en el ámbito sería deseable que estas figuras se integraran en los equipos educativos sin necesidad de ser mediatizadas por los servicios sociales.

Por otra parte, los programas que se realizan en el espacio público y entre los que podemos destacar el programa A partir de la calle dirigido a jóvenes entre 12 y 25 años, sitúan de nuevo la acción comunitaria y la interrelación entre instituciones como factores clave en la consecución de los objetivos marcados, desde una mirada educativa.

## 6. Los retos de futuro.

En el momento de finalizar la redacción de esta comunicación es 1 de mayo, día del internacional de los trabajadores y trabajadoras. Un día de reivindicación y denuncia.

Con este motivo el Colegio de Educadoras y educadores sociales de Cataluña ha publicado un manifiesto donde pone de relieve la necesidad de poner sobre la mesa algunas cuestiones como el exceso de jornadas parciales o la necesidad de actualización de convenio de acción social poniendo en relación esa falta de cuidado hacia la profesión con una falta de priorización de los derechos sociales, una conexión que resulta evidente.

Son por tanto numerosos los retos a enfrentar. A lo largo de este texto hemos presentado ya algunos, vinculados a la participación, las condiciones laborales, las alianzas y la necesidad de impulsar los colegios profesionales. Otros, como el acceso a lugares de dirección, la

promoción de la innovación, la producción escrita o la investigación no han podido desarrollarse y nos quedarán pendientes para otra ocasión no sin antes alertar sobre la excesiva fragmentación de los discursos en torno a la educación social y la necesidad de promover una mirada crítica en torno a las diversas prácticas, con una especial atención a las aportaciones que la filosofía y la ética pueden hacernos. En este punto probablemente conviene una dosis de autocrítica, es mucha la tarea a acometer.

En todo caso, lo que sí parece es que debemos promover espacios de incidencia para situar la profesión en el lugar que creemos que merece, por su función de defensa de derechos y de promoción de vínculo social. Pero no solo. También porque todos los que la conocemos sabemos que con ella se abre un universo de posibilidades, de resignificación de la historia particular y colectiva, de inflexión y cambio. Y eso es sin duda, parte del tesoro que la educación, y la educación social, encierran.





Etapa 6, València, 4/mayo/2022  
Facultad Filosofía y C. de la Educación, UV

### Espacio Diálogo, 1

*Presentación de experiencias socioeducativas de éxito de la Educación Social en el Sistema Educativo, en la Comunidad Valenciana*



## Espacios de Diálogo en ámbitos profesionales de la intervención, 1

236

### Presentación de experiencias socioeducativas de éxito de la Educación Social en el Sistema Educativo, en la Comunidad Valenciana

Modera:

**Raquel Conchell Diranzo.** *Profesora del Grado de Educación Social de la Facultad de Filosofía y CC. Educación de la Universitat de València.*

- **Raquel Andrés Gimeno.**  
*Directora General de Inclusión Educativa.*
  - **Toni González Picornell.**  
*Presidente de la Asociación de Directores de Secundaria.*
  - **Rosa Cañada Solaz.**  
*Presidenta del Consell Escolar de la Comunidad Valenciana.*
  - **Vicent Horcas López.**  
*Vocal de la Federación de Madres y Padres de Alumnos, FAMPA, València.*
- Se va a iniciar un proyecto piloto para incluir a las y los profesionales de la Educación Social en la Unidades Especializadas de Orientación, del Sistema Educativo de la Comunitat Valenciana. Así, se va a incluir la figura en las negociaciones del próximo Decreto de Igualdad y Convivencia para que la opción esté operativa en septiembre de 2022. (Raquel Andrés y David Alonso).
  - Pasar del “equipo docente” al “equipo educativo” introduciendo así la Educación Social dentro del sistema educativo. (Sonia Fuertes) El salario emocional no existe, con este no se pagan las deudas (Sonia Fuertes).



- Los hitos de salud mental que se han visto en la pandemia, ya estaban presentes. En la pandemia igual se les ha puesto nombre, pero no son nuevas. Para que estas conductas no se produzcan hay que trabajar la prevención. Hacia la equidad, se debe trabajar desde la prevención del acoso, del micromachismo... espacio donde tiene un gran trabajo la Educación Social (Rosa Cañada). La experiencia de éxito demuestra que muchas de las veces, cuando la normativa permite que profesionales de incorporen a la estructura de los IES, los resultados son muy notables (Vicent Horcas)
- La apuesta de la Educación Social en el sistema educativo pasa por: identificar sus funciones, establecer su dependencia funcional, organizacional (Francisco Peces). Se deberían crear bolsas especializadas a tal efecto para que la Administración Pública dispusiera del personal en tiempo y forma (Toni González).

### [Enlace al vídeo del acto](#)





Etapa 6, València, 4/mayo/2022  
Facultad Filosofía y C. de la Educación, UV  
**Espacio Diálogo, 2**  
*La Educación Social en la gestión de equipos y centros*



## Espacios de Diálogo en ámbitos profesionales de la intervención, 2

238

### La Educación Social en la gestión de equipos y centros

Modera:

**Elena Giménez Urraco**

*Profesora del Grado de Educación Social de la Facultad de Filosofía y CC. Educación de la Universitat de València.*

- **Ana Celia Bañón Fabra.** ([presentación](#))  
*Directora de Servicios Sociales de la Mancomunidad de la Canal de Navarrés y Vicepresidenta del COEESCV.*
  - **Evelio Garijo Chicote.**  
*Director del Centro Especializado de Atención a Mayores, CEAM(Centro Especializado de Atención a Mayores)*
  - **José Cubel Parra.** ([presentación](#))  
*Coordinador del Hogar Champagnat de Torrente.*
  - **Begonya Faura Martínez.** ([presentación](#))  
*Directora de la Asociación AFA de Canals*
- Entre las funciones de las personas directoras de centros sociales están las funciones vinculadas a la gestión de recursos humanos. Estas están vinculadas al Código Deontológico de la Educación Social. Acceder al puesto de Dirección no es dejar de hacer Educación Social, sino hacerla en estado puro (Ana Bañón).
  - La Educación Social tiene cabida en función directiva, pues gestiona grupos y fomenta su evolución. (Evelio Garijo).
  - La Educación social es el profesional de la dirección de asociaciones, dado que una asociación es un grupo, y quien trabaja con los grupos es la Educación Social. (Begonya Faura).
  - Las funciones principales en la Dirección de un centro son: 1) Cuidar al que cuida. 2) Capacidad de escucha y observación. Generar espacios individuales y grupales para hablar sobre cómo estamos. 3. Gestión de imprevistos y flexibilidad. (José Cubel).

[Enlace al vídeo del acto](#)

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

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



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





Etapa 6, València, 4/mayo/2022  
Facultad Filosofía y C. de la Educación, UV  
**Clausura**



## Clausura de jornada

239

- **Norma Gozávez Huguet.**  
*Presidenta del Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana.*
- **Flor Hoyos Alarte.**  
*Comité Científico VIII Congreso Estatal de Educación Social.*

Tras el cierre de la jornada, son muchas y de diversos ámbitos (CGCEES, Comité Científico, estudiantes, profesorado, ponentes, sindicatos...) las personas que se han acercado al COEESCV para mostrar mensajes de felicitación por el transcurso de la jornada y el buen trato recibido.

### [Enlace al vídeo del acto](#)



***Etapa 7, Murcia. 12 de mayo de 2022***

240





Etapa 7, Murcia, 12/mayo/2022  
Centro Social Universitario. Universidad de Murcia  
*Apertura*



## Apertura de jornada

- **María Lucía Hernández Martínez.**  
*Directora General de Servicios Sociales y Relaciones con el Tercer Sector.*
- **Alicia Rubio Bañón.**  
*Vicerrectora de Estudiantes y Empleo de la Universidad de Murcia*
- **María Begoña Alfageme González.**  
*Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.*
- **Lourdes Menacho Vega.**  
*Presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.*
- **M<sup>a</sup> del Carmen Lozano Garrido.**  
*Presidenta del Colegio Profesional de Educación Social de la Región de Murcia.*
- **Margarita Campillo Díaz.**  
*Directora Académica de la Escuela de Práctica Profesional de Educación Social de la Universidad de Murcia.*

241

Al acto inaugural asistieron todas las ponentes confirmadas para el acto, siendo una inauguración fluida en la que todas las participantes del acto acudieron con tiempo suficiente para las presentaciones y toma de contacto y se desarrolló la inauguración con fluidez, calidez, respeto y reconocimiento hacia todas y cada una de las instituciones que “con rostro de mujer”, se congregaron para el acto.

Señalar la cercanía y hospitalidad de la Universidad de manos de uno de sus Vicerrectorados, de nuestra Facultad de Educación y de la Escuela de Prácticas de la Educación Social, excelentemente representada.

A destacar:

- La representación institucional, en una Mesa compuesta íntegramente por mujeres.
- La singularidad de que la primera Escuela de Prácticas de la Educación Social haya colaborado en la realización de las Jornadas.

Como reto de futuro se plantea seguir liderando formaciones de los profesionales y propiciando el encuentro de los profesionales de la educación social y de las instituciones.

La Jornada contó con 70 asistentes presenciales y más de 200 online.

### [Enlace al vídeo del acto](#)

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

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



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



Etapa 7, Murcia, 12/mayo/2022  
Centro Social Universitario. Universidad de Murcia  
**Mesa Coloquio**  
**Las paradojas de la Educación Social**  
**y sus efectos**



## Mesa Coloquio

### Las paradojas de la Educación Social y sus efectos

242

Modera:

**Segundo Moyano Mangas.** ([texto de la presentación](#))  
*Comité Científico del VIII Congreso Estatal de Educación Social.*

- **Marta Venceslao Pueyo.** ([texto de la intervención](#))  
*Educadora Social y Doctora en Antropología. Profesora en la Universitat de Barcelona.*
- **Mónica Gijón Casares.** ([texto de la intervención](#))  
*Educadora Social, Profesora en la Universitat de Barcelona.*
- **Cosme Sánchez Alber.** ([texto de la intervención](#))  
*Técnico de Intervención Social. País Vasco.*
- **Juan Sáez Carreras.** ([texto de la intervención](#))  
*Catedrático Emérito de Pedagogía Social de la Universidad de Murcia.*
- **Miguel Ángel Martínez Fuentes.** ([texto de la intervención](#))  
*Educador Social. Colegio Profesional de Educación Social de la Región de Murcia.*

La mesa se pudo desarrollar a la hora prevista y en los términos pactados. Cada ponente (5) tenía unos 15-20 minutos aproximadamente para exponer aquellos aspectos consensuados sobre la idea de las paradojas en el campo de la educación social. Todas las exposiciones abordaron esa idea, y desde diferentes perspectivas. Finalmente hubo poco tiempo para abordar todas las preguntas suscitadas, un tiempo que sería necesario para conversar y matizar diferentes aportaciones. En líneas generales, la satisfacción es muy alta, tanto por el desarrollo como por el contenido abordado.

*A destacar:*

En el sentido estricto del acto, poder abordar las contradicciones, las tensiones y las dificultades habituales de las prácticas de la educación social, supuso poner encima de la mesa todas aquellas cuestiones que acompañan esas prácticas en lo cotidiano. Así, se pudo exponer el contenido importante que se había marcado como objetivo: las categorías sociales de nominación, las etiquetas de las prácticas y de los sujetos, lo singular y lo colectivo en las prácticas, los efectos paradójicos de la expulsión de los sujetos que atendemos, la capacidad



real de poder dismantelar prácticas excesivamente protocolizadas, la invisibilización del sujeto de la educación social, la actual pobreza pedagógica de la educación social (cediendo lo pedagógico a otras ocupaciones y/o profesiones), el excesivo “vinculismo” en nuestras prácticas, las paradojas en la formación reglada y no reglada, la formación del profesorado universitario de Educación Social, la mercantilización de la formación, la excesiva moralización de las prácticas profesionales, el abordaje gestor de esas prácticas.

En definitiva, una amplitud de cuestiones que, paradójicamente y debido al abordaje de los ponentes, se pudieron mostrar pero también (en muchas de ellas) llegar a profundizar. Una pregunta final que también tuvo su lugar importante hizo referencia a si en la educación social actual nos basta con cuidar y acompañar.

#### *Retos de futuro:*

Fueron muchas las iniciativas que surgieron en la conversación posterior al desarrollo previsto de la mesa, ya que la amplitud de posibilidades hizo que se debatieran algunas de ellas. Por ejemplo, sería interesante abordar alguna de estas paradojas, dificultades, controversias, tensiones... en alguna pequeña jornada en el CPESRM. Una mesa más reducida para tratar alguna de esas cuestiones y otra mesa con ejemplos, casos, situaciones y/o prácticas.

Las aportaciones de la mesa fueron muy bien acogidas. Sobre todo para los estudiantes que se encontraban en la sala, ya que les aportaba una mirada diferente de la que se produce en el marco de la formación universitaria (habitualmente).

### [Enlace al vídeo del acto](#)





Etapa 7, Murcia, 12/mayo/2022  
Centro Social Universitario. Universidad de Murcia  
**Mesa Coloquio**  
**Las paradojas de la Educación Social**  
y sus efectos



## Como punto de partida: una invitación para estimular la reflexión

244

**Segundo Moyano Mangas**, miembro del Comité Científico del VIII Congreso. Profesor de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). [segunmoyano@gmail.com](mailto:segunmoyano@gmail.com)

→ *Esta invitación está inspirada y recoge pasajes de un texto anterior mío del año 2020.*<sup>1</sup>

Si bien la palabra deseo puede señalar algo respecto de la intencionalidad educativa, e incluso de la disposición hacia una finalidad, es cierto que podría llevar a ciertos malentendidos y que, posiblemente, podría desviar el objetivo principal: señalar algunas ideas y reflexiones acerca del sentido y la función de hacer emerger la paradoja en una doble dimensión. Por un lado, en tanto puede ser considerado un elemento intrínseco en el acto educativo. La paradoja es, según el Diccionario de la Real Academia Española, fundamentalmente, “lo contrario a la opinión común”. Es decir, aparentemente contrarios a la lógica. En nuestro caso, se supone que contrarios a una lógica pedagógica. El lenguaje habitual lo suele relacionar con el disparate, la contradicción, el contrasentido y lo absurdo. Sin duda, la paradoja se impregna de esos significantes y la dota de un elemento importante a la hora de manifestar las paradojas de la educación o, si se prefiere, las paradojas en la educación: una cierta contraposición de los enunciados y propósitos educativos con los efectos y resultados que estos provocan en los sujetos de la educación. Una suerte de puesta en diálogo entre las intenciones y los efectos.<sup>2</sup>

Y, por otro lado, situarnos en el eje del lugar de la paradoja en las prácticas de la educación social, intentando abrir el abanico respecto de los diferentes elementos que conforman los modelos educativos contemporáneos: el lugar de los educadores sociales entre el encargo y la demanda; los efectos paradójales, por ejemplo, de las políticas denominadas de inclusión social; marcos institucionales de protección productores de desamparo; los efectos de los procesos de profesionalización, etc., etc.

La paradoja, utilizada como estimulante para la reflexión nos permite acercarnos a aparentes contradicciones en su enunciación, con el propósito, sobre todo, no tanto de considerar una

1 Moyano, S. (2020). “Paradojas, límites y obstáculos de y en la Educación Social”. En Sánchez-Valverde, C. y Montané, A. (coords). *La educación Social en los extremos: Justicia social y paradojas de la práctica*. Monografies & Aproximacions, núm. 18. València: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives (UV), págs. 71-86. En línea en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/156597>

2 En el libro *Dialéctica de los conceptos en educación* (2016), de Juan Sáez y Manuel Esteban (coords.), se aborda la dialéctica entre conceptos fundamentales de la educación. En muchos de los capítulos aparece la idea de paradoja como resultante de ese diálogo. Está editado en Nau Llibres-Editorial UOC





solución instantánea, sino más bien de aproximarnos a la apertura de nuevas preguntas que habiliten posibles respuestas a situaciones habituales y cotidianas en las prácticas de la educación social. Es por ello que se puede entender como un núcleo paradójico ciertos enunciados fundacionales de la educación social. Al revisar gran cantidad de la literatura especializada en el campo, es usual encontrarse con la palabra exclusión siempre presente en sus formatos de época: inadaptación, desprotección, dificultad social, riesgo social, etc. La educación social, grosso modo, se perfila como el conjunto de prácticas dirigidas a menoscabar los efectos de la exclusión social, asentándose en propuestas, precisamente, de inclusión social del “excluido”. Si nos atenemos a unas palabras de Carlos Skliar, que a mi entender nos permite abordar esta cuestión desde la asunción paradójica, se consiguen perfilar algunos elementos a considerar para posibilitar avances en las consideraciones de esas prácticas de educación social. Dice Skliar (2008; 5):<sup>3</sup>

*«“Habría que pensar quizá” que la inclusión no es simplemente una contra-cara, en un cierto sistema de equivalencias, de la exclusión; en efecto, debería tratarse de un sistema político, lingüístico, cultural y educativo radicalmente diferente. Dicho en otras palabras: el mismo sistema que excluye no puede ser el mismo sistema que incluye o promete la inclusión pues si no estaríamos de frente a un mecanismo que, simplemente, substituye la exclusión para continuar su secuencia de control y orden sobre los otros. No está de más de más recordar aquí las reiteradas formas de inclusión excluyente, esto es, de la separación producida a partir de los efectos subjetivos del “estar dentro”.»*

De entrada, el texto de Skliar parece ponernos enfrente una característica paradójica que conviene contemplar, insisto, no tanto para solucionar como para elaborar posibles preguntas que reduzcan algunos de los efectos que nos anticipa. Situarnos en este aspecto, nos obliga a tomar a cargo algunas consideraciones respecto, por ejemplo, la posición del agente educativo (del educador y educadora social).

Respecto de la posición del profesional, convendrá acordar que los profesionales de la acción socioeducativa forman parte de los aparatos de gestión de las políticas sociales actuales. Paradójicamente, siguiendo a Skliar, encargados manifiestamente de incluir aquello que el propio aparato de gestión excluye. Una suerte de “agente doble”, tal y como desarrolla G. Molina (2011, 15-20),<sup>4</sup> donde “ser educador social es ser agente doble; vivir y trabajar multiplicado y dividido, aceptar el riesgo de deambular por espacios y tiempos inauditos, imposibles, utópicos. Ser educador implica pensar y actuar con los pies en el suelo, pero al borde del acantilado” (op.cit., 19-20). Y es ahí, en ese impasse, donde convendrá desplegar una posición que nade entre las intenciones ideales y los efectos de las prácticas. La elaboración continua de una ética de las consecuencias que se vincule a la responsabilidad del acto educativo. Es decir, la sola contemplación de la “buena intención” no produce espontánea e inmediatamente una aceptación tácita de efectos educativos en el sujeto de la acción educativa. Por lo tanto, “[...] la posición del agente forma parte del problema del que se ocupa en la medida que el profesional con su aparato conceptual contribuye a configurarlo [...]” (Tizio; 2003, 179),<sup>5</sup> por lo que es recomendable “[...] tomar las dificultades que se le presentan como algo que le concierne, algo donde su posición se halla en juego. De este modo, se enmarca en una ética de las consecuencias y no de las intenciones” (op.cit., 178). Y la principal herramienta que tiene el educador social, el profesional

3 Skliar, C. (2008). *¿Qué pretendemos con la idea de “diversidad”? ¿Qué pretende la idea de “diversidad” con nosotros?* Encuentro de Equipos de Gestión Construyendo una escuela inclusiva. Disponible en: <https://es.slideshare.net/TxamaMarquesso/skliar-que-pretendemosconlaideadediversidad>

La negrita del texto es propia.

4 García-Molina, J. (2011). “Agentes dobles”. En Sáez, J.; García Molina, J. *Metáforas del educador*. Valencia: Nau Llibres

5 Tizio, H. (2003) (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.



de la educación social, para acometer esa configuración ética de las consecuencias, es la necesidad pertinente y pertinaz de una relación constante con el propio discurso que lo configura. Asistimos, en los escenarios contemporáneos de la práctica educativa en el campo social, a colonizaciones del discurso educativo que nos alejan de las propuestas pedagógicas y nos introducen, cada vez más, a una suerte de conversión en gestores vitales o en entrenadores emocionales

Así, estas dimensiones bienintencionadas que nos alejan de la función educativa, ¿producen efectos educativos en los sujetos? ¿les acercan a los propuestas de inclusión social que subyacen en los planteamientos educativos? O, por otro lado, ¿conducen a recorridos preestablecidos para aquellos que no han consentido, por los motivos que sea, a “estar dentro” de los circuitos educativos habituales? Sin duda, preguntas que nos aproximan a reconfigurar aspectos fundamentales de nuestras propias prácticas sociales y educativas.

La elaboración, por lo tanto, de respuestas a la paradoja, produce un “tomarla a cargo”. Esa, pues, es la invitación.





Etapa 7, Murcia, 12/mayo/2022  
Centro Social Universitario. Universidad de Murcia  
**Mesa Coloquio**  
**Las paradojas de la Educación Social**  
**y sus efectos**



## Categorías estigmatizadas y ética de las consecuencias

### *Stigmatised categories and the ethics of consequences*

247

**Marta Venceslao.** Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, Dra. en Antropología y diplomada en Educación Social. Miembro del Grup de Recerca sobre Exclusió i Control Social (GRECS). Co-directora del Master Universitario Estudios avanzados sobre exclusión social. [mvenceslao@ub.edu](mailto:mvenceslao@ub.edu)

#### Resumen

Esta intervención, inscrita en lo que Hebe Tizio denomina la ética de las consecuencias, plantea un diálogo entre la educación social y la antropología para situar algunas consideraciones sobre las categorías con las que trabajamos (e investigamos) en el campo social educativo y los efectos que éstas promueven tanto en los sujetos, como en la prefiguración de los encargos instituciones. La antropología, que estudia la lógica clasificatoria y sus corolarios, presta especial atención a los dispositivos sociales, culturales y políticos que producen las categorías deterioradas (joven delincuente, mena, toxicómano, nini...). Este tipo de conceptualizaciones, además de encapsular al sujeto como alguien deficitario, vertebran los discursos y las prácticas de las instituciones. De ahí la importancia de abrir una pregunta de carácter pedagógico, pero también ético, sobre las etiquetas (inmovilizadoras) que anticipan el estigma al enigma que encierra la singularidad de todo sujeto.

**Palabras clave:** categorización, estigma, educación social, antropología, ética.

#### Abstract

*This paper, inscribed in what Hebe Tizio calls the ethics of consequences, raises a dialogue between social education and anthropology to place some considerations on the categories with which we work (and research) in the educational social field and the effects they promote both in the subjects and in the institutions. Anthropology, which studies the classificatory logic and its corollaries, pays special attention to the social, cultural and political devices that produce the deteriorated categories (young delinquent, mena, drug addict, nini...). These types of conceptualizations, in addition to encapsulating the subject as someone with a deviated, structure the discourses and practices of the institutions. It is important to open a pedagogical -but also ethical- question about the (immobilizing) labels that anticipate the stigma to the enigma that encloses the uniqueness of every subject.*

**Key words:** categorization, stigma, social education, anthropology, ethics.



Quisiera dedicar mi intervención a establecer una breve conversación entre la educación social y la antropología para plantear algunas consideraciones sobre las categorías y las conceptualizaciones con las que trabajamos en el campo social educativo, y sobre los efectos que éstas promueven tanto en los sujetos como en la prefiguración de los encargos instituciones. Y me gustaría enmarcar el conjunto de estas consideraciones en eso que Hebe Tizio denomina la ética de las consecuencias (2003, p. 178), que Segundo Moyano introducía en el texto de invitación a participar en esta mesa redonda.

Moyano señalaba -de forma muy acertada- que la principal herramienta que tiene un educador social para acometer esa configuración ética de las consecuencias es la necesidad de una interrogación constante con el propio discurso, es decir, interrogar su propia posición teórica, ética, profesional.

Es fundamental hacernos cargo de las categorías de pensamiento con las que trabajamos (o investigamos) porque de estas posiciones se derivan los cursos de acción a seguir. Y más en un campo, como el social, que está atravesado por múltiples conceptos y clasificaciones que, en ocasiones, repetimos sin saber exactamente lo que quieren decir y de las implicaciones que tienen en la práctica educativa. Me refiero a nociones como exclusión social, intervención, reinserción, reeducación, familia desestructurada, autoestima, intolerancia a la frustración y un largo etcétera. Pero también a las clasificaciones sociales, muchas de ellas, inscritas en la lógica de los colectivos. Esto es, toxicómano, joven delincuente, mena, enfermo mental, inmigrante, menor en riesgo, adolescente asocial... Etiquetas que encapsulan sujetos y grupos en categorías degradadas y, por tanto, degradantes. No olvidemos que la palabra categoría procede etimológicamente de acusación pública.

Estas conceptualizaciones, como decíamos, vertebran los discursos y las prácticas de las instituciones. Y, muchas veces, son aceptadas como parte del orden natural de las cosas, realidades dadas o verdades evidentes que no es necesario cuestionar.

Me parece que, en esa posición ética de las consecuencias, estamos obligados a abrir una pregunta con relación a los efectos que esas clasificaciones inferiorizantes producen en los sujetos y en la definición de los encargos educativos. Y es precisamente en este sentido que creo que el diálogo entre educación social y antropología puede ser pertinente.

La antropología nos permite aproximarnos a la lógica clasificatoria y a sus efectos. Es la disciplina que estudia la alteridad (Krotz, 2007, p. 160). Y en particular, la alteridad deteriorada. Con ello, presta especial atención a los dispositivos sociales, culturales y políticos que producen esa otredad desviada. Y señala que los otros (toxicómanos, locos, menas, delincuentes...) lejos de ser un fenómeno natural, son el producto de dinámicas sociales e ideológicas.

Pensemos que la desviación, para existir, debe ser nombrada; no se dice en primera persona, es un tercero el que hace el juicio (Tizio, 1997, p. 98-99). Por tanto, la producción de ninis, excluidos sociales o jóvenes delincuentes necesita de la existencia de artefactos nominadores que adjudiquen esas categorías estigmatizadas a partir de un sistema de clasificación previamente definido, en el que las instituciones encargadas de la gestión de esas mismas categorías pueden contribuir a reproducir aquello que dicen querer combatir.

Si no ponemos una cierta distancia con este tipo de etiquetas, corremos el riesgo de encapsular al sujeto en una categoría social que lo define, más allá de sí mismo, como alguien deficitario (Santamaría, 2007, p. 7).

La atribución de un rasgo anormal o de dificultad determinada opera como totalizador del sujeto, de modo que se lo supone automáticamente poseedor de otros rasgos indeseables asociados al mismo. Ya no es alguien particular y enigmático, sino alguien del que ya se sabe. Porque ya se

sabe que un “joven delincuente” es un sujeto violento; un “mena” tiene tendencia a robar o una “prostituta” no puede ser buena madre... por eso les retiran la custodia de los hijos. Ya se sabe que son sujetos carentes de eso que llaman habilidades y hábitos sociales, son incapacitados para la vida social, inconsistentes, sin valores...Y posiblemente, sin autoestima, resiliencia o sin empoderamiento (que no sé muy bien lo que son, pero parece que están de moda...).

En esta lógica, el sujeto es definido esencialmente como problema. No es que tenga problemas, si no que él mismo es el problema. Sabemos que es a base de problematizar a los sujetos (con este tipo de atributos negativizantes), que los sujetos terminan problematizándose. Esto es algo que la antropología ha estudiado profusamente.

Vuelvo a subrayar, en este sentido, que la disposición profesional y académica a interrogar los presupuestos institucionales (y las conceptualizaciones que los acompañan) es una cuestión ética y política de primer orden. Porque, como decía, es a partir de estas certidumbres que confeccionamos un lugar para sujetos y prefiguramos los encargos educativos. Si el sujeto es definido como un inadaptado, el trabajo del profesional consistirá en readaptarlo/reeducarlo/reinsertarlo/rehabilitarlo. ¿Cómo? A base de inculcar competencias psicosociales, los hábitos y habilidades... que no dejan, en muchos casos, lugar para los contenidos de carácter cultural. Diferentes experiencias pedagógicas nos han mostrado que la renuncia al trabajo cultural provoca, en no pocas ocasiones, el rechazo de los sujetos a la intervención educativa que, cabe recordar, no es lo mismo que la acción educativa.

En suma, asocial, inadaptado, en riesgo, nini, disruptivo... operan como etiquetas inmovilizadoras que fijan a sujetos y educadores en lo irreversible y lo determinado. Estas posiciones de certidumbre obturan los espacios (indispensable) de no-saber que nos invitan a plantear interrogantes que orienten y sostengan una práctica educativa abierta a la incertidumbre, a lo inédito del encuentro con el otro y a lo que Violeta Núñez (1999) llama anti-destino, es decir, la posibilidad de que los sujetos con los que trabajamos puedan emprender caminos de filiación con la cultura más allá del destino social prefijado al que parecería estar convocados por la marca degradante con la que son nombrados.

Me parece, y con esto finalizo, que se trata, como dice Encarna Medel, de sustituir el estigma por el enigma. Lo singular es siempre el principio ordenador de la práctica educativa. Espero que estas consideraciones que hoy presento sean una pequeña contribución en esta dirección.

### Bibliografía

- Karsz, S. (2007). *Problemática del trabajo social. Definición, figuras, clínica*. Barcelona: Gedisa.
- Krotz, E. (2007). Cuatro cuestiones cruciales para el desarrollo de nuestras antropologías. En: Giglia, A. & Garma, C. (eds.) *¿A dónde va la antropología?* Ciudad de México: Alteridades.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Madrid: Santillana.
- Santamaría, E. (2007). *La ingógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la "inmigración no comunitaria"*. Barcelona: Anthropos.
- Tizio, H. (2003) (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Tizio, H. (1997). La categoría inadaptación social. En: Petrus, A. (ed.) *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.







Etapa 7, Murcia, 12/mayo/2022  
Centro Social Universitario. Universidad de Murcia  
**Mesa Coloquio**  
**Las paradojas de la Educación Social  
y sus efectos**



## Tres paradojas y una reflexión sobre la relación educativa, ¿Es suficiente cuidar y acompañar en Educación Social?

250

**Mónica Gijón.** Educadora social y profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. [mgijon@ub.edu](mailto:mgijon@ub.edu)

### Resumen

En el siguiente texto reflexionamos sobre la educación social a partir de algunas paradojas del ejercicio profesional. Partimos de tres ideas -no siempre evidentes- que planean sobre la práctica: la hipervisibilización de las circunstancias de exclusión, el empobrecimiento pedagógico de la praxis, y un cierto secuestro de la dimensión ética y política de la relación por una suerte de “vinculismo”. Conjugando estas tres paradojas nos hacemos una pregunta final, ¿es suficiente cuidar y acompañar en educación social?

**Palabras clave:** Educación Social, práctica pedagógica, relación educativa.

### 1. Un punto de partida: la invitación a reflexionar sobre las paradojas

La mesa de trabajo que nos convoca en el VIII Congreso Estatal de Educación Social en Murcia, nos ha invitado a reflexionar sobre la educación social desde algunas paradojas éticas, políticas y pedagógicas de la profesión. Una oportunidad para compartir interrogantes y malestares de la práctica profesional. Aspectos que se salen de lo común y que, incluso, pueden experimentarse como contrarios a la lógica pedagógica. A priori, un ejercicio complejo que nos invita a reflexionar desde las aristas de la profesión y que permite reabrir viejos debates de la educación social como la distancia entre el encargo y la demanda en el ejercicio profesional; las intenciones y los efectos no siempre deseados de dichas intenciones; y las políticas -o la pobreza de políticas- y sus efectos en las personas atendidas (Moyano, 2022).

Elementos que discutimos desde la postura del educador -en ocasiones con un exceso de autorreferencia- pero que abordamos menos desde la percepción de las personas atendidas y lo que pueden aportar al bien común. La reflexión sobre dichas paradojas puede ser una oportunidad para dar más protagonismo a las personas usuarias de los servicios sociales más allá de recetas y eslóganes.





Tal y como se nos ha sugerido, planteo esta una invitación no como un inventario de soluciones sino como abertura a nuevas preguntas desde las que acercarse a la práctica profesional. Muchas de las ideas que hoy comparto han emergido de la relación de colaboración con mujeres en situación de prostitución y con los equipos que las acompañan. Un camino recorrido, primero como educadora y después como colaboradora, en el que he compartido prácticas, pedagogía y muchas conversaciones con mujeres y compañeras .

En primer lugar, nos acercaremos a la hipervisibilización de la exclusión en el trabajo socieducativo y la fagocitación del sujeto. En segundo lugar, plantearemos un debilitamiento de la profesión que proviene de la pobreza pedagógica de las prácticas. Y finalmente, nos acercaremos a la reducción de la relación como dinamismo educativo por una suerte de “vinculismo”. Tres paradojas que concluiremos con una reflexión que cuestiona los límites del cuidado y el acompañamiento en la educación social.

## 2. Primera paradoja: Invisibilización de la persona tras su historia de vida

La primera paradoja tiene que ver con el peso de la exclusión en las personas protagonistas de la acción social. Con frecuencia abordamos las historias de vida y los contextos de tal forma que la exclusión y la vulnerabilidad se convierten en un cajón de sastre que impiden reconocer la dignidad, la resistencia y los saberes de los sujetos.

### *Triple mirada a la exclusión*

Cuando usamos el adjetivo exclusión, riesgo o vulnerabilidad, corremos el riesgo de hacerlo de manera simple o lineal. Como si la exclusión fagocitara a las personas que transitan por ella y nos impidiera abordar la falta de acceso a derechos y las formas de humillación que esa situación provoca. Dinámicas complejas y multifactoriales que tratamos de forma superficial y que tendemos a naturalizar como si fueran un destino fatal para las personas que lo sufren.

La exclusión puede explicarse desde varias ópticas de análisis. Nos interesa destacar las aportaciones de García Roca (2006) que señala tres ángulos que afectan a la persona. Una dimensión estructural y económica que se concreta en dificultades de acceso al mundo laboral y a los recursos formativos de la comunidad. Los cambios en el modelo productivo, producidos en parte por la globalización y el neoliberalismo, han afectado al trabajo, haciéndolo más volátil, cambiante e incierto. Un sistema mundializado de producción y consumo que busca mayores beneficios empresariales pero que expulsa del sistema laboral a los más frágiles. Personas con contratos precarios y temporales que transitan en la economía sumergida. Condiciones estructurales que adelgazan derechos laborales conquistados en otras épocas y que dificultan la salida de una economía de subsistencia (Wacquant, 2009).

La exclusión tiene también una dimensión contextual y territorial que se concreta en la ruptura y debilitamiento de vínculos con la comunidad. Una segregación en espacios físicos y simbólicos que demonizan y culpabilizan la precariedad (Jones, 2012). Si a ello añadimos la pobreza de políticas públicas, la consecuencia es el desarrollo de nuevos guetos urbanos. Si además, los lazos que desarrolla el sujeto son frágiles o se limitan a entornos guetizados, se hace difícil experimentar la confianza y seguridad en las instituciones. Personas con pocas conexiones para los que la única referencia de pertenencia al territorio se da en circuitos de asistencia social: redes técnicas de ayuda que dan protección momentánea. Pero si la única conexión del sujeto con la comunidad se produce con los operadores sociales se hace difícil desarrollar una solidaridad de proximidad que permita a la persona sentirse miembro del común. Se produce un “desanclaje” que conduce a un sentimiento de ser ciudadano de tercera.



Finalmente, Roca (2006) destaca una dimensión personal y subjetiva de la exclusión que tiene que ver con la formación de una identidad fragmentada y construida por oposición. Sin experiencias de éxito y sin referentes que permitan proyectar otras formas de vida, se proyecta el futuro con frustración y desaliento. Es frecuente que las personas se sientan culpables por sus historias de vida y que la comunidad las identifique como sujetos problemáticos -o en riesgo de serlo- que arrastran la huella del estigma. Una etiqueta desacreditadora que conduce al fracaso (Goffman, 2006; Wacquant, 2015). Dichos estereotipos tienen graves consecuencias, por un lado, la persona corre el riesgo de integrarlos y construir su identidad asumiendo como propias estas marcas desvalorizadoras. Por otro, esta infravaloración social les resta legitimidad como interlocutores en la ciudadanía (Juliano, 2006).

#### *Mínimos de “circulación” y mínimos de orden vital*

Es evidente que la práctica profesional se nutre del interés real por las personas, sus circunstancias y sus trayectorias vitales. Sin embargo, esa necesidad de comprensión puede desvanecerse cuando se produce una hipervisibilidad de la exclusión -léase vulnerabilidad, problema, riesgo, etc.- que fagocita al sujeto. Una circunstancia que tiene consecuencias en la intervención. Me refiero al peso de las historias de vida en el trabajo socioeducativo. Partiendo de la base que es necesario el trabajo singular e individualizador, en ocasiones las profesionales no dejamos a las personas que se liberen de su propia historia.

Les preguntamos las razones y motivos de sus decisiones y cuestionamos sus acciones pasadas. Además de intentar comprender la historia de la persona, convendría más escuchar cómo valoran lo acertado o no de sus decisiones. Y mejor aún, compartir no solo el pasado, sino los deseos, intereses y motivaciones que se plantean en adelante. Pero con la historia vital aflora otra paradoja que no es fácil de resolver: las personas atendidas plantean diferentes necesidades, inquietudes y retos vitales, que no siempre podemos atender con la misma intensidad. Por un lado, los profesionales nos encontramos con necesidades básicas para la vida en común, que son laborales, de vivienda, asistencia médica, de gestión de vida familiar, de tramitación de ayudas, entre muchas otras, y que en lo personal pueden concretarse también en necesidades de seguridad, cuidado y recuperación física; en algunos casos, de asistencia psicológica para abordar el sufrimiento que genera la exclusión. Se trata de necesidades de básicas -que no son siempre económicas- y que pueden ser consideradas como mínimos vitales para la circulación cívica, es decir, aquellos mínimos para vivir como ciudadanos con una cierta tranquilidad.

Pero las educadoras también escuchan otras necesidades de un orden más vital o interno, que tienen que ver con sentirse personas reconocidas y valiosas. No se trata de una demanda que surja en una entrevista, que se pueda recoger en un protocolo o en algún formulario. Nos referimos a la confianza en uno mismo y la necesidad de construir una red social, más allá de las relaciones con las profesionales y los circuitos de atención. La necesidad de sentir afecto y estima por parte de otras personas y experimentar relaciones de amistad que no generen daño ni deudas con otros. La necesidad de sentirse miembro de la comunidad, no como una persona demandante de asistencia en los servicios sociales. El deseo de acceder y disfrutar la cultura, así como la voluntad de dar sentido al proyecto vital, sanar las heridas y abrirse a los interrogantes sobre la existencia. Nos referimos a aquellos aspectos que tienen que ver con el reconocimiento, la dignidad y los interrogantes profundos sobre la subjetividad. La paradoja que se plantea a las educadoras en su día a día es la siguiente, además de las necesidades mínimas para la circulación cívica ¿tiene la educación social que ver con otros planteamientos



de orden más vital? Sospecho que la tarea socioeducativa tiene que ver mucho la dignificación y el reconocimiento, pero ¿dónde ponemos el foco en la intervención social?

### 3. Segunda paradoja: pobreza pedagógica de la intervención social

La segunda paradoja tiene que ver con un cierto empobrecimiento pedagógico de la praxis y para abordarlo me referiré a dos ideas, un exceso de atención individualizada y el vaciamiento pedagógico que proviene de la confusión del discurso y el protocolo con la acción pedagógica.

#### *El peligro de un exceso de atención individualizada*

La atención singular constituye uno de los pilares básicos de la intervención social, se trata del eje sobre el que desarrollamos nuestra acción pedagógica. Sin embargo, parece que todas las energías de la educación social se concentran en el trabajo individualizador y nuestra profesión corre el riesgo de parecerse más a la tutela del sujeto. Las y los profesionales de la educación social se esfuerzan en la comprensión, la escucha y el tratamiento singular de cada persona. La paradoja se encuentra en que el acceso a derechos y la salida de entornos guetizados se promueve también desde ese espacio individualizador. Es como si el peso de la razón aislada y solitaria de la modernidad se hubiera instalado en la educación social y el trabajo pedagógico se concibiera preferentemente en solitario. En otras palabras, esta característica identitaria de la profesión ha dado lugar a una epistemología de la intervención basada en lo individual. Y con este punto de partida, sobrevuela una idea: salir de la exclusión o minimizar su impacto es también un logro individual y solitario.

Una situación que conlleva un olvido sistemático del grupo y de la comunidad. No generamos condiciones pedagógicas para el trabajo en grupo y, si lo hacemos, es para “entretener” o para generar espacios terapéuticos. Por un lado, los grupos suelen programarse para realizar actividades de encuentro donde la persona puede escuchar a otras personas en su misma situación y salir de un cierto aburrimiento que provocan los circuitos de atención. Por otro lado, los grupos son utilizados en clave terapéutica por psicólogas y psicólogos en las entidades sociales. En definitiva, planificamos espacios colectivos, bien sea para diversificar nuestra acción pedagógica individual, bien para promover un espacio terapéutico que lideran otros profesionales.

Quizá hemos olvidado la fuerza del grupo como espacio formativo y emancipatorio. Generar condiciones para el trabajo colectivo es una tarea de la educación social, algo que no sucede al azar cuando personas atendidas se reúnen en un mismo espacio o cuando los educadores piensan en entretener a sus usuarios. Requiere intencionalidad pedagógica y diseño de prácticas que velen por el espacio de dialogo y respeto mutuo, que generen retos para los participantes, que inviten a la reflexión y al crecimiento colectivo, que permitan experimentar la reciprocidad y ayuda mutua y, especialmente, que permitan condiciones para que el grupo pueda implicarse y contribuir al bien común, no como sujetos asistidos sino como ciudadanos con capacidad de mejorar la comunidad. Olvidar el grupo como espacio pedagógico ha contribuido a una pobreza pedagógica de la praxis. Sin restar importancia a la atención individualizada, quizá la educación social debería pensar en prácticas grupales con intencionalidad educativa, diversidad metodológica y con miras a contribuir al bien común.

#### *Confusiones pedagógicas que empobrecen la praxis*

Otro de los elementos que contribuye a adelgazar la dimensión pedagógica de la educación social es la confusión de la acción pedagógica con el discurso y el protocolo. Los equipos

suelen estar bien equipados conceptualmente con discursos críticos en relación a la globalización, las políticas públicas, la óptica de género y los derechos humanos -entre muchos otros-. Sin embargo, la dimensión pedagógica de la educación social nos se agota en el lenguaje y la reflexión crítica. Los idearios, los marcos conceptuales y las visiones críticas son importantes para la reflexión del equipo, para orientar la práctica y para salir de una suerte “eficientismo” y solucionismo pedagógico. Pero en sí mismos, no son la acción pedagógica.

Si las y los educadores solo están equipados con discursos corren el peligro de vender humo, -o como vimos antes- diseñar prácticas poco interesantes, poco creativas y alejadas de los intereses y deseos de las personas atendidas. Un discurso crítico puede colonizar y empobrecer la praxis, si no se concreta en el diseño de acciones que supongan una experiencia formativa para las personas. De nuevo la paradoja se produce cuando el discurso fagocita la dimensión pedagógica de la educación social, es decir, cuando hay más solidez en los discursos que en las propias prácticas.

En las últimas décadas, un criterio de eficacia desmesurado y un exceso de burocratización se han instalado en la educación social favoreciendo el uso de protocolos. Una circunstancia que puede encorsetar la práctica pedagógica de los equipos. Incluso, puede darse la paradoja que las y los profesionales de la educación están tan ocupados con cuestiones técnicas, de calidad y de monitorización de protocolos que “regalan” la acción pedagógica a voluntarios y otros técnicos que disponen de más tiempo en su horario laboral para estar con las personas atendidas y diseñar acciones pedagógicas. Reducir la acción pedagógica al corsé del protocolo conlleva un empobrecimiento de praxis y limita a los equipos, que no disponen de tanto tiempo para generar acciones educativas.

Los discursos y los protocolos forman parte de la educación social pero la dimensión pedagógica no se agota en ellos. Esta paradoja pone de manifiesto que es necesario fortalecer la cultura pedagógica de los proyectos, es decir, el engranaje de prácticas y relaciones que se dan en una institución, que envuelve a sus miembros y que se percibe en la atmósfera y el clima de una comunidad (Puig, 2012).

Evitar el vaciamiento pedagógico de la educación social se consigue fortaleciendo la cultura pedagógica de las instituciones. Una cultura que no se limita a un listado de buenas intenciones, de discursos críticos del equipo como tampoco a la síntesis de los protocolos de actuación (Gijón 2017; Martín, Puig y Gijón, 2017). Una cultura pedagógica densa, organizada y rica en prácticas ofrece experiencias formativas a los que participan en ella: hace competentes a las personas que transitan por ella, refuerza capacidades vitales, enseña mínimos para circulación social, permite espacios de reflexión y reconocimiento e invita a la participación comunitaria. Y lo hace por medio del diseño pedagógico. En definitiva, pensar lo pedagógico en clave de cultura nos aleja de una praxis unidireccional –una educadora que acompaña a una persona- para concebirla más como una experiencia integral de participación, formación y reciprocidad que se da en el seno de una comunidad de prácticas. No todas las personas que se acercan a los proyectos pasarán por todas las propuestas, ni todos los equipos ofrecerán las mismas alternativas, pero a más cultura pedagógica menor empobrecimiento de la praxis profesional.

#### 4. Tercera paradoja: “vinculismo” pedagógico

La última paradoja que presentamos aborda el reduccionismo ético, pedagógico y político de la relación educativa. Cuando vaciamos de sentido pedagógico la relación puede convertirse en un lazo de dependencia e infantilización en el trabajo educativo.



### *Reducción de la relación al “vinculismo”*

En los últimos tiempos, la relación se ha visto reducida por una suerte de “vinculismo” que invade la práctica profesional. Parece que la educación social se juega puramente en la capacidad de conexión con la persona. Una concepción aglutinadora, que puede ser axiológicamente neutra e indeterminada (Caillé y Chanial, 2016). Existe una invasión de literatura sobre el vínculo que ha puesto de relevancia la importancia del mismo, pero no sabemos mucho más allá de su carácter de nexos. Reconocemos que la relación es un dinamismo fundamental de la profesión, pero se ha limitado a la posibilidad de vincularse con otras personas. En definitiva, vínculo se ha convertido en un cajón desastre para hablar de emociones, empatía, valores, etc.

Conectarse con otras personas puede conducir a un cierto conformismo de los educadores sociales, “estar junto a otro” sin desarrollar un compromiso formativo y un diseño pedagógico orientado a la emancipación. La relación queda entonces limitada a suerte una conexión aséptica entre educador y sujeto. Una relación neutral en la que solo importa el vínculo pero no la calidad de ese vínculo. Entonces el contenido y la naturaleza formativa de la relación se desvanecen. Sin embargo, sabemos que el impacto educativo de la relación no se limita a la conectividad entre personas. Las relaciones son un vehículo para la dignificación en contextos de vulnerabilidad cuando invita al reconocimiento (Lévinas, 2000; Buber 1998).

La educación social no puede reducirse a una conexión aséptica y neutral. Además del vínculo necesario, cabe preguntarse ¿cómo generar una atmósfera de humanización y reconocimiento en la práctica profesional?

### *Relación como partícula de reconocimiento*

Las relaciones educativas son el elemento microscópico y transversal de la intervención social. Constituye la forma más íntima y personal del trabajo pedagógico. Una vía de proximidad que resulta vital para la dignificación y humanización de personas, y que conviene comprender, reflexionar y reivindicar como dinamismo formativo. Situaciones de encuentro cara a cara entre profesionales y personas atendidas que constituyen una pedagogía rica y compleja.

Cuando preguntamos a las y los educadores por su tarea profesional, nos hablan de las finalidades que orientan su trabajo y de la misión política que cumplen sus instituciones, e incluso, de algunas metodologías o herramientas. Se refieren de modo general al proceso de acompañamiento, pero tienen dificultades para explicar cómo se produce relación educativa en el día a día y las formas en que se produce el compromiso mutuo. En definitiva, resulta difícil para las educadoras explicar las particularidades y dinanismos educativos se ponen en juego en la relación.

Sin embargo, cuando las observamos de cerca en su día a día descubrimos una trama relacional densa y compleja que invita a la reflexión, la recuperación y la ciudadanía. En su ejercicio profesional desarrollan prácticas de inserción, formación y asesoramiento, sin embargo, la relación es el elemento nuclear que atraviesa dichas prácticas y, en la mayoría de ocasiones, el dinamismo de humanización y dignificación más valorado por las personas atendidas.

Educadores y personas atendidas se comprometen en relaciones sólidas que nutren a quienes participan en ellas. Aunque resulte difícil explicar el modo en que sucede, una micropedagogía se construye en las relaciones, que se transforman y se reinventan en la praxis





profesional. Nos referimos a ellas como micropedagogía no porque su importancia sea menor, sino por la flexibilidad, versatilidad y multiplicidad de encuentros que se producen a lo largo del día. Relaciones con tonalidades y matices distintos, que configuran un tejido denso que permite a las personas compartir y experimentar humanidad y reconocimiento.

Las relaciones permiten a educadoras sociales y las personas atendidas encontrarse en la realidad, enlazarse en una trama de dignidad y buscar caminos de recuperación que doten de sentido su proyecto vital. En otras palabras, la educación social puede concebirse como una forma de entrar en relación, construir una alianza y promover la emancipación, una trama relacional que permite encontrarse, compartir y empoderarse en el seno de una comunidad (Gijón, 2019). Vemos entonces que la relación es más que una simple conexión y un lazo de dependencia entre educadoras y personas atendidas.

### 5. Una reflexión final ¿es posible ir más allá del cuidado y el acompañamiento en educación social?

En los últimos años la pedagogía social ha desarrollado numerosas prácticas de proximidad y acompañamiento en contextos de vulnerabilidad. Múltiples acciones que han contribuido a visibilizar a las personas más allá de las injusticias y las condiciones de fragilidad que experimentan. Muchas de esas prácticas persiguen a largo plazo que las personas se emancipen de la exclusión así como de los servicios especializados que las atienden. Sin embargo, cada vez con más frecuencia, las entidades sociales ofrecen prestaciones y derivan a las personas a nuevos servicios de formación, inserción laboral y atención psicológica.

Una de las consecuencias de esa especialización, es la “multiderivación” que hace transitar a las personas de forma intermitente por circuitos de protección social. Una experiencia que eterniza su condición de usuarios frágiles necesitados de asistencia que requieren la tutela constante de la administración y las entidades especializadas. Itinerarios de inclusión que se tornan en contra del objetivo con el que fueron pensados: atrapan a las personas en lugar de invitarlas a la emancipación.

#### *Educación social como cuidado y acompañamiento*

En las últimas décadas la educación social ha transitado de un modelo asistencial hacia un modelo de acompañamiento (Martín, Puig, Gijón, 2017). El primero, se centra en relaciones de cuidado que buscan comprender la realidad y el sufrimiento de las personas y, en la medida de lo posible, compensar las carencias de la exclusión. Una postura educativa que tiene mucho que ver con la mirada atenta y el tacto pedagógico (Manem 2011; Esquirol 2010) y que se materializa en prácticas de acogida que las personas usuarias pueden reconocer fácilmente en su tránsito por las entidades sociales. El cuidado está relacionado con un rasgo fundamental de la condición humana: la interconexión e interdependencia (Noddings, 2009). Una condición relacional que pone de manifiesto la necesidad humana de ser comprendidos y aceptados, especialmente las personas que sufren el estigma y la exclusión social. Cuando educadoras y personas pueden conectarse por experiencias de cuidado, las relaciones nutren y protegen a los más vulnerables (Irigaray, 2010; Innerarity, 2001).

El segundo modelo, centrado en el acompañamiento, busca establecer relaciones de proximidad para fortalecer la seguridad de las personas. El acompañamiento social es un dinamismo de apoyo y confianza, cercano a la experiencia de camino compartido junto a la persona usuaria de servicios sociales (Planella, 2016). Un modelo que se aleja la eficacia metodológica y competencial, así como de la relación instrumental. Cuando los profesionales



realizan prácticas de acompañamiento, no esperan tanto empoderar a las personas, sino que ellas mismas tomen conciencia de su situación y logren empoderarse. En ese sentido la educación se concibe como tarea de facilitación y proximidad (Úcar, 2016, p.38). Las relaciones de proximidad no consisten en dar lo que la persona no tiene, sino en reconocer las fortalezas y capacidades para pueda dirigir su vida en la dirección que desee.

Ambos modelos, asistencia y acompañamiento, ofrecen seguridad y fortalecen la identidad de las personas. Sin embargo, comparten una misma premisa: un profesional que ofrece y una persona usuaria que recibe. En ambos casos el rol de receptor lo asume la persona en situación de exclusión, una característica que le convierte en sujeto dependiente de la ayuda externa. La educación social debe evitar procesos de infantilización y dependencia y promover relaciones, que recojan lo mejor del cuidado y del acompañamiento, pero que se orienten con más determinación a una óptica de emancipación y reconocimiento (Gijón, 2019). Algo que los equipos educativos tienen bien integrado en sus discursos, pero que no siempre se refleja en sus prácticas.

### *Lo que el paradigma del don ofrece a la educación social*

En línea con el paradigma del don, la relación educativa puede ser concebida como oportunidad para invitar a contribuir a la comunidad más allá de la asistencia y el acompañamiento necesario en los procesos formativos. La idea parece sencilla, pensar no sólo en aquello que las personas necesitan resolver sino en lo pueden aportar a la comunidad desde una óptica de dignidad y reconocimiento. Una perspectiva que plantea nuevos retos a los profesionales que, influidos en exceso por la idea de asistir y compensar, han ignorado que la formación no se completa hasta que no somos capaces de pedir ayuda a las personas en situación de exclusión.

Quien pasa de ser receptor de bienes a poder ofrecerlos, se convierte en alguien que participa y que, al reconocerse como capaz, construye una identidad diferente. No basta con reconocer la complejidad de las historias, tampoco es suficiente reconocer la valentía y estrategias de resistencia. Es necesario contar con las personas, es decir, pedirles ayuda para construir juntos una sociedad más equitativa. Sociedades justas que inviten a trazar vidas que merezcan la pena ser vividas (Nussbaum, 2012). La relación educativa debe revertir las dinámicas de dependencia y victimización para facilitar que las personas atendidas se incorporen a la sociedad como ciudadanos con capacidad de asumir retos (Martín, Gijón y Puig, 2019).

La donación no es solo una actitud individual de educadoras y educadores. Tampoco se limita a un principio pedagógico que resulte estético en los documentos institucionales. El don es un dinamismo educativo que requiere prácticas pedagógicas que se puedan experimentar y realizar conjuntamente.

La antropología del don sitúa la capacidad de retornar a la comunidad parte de lo recibido como un dinamismo de socialización que se contrapone a la lógica individualista de la modernidad. Los orígenes de la teoría del don hay que buscarlos en la obra de Marcel Mauss (2009), que definió el don como el movimiento dar, recibir y devolver en el que están inmersos los miembros de una comunidad. La sociología antiutilitarista de Goubout (1997), Chaniel (2008) y Caillé (2007, 2008 y 2014) lo ha revitalizado como elemento constitutivo de la sociedad. Frente a la idea de interés como motor principal de la vida humana, la cultura del don, defiende un principio distinto: el don se concibe como prestación de servicios o entrega de bienes que una persona hace de manera voluntaria y altruista. Una acción social que no depende cálculo economicista ni del provecho individual.



La óptica de la donación nos invita a pensar las relaciones profesionales como un importante vehículo de inclusión, y nos alerta sus límites si se basan en la lógica asistente-asistido. Para Caillé (2008 y 2014) es posible desafiar los discursos tecnócratas y mercantiles que se han instalado en las sociedades humanas desde la modernidad. El don se opone a lógicas de ignorancia, rechazo y conquista que tanto han proliferado en las sociedades occidentales. Una propuesta para la educación social que invita a superar la intervención desde lógicas de rescate y asistencia, e incluso a superar los límites del acompañamiento. La alianza que proviene del don invita a las personas no solo a recibir sino a devolver lo recibido.

García Molina (2003) se ha referido a la educación social desde una lógica de don en relación al acceso a la cultura. Una donación que se centra en los educadores, dar lo que no se tiene: el tiempo y la palabra para que los sujetos de la educación social puedan vivir y transitar en el mundo (García Molina. 2003, p.100). Nosotros no nos referimos a una donación exclusiva de los educadores, que resulta clave para la relación de proximidad. Nos referimos a generar condiciones pedagógicas para que las personas atendidas por los equipos socioeducativos puedan dar y contribuir en la comunidad (Puig, 2012). Es decir, promover un sistema de don permita a las personas ser reconocidas no solo como sujetos de caridad que reciben, sino como sujetos de altruismo que aportan. Sujetos donadores, generosos y susceptibles de ofrecer algo preciado a los demás.

## 6. Bibliografía

- Beck, U. (2007). *La sociedad el riesgo mundial. En busca de la seguridad perdida*. Barcelona, Paidós.
- Buber, M. (1998). *Yo y tú*. Madrid: Caparrós Editores.
- Caillé, A. (2007a). *Anthropologie du don*. Paris. La Découverte.
- Caillé, A. (2007b). *La quête de la reconnaissance. Nouveau phénomène social total*. Paris. La Découverte.
- Caillé, A., Chaniel, P. (2010). *La gratuité. Éloge de l'inestimable*. Paris, La Découverte
- Caillé, A. (2014). *Anti-utilitarisme et paradigme du don. Pour quoi?* Paris. Le bord de l'Eau.
- Chaniel, P. (2008). *La société vue du don*. Paris, La Découverte.
- Esquirol, J.M. (2010). *El respeto o la mirada atenta*. Barcelona: Gedisa
- García Roca, J. (2006). "Relatos, metáforas y dilemas para transformar las exclusiones", en Vidal Fernández (2006). *La exclusión social y el estado del bienestar en España. V Informe Fuhem de políticas sociales*. Madrid, FUHEM. Distribuye Barcelona: Icaria.
- García Roca, J. (2017). *Recrear la solidaridad en tiempos de mundialización*. México: Sistema Universitario Jesuita-Cátedra Eusebio Francisco Kino Sj.
- García Molina, G. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona, Gedisa.
- Gijón, M. (2017). *Pedagogía Adoratrix: una experiencia de amor, liberación y encuentro*. Madrid, Adoratrices Obra Social
- Gijón, M. (2019). Espacio íntimo de la pedagogía: relación educativa y su triple dimensión formativa como dinamismo de ciudadanía, en *Educatio Siglo XXI*, vol, 37, nº 1 (2019), pp.131-146. ISBN: 1699-2105
- Gijón, M. (2020). "Relación educativa y ciclo de donación: el reconocimiento en contextos de vulnerabilidad", en Naval, C.; Bernal, A.; Jover, G. Fuentes, J.L., Cárdenas, A.R. *Una acción*



- educativa pensada. Reflexiones desde la filosofía de la educación.* Madrid, Dykinson, 2020, p.393-403
- Gijón, M. (2021). "Pedagogía en contextos de prostitución: relaciones y prácticas de reconocimiento y emancipación", en Albertín, P., Langarita, J.A. (coord.) (2021). *Prostitución, contextos fronterizos y corporalidad. Diálogos para la acción.* Barcelona: Icaria, p.373-391.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada.* Madrid: Amorrortu editores
- Godbout, T. (1997). *El espíritu del don.* Madrid, Siglo XXI
- Godelier, M. (2009). *El enigma del don.* Barcelona, Paidós
- Honnet, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social.* Barcelona, CCCB y Katsz Editorires
- Innerarity, D. (2001). *Ética de la hospitalidad.* Barcelona, Península.
- Irigaray, L. (2010). *Ética de la diferencia sexual.* Castellón, El lago Ediciones
- Jones, O.(2012). *La demonización de la clase obrera.* Madrid, Capitán Swing
- Kropotkin, P. (2016). *El apoyo mutuo.* Logroño: Pepitas de calabaza.
- Lévinas, E. (2000). *Totalidad e infinito.* Madrid: La balsa de la medusa.
- Martín, X. (2016). *Proyectos con alma. Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad.* Barcelona: Editorial Graó.
- Martín, X., Puig, J., Gijón, M (2017) *Reconèixer per educar. Com incorporar l'aprenentatge servei a l'educació social.* Barcelona, Fundació Bofill
- Martín, X. Puig, J. Gijón, M (2018). Reconocimiento y don en la educación social, en *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, nº 53, 2018, pp. 45-60. ISSN: 0214-8560.
- Martín, X., Gijón, M., Puig, J. (2019). Pedagogía del don. Relación y servicio en educación, en *ESE: Estudios sobre educación*, núm, 37,2019, p.51-68
- Martín, X. (2020) Una pedagogía a favor de la inclusión, en *RES, Revista de Educación Social*, núm.30, enero junio 2020, p.139-155.
- Mauss, M. (2009). *El ensayo sobre el don.* Buenos Aires: Katz.
- Moyano, S. (2022). *Mesa de trabajo del VIII Congreso Estatal de Educación Social.* <https://eduso.net/res/revista/35/etapa-7-murcia/como-punto-de-partida-una-invitecion-para-estimular-la-reflexion>
- Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano.* Barcelona, Paidós.
- Planella, J. (2016). *Acompañamiento social.* Barcelona, editorial UOC
- Puig, J. (Coord.) (2012). *Cultura moral y educación.* Barcelona, Paidós
- Puig, J. (2021). *Pedagogía de la acción común.* Barcelona, Graó.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento.* Madrid: Trotta.
- Rogers, C. (2002). *El proceso de convertirse en persona.* Barcelona: Paidós.
- Tomasello, M. (2010) *¿Por qué cooperamos?* Buenos Aires: Katz.
- Úcar, X. (2016). *Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales.* Barcelona, Editorial UOC.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza.* Barcelona, Paidós.
- Wacquant, L. (2009). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social.* Barcelona, Gedisa.
- Wacquant, L. (2015). *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio.* Buenos Aires, Manantial.





Etapa 7, Murcia, 12/mayo/2022  
Centro Social Universitario. Universidad de Murcia  
**Mesa Coloquio**  
**Las paradojas de la Educación Social**  
y sus efectos



## La paradoja de la singularidad y las prácticas colectivas

260

### *The paradox of the singularity and collective practices*

**Cosme Sánchez Alber.** Técnico en intervención social. [cosmesan@hotmail.com](mailto:cosmesan@hotmail.com)

#### Resumen

En nuestras prácticas, tenemos diferentes exigencias y presiones: la demanda institucional, la evaluación, el empuje a la normalidad o el control poblacional son algunos de sus nombres. Los profesionales podemos quedar, en ocasiones, capturados por estos mandatos, identificados a una demanda institucional que, en nuestra época, tiene dificultades para acoger la diferencia y la diversidad. Propongo reivindicar lo colectivo y lo comunitario pero a condición de re-introducir lo singular como principio organizador de una práctica posible. La práctica que propongo es aquella que es capaz de interrogarse a sí misma y extraer sus consecuencias. Cada caso que atendemos encierra un saber, un enigma que hay que dilucidar en cada ocasión; poniéndolo al trabajo.

**Palabras clave:** Singularidad, paradoja, práctica, colectivo, diferencia, diversidad.

#### Abstract

*I propose to vindicate the collective and the community, but on the condition of re-introducing the singular as the organizing principle of a possible practice, as Ismael teaches us. The community becomes problematic if we do not contemplate the differences, the diversity. In other words, the collective must include the dimension of subjectivity in order to pierce any desire for homogenization or indoctrination. The practice that I propose is one that is capable of questioning itself, and extracting its consequences. Each case we attend contains knowledge, an enigma that must be elucidated on each occasion; putting it to work.*

**Key words:** Singularity, paradox, practice, collective, difference, diversity.



*Estado de la cuestión*

Las paradojas conducen a un enigma irresoluble, sin solución. Es esta dimensión de enigma la que me interesa capturar y poner a trabajar en tanto que es reveladora de la complejidad de una práctica. Quedémonos por el momento con esta idea; un enigma sin solución.

Me propongo explorar la articulación compleja, siempre incompleta, entre la singularidad y las prácticas colectivas. Una articulación entre dos elementos que a veces se relacionan de manera problemática y excluyente. Lo singular y lo colectivo. A sabiendas de que las prácticas colectivas tienen una tendencia hacia la igualdad. El filósofo lo dice así: el capitalismo, como sistema por y para la producción, «expulsa todo lo distinto». El discurso de la época (y las instituciones no hacen excepción) propone «la proliferación de lo igual» como modo de producción de masas, siendo el correlato de prácticas segregativas ya que «lo igual» niega lo distinto, lo diferente, lo extranjero. Esto que queda fuera es lo que resta, lo que queda segregado tras la aplicación ciega de las normativas. Es decir, que la paradoja de la igualdad es el retorno de la norma para rechazar aquello que objeta por el bien común.

Violeta Núñez (2011) afirma que «El profesional es aquel que puede descifrar las prácticas hegemónicas; delinear alternativas previendo sus efectos; hacer sitio a los sujetos; dar valor a su palabra» (p.10). Es decir, que se trata de organizar una praxis que si bien esté orientada por una serie de ideales colectivos y compartidos (salud, vínculo social, prevención, etc.) sea capaz de poner cierta distancia entre su función ideal y la tarea de acompañar cada situación particular. En caso contrario, el profesional puede quedar identificado a una posición que impida la emergencia de un sujeto. Presento dos ejemplos de mi práctica de acompañamiento.

*Primer ejemplo. Es la normativa*

Aitor se encuentra muy angustiado desde que a dos de sus familiares les hayan diagnosticado Covid-19. Teme contagiarse y le cuesta mantener el confinamiento en el recurso residencial donde vive desde hace dos años. Una noche y ante la emergencia de la angustia decide salir del piso y dar un paseo. Cuando vuelve le dicen que está expulsado. Realiza, entonces, actos de violencia (me explica: «lo hice para que viniera la policía y tener un techo donde dormir, no quiero volver a las calles»). Pasa la noche en comisaría y a la mañana siguiente le recibimos en el centro de día. Se encuentra sin medicación psiquiátrica (la medicación está en el piso y no puede acceder a ella) y con ideaciones delirantes de contagio. Ni come, ni bebe ni va al baño por miedo al contacto con materiales, utensilios o recipientes que contengan el virus contaminante.

Este ejemplo me permite dar cuenta de los efectos, a veces paradójicos, de una expulsión, como recurso «educativo» en multitud de servicios de la red asistencial. ¿Qué ha pasado? El sujeto se ha quedado sin lugar en el Otro, sin asidero, y como resultado tenemos la respuesta violenta, paradójica, para ser re-alojado de nuevo (es un intento desesperado del sujeto para incluirse de nuevo en el Otro: «tener un techo donde dormir»). La consecuencia de haber quedado sin lugar, sin marco, produce la descompensación del sujeto. En lugar de escuchar a Aitor y adaptar la normativa a las circunstancias del caso, se recurre a la expulsión directa, sin explicaciones (¡es la normativa!). El sujeto queda así fijado a una posición de objeto excluido (echado) instalándose una desconfianza que arrasa todo el campo de su subjetividad.

El trabajo en servicios residenciales colectivos resulta extremadamente complejo, la convivencia diaria y las tensiones en lo cotidiano así como la falta de personal y de recursos, nuestra precariedad, pueden hacer que en muchos equipos se recurra con demasiada frecuencia a la expulsión como único modo de tratar la angustia y la impotencia de los





equipos de intervención directa. Existe una tendencia a la normativización de estos espacios de convivencia de manera que el acompañamiento se reduce al cumplimiento de unas normas, también el acto profesional, clínico o educativo queda empobrecido y supeditado al cumplimiento de estas normativas que regulan, en buena medida, la totalidad de la relación profesional-sujeto. Por otra parte, estas prácticas evitan la conversación y, en consecuencia, hacen obstáculo al vínculo social. Lo que se desaloja es la palabra, que se ha convertido en un estorbo. La institución opera a partir de categorías y compartimentos estancos en cuyos intersticios los sujetos pierden su singularidad en favor de una representación social asociada a una problemática concreta y definida a priori. La palabra, en cambio, hace emerger algo de lo inclasificable de la vida humana.

*Segundo ejemplo. «El chico de la calle»*

Ismael, de 43 años, acude a solicitar plaza en el centro de día en el 2015. Vive en la calle desde su adolescencia. Cuando era niño y, tras la prematura muerte de su hermano, Ismael se fugó de casa y se hizo adicto a la heroína, estas fueron las respuestas del sujeto (la adicción y la errancia) frente al agujero abierto en lo real tras la muerte de su hermano. En nuestra primera conversación me dijo «Necesito un ordenador, quiero buscar mis principios para avanzar mi futuro, escribir mi libro. Mi vida es un caos, necesito orden». Yo le dije: «Usted busca un principio» y le propuse que los educadores del servicio pudieran facilitarle el uso de un ordenador y ayudarle con los procesadores de texto, «una colaboración». Ismael me responde «Si, una cadena».

Presento este ejemplo para que podamos advertir las diferencias, a veces sutiles, entre proponer un programa previo y predeterminado o, como este caso nos enseña, poder organizar un servicio en función de la demanda de un sujeto. Crear la institución a partir de la demanda de cada uno de los que solicitan un lugar en ella. Entonces, organizamos el servicio de manera tal que Ismael pudiera dedicar todo su tiempo, si lo deseaba, a la escritura. Es decir, dejando en suspenso su asistencia a las actividades y talleres que se proponen habitualmente desde este tipo de espacios. Un movimiento en el que la institución hace suyo el proyecto del sujeto.

Ismael ha escrito cuatro libros. En el primero de ellos, «vida de un toxicómano», narra su vida como adicto a la heroína. Justo antes de terminarlo incluye un cambio en el título, lo llamará vida de un ex-toxicómano. Tras escribirlo, Ismael abandonará el consumo de tóxicos y se pone a trabajar repartiendo periódicos y poemas que escribe. A partir de este momento, dice ser «escritor y poeta». Es decir, deja caer su identificación al ser-toxicómano y, frente al vacío que esta identificación deja viene otra en su auxilio, una palabra que le representa, una nominación particular: «Soy escritor y poeta».

En su segundo libro «El chico de la calle», Ismael relata sus viajes, su deambular y su vida en la calle. Tras publicarlo, Ismael accede a una casa de un proyecto de la Diputación, dejando su vida en la calle. He aquí el compromiso de este sujeto con su escritura. Un ordenador que introduce tres tiempos: «Parar, pensar, actuar. ¡Una cadena!» señala Ismael.

Su tercer libro lleva por título «Alma rota», allí sitúa con precisión la coyuntura de su desencadenamiento y los efectos en su cuerpo. «Alma rota» es el significante que el sujeto encontró (inventó) para nominar el efecto que produjo en su cuerpo la prematura muerte de su hermano, momento de desencadenamiento de Ismael. Al escribir sobre este acontecimiento, Ismael reintroduce en el discurso, en la cadena del lenguaje, aquello que fue rechazado y que quedó por fuera de la significación como un real traumático. Lo dice así: «Tengo impulsos automáticos, cuando menos me lo espero, no me avisan. Son temblores y dolor en todo el



cuerpo. Rabia y ansia. El alma rota en el corazón. Se me queda la mente en blanco y no puedo pensar». Finalmente escribe el que, hasta la fecha, es su último libro «El comienzo».

La escritura es, para Ismael, un lugar que lo separa del caos del mundo y que le permite instaurar «una cadena» allí donde no la había, en el lenguaje. Un lugar a partir del cual inaugurar un nuevo orden y, en consecuencia, producir «un comienzo» (su último libro). Con su escritura, Ismael inventa una solución singular. Ismael me dice: «Escribir es una liberación, me libero de mi rabia, de mi ira, es como un imán, me pego a la silla y al ordenador y escribo para las futuras generaciones, para dar testimonio, es terapéutico, no sé por qué, pero me libera. Pasar del caos al orden». La escritura le ha servido para darse un nuevo nombre y un nuevo lazo social instaurándose una temporalidad que le permite reapropiarse de su propio cuerpo y comenzar.

Este caso excepcional y único nos enseña a confiar en las soluciones que el sujeto trae consigo, allí está el comienzo de un nuevo anudamiento y lazo social. Estar atento a los dichos del sujeto - aprender a hablar su lengua - tomarlos como referencia y guía aunque no los entendamos, de hecho, no se trata de comprender, la vía del sentido nos conduce en no pocas ocasiones a un callejón sin salida. En todo caso, es a posteriori que uno puede comprender en parte, siempre parcialmente, los efectos de una escritura.

Ismael nos enseña que, para construir un lugar en el mundo, cada uno de nosotros nos vemos confrontados a inventar una manera propia, por fuera de las normas y las soluciones prêt-à-porter. El profesional bien podrá acompañarlas en esta tarea, descompletando su propio saber y favoreciendo las invenciones de cada sujeto implicado. Este ejemplo nos anima a seguir explorando las relaciones entre la singularidad y el lazo social. Una práctica orientada por la singularidad es aquella que no confía demasiado en las soluciones del lado de los universales, los manuales de la normalidad o las exigencias de adaptación.

### *Discusión y debate*

En el interior de la relación asistencial concurren multitud de paradojas y contradicciones que nos interesa conocer y para ello es necesario que los educadores sociales no renuncien a lo que llamaré una posición «éxtima», es decir, que es íntima y externa al mismo tiempo. Externa porque nuestra función se incluye en un marco de trabajo, en un programa, en una demanda institucional que nos precede. Íntima porque cada persona que atendemos nos convoca a un enigma irresoluble que nos confronta con nuestra propia diferencia, es decir, con aquello que cojea en cada uno de nosotros.

Esta posición éxtima nos permitirá leer algunas de las contradicciones de la red asistencial, no para oponernos a ellas o para quejarnos, sino para saber hacer con ellas, que no es lo mismo, por ejemplo proponiendo otras maneras de hacer. Una orientación es, también, un límite a la demanda, a veces, imposible del programa institucional, de lo contrario correremos el riesgo de quedar absorbidos, aspirados, por el discurso hegemónico, la rutina o el aburrimiento.

Propongo entonces reivindicar lo colectivo y lo comunitario pero a condición de re-introducir lo singular como principio organizador de una práctica posible, como nos enseña Ismael. Lo comunitario se vuelve problemático si no contemplamos las diferencias, la diversidad. Es decir, que lo colectivo debe incluir la dimensión de la subjetividad para agujerear cualquier voluntad de homogeneización o adoctrinamiento. Cada caso que atendemos encierra un saber, un enigma que hay que dilucidar en cada ocasión; poniéndolo al trabajo.



No se trata de renunciar a los protocolos ni a los programas de intervención que bien usados permiten regular las redes asistenciales así como dotar de un marco, y de unas funciones, a los diversos profesionales, disciplinas y saberes que interactuamos en red, sino más bien poder situar algunos de sus límites y de los excesos que se derivan del abuso de los procedimientos de evaluación y burocracia en nuestras prácticas.

### Conclusiones

Del lado de la institución, propongo no tanto la proliferación de prácticas y servicios normativizados sino de prácticas reguladas que permitan alojar las invenciones, el saber y la palabra, de cada sujeto. Una práctica regulada es aquella capaz de ordenar un espacio, un campo y una atmósfera a partir de los cuerpos, la presencia y la palabra de todos y cada uno de los que se inscriben en dicho espacio. Y para ello, es imprescindible que el profesional se coloque en una posición de no-saber. ¡Hay que decirlo! ¡Hay que aprender a no saber! Es decir, no taponar con nuestras ideas (ideales, prejuicios, suposiciones) ni con nuestros conocimientos (programas, teorías, modelos) la falla por la que cada sujeto está habitado y que supone la puerta de entrada a su propio saber, un saber ignorado pero que está allí, esperando. Un saber pendiente de elaboración.

La localización del saber ha sido uno de los aspectos decisivos en la base de la fundación de la Antenne, institución dedicada al autismo y a la psicosis en la infancia. Antonio Di Ciaccia, fundador de esta institución, advirtió que esos niños llamados psicóticos se dirigían más gustosamente a la mujer de la limpieza o al cocinero, es decir, a personas no implicadas en el trabajo clínico, y cuya tarea concernía a las más humildes necesidades y cuidados. Así dedujo que estos niños buscan un partenaire que no es o que no está puesto en posición de saber. El no-saber en el lugar del Otro (en la institución) es la condición previa para que estos sujetos salgan de su repliegue y se arriesguen a incluirnos en sus operaciones. Este es el tipo de institución que podemos, no sin dificultades, proponer e inventar entre todos. Y cuando digo «todos» me refiero a los técnicos, a los representantes institucionales, a los académicos y a los diferentes agentes de la red asistencial.

### Bibliografía

- Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Lacan, J. (1962). *El Seminario, Libro 10, La angustia*. Buenos Aires: Paidós.
- Núñez, V. (2011). Reflexiones acerca del lugar de la teoría en educación social, hoy. *RES revista de Educación Social*, número 13.
- Sennet, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.





Etapa 7, Murcia, 12/mayo/2022  
Centro Social Universitario. Universidad de Murcia  
**Mesa Coloquio**  
**Las paradojas de la Educación Social  
y sus efectos**



## La paradoja inevitable: la dialéctica profesionalización-desprofesionalización de la educación social

265

*Juan Sáez Carreras.* Universidad de Murcia

### 1. Razones de por qué el par profesionalización- desprofesionalización.

Proponer el título de “paradojas de la Educación Social” para articular las colaboraciones en una mesa congresual nos parece una propuesta fecunda que teníamos que aprovechar dada la línea de exploración de las profesiones sociales que venimos abordando desde hace más de una treintena de años: es en la dialéctica profesionalización-desprofesionalización donde podemos hacernos una imagen, tanto global como puntuales, de la profesión de Educación Social en los tiempos neoliberales y pandémicos que atraviesan y dominan contemporáneamente nuestro país. Sobre estos conceptos ya hemos incidido varias veces (Sáez-Carreras, 2005a, Sáez-Carreras, 2015) para dar razón de ser de los avances y retrocesos a los que están sujetos las profesiones. Un movimiento pendular, de intensidades desiguales dependiendo de variables de diverso signo y espacios diferentes que explican las dinámicas de las profesiones, tal y como hemos podido incidir y precisar al desarrollar nuestro modelo de profesionalización basado en los actores y sus recursos (Sáez-Carreras, 2003, 2005a y b, 2007; Sáez-Carreras y García-Molina, 2006), que nos acercó a la Educación Social con ánimo de profundizar en ella. Podríamos titularla la paradoja inevitable, ya que las profesiones están instalados en esa tensión profesionalización-desprofesionalización a lo largo de sus largas o breves historias. Esta opción me parece muy pertinente por razones poderosas.

1. Es la mejor gramática para explorar la Educación Social en tanto que profesión entregada a la profesionalización. Hay estudios importantes sobre las profesiones pero no siempre se obtienen los resultados que podrían alcanzarse debido a la utilización de lenguajes y lógicas que no son las propias de las profesiones. Así se pueden identificar más de un estudio realizado desde una disciplina u otra, pero al sostenerse sobre columnas conceptuales escasamente fecundas no se acaba profundizando en los numerosos qué, cómo, cuándo y para qué...de la profesión estudiada. Este pensar la profesión de Educación Social “desde fuera”, con otros lenguajes-ya sean los burocráticos o ya los propios del mundo laboral en el mercado (Freidson, 2001) por poner algún ejemplo, no facilita las respuestas que toda profesión y sus profesionales necesitan saber: ¿Quiénes somos?, ¿qué es lo que hacemos?, ¿cómo lo hacemos?, ¿cuáles son los efectos de nuestras acciones en las relaciones educativas que enfrentamos o en cualquiera de las otras



funciones propias o compartidas que despliega en su hacer los educadores sociales?...En fin, creemos que las lógicas profesionales son las más relevantes para que los educadores se piensen a sí mismos.

2. Para nosotros hay otra razón muy poderosa. Lo que en algún momento hemos llamado “desencializar la relación en el aula: una lectura profesionalizadora” (Sáez-Carreras y Campillo-Díaz, 2022). Creemos que el mundo educativo está más que nunca cargado de un lenguaje moralizador que condena o auspicia con demasiada facilidad, y desde luego mucha ligereza, las actividades de quienes se dedican a educar. Se es bueno o mal educador, incompetente o capaz...acorde a categorías que no deberían jugar en la acción profesional. No estamos hablando de un lenguaje ético, que por supuesto damos por necesario en tarea pedagógica -en su momento ya dedicamos algunos análisis detenidos “sobre la ética situacional en Educación Social” (Sáez-Carreras y Campillo-Díaz, 2012)- sino de un proceso negativo, individualizante, de la labor educativa realizada por un/a profesional (otra vez aparece la individualización de la culpa en donde la estructura parece no tener nada que ver con la acción realizada por el educador) en su escenario laboral: asignación de categorías a tal actividad que podemos denominar “la moralización del proceso educativo. La interpretación moralizadora de las acciones educativas suelen ir asociadas a variables externas, que no siempre el/la adjetivador/a las utiliza conociendo el proceso por el que llega a tal dictamen, y a variables internas en las que la sanción positiva o negativa va asociada a intereses más personales. El lenguaje moralizador de buenos y malos, cuando es punitivo degrada y conduce a la humillación con efectos perversos subjetivos y personales que propician la desmotivación de los educadores y sus correlatos desprofesionalizadores.
3. Más breve seré en lo que respecta a la tercera razón que justifica, sobre todo, la utilización de las lógicas profesionales si queremos saber más de la profesión. Y es que, a poco que se la domine y se la recree en el análisis y la concreción, es fácil entender que este “sobre todo” hace referencia a lo mucho que queda por explorar en la Educación Social y en sus diversos territorios, en las múltiples dimensiones y variables que son connotativas a la profesión y que suelen escaparse al análisis por no haber entrado con unas gafas amplias y potentes a bucear en ellas. Basta que un grupo de educadores se pare a pensar en lo que queda por explorar, en lo que hace cada grupo profesional y en cada institución educativa o escenario laboral, para que se identifiquen toda una serie de temas y problemas que están demandando a gritos ahondar en ellos
4. Y, por último, a destacar la necesidad de enriquecer la caja de herramientas de los educadores sociales (Sáez-Carreras, 2009), por utilizar la metáfora deleuziana, lo que supone, entre otras cosas, enriquecer la nuestra, las de los investigadores y formadores que nos dedicamos a saber más de la profesión y a enseñarlo en el aula, a los futuros profesionales de la Educación Social. Lo que significa recordar que la profesionalización de los educadores sociales va asociada a la profesionalización de los que tratan comprenderla, profundizarla y dar a conocer lo que se va desvelando. Piénsese con detenimiento.

Lo cierto es que los cambios sociales, las transformaciones institucionales, las construcción de subjetividades...condicionados por las mutaciones económicas, políticas y sociales...influyen en las dinámicas educativas allí donde intentan resolverse. Los lenguajes que la profesión utiliza tradicionalmente van quedándose cortos o necesitan de profundización para extraer de ellos más capacidad semántica, por lo que no hay que encogerse y trabajar, mientras tanto, en la (re)creación de nuevos lenguajes trabajados desde las lógicas profesionales y, procedan desde donde provengan, introducidos o incorporados a la caja de herramientas del educador



social en su dimensión pedagógica, en su significación educativa. No hay que olvidar que uno de los motores más contrastados de la desprofesionalización de la Educación Social es su sutil psicologización o sociologización y, en los últimos años, con el auge de los media, la caída en la tecnologización y sus riesgos -heredera del pan-metodologismo que se viene viviendo desde hace años-legitimando la protocolarización y tecnificando la acción educativa. Puede que no se quiera ver cómo el territorio no es todo lo fértil que se espera, o se le achaque a otras variables el que la profesionalización de la Educación Social no alcance el nivel que se merece-múltiples paradojas aparecen en el escenario para mostrarlo- pero a poco que se mantengan los ojos observadores podrá captarse los elementos que entran en la relación educativa y, dentro de ella, en el acto educativo, dos nociones gritando por adquirir su debido status en una profesión pedagógica como es la Educación Social. Este asunto reclama otros tiempos que, con los actuales requeridos para esta colaboración, no podemos contar.

## 2. La profesionalización en el grupo profesional y en la acción: criterios de abordaje.

Una explicación más completa y detallada de la tendencia profesionalización-desprofesionalización demanda acudir a un modelo capaz de explicar los diversos factores y variables que intervienen en la profesionalización de una profesión y su reverso, tal es el que hemos asumido desde hace varios años, y al que le hemos ido añadiendo elementos y matices en la medida que la exploración nos permitía sumarlos e integrarlos: modelo basado en los actores que intervienen en la profesionalización de la Educación Social y los diversos recursos que cada uno de ellos aporta a la misma. No vamos a entrar en ello puesto que desde 2003, en particular o en colaboración (Sáez-Carreras, 2003, 2005a, 2007, 2009, 2015; Sáez-Carreras y García-Molina, 2006, 2021; Bas, Campillo-Díaz y Sáez-Carreras, 2010), no hemos dejado de incidir en nuestras búsquedas y aún estamos atrapados por nuestro interés en adentrarnos en la teoría e historia de las profesiones y en los resultados de las investigaciones que estas lógicas orientadas por el profesionalismo nos proporcionan. Así que proseguimos en la dirección apuntada en el anterior apartado.

Si la meta principal de este VIII Congreso de Educación Social es pensar la profesión y pensarla desde la paradoja, en esta mesa particular moderada por el profesor Segundo Moyano, que, en nuestro caso, remite al par dialéctico profesionalización-desprofesionalización, nos parece congruente seleccionar una que visualice con solidez el estado en que se encuentra la profesión hoy, en nuestro tiempo de virus de variada naturaleza como de riesgos y miedos de toda índole. Cabe matizar que, como se ha apuntado más arriba, desde este par son muchas las tensiones que se pueden explicar dada la naturaleza fundamentadora de los “conceptos columnas” de nuestro edificio/modelo que permiten comprender los presentes y posibles futuros de la Educación Social. Con todo, reconociendo el carácter global de los conceptos que conforman el par elegido podemos abordar la siguiente paradoja que, de seguro, la mayoría de las/os educadoras/es sociales. En clave interrogativa es plausible formularla de la siguiente manera pensando en los escenarios de trabajo: educación (profesionalización) versus gestión (desprofesionalización). Sistematizamos la propuesta.

1. El criterio que elegimos es el de la acción en el trabajo. No creemos que la profesionalización vaya unida al número de nombres o rótulos que asumen determinadas figuras consideradas educadoras sociales ni tampoco al nombre de los diversos sujetos de la educación ni, por poner otro ejemplo, al de las carencias o déficits que les coloca en situación de vulnerabilidad y exclusión social. Lo que define el ser de una profesión, aquello que la diferencia de otra profesión, es justamente la destreza, pericia o competencia diferenciada, singular (pedagógica, educativa) que muestra en sus





actividades profesionales cuando llega el caso. Un/a educador/a no es un cirujano, ni un/a abogado/a ni un/a psicólogo/a. Lo que lo que los diferencia es la destreza singular que muestran en aquello que hacen.

2. En lo que hacen. A la foucaultiana pregunta de quienes son los educadores sociales no puede responderse desde teorías, normativas, prescripciones y otros supuestos similares, sino desde aquello que hacen y cómo lo hacen. Desde la acción profesional, en donde juegan las funciones y competencias, las propias, sin olvidar las compartidas con otras profesiones sociales, es de donde tiene sentido abordar la profesionalización de la Educación Social. ¿Qué hacen los educadores sociales?
3. ¿Qué hacen? Movilizar, en la relación pedagógica que establecen con el sujeto de la educación, sea este individual o colectivo, su corpus de competencias, tanto las singulares, las propias de su profesión (transmitir, mediar y construir contextos de aprendizaje, dicho en síntesis) como las que comparte con otras profesiones. Moviliza su caja de herramientas que ha ido llenando (y no debe cesar da hacerlo a lo largo de su vida profesional) integrando aquellos recursos de todo tipo, que orquesta y pone en juego al enfrentarse a las diferentes situaciones educativas (he aquí otra noción importantísima, porque las situaciones no deben confundirse con el espacio sino que deben construirse: ¿qué elementos la componen?, ¿cómo construirlas?, ¿qué las diferencia, sabiendo que no hay una igual a otra?...: no olvidemos que toda acción educativa es una acción situada). Por lo tanto, la educación social como práctica convoca la acción cargada de herramientas que los profesionales movilizan en consonancia con las situaciones singulares pedagógicas que abordan.

Y no nos engañemos. La metáfora puede hacer pensar otra cosa por lo que hay que clarificar por si acaso: lo que se moviliza de la caja son operaciones mentales que tratan de responder a las situaciones en las que me encuentro (Fablet, 2004). Pienso para actuar, para determinar y tomar decisiones acordes a lo que me está demandando la situación y orientar el proceso en la dirección-objetivos y metas- que como profesional considero. De ahí que las competencias, funciones y destrezas singulares, también las compartidas, se adquieran tanto en la formación inicial que reciben en los centros dedicados a ella como en el ejercicio profesional. En lenguaje paladino: es fruto de la formación y de la experiencia. Repetimos: es en el trabajo donde se visualiza cómo las profesiones se profesionalizan.

### 3. Dos versiones de profesionalización: en el grupo profesional y en la acción.

Son muchas las definiciones que se pueden dar de profesionalización pero nos vamos a centrar en dos que tienen que ver con la acción laboral, con el trabajo profesional, distanciándonos consciente de las muchas otras que han sido la base de sólidos trabajos. La primera nos la presta A. Abbott en su citadísimo y estudiado libro “The System of professions” (1988). En lenguaje cotidiano vendría a decirnos que las profesiones y sus profesionales se profesionalizan cuando estos se organizan y controlan su propio trabajo tratando de garantizar la calidad del mismo, mostrando la capacidad colegial de autorregularse frente a situaciones que demandan su intervención específica, y eso sin abandonar el territorio a otros profesionales que pueden desear entrar en él. Abbott elaboró muy detalladamente la noción de “jurisdicción laboral”, para mostrar que las profesiones buscan tejer un territorio exclusivo sobre el que solo sus profesionales puedan actuar. He aquí la noción de “cierre social” o de monopolización, en la que los profesionales quieren para sí ese territorio y luchan por evitar el “intrusismo”. Lograr una jurisdicción laboral propia es alcanzar un nivel excelente de profesionalización. La pregunta es pertinente: ¿pueden afirmar los educadores





sociales que tienen un control ocupacional exclusivo de su territorio de acción profesional? Saben que no. Pero algunas más: ¿qué consecuencias provoca el que los educadores no posean ese control, la prueba más evidente de que una profesión se autorregula? ¿el ejemplo más contundente de independencia profesional? ¿qué efectos trabajando en las instituciones sociales?

La otra versión de profesionalización se centra más en el actor particular actuando en la situación. Una buena nómina de investigadores de las profesiones comparte la idea de que, en última instancia, la profesionalización se materializa en la acción. Es en ella, en la autonomía que los educadores muestran en la acción, donde se manifiesta el mayor o menor profesionalismo. En el trabajo.

#### 4. La paradoja dominante: ¿excesiva gestión versus escasa educación?

##### 4.1. Lo social, objeto de atención empresarial

En un muy jugoso trabajo, Michel Chauvière (2010) teorizaba los efectos de lo que otros muchos exploradores del neoliberalismo, en sus diferentes formas y manifestaciones, habían analizado desde diferentes posiciones y aún siguen en ello (Sáez-Carreras y Sánchez, 2005; Sáez-Carreras y García-Molina, 2006 y 2021). La particularidad de su ensayo es que pone el acento en la atención que los defensores del neoliberalismo han puesto en lo social. Lo social, un asunto poco lucrativo años antes y normalmente territorio filantrópico, se ha vuelto objeto de negocio. Las ideas lucrativas han penetrado en él y el mundo de la solidaridad, de la ayuda a domicilio, la figura del inmigrante, el universo de la dependencia, de la salud mental, de la protección judicial, de la vulnerabilidad y la exclusión social, de la educación de menores y su inserción social...y un etc. más, entra a ser considerado digno de atención empresarial hasta tal punto que, en pocos años, lo que era dominio natural del sector público, ha pasado a formar parte del proceso de privatización que el Mercado ha logrado conquistar, en su lucha contra el Estado, hasta naturalizarlo. Es decir, hasta ser aceptado sin apenas cuestionamiento, a estas alturas del nuevo siglo, del mismo. Se ha instalado conformando, entre otros, el llamado tercer sector donde los profesionales de la acción social, entre los que se encuentran los educadores sociales, se dejan la piel para ayudar a que el universo “de los que están fuera” pueda sostenerse y “ande existencialmente”. La prueba evidente es el proceso de “externalización” que las administraciones públicas, enarbolando razones de diversa índole, ha aceptado e impulsa “por necesidad”.

Esta fenoménica demanda un análisis a fondo a fin de no simplificar ni moralizar fácilmente. Circunstancias, hechos, variables económicas, políticas, sociales y culturales, gobiernos y políticas impulsadas por ellos no sólo en función de sus respectivas ideologías...un buen estudio de carácter más completo e integrador, detallado y detenido, debería aportarnos luz sobre los impactos y las situaciones creadas por el espíritu neoliberal en la acción social, en las últimas décadas. Nos interesa saber qué consecuencias tiene la entrada del Mercado en la acción social y educativa organizada. Interés tiene, por supuesto, el explorar cómo se ha producido y qué cambios ha impulsado o, por responder al placer de saber y a la necesidad de conocer, sería urgente identificar qué valores son los que predominan en el mundo laboral de la acción social y cuáles son los que han caído. Pero no es este el objetivo de esta colaboración que por razones evidentes debe sujetarse a las reglas establecidas por los conductores del Congreso. Pero podemos centrarnos en un valor que sin ninguna duda forma parte de la acción del Mercado en todas sus dimensiones, y en buena parte de sus acciones y



situaciones: el control y, por ende, la gestión vinculada a ella así como ese gran recurso que es la burocratización “evitando el caos”. ¿De qué modo afecta a la profesionalización de los educadores sociales? ¿al devenir de la profesión?, ¿puede afirmarse que: a mayor gestión de lo social- y lo educativo de lo social - menor educación y acción social, dominada por el ideario burocrático y la protocolarización de sus actividades en las instituciones centradas en el control y el gerencialismo?

#### 4.2. La tensión dialéctica profesional o la paradoja inevitable

En varias ocasiones en las que hemos tenido la oportunidad de opinar sobre la profesionalización de los educadores sociales hemos insistido en que no es el mismo el nivel de profesionalismo en un grupo profesional trabajando en Barcelona que en otro laborando en la misma ciudad, tampoco en éste o aquél profesional, en el espíritu profesional de diversas instituciones de lo social en el país vasco o en el valenciano... por lo que puede entenderse, así, cuanto más son las diferencias en una comunidad como Murcia, que en otras como Andalucía, Madrid o Castilla. No hay dificultad en comprender este hecho cuando se sabe que la profesionalización de los educadores no sólo depende de variables internas-de las profesiones, los profesionales y sus organizaciones- sino también externas, en las que las políticas, lo económico e, incluso, lo cultural juegan abiertamente. De ahí, lo mucho que queda por investigar, como apuntaba en los primeros apartados, pero también la invitación a ser prudentes en las afirmaciones o negaciones cuando se trata de ahondar en acontecimientos que queremos describir y explicar desde las lógicas profesionales (Sorel y Wittoorski, 2005). Por esa misma razón, nos parece coherente seguir utilizando el clima interrogador con el expresivo ánimo de que las preguntas obliguen a pensar a cada cuál desde el lugar en el que se encuentra.

En lo que resta de colaboración, vamos a seguir buceando en la paradoja dando cuenta de los avances de la profesión, lo que podemos denominar hitos profesionalizadores-más o menos intensos-, y retrocesos, que podríamos llamar momentos desprofesionalizadores-igualmente de desigual intensidad- en la Educación Social, teniendo presente la argumentación que acabamos de formular. Casi es innecesario apuntar que ni son todos los que están-hitos y momentos-ni los que están se han materializado en las diferentes geografías, ni mucho menos en forma y contenido. Hay bastante de amplitud en los planteamientos que siguen.

##### 4.2.1. Hitos profesionalizadores relacionados con la profesionalización de la Educación Social.

Han sido claves para la profesión, hay que reconocerlo, la creación en 1991, de la titulación de Educación Social, porque vinculada a ella estaba la profesión, con su pasado cargado de experiencias y ocupaciones-Especializada, Animación y Adultos- que en un momento determinado aspiraron a convertirse en profesiones-es verdad que unos con más deseos que otros-que evocaban la etapa preprofesionalizadora que acababan de recorrer (Sáez-Carreras y García-Molina, 2006; Sáez-Carreras, 2007). El tiempo empezó a jugar a favor de la profesión cuando los ya consagrados como educadores sociales tomaron conciencia de que si querían ser reconocidos y ser visualizados (elementos fundamentales de profesionalización) en el sistema social y económico tenían que organizarse. Así comenzó la batalla por la creación de Asociaciones, Federaciones, Colegios profesionales y, resultado de este movimiento progresivo la llegada del Consejo General de Colegios de Educadores Sociales representando al colectivo profesional a nivel nacional. Momentos profesionalizadores todos ellos.



Conquistas profesionalizadoras, sin ninguna duda, pienso en los Congresos Estatales que permiten la difusión de lo realizado por los educadores sociales al tiempo que ofrece la oportunidad de pensarse a sí mismos-a las que pueden sumarse otras muchas otras actividades de avance.

Por su parte, las Universidades, en las diferentes comunidades, elaboraban las titulaciones y los planes de estudio orientados a la acreditación de los futuros educadores sociales. Es cierto que, en general, se diseñó la formación a medida de sí mismas, es decir con la ausencia de conocimiento que se tenía de la profesión de Educación Social-más allá de tener una imagen sobre ella-y dominada por la filosofía académica, normalmente asociada a las lógicas disciplinares con escasa mirada en la profesión para la que se afirma preparar la docencia, lo que suponía distanciarse de las gramáticas profesionales...pero no puede negarse que las titulaciones acreditadoras y las investigaciones sobre las prácticas de los educadores-cuando tuvieron lugar, lo que desconocemos a fondo-sumaron y colaboraron al camino profesionalizador emprendido por la Educación Social. Con el tiempo, la propia universidad tendrá que detenerse a pensar de qué modo está influyendo en la citada profesionalización habida cuenta que la de los educadores depende, en algún nivel, de la nuestra y nuestra profesionalización, la de los universitarios que se dedican a la formación, de la de ellos. La presión de los agentes y los tiempos obligará a cambiar los planes de estudio y a diseñarlos y materializarlos con vocación profesionalizadora.

Un momento de trabajo conjunto, universidad y mundo profesional, fue el que nos llevó a la realización del catálogo de funciones y competencias, que tanto tiempo nos demandó. Pero aquella tarea constituyó uno de los hitos profesionalizadores más relevantes (complementado posteriormente con la definición de Educación Social y el código deontológico, dos recursos fundamentales que toda profesión debe poseer en el ejercicio de búsqueda de su identidad) en este proceso de avance porque era necesario centrarse en aquello que define a una profesión frente a otra y la hace entrar en el sistema de profesiones: las funciones y competencias que da cuenta de la pericia singular que oferta a la ciudadanía, aquello que la moviliza en acción mostrando las destrezas particulares, pedagógicas, que la diferenciaba de la aportación de otras profesiones trabajando en lo social. El catálogo de funciones y competencias tenía una meta diferenciadora y la alcanzó. Un paso decisivo. Otros pasos se han dado relacionados con la posibilidad de empleo, considerar el perfil de Educador Social en el escenario laboral, aumentar la visualización de la profesión socialmente...pero la realización del catálogo fue determinante en el progreso `profesionalizador de la profesión. Es cierto, falta por saber qué están haciendo los educadores sociales con este corpus pedagógico profesional, ya como grupos profesionales ya individualmente. Como ya dije, queda mucho por explorar. Pero lo importante es que los instrumentos profesionalizadores dejaban claro qué tipo de profesión es la Educación Social, su naturaleza pedagógica y su hacer educativo en el trabajo. Naturaleza y acción-pedagogía y educación-en las que la psicología y la sociología no podían ir más lejos-entrar a actuar en un territorio que no es el suyo-aun reconociendo su papel complementario y colaborador.

#### 4.2.2. Momentos desprofesionalizadores en el avance de la profesión.

Hemos ido dejando caer algunos de ellos. Si la educación se ha hecho más presente a la profesión, dada su naturaleza pedagógica, no todo han sido conquistas profesionalizadoras. Mucho se puede decir al respecto y de hecho bastante hemos dicho en varias ocasiones (Sáez-Carreras, 2003, 2015; García-Molina y Sáez-Varreras, 2006 y 2021) con el peligro de repetirnos. Pero la paradoja, como se ve amplia, global y extensa, da lugar a otras muchas



paradojas que impulsan mucho el pensar y el analizar. Si el criterio que hemos utilizado para identificar la profesionalización tiene que ver con la acción en el trabajo, los momentos desprofesionalizadores se multiplican. Señalamos algunos de aquellos que tienen que ver con la gestión, cuando nos preguntamos :¿es cierto que la gestión diluye lo social y lo educativo de lo social? (Chauvière utiliza una expresión más dura: demasiada gestión “mata” lo social).

La reflexión es pertinente porque hemos podido constatar que los Estados (es cierto que, según gobiernos, con más o menos intensidad) y las instituciones-atravesadas por el espíritu mercantil neoliberal-tienden a utilizar a los profesionales como actores que responden a las necesidades de la ciudadanía que, por derecho, demanda satisfacerlas. La relación del Estado con las profesiones es compleja y carecemos de estudios que entren a fondo en ellas. Pero como es sabido muchos de los derechos no se materializan por mucho que estemos, nominalmente, en un Estado de Derecho.

No tenemos apenas trabajos sobre lo que hacen los educadores sociales (similar situación ocurre con otras profesiones) en sus empleos y cómo lo hacen (Fablet, 2004), y dentro de este hacer sería interesante y necesario conocer si lo que hacen es de naturaleza pedagógica. Es decir, si ponen en juego sus destrezas, sus funciones y competencias teniendo conciencia de la naturaleza de su profesión, de la dimensión educativa de sus acciones, de la dimensión cultural de sus misiones, o sus tareas se reducen al acompañamiento y cuidado asistencial de las personas, u otros de naturaleza no pedagógica. El control juega en las instituciones, y mucho más en las privadas y en el tercer sector que en las públicas. Los efectos de este hecho, por ejemplo, en uno de los grandes valores del profesionalismo, tal es la autonomía, es evidente. ¿Trabaja el/la educador/a con total autonomía en la relación pedagógica que establece con el destinatario de sus acciones? ¿a quién sirve? ¿a quién le paga? ¿a sus jefes, en un escenario jerarquizado? ¿al sujeto de la educación? ¿a sí mismos, respetando sus opiniones como profesional sobre la situación educativa tomando las decisiones pertinentes que el caso le demanda?

Esta falta de vinculación entre el Estado, escuchando al mercado, y las profesiones-más allá de normativas, prescripciones y acreditaciones- puede explicar la tendencia a la externalización y a que las administraciones propicien un profesionalismo de estándares, de gestión fomentador de una política de protocolos, a una burocratización ralentizadora que propicia más la desmotivación que el compromiso con los sujetos a los que se dirige la respuesta profesional. Ello hasta el punto de que los educadores, cuando se piensan como tales (Sáez-Carreras, 2003; Sáez-Carreras y García-Molina, 2006 y 2021), no acaben del todo interiorizando el sentido de pertenencia a la profesión. Es posible que esta situación haya cambiado en los últimos años de avance y de conciencia profesional pero hay preguntas que siguen planteándose, lo que es un indicio de la inquietud de un buen número de profesionales, cuando se interpelan a sí mismos o entre ellos. Por ejemplo, sobre lo que acaece en el trabajo.

¿Qué relación se establece entre sus miembros? ¿está atravesada por la jerarquización? ¿por los contratos de nivel antes que de perfil?; ¿qué clima prevalece en la relación laboral? ¿está mediatizado por la salarización cuando se contrata por niveles y no por perfiles profesionales? ¿favorece la autonomía a la hora de tomar decisiones? ¿u otros valores propios del profesionalismo como la confianza, la participación y el compromiso –profesar remite a un compromiso juramentado-, la disciplina con los consensos del grupo profesional implicado en proyectos? ¿cohesión y articulación manteniendo la unidad en los equipos y evitando la balcanización de la tarea? ¿el respeto profesional a las opiniones que surjan en el abordaje de un PEI? ¿son los empleos de calidad o predomina el residualismo? ¿se potencia la



proletarización, en donde el educador o educadora pierde objetivos en su hacer dependiendo de quienes se los formulen? Las preguntas como las cuestiones a plantear son numerosas. Como las paradojas. Éstas están en la vida. Y, por tanto, en la vida profesional.

## 5. A modo de síntesis.

Pensar las paradojas en la Educación Social, en cada grupo y lugar, es ahondar en la profesionalización. Saber si se puede hablar de educación en los Servicios Sociales, si la burocratización la favorece o no, si es posible que la educación contribuye a superar desigualdades y la tarea de afrontar pedagógicamente la vulnerabilidad y la exclusión fortalece el perfil profesional de los educadores o de la profesión, si el combate profesionalizador trabaja por romper el lastre categorizador que se utiliza con los destinatarios de la educación (esa caja impensada a donde van a parar todos los sujetos que escapan a la normalidad) como ya apuntaba Antonio Rosa hace algunos años (2007), si se tiene conciencia o no de lo que significa ejercer el profesionalismo o se labora sin haber pensado en su profesión, si afirmar el perfil integrador frente a la fragmentación, según se actúe en organizaciones complejas o más sencillas, es factor claramente profesionalizador si...La Educación Social navega, como cualquier otra profesión social (diría que cualquier otra profesión aunque, por supuesto la navegación sea diferente) a horizontes inciertos (término que conduce a tensiones e inestabilidades), sin ninguna duda, en la que habrá que navegar con inteligencia, solidez y responsabilidad. Los problemas a plantear serán numerosos y a ellos tendrán que estar atentos los investigadores/formadores así como los propios profesionales. Y los mejores abordajes tendrán que hacerse desde las gramáticas y lógicas profesionales. Caben diversos discursos pero el discurso profesional, integrador y buceador por naturaleza, no puede estar ajeno al intento de comprender los presentes y devenires de la Educación Social. Lo que nos recuerda que, para ampliar las posibilidades de profesionalizar y reprofesionalizar, hay que ser conscientes de lo que significan tales procesos en la dinámica de una profesión (Sorel y Wittorski, 2005): una medida muy necesaria en una profesión tan singular como la Educación Social cuyos avances y dificultades no la eleva a la esfera profesionalizadora que se merece, si se piensa en el corpus pedagógico que ofrece, en las destrezas que en el territorio laboral de acción educativa desarrolla o trata de llevar a cabo según sea la organización en la que se mueve.

## 6. Bibliografía

- Abbott, A. (1998). *The System of professions*. Chicago: Chicago University of Press
- Bas, E., Campillo-Díaz, M. y Sáez-Carreras, J. (2010). *La Educación Social: Universidad, Estado y Profesión*. Barcelona: Laertes Edit.
- Campillo-Días, M. y Sáez-Carreras, J. (2012). "Por una ética situacional en Educación Social". *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, nº19; pp.13-36
- Chauvière, M. (2010). *Trop de gestión tue le social*. París: Editions La Découverte
- Fablet, D. (Coord.). (2004). *Professionnel(les) de la petite enfance et analyse de pratiques*. París: L'Harmatan
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge: Edit. Polity Press





- García-Molina, J. y Sáez-Carreras, J. (2021). *Educación Social. Profesión y práctica social y educativa*. Valencia: Nau Llibres.
- Rosa, A. (2007). *Paradojas entre la promoción social y los servicios sociales*. Barcelona: Edit. Gedisa.
- Sáez-Carreras, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Edit. Dykinson
- Sáez-Carreras, J. (2005 a). “La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio”, *Revista de Educación*, nº 336; pp.129-139.
- Sáez-Carreras, J. y Sánchez, M. (2005b). “Professionalization of Social Education in the Welfare Mix”( pp.81-100), en S. Divay (Edit.) *Welfare and Caring Professions*. Paris: Edit. L'Harmattan´.
- Sáez-Carreras, J. y García-Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. La Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza
- Sáez-Carreras, J. (2007). *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson Edit.
- Sáez-Carreras, J. (2009). “El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* “Nº 16; pp.9-20
- Sáez-Carreras, J. (2015). “Profesionalización-desprofesionalización”, en J. Sáez-Carreras y M. Esteban. *Dialéctica de los conceptos en educación*. Valencia: Nau Llibres Edit.
- Sáez-Carreras, J. y Campillo-Díaz, M. (2022). “Desencializar la relación en el aula. Una lectura profesionalizadora”, en García-Molina, J. y Moreno, R. (2022). *Transformaciones y retos en las instituciones contemporáneas*. Valencia: Edit. Tirant Lo Blanch
- Sorel, M. y Wittorski, R. (Coords.). (2005). *La professionalization en actes et en questions*. París: L'Harmattan







Etapa 7, Murcia, 12/mayo/2022  
Centro Social Universitario. Universidad de Murcia  
**Mesa Coloquio**  
**Las paradojas de la Educación Social**  
y sus efectos



## Paradojas de la Educación Social en el contexto formativo, laboral y profesional

275

*Miguel Ángel Martínez Fuentes.* Educador Social.

### Resumen

Cuando hablamos de educación hablamos de paradojas, cuando hablamos de Educación Social, también hablamos de paradojas. Éstas producen incertidumbres, pero también nos proporcionan posibilidades de reflexión y de afrontar nuestro trabajo desde perspectivas distintas.

Las paradojas se dan a lo largo de la trayectoria académica/formativa y profesional de los educadores sociales, Intuir las y conocerlas permite tener diversas perspectivas de la profesión. Pero hoy día se vemos como existe una exagerada mercantilización de las ofertas formativas, siendo necesario por parte de los/as profesionales de la Educación Social situarse en una posición de alerta continua, para ser capaces de distinguir las ofertas formativas de las ofertas que solo buscan el lucro económico, sin ninguna rigurosidad formativa.

### Abstract

*When we talk about education we talk about paradoxes, when we talk about Social Education, we also talk about paradoxes. These produce uncertainties, but they also provide us with possibilities for reflection and for approaching our work from different perspectives.*

*The paradoxes occur throughout the academic/training and professional trajectory of the educator social, Intuiting them and knowing them allows us to have different perspectives of the profession. But today we see how there is an exaggerated commodification of the training offers, being necessary for the Social Education professionals to be in a position of continuous alert, to be able to distinguish the training offers from the offers that they are only looking for. economic profit, without any training rigor.*

### Formación académica

En el ámbito universitario, comprobamos que existe un mayor porcentaje de profesores contratados (como doctor y asociados a tiempo parcial) asumiendo docencia en el Grado, que Titulares o Catedráticos. Por lo tanto, la necesidad de cobertura de las plantillas de docentes, así como que estos puedan optar a puestos de titularidad, sigue siendo una tarea pendiente, que daría consistencia al Grado, lo que tendría repercusiones en la formación de los futuros educador social



Una de las paradojas que nos encontramos en los espacios académicos está relacionada con el escaso número de docentes cuya formación ha estado vinculada a la educación social. Cuando la titulación se puso en marcha hace más de 30 años, podría entenderse, ya que no existía un colchón de profesorado que pudiera impartir la materia desde la Educador Social, siendo numerosos los docentes que se incorporaron, a lo que entonces era una Diplomatura, desde otras disciplinas. Cabe preguntarse por qué hoy en día esto sigue siendo una realidad y si esta es mutable, como entiendo sería deseable.

Otra cuestión, llámenla paradoja, es que teniendo el Grado una carga tan importante de asignaturas relacionadas con la Educación Social de forma directa, los discursos de otras disciplinas tengan más protagonismo en los espacios profesionales que los propios de ésta. Hablamos de la colonizadora influencia que la psicología tiene en los discursos educativos. Es como si en la medicina, por el hecho de utilizar las Nuevas Tecnologías, los médicos hablasen más de hardware y software que de roturas e infecciones.

Por último, sería interesante adecuar las asignaturas de otras disciplinas que se imparten en el Grado a la Educación Social. Hablamos de cómo la psicología, la antropología, la sociología... pueden aportar a la Educación Social, sin que estas materias se traten como compartimentos estancos, con una escasa relación con el resto de las asignaturas relacionadas de forma directa con la Educación Social. Esto produciría un beneficio, no solo para nuestro grado, también para esas otras disciplinas se pudieran beneficiar de las aportaciones desde la educador social

### *Formación como profesionales*

Debe ser uno de los sustentos que alimenten la reflexión, la producción y la práctica de la acción socioeducativa. Es una de las tareas que recaen del lado de la responsabilidad (deontológica) de los educadores sociales.

Hoy día existe un malentendido con este tipo de formación, que trataré de aclarar. El grado de mercantilización del mercado formativo provoca una abundante oferta dirigida a educadores sociales en las plataformas digitales, abundancia que es directamente proporcional a la escasa calidad de estas. Las plataformas digitales permiten, que cualquier empresa, asociación u otra entidad, pueda ofertar acciones formativas, con un importe low cost, con una formación ideal que se corresponda con la problemáticas aparecida en las noticias de ese día: MENAS, enfermedad mental, violencia de género, bullying.

Como nos recuerdan Moyano y Blanch, la aparición de nuevos paradigmas, como la neurociencia y la educación emocional, o como el mindfulness, la autoayuda o el coaching son contenidos que se ofertan a los educadores sociales. Asumir estas formaciones como propias de la educador social supone un ejercicio claro de desprofesionalización de esta.

Vamos a intentar desgranar cómo es este tipo de formación. El nivel de concreción de las propuestas formativas, (al igual que ocurre con todas las pseudociencias antes nombradas) a base de rectas y técnicas, es tal que parecen no ofrecer duda ninguna de la fiabilidad de su contenido. Es lo que pueden aportar estas paradigmas, que cualquiera puede hacerlos suyos.

Muchos de los contenidos que se ofertan, al igual que ocurre con estas pseudociencias, son una oda a la metáfora; el simplismo es tal que cualquiera puede verse reflejado en algún momento con lo que exponen, como ocurre con los libros de autoayuda. Al igual que ocurre con los pasajes de la Biblia o el con cuento de la lechera, en algún momento de nuestras vidas podemos ver reflejadas nuestras circunstancias en esos textos. Así, el argumento simplista se



impone al intelecto humano. Y si esto es así, un educador social, que transmite contenidos, que potencia y promueve las relaciones en los espacios sociales (cuando estas pseudociencias se centran en la individualidad de la persona, como buen fruto del sistema neoliberal en el que han prosperado), un educador social no tendría cabida en esas formaciones y por supuesto menos aún, en esas prácticas. Eso supondría cambiar nuestra figura profesional por la de un coaching que dirige y aconseja, apoyándose en la fe que el otro deposita en él.

Esto es un reflejo del sistema hipermoderno, donde se persigue la máxima rentabilidad, en el menor tiempo posible y con un esfuerzo acorde a las premisas de coste y tiempo.

Con estos patrones ya no hace falta un profesor/a es más acertada la presencia de un coach, que dirija, oriente y apoye la entereza anímica de los participantes.

En cuanto a las administraciones, las ofertas formativas dirigidas a educadores sociales (en aquellas donde está nuestra figura profesional) son casi inexistentes.

Otra pieza importante en la formación de los profesionales es la que está relacionada con los colegios profesionales, los cuales deben velar por la calidad de la práctica profesional, siendo la función formativa algo indispensable para alcanzarla. Una advertencia en torno a la formación, relacionada con lo expuesto anteriormente: en unos espacios laborales donde otras figuras profesionales tienen más peso institucional que nosotros, y sumada la masificación de ofertas formativas desprofesionalizadoras, es muy importante que los colegios profesionales (los educadores sociales) no dejen en otras manos la formación dirigida a los educadores sociales. Si no lo hacemos nosotros, como está ocurriendo, vendrán otros a hacerlo.

También quiero poner en la mesa la relación que existe entre la universidad y los profesionales: si existen contactos, apoyos, trabajos conjuntos, que potencien la investigación, la realización de estudios o la publicación de contenidos. Podría afirmar que no, con algunas honrosas excepciones. Esto supondría un beneficio para los profesionales en su práctica diaria, así como un ejercicio de retroalimentación para las universidades desde los profesionales. Un ejemplo sería la UOC, que tiene una línea de publicaciones llamada LABORATORIO DE EDUCACIÓN SOCIAL, en la que se da cabida a educadores/as sociales para que puedan plantear sus prácticas, reflexiones... También la recientemente creada Escuela de Prácticas, puesta en marcha por la UM y el CPESRM podría valer como ejemplo de esta colaboración. Es ni más ni menos lo que hacen otras disciplinas, y pienso, el recorrido lógico de cualquier profesión. Hay que decir que, esta necesidad de formación continua y de mantener vías de trabajo con las universidades, todavía no ha sido asumida por gran parte de los profesionales, quienes ven a la universidad como ese sitio en el que estudiaron. Seguramente, frases que hoy en días están aún demasiado vigentes, como es: “es mi manera de entender mi trabajo” tendrían menos vigencia.

La paradoja no se encuentra en cómo resolver ese dilema entre teoría y práctica, un falso dilema bajo mi punto de vista. La paradoja se encuentra en cómo se puede desarrollar la práctica educativa sin un sustento teórico.

#### *Ámbito laboral.*

El mercado laboral considera de segunda a la Educación Social; mejor dicho, a los educadores sociales. Existe un evidente problema al cerrar el círculo: oferta de trabajo, petición de educadores sociales, condiciones distintas a las establecidas para un titulado de grado. Lo más asombroso es que las propias administraciones realizan estas prácticas, siendo garantes de la NO profesionalización de los servicios que prestan.



Las inversiones destinadas a la contratación por parte de las administraciones de educador social, en comparación con otros profesionales son francamente alarmantes, lo cual se plasma en las OEP, donde las plazas de Trabajo social triplican y cuadruplican a las de educador social. Esto denota dos cuestiones claras:

1. La tendencia, cada vez más asentada, de los gestores de Servicios Sociales a que las prestaciones económicas sean el centro en la atención a las personas (con las consecuencias que ello tiene).
2. La nula intención de las administraciones de contratar profesionales que puedan cuestionar el sistema, cuya finalidad sea la de sacar del letargo que provocan las prestaciones económicas a sus destinatarios.

Para ello se están dando cada vez más la contratación de nuevas figuras ocupacionales, que no profesionales, que intentan suplantar el trabajo de los educadores sociales. Esto supone una pérdida de derechos de la ciudadanía.

Por último, hacer notar la gran cantidad de servicios que se están concertando con entidades privadas, las responsabilidades de las administraciones públicas en manos de entidades privadas. ¿Imaginan esto en espacios como el sanitario o el educativo? Pero claro, hablamos de Servicios Sociales. ¿Tendrá algo que ver quiénes son las personas destinatarias de esto como justificación de esta delegación masiva de funciones de la administración? Entidades que subsisten como pueden, donde el ajuste presupuestario es siempre el caballo de batalla. Y ya les decimos, lo que le interesa a la administración no es el tipo de intervención, si los usuarios progresan o no, sino que las cuentas cuadren.

#### *Ámbito profesional.*

Me parece interesante hacer una distinción entre el espacio profesional y el ámbito laboral. Hoy en día las condiciones laborales reflejan un gran número de las quejas de educadores y educadoras sociales (normalmente no existen quejas en cuestiones relacionadas con la profesión, con la práctica, con la formación, con la aplicación de los catálogos de funciones y competencias...). Para poder acabar con esta realidad, tenemos dos perspectivas por las que podemos transitar. Una es la reivindicación laboral, con la que conseguiríamos un reconocimiento de los condiciones de trabajo acorde a un titulado de Grado, debiendo contar con otras instituciones políticas, administrativas y sindicales, además de la implicación del colectivo profesional.

La otra sería el plano profesional, que depende de forma casi exclusiva del colectivo profesional, siendo un recorrido sinuoso, seguramente más lento, pero con cimientos más sólidos para la profesión, que permitiría dos cuestiones básicas: la primera alcanzar un corpus profesional que repercutiese en, para mí el culmen de cualquier profesión, que es el reconocimiento social de la misma; la segunda, que la profesión consiguiera asentarse dentro del sistema de la Acción Social, con una identidad propia, diferenciada de otros profesionales de lo social, donde el sustantivo educación fuese el signo distintivo del resto de profesiones con las que trabajamos.

Los resultados de los itinerarios expuestos nos son iguales. Desde un plano laboral conseguiríamos unas condiciones acordes a nuestro nivel profesional, pero mi cuestionamiento es, si el plano profesional no se desarrolla en la misma medida, tendremos una profesión administrativa y legalmente ajustada a derecho, pero sin reconocimiento social de nuestra figura profesional. Por el contrario, transitar como prioritario el camino profesional, repercutirá en la prestación de unos servicios socioeducativos de mejor calidad y



provocaría crear una necesidad para las administraciones. Este recorrido conllevaría el reconocimiento de esas condiciones laborales dignas, tan deseadas por todos.

Esto no implica tener que elegir entre un recorrido u otro, los dos son perfectamente transitables al tiempo. Mantener la atención al espacio profesional repercutirá en la dignificación de las condiciones laborales que nos corresponden.

## 6. Bibliografía

- ASEDES / CGCEES (2007a). Código Deontológico del educador y la educadora social. En *Documentos Profesionalizadores del educador y la educadora social*. Barcelona: ASEDES Y CGCEES.
- ASEDES / CGCEES (2007b). Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social. En *Documentos Profesionalizadores del educador y la educadora social*. Barcelona: ASEDES Y CGCEES.
- Campillo-Días, M. y Sáez-Carreras, J. (2012). Por una ética situacional en Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n°19; pp.13-36.
- García-Molina, J. (2001). El Proyecto Educativo Individualizado como despliegue y concreción del modelo teórico. Una propuesta metodológica para la acción educativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n.º 8, 103-115.
- Haba, C. (2012). *Cartografías de una experiencia de Educación Social. Justicia Juvenil en Medio Abierto, contextos de aprendizaje*. UOC.
- Núñez-Pérez, V. y Planas i Massaneda, T. (1997). La Educación Social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica. En J. Petrus (coord.) (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, 103-129 .
- Núñez-Pérez, V.M. (2005). *Participación y Educación*. Ponencia presentada en el contexto del XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales, Montevideo, Uruguay.
- Núñez-Pérez, V.M. (2014). Formas actuales del control social: impactos en la Educación Social. Reflexiones desde la Pedagogía Social. *EDUCAÇÃO*, 3(1), 57-66.
- Núñez-Pérez, V.M.(2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Ponencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.
- Ortega-Esteban, J. Caride-Gómez, J.A., Úcar-Martínez, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *RES, Revista de Educación Social*, n.º 17.
- Sáez-Carreras, J. (1986). *La Pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión*. Universidad de Murcia.
- Sánchez-Valverde, C. (2013). El primer Encuentro de Educadores Especializados “Faustino Guerau de Arellano” y su papel en la cristalización de la Educación Social. *RES, Revista de Educación Social*, n.º 17.
- Ubieto, J.R. (2007). Modelos de trabajo en red. *Educación Social, revista de intervención socioeducativa*, n.º 36, 26-39.







Etapa 7, Murcia, 12/mayo/2022  
Centro Social Universitario. Universidad de Murcia  
**Mesa Coloquio**  
**Ejes estratégicos y educación social en la Ley de Servicios Sociales**



## Mesa Coloquio

280

### Ejes estratégicos y educación social en la Ley de Servicios Sociales.

Modera:

- **Pedro José Tudela Martínez.**  
*Educador Social. Vicepresidente del CPESRM.*
- **Liliana Marcos Barba**  
*Asesora del Gabinete de la Secretaría de Estado de Derechos Sociales.*
- **María Lucía Hernández Martínez.**  
*Directora General de Servicios Sociales y Relaciones con el Tercer Sector, Murcia.*
- **Inma Sánchez Roca.**  
*Alcaldesa de Santomera y Presidenta de la Comisión de Sanidad, Asuntos Sociales, Cooperación al Desarrollo, Igualdad y Familia de la Federación de Municipios de la Región de Murcia.*
- **Ana del Carmen Tolino Fernández-Henarejos.**  
*Universidad de Murcia.*
- **Fernando Fantova Azcoaga.** (mediante un vídeo pregrabado)  
*Consultor Social, País Vasco.*
- **M<sup>a</sup> del Carmen Lozano Garrido.**  
*Presidenta del Colegio Profesional de Educación Social de la Región de Murcia.*

Se desarrolló según lo previsto, aunque comenzamos con 30 minutos de retraso debido al tiempo de descanso que hubo. Todas las participantes tenían unas preguntas ya pactadas con ellas. A pesar de ello, algunas no respondían directamente a lo que se preguntaba y decían cosas muy ambiguas. La satisfacción en general fue aceptable





*A destacar:*

- En la mesa hubo representantes del Ministerio, CCAA y administración local. Así como de la universidad y colegio profesional. Ninguna de las profesiones de los social puede pretender en solitario, acometer una atención integral y ninguna de ellas superior y más indispensable que las otras, entendiendo el modelo de servicios sociales como proclamaba el cuarto pilar del bienestar social y engloba un modelo de atención basado en la promoción de la autonomía, el empoderamiento y la inserción, la equidad, la universalidad, la atención personalizada e integral, así como la igualdad efectiva o el respeto de los derechos legalmente reconocidos a las personas.
- Actualmente, estamos en un proceso de diseño y re-elaboración de las leyes de servicios sociales. Todo está relacionado desde la regulación estatal al desarrollo de los reglamentos, y de la gestión al diseño y práctica de los profesionales de servicios sociales. Todo esto deben cumplir 3 principios: sentar las bases de las condiciones habilitantes, marcar la visión de los servicios sociales en un futuro y dar el primer paso para que se haga realidad.
- Se presenta como una oportunidad de trabajo para que se puedan hacer las aportaciones en un proceso participativo. Esta oportunidad se plantea como un reto. (Código Ético, Principios Sancionadores, Carta de Derechos y Trabajo Interdisciplinar, son algunos temas que se vieron).
- La administración local en el proceso de servicios sociales es la más cercana a la ciudadanía y se plantea la necesidad de financiación para dar las oportunidades a las personas.
- Entender la ley de servicios sociales como ley integral de la persona.
- Educación social como derecho de la ciudadanía, y la necesidad de contemplar la atención socioeducativa: no puede quedar como asignatura pendiente la acción socioeducativa en el ámbito de servicios sociales.

**[Enlace al vídeo del acto](#)**

***Etapa 8, San Pelayo, Valladolid. 14 de mayo de 2022***

282





Etapa 8, San Pelayo, Valladolid, 14/mayo/2022  
Pista deportiva de la zona de convivencia  
**Apertura**



## Apertura de jornada

- **Lourdes Menacho Vega.**  
*Presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.*
- **Alberto Santamarta Fraguas.**  
*Presidente del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla y León.*
- **Virginia Hernández Gómez.**  
*Alcaldesa de San Pelayo.*
- **Mariano Rubia Avi.**  
*Presidente de la Conferencia de Decanos y Directores de Educación de las universidades de Castilla y León*

283

Es difícil resumir el cúmulo de emociones, sentimientos y sensaciones que despertó un acontecimiento que superaba, en número, a los propios habitantes de San Pelayo, convirtiéndose, casi, en un día festivo, con TV incluida. La superación subía un peldaño más, si tenemos en cuenta que se trataba de encajar la idea o eje global de un Congreso, en un contexto local, de pie de calle. Se respiraba Educación Social de andar por casa y se respiraba desde la profesionalidad.

El ambiente, los tiempos muertos, los abrazos, los reencuentros, la humildad y sencillez hicieron el resto, con un salón lleno, con muchas intervenciones, interrupciones, risas y agradecimientos (infinitos).

Alejados de las grandes estructuras donde los protocolos acaban encorsetando y minando la frescura y espontaneidad, San Pelayo permitió a la palabra y a quienes día a día hacemos ES en el medio rural, ser los auténticos protagonistas.

*Principales hitos destacables:*

1. La coherencia entre la temática elegida y el contexto donde hacerlo.
2. Conseguir que se llevase a cabo, con todas las limitaciones propias de un pueblo.
3. Partiendo de interminables dificultades para la retransmisión, lograr realizarla con una calidad inimaginable.
4. La aceptación desde la negociación y el buen talante de los vecinos y vecinas para la celebración de la jornada.
5. La interacción entre habitantes y congresistas.



6. La presencia en el acto inaugural del Presidente de la Conferencia de Decanos en representación de todas las Facultades de ES de Castilla y León.
7. El descenso del marco teórico y académico a la práctica terrenal de la ES en el medio rural.
8. El cálido ambiente entre los diferentes perfiles de público que había en el salón.
9. La oportunidad de destripar la esencia del trabajo diario de los y las EE SS en el medio rural desde un lenguaje sencillo y claro.
10. La repercusión que la jornada tuvo en Castilla y León, especialmente en las facultades de Educación.

*Valoración:*

Aunque el símil taurino pueda despertar malestares, a toro pasado, la valoración es que, en recuerdo de E.F. Schumacher en su libro “Lo pequeño es hermoso”, ha sido hermoso y posible, para un Colegio pequeño en colegiados y colegiadas, grande en dispersión, 9 provincias y defendiendo una profesión especialmente maltratada en Castilla y León- La Jornada contó con 50 asistentes presenciales y casi 200 online.

284

**[Enlace al vídeo del acto](#)**

*\* El acto de apertura de la jornada inicia en el minuto 12:25 y llega hasta el minuto 58:51 del vídeo*





Etapa 8, San Pelayo, Valladolid, 14/mayo/2022  
Pista deportiva de la zona de convivencia  
**Espacio de Diálogo**  
**Entre un Educador Social y una Educadora Social que trabajan en el medio rural en Castilla y León**



## Espacio de Diálogo

285

### Entre un Educador Social y una Educadora Social cuyo trabajo se desarrolla en el medio rural en Castilla y León

Modera:

**Javier Paniagua Gutiérrez.**

*Educador Social y Gerente del Grupo de Acción Local «Campos y Torozos – Asociación Colectivo para el desarrollo rural de Tierra de Campos».*

- **Sergio Arranz López.**  
*Educador Social pendular.*
- **Carmen Carrión Ordás.**  
*Educadora Social en la Asociación Colectivo para el desarrollo rural de Tierra de Campos.*

[Documento conjunto sobre el desarrollo de la mesa](#)

[Enlace al vídeo del acto](#)

\* *El espacio de Diálogo ocupa desde el minuto 1:01:38, hasta el 3:06:52 del vídeo*





Etapa 8, San Pelayo, Valladolid, 14/mayo/2022  
Pista deportiva de la zona de convivencia  
**Espacio de Diálogo**  
**Entre un Educador Social y una Educadora Social que trabajan en el medio rural en Castilla y León**



## Diálogo Educación Social en el medio rural en Castilla y León

286

**Javier Paniagua Gutiérrez.** Educador Social y Gerente del Grupo de Acción Local «Campos y Torozos – Asociación Colectivo para el desarrollo rural de Tierra de Campos». <sup>1</sup>

**Sergio Arranz López.** Educador Social pendular. <sup>2</sup>

**Carmen Carrión Ordás.** Educadora Social en la Asociación Colectivo para el desarrollo rural de Tierra de Campos. <sup>3</sup>

### Resumen

Una educadora social y un educador social con experiencia profesional en el trabajo socioeducativo en el medio rural de Castilla y León, dialogan y confrontan ideas sobre tres aspectos; acompañamiento, acción política y desarrollo comunitario e innovación social vs valor de lo pequeño, todo ello con la finalidad de identificar el papel que pueden desempeñar los/as educadores/as sociales en los territorios rurales.

**Palabras clave:** Medio rural, acompañamiento, transformación social, desarrollo comunitario, innovación social.

1 Diplomado y Graduado en Educación Social por la Universidad de Valladolid.

Actualmente es el gerente del Grupo de Acción Local «Campos y Torozos – Asociación Colectivo para el Desarrollo Rural de Tierra de Campos» de Medina de Rioseco (Valladolid) y miembro de la Junta Directiva de la Asociación Huebra Inicativas Rurales (Red de Desarrollo Rural de Castilla y León).

Ha formado parte - con diferentes cargos y responsabilidades - del Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Castilla y León (Ceescyl) entre 2005 y 2018. También fue Secretario General del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (Cgcees) entre 2007 y 2011.

Desde 2012 forma parte del Comité de Comunicación del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (Cgcees).

2 Se diplomó en Educación Social en el año 2000 (Universidad Complutense) y Graduó en el 2015 (Universidad de Valladolid). Posee un Máster en Investigación en Ciencias Sociales (Universidad de Valladolid). Trabaja como educador social en el Programa 'Construyendo Hogar' del Ayuntamiento de Madrid que gestionan Hogar Si y Provienda. Fue co-fundador de "EnProceso Sdad. Coop." de iniciativa social.

Es profesor colaborador Asociado en ICADE (Aprendizaje Servicio en el ámbito de la gestión empresarial) y Formador en el Programa Superior de Coaching Psychology. Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.

3 Desde que finalizó los estudios de la diplomatura, ha tenido la suerte de dibujar una trayectoria profesional enmarcada dentro de la educación social, desde sus diferentes ámbitos en mayor o menor medida; animación sociocultural, animación comunitaria, educación en el tiempo libre, orientación laboral e intervención educativa y social con infancia y adolescencia. Actualmente trabaja como educadora social en la Asociación Colectivo para el Desarrollo Rural de Tierra de Campos.





**Abstract**

*A social educator and a social educator with professional experience in socio-educational work in rural areas of Castilla y León, dialogue and confront ideas on three aspects; accompaniment, political action and community development and social innovation vs value of the small, all with the aim of identifying the role that social educators can play in rural areas.*

**Keywords:** *Rural environment, accompaniment, social transformation, community development, social innovation.*

**Estado de la cuestión del tema**

287

El abandono al que ha estado sometido el medio rural durante décadas ha configurado una realidad territorial que se caracteriza, principalmente; por la despoblación, el envejecimiento y la desfeminización, acompañada del desmantelamiento progresivo de los servicios públicos y una Política Agraria Común (PAC) que ha mirado más por los intereses de la economía capitalista, que por las personas que habitan los pueblos.

La inacción política ha dado como resultado unos territorios rurales asimétricos, donde las desigualdades se han ido acentuado con el paso de tiempo. Si nos paramos a identificar las necesidades más urgentes del medio rural encontraremos las siguientes:

- Los pueblos no son atractivos - como lugar de vida y empleo -, especialmente para las mujeres y los jóvenes, que tienden a despoblarlos.
- Desmantelamiento progresivo en la dotación de servicios públicos sanitarios, educativos, viarios y de telecomunicaciones.
- Escasez de servicios a la comunidad (sanidad, educación, cultura,...). Es urgente desvincular la dotación de servicios a la población de la rentabilidad económica. Hasta que el criterio para la dotación de un servicio siga siendo el número de habitantes, el medio rural nunca superará la brecha de servicios actuales.
- Dilación en la implantación de las TIC. Las compañías proveedoras de servicios tecnológicos dan la espalda a las zonas rurales aisladas y con baja densidad de población.
- Heterogeneidad cultural. Desarraigo de la población con el territorio. Pérdida de saber.
- Bajo nivel de autoestima de la población local.

El panorama es triste y desolador, como se puede comprobar, por ello es prioritario cambiar el relato. Es urgente que el relato de las acciones que se realicen se muestre en clave positiva. La narrativa renueva la vida comunitaria, se interioriza en nuestros pensamientos y ayuda a la construcción de un nuevo imaginario social. Ahora es más necesario que nunca cambiar la narrativa y comenzar a contar que los pueblos son lugares de oportunidades ante la sobreexplotación y contaminación urbana. En este aspecto, la educación social es el arma perfecta para cambiar este paradigma.

En el tiempo que llevamos vinculados profesionalmente a proyectos y organizaciones del medio rural, no hemos parado un solo día de preguntarnos qué pintamos los y las educadores/as sociales en este ámbito, en este espacio, en esta realidad,... Y creemos, sin



pelos en la lengua, que tenemos mucho que aportar y ofrecer como profesionales de la acción y transformación social.

Y en este trajinar del trabajo por el desarrollo comunitario. En plantar semillas que germinen cambios. En transformar ‘cosas pequeñas’, en todo esto, nuestra contribución puede ser inmensa.

En este espacio de dialogo, enmarcado en el VIII Congreso Estatal de Educación Social y realizado en San Pelayo, un municipio de la provincia de Valladolid donde viven 50 personas, es donde hemos querido abordar la realidad de la profesión en el medio rural, dialogando sobre tres cuestiones que nos parecen fundamentales:

1. en primer lugar hablaremos del acompañamiento socioeducativo,
2. en segundo de la acción política y el desarrollo comunitario,
3. y en el tercero, haremos un pulso entre esa palabra que hemos incorporado al argot profesional ‘Innovación Social’ versus ‘El valor de lo pequeño’.

### Debate/Discusión

Las preguntas que se pactaron para generar el debate y la discusión en cada bloque fueron:

#### Acompañamiento:

1. Si algo caracteriza el trabajo de la educación social en los diferentes contextos y ámbitos es el acompañamiento socioeducativo:
  - *¿Qué pintamos los educadores sociales en el medio rural, cuando ya existen en los territorios diferentes ocupaciones y profesiones, como: agentes de desarrollo local, dinamizadores, animadores comunitarios, trabajadores sociales, orientadores laborales,...*?
  - *¿En qué nos diferenciamos de ellas? ¿Cuál es el valor que nos diferencia?*
2. *¿Cómo se acompaña desde la educación social en el medio rural, detrás, delante, al lado de las personas, cogiéndolas de la mano, sueltas? ¿Qué significa realmente esto?*
3. *¿Cuándo acompañamos a una comunidad rural, partimos realmente de sus necesidades y demandas o partimos de ese macroobjetivo plantado en un plan estratégico autonómico que parece que va a arreglar la vida de las personas porque son incapaces y no lo saben hacer?*
4. *¿La educación social es capaz de acompañar ofreciendo respuestas individuales a cada una de las personas que forman la comunidad?*
5. La educación de calle esta imbricada con la educación social desde su origen, y es algo que siempre se ha asociado al contexto urbano, pero os imagináis esta metodología en contexto rural, ¿cómo sería un educador/a de pueblo?
6. Y para cerrar este primer bloque, vamos a abordar la evaluación de nuestras intervenciones en el medio rural
  - *¿Cómo evaluamos el acompañamiento en el medio rural?*

- *¿Qué preguntas son válidas?*
- Las muestras de cariño o qué te regalen al finalizar la actividad una bolsa con tomates de su huerto o te entreguen una botella de vino que ellos mismos han elaborado, ¿qué opinión tenéis al respecto?

### Acción política/desarrollo comunitario:

7. La educación social no es una profesión neutra. Su acción se caracteriza por ser transformadora, conlleva una intencionalidad educativa, porque promueve la autonomía de las personas, dota de herramientas a los colectivos,...
- *¿Cómo podemos empoderar, desde la educación social, a las personas en territorios rurales caracterizados, entre otros, por la despoblación, el envejecimiento y la desfeminización?*
- *¿Cómo la educación social puede fracturar el urbanocentrismo?*
8. Recuerdo que en el último Congreso Estatal de Educación Social celebrado en Sevilla en 2016, un lúcido Marco Marchioni dijo: ‘Si no hacen política dejen de lloriquear’.
- *¿Creéis que los/as educadores/as sociales hacemos política?*
- *¿La acción socioeducativa está cargada de política o es simple posturo profesional?*
9. Para finalizar este bloque y centrándonos en la realidad del medio rural:
  - *¿Por qué es hora de trabajar desde la comunidad y no desde el abordaje con sectores de población?*
  - *¿Qué nos dejamos por el camino cuando la intervención socioeducativa se centra en sectores de población?*
  - *¿Por qué es importante un abordaje integral con toda la comunidad?*

### Innovación social vs Valor de lo pequeño:

10. Hacenderas, huebra, obrerizas,... son términos rurales que identifican algunos de los trabajos comunitarios que se realizaban en el medio rural de Castilla y León. Trabajos a través de los cuales, los vecinos de un pueblo resolvían de forma colaborativa, necesidades comunes como: el mantenimiento de caminos, acequias o puentes.

Este tipo de actividades han ido desapareciendo y actualmente pocos son los municipios donde todavía se mantienen. Si algo está implícito en estos términos y que nos conecta con la educación social es la sostenibilidad social, ese concepto del que tanto se habla y que tan poco se aplica. El modelo de sociedad individualista del siglo XXI ha ido aniquilado paulatinamente la acción comunitaria, la participación social, el desarrollo de las comunidades desde un enfoque ascendente:

- *¿Por qué es urgente volver a ‘lo comunitario’?*
- *¿Puede la educación social contribuir a la reconstrucción de los espacios comunitarios en el medio rural?*

- *¿Cómo sería un espacio de innovación social planteado por un educador social?*
11. La innovación social se plantea como algo que se enfoca a revisar / cuestionar /fracturar paradigmas que sostienen problemáticas sociales, y se plantea asimismo como algo a elaborar colectiva y cooperativamente, ¿va a ser que la innovación social es educación social?

Y para cerrar este último bloque:

12. Como todas sabemos el medio rural de Castilla y León se sigue desangrando cada día, mientras las capitales de provincia dan la espalda a los pueblos. Durante décadas se han ido arrancado de cuajo los vínculos que pueden arraigarnos a la tierra, diciendo que aquí no hay futuro, no hay oportunidades, no hay nada...
- *¿Creéis que los educadores sociales podemos ayudar a cambiar la narrativa?*
  - *¿Podemos educar la mirada hacia lo rural sin caer en simplificaciones optimistas o pesimistas?*

### Conclusiones

1. La educación social se diferencia de otras disciplinas en su vocación pedagógica y transformadora, alineada con los planteamientos de la pedagogía liberadora. Se enmarca en contextos interdisciplinarios, en la que las educadoras sociales son muchas veces cemento y conexión, entre profesionales, comunidad y agentes sociales.
2. La visión proactiva, ya que donde hay educadores sociales “suelen pasar cosas”.
3. Acompañamos escuchando, vigilando no suplantando la toma de decisiones de las personas, desde una planificación centrada en persona. Estando al lado, ayudando a hilar a las personas con su realidad y posibilidades.
4. El acompañamiento también supone saber jugar y hackear lógicas estrictas y reduccionistas, que se centren en meros indicadores numéricos, identificando oportunidades relacionales y empoderadoras.
5. En la educación social llamamos a la gente por su nombre, favoreciendo la construcción de vínculos positivos. El vínculo es el vehículo, entre “educadores y educandos” pero sobre todo facilitando la construcción de ese vínculo entre la persona y su comunidad.
6. Educadora de pueblo, educadora social de cabecera, que participa de los espacios naturales; en el bar, la iglesia, en la plaza,...
7. Evaluando más allá de los meros indicadores, buscando una evaluación del impacto real que supone la presencia y el acompañamiento de los educadores en la comunidad.
8. Las relaciones personales y los vínculos que establecemos con las personas con las que trabajamos son las bases de nuestra intervención educativa.
9. Se trata de poner en valor a través de una intervención desde la Educación Social, la vida de estas personas, que se conozcan sus costumbres, sus tradiciones, sus historias de vida... etc. Dar a conocer el medio rural como un medio válido para construir futuro y hacer pedagogía frente a esas ideas que denostan el medio rural.
10. Las educadoras sociales no somos “Super empodereitor”. Participamos del



- empoderamiento de las personas no las empoderamos.
11. Validando su realidad y aplicando una mirada apreciativa, centrada en las oportunidades y potencialidades de las personas y la comunidad.
  12. Rompiendo las lógicas de expulsión y los imaginarios de éxito centrados en lo urbano. Estos itinerarios de éxito pueden transitar por muchos lugares y pueden culminar en los pueblos.
  13. Los educadores sociales pueden incidir en una construcción comunitaria centrada en estos elementos: empoderadora, desde las fortalezas y enfocada a la oportunidad, no a la expulsión.
  14. La educación social es una acción política: a) desde la concientización, facilitando la toma de conciencia y la implicación en la transformación de la propia realidad, b) desde el Enfoque de derechos humanos y c) haciendo acción política, no partidista.
  15. Hay motivos para la esperanza: a) la despoblación ya está en la agenda política, b) el discurso de la juventud ha evolucionado y cuestiona el éxito vinculado a lo urbano y c) Cada vez más pueblos que generan modelos que están funcionando, que les hacen sobrevivir y facilitan el cambio de paradigmas sobre la imagen negativa de lo rural. Pueblos que son virus de cambio.
  16. Resulta clave ajustarse a la realidad y aprovechar todas las oportunidades para trabajar desde la comunidad, identificando oportunidades en la tradición, como todas las que se relacionan con el mantenimiento de los comunes.
  17. Es necesario también huir del exceso de especialización y evitar endogamia. Generando espacios diversos e intergeneracionales.
  18. Las y los educadores sociales hacemos política en nuestras intervenciones educativas. Somos una ciencia pedagógica con una verdadera intención de generar contextos en los que puedan pasar cosas o no, explorando en las historias de vida de las personas con las que trabajamos, las tradiciones y costumbres de sus comunidades con el objetivo de que se conozcan en otras realidades y darlas el valor que tanto se les ha negado en el pasado.
  19. Cuando hablamos de innovación social muchas veces se manifiesta el riesgo de postureo, pero cuando las iniciativas parten de lo local es fácil distinguir el grano de la paja y neutralizar iniciativas “paracaidistas”.
  20. Innovación es todo cambio basado en conocimiento que aporta valor. Ese conocimiento no tiene que ser exclusivamente académico, ya que existe Innovación basada en inteligencia cultural y podemos hablar incluso de retroinnovación basada en tradiciones que vinculan con modelos de vida más sostenibles.
  21. La innovación social se toma muy en serio la cuestión de evaluación y las métricas, posibilitando ciclos de aprendizaje y mejora continua.
  22. Desde la educación social tenemos una clara oportunidad para desarrollar procesos de innovación social, ya que manejamos las metodologías participativas. La innovación es social cuando se construye de manera participada y colaborativamente
  23. Cuando estos procesos se centran en posibilitar la apropiación, la que se da cuando eres parte de la construcción activa y la transformación de algo, es algo que favorece



la generación de comunidad y la vinculación con el territorio.

24. Es el momento de recuperar el valor de lo pequeño, ese que siempre ha funcionado en el medio rural, el mismo que les ha permitido sobrevivir en comunidad con el paso del tiempo. La educación social tiene el compromiso de poner en valor la riqueza de la vida de los pueblos a través de las personas que los habitan.

### Referencias

- Gaintza Jauregi, Z. (2021). El desarrollo comunitario en el marco de la educación social: una aproximación epistemológica. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 79, p. 103-122.
- Planella, J. (2008). Educación Social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46/5, p. 1-14.







Etapa 8, San Pelayo, Valladolid, 14/mayo/2022  
Pista deportiva de la zona de convivencia  
**Panel de experiencias esperanzadoras en el  
medio rural, desde la Educación Social**



## Panel de experiencias esperanzadoras en el medio rural, desde la Educación Social

293

Modera:

**Patricia Torrijos Fincias.** ([texto presentación](#))  
*Comité Científico VIII Congreso Estatal de Educación Social.*

- **Pilar Marcos Martín.** ([texto intervención](#))  
*Educadora Social. Gestora de casos en ASPRODES del Proyecto A gusto en mi casa en la zona de Fuentes de Oñoro.*
- **Raquel Becerril González.** ([texto intervención](#))  
*Educadora Social en el Ayuntamiento de Magaz de Pisuerga.*
- **Sonia Iglesias Turrado.** ([texto intervención](#))  
*Educadora Social en el Programa Servicios para la promoción de una vida autónoma en el medio rural de Solidaridad Intergeneracional.*

### [Enlace al vídeo del acto](#)

*\* El panel de experiencias ocupa desde el minuto 4:58, hasta el 2:04:22 del vídeo*





Etapa 8, San Pelayo, Valladolid, 14/mayo/2022  
Pista deportiva de la zona de convivencia  
**Panel de experiencias esperanzadoras en el  
medio rural, desde la Educación Social**



## Presentación del panel de experiencias

**Patricia Torrijos Fincias.** Comité Científico VIII Congreso Estatal de Educación Social. Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. [patrizamora@usal.es](mailto:patrizamora@usal.es)

294

### Introducción-Presentación

En la mesa de experiencias que se celebró la tarde del 14 de mayo se contó con la colaboración de 3 educadoras sociales que acercaron a los asistentes a sus realidades profesionales y a como desarrollan su labor en el ámbito rural.

Moderar esa sesión fue para mí una mezcla de orgullo y satisfacción como Educadora Social, puesto que actualmente soy docente y Coordinadora de la titulación de Educación Social en la Universidad de Salamanca. Y es que en mi quehacer docente tengo una enorme responsabilidad en la formación de los futuros Educadores y Educadoras Sociales, donde debo acompañarlos a que sientan y entiendan el sentido del desarrollo comunitario y el porqué del diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos. Esto me lleva siempre a conectar con la realidad sociocomunitaria y, además, involucrándome en esta experiencia y siendo totalmente sincera, puedo afirmar que moderar una mesa de este tipo me llevo a conectar no sólo con mis raíces profesionales, sino familiares y personales, ubicadas en la comunidad de Castilla y León y muy afines al ámbito rural, lugar que me ha regalado espacio para el ocio, el descanso y en el que se me enseñaron y aprendí toda una serie de valores y costumbres.

Bajo el título de experiencias esperanzadoras en el medio rural en la educación social se configuro este panel cuyo objetivo principal era validar la trayectoria de tres educadoras sociales que buscan dar respuesta a los derechos de la ciudadanía que vive en lugares que han sufrido y sufren consecuencias del éxodo rural, que no cuentan con todos los recursos y oportunidades en comparación con otros puntos de la geografía española y donde el propio contexto marca el cómo y el porqué de la necesidad de llevar a cabo una educación social de calidad.

En el transcurso de la sesión nos plantearon diferentes miradas a una realidad de la que no siempre somos conscientes, ofreciendo pistas de por dónde debemos seguir incidiendo, atendiendo a lo que está funcionando y del camino por recorrer, todo ello desde su papel profesional y desde la dinamización de diferentes programas y proyectos.



Comenzamos con la intervención de Sonia Iglesias Turrado, quien cuenta su experiencia en Solidaridad Intergeneracional. asociación sin ánimo de lucro que desarrolla su trabajo en distintos pequeños pueblos de todo el territorio español y cuyo fin es prestar servicios sociales a las personas mayores en el medio rural, atendiendo al principio de igualdad de derechos y servicios. Sonia habla desde la sencillez, desde la humildad y haciendo fácil el acompañamiento a los mayores en el marco del programa de Servicios para promoción de una vida autónoma en el medio rural.

Seguimos con Pilar Marcos Martín, Educadora Social que cuenta su experiencia actual como Gestora de casos de ASPRODES en el proyecto “A gusto en mi casa” en Fuentes de Oñoro. De su intervención se destaca su naturalidad, sus ganas de seguir aprendiendo y sus notables esfuerzos por validar diferentes historias de vida y mejorar la calidad de vida de las personas con dependencia, discapacidad o enfermedad crónica. Presenta su intervención bajo un modelo distinto basado en el acompañamiento y en favorecer que las personas puedan disponer de recursos en su propio contexto.

Finalizamos el panel de experiencias con Raquel Becerril González, quien cuenta su experiencia como responsable del programa de desarrollo comunitario de Magaz de Pisuegra, acercándonos a los diferentes proyectos y actividades que se desarrollan en la localidad, así como a los destinatarios. Destaca por su experiencia y soltura así como por darnos algunas de las claves con las que cerramos el panel, donde nos deja claro que cuando trabajamos en el desarrollo comunitario debemos evitar el “hacer por hacer”, sino potenciar una verdadera participación. Ello exige detenernos de vez en cuando a evaluar el camino recorrido, sabiendo (como profesionales y como beneficiarios de la intervención) donde estamos, preguntándonos dónde queremos llegar y por supuesto compartiendo el camino.

Me quedo entonces con compartir esas miradas esperanzadoras en las que cuatro mujeres a las 4 de la tarde de un VIII congreso se acompañaron para validar la necesidad de seguir potenciando la educación social en el medio rural





Etapa 8, San Pelayo, Valladolid, 14/mayo/2022  
Pista deportiva de la zona de convivencia  
**Panel de experiencias esperanzadoras en el  
medio rural, desde la Educación Social**



## Educación Social en zonas rurales

### *Social Education in rural areas*

296

**Pilar Marcos Martín.** Educadora Social. Gestora de casos en ASPRODES del Proyecto “A gusto en mi casa” en la zona de Fuentes de Oñoro.<sup>1</sup>  
[pilarmarcosmartin91@gmail.com](mailto:pilarmarcosmartin91@gmail.com)

### Resumen

Es un hecho que, en algunas zonas rurales, los recursos son limitados o inexistentes, por lo tanto, no llegan a la población del medio rural. Con objeto de hacer frente a las demandas existentes se configuró el proyecto “A gusto en mi casa”, cuyo objetivo es mejorar la calidad de la vida de las personas con dependencia, discapacidad o enfermedad crónica basándose en un nuevo modelo de intervención, centrándose en la mejora de la calidad de vida. Este nuevo modelo de atención se sustenta en acercar los recursos a las personas del medio rural que tienen necesidades de apoyo.

Para ello, a través de la narración de la historia de vida de las personas, se realiza su proyecto de vida basándose en sus gustos, preferencias y necesidades.

En suma este nuevo modelo de intervención es una oportunidad de cambio, sustentado en la necesidad de que las personas sigan viviendo de forma digna, independientemente de cuál sea su casuística personal.

**Palabras clave:** Calidad de vida, Necesidades de apoyo, Atención suficiente, Preferencias, Proyecto de vida.

### Abstract

*It is a fact that, in some rural areas, resources are limited or non-existent, therefore, they do not reach the rural population. In order to meet the existing demands, the project "A gusto en mi casa" (At ease in my home) was set up, whose objective is to improve the quality of life of people with dependency, disability or chronic illness based on a new intervention model, focusing on improving the quality of life. This new model of care is based on bringing resources closer to people in rural areas who have support needs.*

1 Graduada en Educación Social por la Universidad de Salamanca en 2018, Máster Universitario en Psicopedagogía Social-Laboral por la Universidad Internacional de la Rioja, 2020. Entre su experiencia profesional más relevante destacar que ha si Educadora Social. INSOLAMIS. Intervención en personas con discapacidad intelectual.



*To this end, through the narration of people's life history, their life project is developed based on their tastes, preferences and needs.*

*In short, this new intervention model is an opportunity for change, based on the need for people to continue to live in dignity, regardless of their personal circumstances.*

**Keywords:** *Quality of life, Support needs, Sufficient care, Preferences, Life project.*

Según los datos del INE más del 23% de la población de Castilla y León son personas mayores de 65 años y además viven solas. Se prevé que para el 2031 se llegue al 33,2 %.

En la mayoría de los casos, las personas mayores, con dependencia, discapacidad o enfermedad crónica quieren y desean vivir en su casa hasta el final de su vida. No obstante, en muchas ocasiones esto no es posible pues, o bien tienen familia viviendo fuera del pueblo y deciden trasladar a sus familiares con ellos para que reciban atención adecuada o, por otro lado, deciden institucionalizar a su familiar por la preocupación existente de que estén solos y sin la atención adecuada.

Con objeto de hacer frente al hecho de que las personas no vivan dónde quieren estar y evitar que se les prive la capacidad de decisión, surge el proyecto “A gusto en mi casa” basándose en un nuevo modelo de intervención y centrándose en lo importante para las personas, garantizando que la atención sea adecuada y viable sea cual sea su casuística.

Con la intervención se prevé potenciar un nuevo modelo de atención que resulte una alternativa realista y más eficiente que la atención en un centro residencial, de forma que las personas puedan elegir qué servicios desean y disfrutar de estos sin cambiar su lugar de residencia.

Desde el trabajo potenciado a partir de este modelo de intervención se ha fortalecido que en las zonas rurales donde se desarrolla se pueda ofrecer a las personas oportunidades nuevas en lugares donde actualmente no llegan los suficientes recursos. Partamos de la premisa de que todas las personas, independientemente de sus necesidades de apoyo, deben disponer de los apoyos necesarios para poder ejercer el mayor control e influencia posible sobre su vida, ya sean en decisiones cotidianas o en aquellas de mayor relevancia.

El trabajo del educador social en el marco de este proyecto es de vital importancia pues, la intervención social en este ámbito supone conocer, indagar, descubrir los intereses de las personas, sus preferencias y sus necesidades. La persona siempre va a determinar dónde, cómo y cuándo se van a dar los apoyos, aunque la familia puede tener un rol mediador entre la persona y el/la asistente personal, y también apoyar las decisiones de la persona. Será el encargado de velar por las preferencias de la persona y encargarse de que se lleven a cabo las intervenciones necesarias para cumplir sus deseos.

En suma, el trabajo del educador social en este proyecto se sustenta bajo el siguiente lema: “siempre habrá un deseo que cumplir, un anhelo por el que luchar. Siempre necesitaremos mantener un sentido de esperanza”



Etapa 8, San Pelayo, Valladolid, 14/mayo/2022  
Pista deportiva de la zona de convivencia  
**Panel de experiencias esperanzadoras en el  
medio rural, desde la Educación Social**



## Programa de desarrollo comunitario de Magaz

298

**Raquel Becerril González.** Educadora Social en el Ayuntamiento de Magaz de Pisuerga (Palencia). [culturaydeporte@magazdepisuerga.es](mailto:culturaydeporte@magazdepisuerga.es)

*El contexto: Magaz de Pisuerga (Palencia)*

Magaz es uno de los 36 municipios que conforman la comarca del Cerrato, al sur de la provincia de Palencia. Las zonas rurales de Castilla y León se caracterizan, en rasgos generales, por la despoblación y el envejecimiento derivado, entre otros factores, por la baja natalidad y la emigración de la población joven en busca de empleo y servicios a otros municipios, fundamentalmente a las ciudades.

Teniendo en cuenta que la mayoría de la población que decide asentarse en la localidad son familias jóvenes, Magaz (al contrario de lo que ocurre con otras localidades rurales) no se asocia con las interpretaciones negativas del “envejecimiento demográfico” que producen reacciones de alarma y rechazo (Pérez, 2010, pág. 34). Además, el número de habitantes ha ido en aumento y el censo poblacional actual es de 1095 habitantes (Padrón Municipal, 2022), aunque el número de habitantes reales es superior. Sin embargo, el aumento de la población no trae consigo la participación inmediata en la vida social del municipio, por lo que se considera importante incentivarlo y es aquí donde la educación social (CGCEES, 2007) actúa como una herramienta indispensable en un marco de desarrollo comunitario (Andreu, 2008, pág. 9).

Estos hechos y su cercanía a la capital (a unos 9km), así como otras características geográficas, urbanísticas y socio-económicas influyen en la convivencia y justifican la programación socioeducativa general. En este contexto, la educadora social (personal laboral fijo del ayuntamiento) actúa como agente dinamizador de diferentes procesos educativos.

*El programa: Desarrollo comunitario de Magaz*

Las propuestas e iniciativas educativas en este contexto de Magaz de Pisuerga, aunque tratadas como un todo y relacionándose entre ellas como proceso de desarrollo integral, se organizan en diferentes ámbitos, temas y materias (algunas coincidentes con diferentes concejalías del Ayuntamiento).

De este modo, se desarrollan iniciativas de participación enmarcadas en diversas propuestas interconectadas “con el fin de mejorar no sólo las condiciones de vida materiales de la población, sino también su capacidad de elección: su autonomía” (Rubio, 2006, pág. 287). La ciudadanía de Magaz vive, al igual que el resto de la ciudadanía mundial, en un mundo globalizado, donde se hace imprescindible pensar globalmente y actuar localmente





potenciando un compromiso de acción y una forma de ser ciudadano/a participativo/a y crítico/a (Argibay, Celorio y Celorio, 1997, pág. 24).

Desde esta forma de hacer, se plantean las áreas y proyectos a través de los que se concretan las iniciativas de desarrollo rural, así como los temas transversales que se tiene presentes en cada uno de ellos (Tabla 1).

	ÁREAS Y PROYECTOS EN LOS QUE SE TRABAJA	TEMAS TRASVERSALES
	Cultura y promoción cultural	Interculturalidad Educación Ambiental Igualdad de oportunidades Intergeneracionalidad Educación para el Desarrollo Resolución de conflictos Participación Toma de decisiones Autoestima Cooperación Paz y no violencia Diversidad corporal
	Deportes (actividad física educativa)	
	Actividades educativas (familias)	
	Protección y atención a la infancia	
	Apoyo escolar y técnicas de estudio	
	Juventud	
	Ocio alternativo	
	Asociacionismo y participación social	
	Mujeres	
	Personas mayores	
	Formación laboral	
	Educación permanente y TICs	
	Otros: red de información, urbanismo, instalaciones, colaboraciones...	

TABLA 1: Áreas y proyectos de educación social y temas transversales de en los mismos. Ayuntamiento de Magaz de Pisuerga (Palencia, España). Elaboración propia.

En cuanto a las actividades en las que se concretan los proyectos, destacar su variedad. Girando alrededor de actividades creativas, artesanas, expresivas, actividades físicas en el medio natural, expresión corporal, de promoción cultural, cooperativas y formativas, entre otras muchas. Destacamos, en esta ocasión, las propuestas compartidas de forma más detallada en la jornada del congreso:

Denominación de los proyectos:

- Protección y atención a la infancia. “Actividades Educativas” Grupos.
- Actividades Juveniles.
- Apoyo Escolar.
- Con-VIVENCIA de Verano.
- Aprendiendo CON familias.
- Escuela y Educación Social.
- Programa de Dinamización deportiva local.
- Orientación Deportiva: Actividad intergeneracional, campo permanente, recurso turístico, escolar y formativo.



- Huertos educativos.
- Magaz a Huebra. Voluntariado ambiental.
- Hacia el residuo cero: Magaz composta
- Castellano para personas con otras lenguas maternas
- Programación incluida en P.E contra la Violencia de Género.
- Magaz al detalle.

En la jornada pusimos el foco, a modo de experiencias esperanzadoras, en dos programas concretos de aprendizaje dialógico (Elboj y Flecha, 2002, pág. 159). Llevan por título “Abrapalabra” y “Compartiendo lecturas intergeneracionales”, respectivamente.

Para finalizar, destacar la importancia de la coordinación de medios y recursos ya disponibles en el contexto de los proyectos. Así como el sistema de evaluación continua, según dos indicadores básicos: grado en que aumenta la autonomía de las personas y de la comunidad (condiciones de vida y aspectos relacionales o de poder) y coherencia entre los objetivos fijados y la metodología seguida.

300

### *Conclusiones: A modo de retos, posibilidades y reflexiones finales*

Planteamos la necesidad de potenciar una verdadera participación, evitando “hacer por hacer”. Para ello se hace imprescindible repensar sobre la práctica y no caer en asistencialismo y paternalismos.

Se visibilizó la importancia de implicar (y explicar) a las concejalías y las administraciones las funciones de nuestro trabajo. Teniendo el Código Deontológico de Educación Social siempre presente.

En una profesión y en un contexto como el descrito, son necesarias habilidades y recursos que permitan adaptación a los cambios, pues no hay “recetas mágicas”. Nos encontramos ante un proyecto abierto para lo que es necesaria una educación permanente.

### *Bibliografía*

- Andreu, M.J. (2007). Desarrollo comunitario: estrategias de intervención y rol de la educadora social. *Res, Revista de Educación Social*, 7. <https://eduso.net/res/revista/7/marco-teorico/desarrollo-comunitario-estrategias-de-intervencion-y-rol-de-la-educadora-social>
- Argibay, M., Celorio, G., Celorio, J. (1997). Educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación. *Cuadernos de trabajo de Hegoa*, 19, 24-25.
- CGCEES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES y CGCEES.
- Elboj, C. y Flecha, R. (2002). Mujeres, aprendizaje dialógico y transformación social. *Contextos educativos*, 5, 159-172.
- Pérez, J. (2010). El envejecimiento de la población española. *Investigación y Ciencia*, 2010, 34-42.
- Rubio, J.A. (2006). A vueltas con el desarrollo comunitario: características, reflexiones y retos, 287, Vol. 19, 287-295.





Etapa 8, San Pelayo, Valladolid, 14/mayo/2022  
Pista deportiva de la zona de convivencia  
**Panel de experiencias esperanzadoras en el  
medio rural, desde la Educación Social**



## Volver a creer en la educación social. Esperanza en el mundo rural

*Believe in social education again. Hope in the rural environment*

**Sonia Iglesias Turrado.** Educadora Social en el Programa Servicios para la promoción de una vida autónoma en el medio rural de Solidaridad Intergeneracional.  
[soniaiglesiasturrado@gmail.com](mailto:soniaiglesiasturrado@gmail.com)

### Resumen

La vida en los pueblos parece algo más pequeño, menos necesaria de intervención. Pero la realidad es que los pueblos los habitan personas que tienen también necesidades por cubrir. Pueblos que quizá necesitan apoyo en el desarrollo comunitario, personas mayores que necesitan estimulación a todos los niveles, que necesitan crear redes y mantener y/o aumentar su autonomía para poder vivir como desean, que generalmente es en su casa, y en su pueblo. Para ello trabajamos desde Solidaridad Intergeneracional, para dar y mantener la vida en estos pueblos, o lo intentamos con los medios y tiempos que tenemos. La importancia de lo sencillo, la belleza de lo pequeño, el valor de los cuidados, la accesibilidad en todos los aspectos nos marca el camino, a veces complejo, hacia pueblos y sus gentes.

**Palabras clave:** Educación Social; Participación; Desarrollo comunitario; Dependencia; Personas Mayores; Cuidados.

### Abstract

*Life in the villages seems somewhat smaller, less in need of intervention. But the reality is that towns are inhabited by people who also have needs to cover. Towns that perhaps need support in community development, older people who need stimulation at all levels, who need to create networks and maintain and/or increase their autonomy to be able to live as they wish, which is generally at home, and in their town. For this we work from Intergenerational Solidarity, to give and maintain life in these towns, or we try with the means and time we have. The importance of the simple, the beauty of the small, the value of care, accessibility in all aspects marks the path, sometimes complex, towards towns and their people.*

**Keywords:** Social education; Stake; Community development; Dependence; Old people; Care

### 1. Temas que se abordan.

La experiencia que expongo a continuación, se lleva a cabo por una asociación sin ánimo de lucro, Solidaridad Intergeneracional, que desarrolla su trabajo en distintos pequeños pueblos de todo el territorio español y cuyo fin es prestar servicios sociales a las personas mayores en el medio rural. Trabajamos para que se cumpla el principio de igualdad y todas las personas tengamos los mismos derechos y servicios, vivamos en la ciudad o en el medio rural.



Con el envejecimiento de la población se pone de manifiesto la importancia de desarrollar formas de apoyo a estas personas. En especial a las que viven en municipios rurales y no disponen del acceso a servicios importantes para mantenerse autónomas. El medio rural en el que se desarrolla nuestra actividad, se compone por un elevado número de municipios dispersos, de pequeño tamaño y caracterizados por la despoblación y el envejecimiento.

El aumento de la esperanza de vida supone que la etapa de la jubilación se convierta en una etapa vital que puede durar 25 años e incluso más. Esto puede provocar situación de soledad, de aislamiento o de carencia de expectativas. Es nuestra labor acompañar a las personas en esta etapa, romper mitos en torno a ella, dar información para conocerla y herramientas para vivirla como deseamos. Se trata de vivir esos años con la máxima calidad de vida.

Solidaridad Intergeneracional desarrolla proyectos en distintos puntos del territorio español, siempre en zonas rurales. Ofrece información a través de distintas plataformas online, web, facebook, instagram, etc... y sobre todo con la presencia de profesionales en las zonas rurales, acercando la información y las actividades a las personas.

En mi caso, más concretamente, en los pueblos de la provincia de León. La intervención se lleva a cabo enmarcada en un proyecto de carácter autonómico que se denomina “Servicios para la promoción de una vida autónoma en el medio rural”.

Cuando llego a un pueblo a hacer alguna actividad y hablo con la gente, si preguntamos dónde querrían durante toda su vida, la respuesta es común: alguien dice en mi casa y alguien siempre dice en mi pueblo; estar en mi casa y en mi pueblo eso desea la gente mayor para su futuro. Y para que eso ocurra necesitamos varias cosas:

- Autonomía el mayor tiempo posible, intentamos con los talleres y las actividades contribuir a mantener, aumentar y/o recuperar capacidades físicas y cognitivas de las personas, mejorar las relaciones, crear comunidad para prevenir la soledad, el aislamiento; asesorar para la prevención de accidentes en el hogar, contribuir a que los hogares sean lo más accesibles y cómodos para quien los habitan, etc.
- Acceso a recursos, no podemos esperar que los pueblos y sus gentes vivan en ellos sin colegios, sin acceso a servicios sociales o a atención médica; en esta línea, la actividad de SI contribuye a disminuir estas desigualdades con las zonas urbanas, llevando las actividades a los pueblos, llevando la información que puedan necesitar, SI nos ofrece información actualizada y nosotras hemos de transmitirla, información en cuanto a prestaciones, jubilaciones, bono social, etc.

## 2. Desarrollo del programa

El programa “Servicios para promoción de una vida autónoma en el medio rural” tiene como objetivo principal prestar servicios dirigidos a personas mayores y sus familias, para mejorar su calidad de vida y ayudarles en el mantenimiento de su autonomía. Las personas que se benefician de este proyecto son personas mayores principalmente, familiares, personas en situación de dependencia, etc.

El proyecto ofrece servicios de asesoramiento y gestión personalizado a todas las personas que necesiten información relacionada con todas las prestaciones que puedan ser beneficiosas en su situación, así como actualmente resolución de dudas relacionadas con el COVID-19.

La gran parte del proyecto lo desarrollamos prestando un servicio de formación para prevenir situaciones de dependencia y promocionar la autonomía personal. Lo hacemos a través de diferentes talleres:

- TALLER DE MEMORIA. La actividad mental es indispensable para mantener las capacidades intelectuales. Se llevarán a cabo ejercicios y prácticas de memorización, observación, retención, etc.
- TALLER DE PSICOMOTRICIDAD. Se llevarán a cabo ejercicios y prácticas de memorización de movimientos, ejercicios de gerontomotricidad, etc. adaptadas a las necesidades de los más mayores.
- TALLER DE ENTRENAMIENTO EMOCIONAL Y RISOTERAPIA. Se pretende mejorar el autoconcepto y autoestima. "Comprender los sentimientos, hablar de ellos, manejarlos, son algunos de los mayores retos del ser humano"..
- TALLER DE "CUIDARSE ES VIVIR MEJOR". Se trabajarán temáticas en relación a cuidar la salud, mantener una vida activa e independiente y trabajar las habilidades sociales.

El proyecto actual tiene una duración de 6 meses, con el siguiente proceso de trabajo:

- Revisión de documentación y materiales. Recibimos informes, anexos, presentaciones, registros, etc. muchos de ellos los utilizaremos con las personas con las que trabajamos, los necesitamos para justificar la realización de las actividades y la participación de las personas en las mismas. Son documentos, en ocasiones, complejos y alejados de la realidad de las personas que participan en las actividades. Quizá deberíamos intentar que esta y otras cuestiones fueran más fáciles, más accesibles, mas "rurales" . La educación social debería ser así, muy "rural", es decir, algo sencillo, entendible, sin florituras, cercano. Porque por otro lado, la atención centrada en la persona que promueve la administración, debería ser también trabajar teniendo en cuenta las realidades de las personas.
- Materiales y contenidos. Muy relacionado con lo anterior es la parte en que preparamos los contenidos. Cuando planificamos los talleres y las actividades, lo hacemos adaptándolos a la realidad del pueblo, al espacio, a las personas que participarán; entendemos que de otra manera no tendría sentido.
- Contacto. Al tiempo que lo anterior, vamos estableciendo el contacto con los pueblos, a través de Ayuntamientos y/o Asociaciones para intentar organizar un calendario. En esta parte del programa también observamos una falta, en algunos casos, de interés real por las personas. Si no partimos de ese interés, algo tan sencillo como plantear una reunión informativa se hace una tarea complicada y que se dilata en el tiempo, un tiempo que debería ser para disfrute de las personas, para trabajar por los objetivos que nos planteamos.
- Desarrollo de actividades. La parte más importante, llevamos a cabo los talleres y el resto de actividades informativas. Vamos a los pueblos, vemos a la gente, trabajamos allí durante dos o tres meses. En esta ocasión en muchos pueblos donde no habían desarrollado actividades en los últimos dos años, hemos notado la necesidad de compartir, de participar, de volver a la vida como la conocíamos, aún con mascarilla y otras restricciones.
- Evaluación. Al finalizar las actividades, se lleva a cabo una sencilla evaluación, de nuevo con documentos que también observamos que no consiguen transmitir lo que hemos llevado a cabo, lo que se ha vivido, lo que han sentido, lo que nos transmiten con sus palabras y sus gestos. Incluso cuando el proyecto acaba, esas personas te ven, te paran, te piden que vuelvas, te preguntan ansiosas cuándo volverá la actividad..., y ves entonces que has hecho un trabajo que era necesario, y que lo sigue siendo, que lo es a largo plazo





y de manera constante. Existen pueblos donde no había actividades, ni actividad comunitaria, y de una actividad como la nuestra sale otra, después una excursión, y quizá una asociación cultural, por ejemplo. Necesitamos y pedimos tiempo para trabajar y generar estos espacios en los pueblos, muchos y dispersos, y con pocas personas; como número para la administración, pero es su vida y la de nuestros pueblos la que nos lo pide.

### 3. Debate.

Varios con los inconvenientes con los que nos encontramos en el desarrollo del proyecto: el tiempo, la falta de coordinación de las administraciones, la accesibilidad a los pueblos, etc. y en ocasiones en mi caso se une otro, el síndrome del impostor. Cuando trabajamos en lugares pequeños, haciendo cosas sencillas, con una profesión cuya manera de trabajar entiendo como cercana, fácil, que en ocasiones puede parecer poco rigurosa, y observas, incrédula en ocasiones, los resultados, es fácil que sientas que no es por tu méritos, por tu trabajo, y que quien así lo considera descubrirá “tu farsa”, descubrirá que todo lo logrado ha sido fruto de la suerte o el azar.

Es difícil moverse en esta situación, te reconocen por tu nombre, no saben tu profesión, generas esos espacios de confianza necesarios para que lo te tiene que se tiene que dar se dé; y además estás siendo rigurosa y buena profesional de la educación social.

El debate está muchas veces en el número. Número de personas, de actuaciones, registros, datos... todo ello es menor en los espacios donde trabajamos, pero no menos importante. Una intervención en una ciudad o en un pueblo de León tendrá un número distinto de alcance, pero hemos de trabajar por los derechos de esas personas también, porque se cambie el paradigma y se destinen fondos de manera real y efectiva para estas personas. Es ilusionante, y a veces desesperante, ver cómo se consiguen los objetivos, como se generan cosas que se tienen que parar porque la financiación se acaba y no es constante.

### 4. A modo de conclusión.

Me parece importante mencionar también lo personal. Lo personal de las y los educadores sociales. Como lo personal es político, y la educación social, y la vida también lo son creo que tiene sentido comentarlo. La dignidad de la profesión pasa por la dignidad de las personas que ejercen la profesión, las educadoras y los educadores profesionales necesitamos dignidad en cuanto a salarios, a horarios, a competencias, a flexibilidad real que nos permitan trabajar y conciliar nuestra vida personal y profesional. Esto marcará también el cambio de entender la profesión como algo pasajero, como algo para jóvenes, como un trabajo de monitores. El rigor y la dignidad de la profesión tienen que ir acompañados de derechos para los y las educadoras sociales.

Por eso tengo que mencionar que hubo un día, en una gran ciudad y una gran entidad, donde no pude ejercer mi profesión como me hubiera gustado, donde no tuve poder para poder trabajar ni un sueldo digno. Perdí la confianza en la profesión y las fuerzas para ejercerla.

Y fue en un lugar pequeño, en una asociación que trabaja con las personas, que pone en valor los cuidados, que me ha permitido conciliar, fue haciendo cosas sencillas, en espacios rurales, fue poniendo atención a la vida, a sus tiempos, volviendo al origen donde volví a creer en la educación social.

Y me volvieron las fuerzas, y con ellas pido seguir trabajando por la gente que vive en el mundo rural.





***Etapa 9, Sevilla. 2 de junio de 2022***

305





Etapa 9, Sevilla, 2/junio/2022  
Residencia Universitaria Flora Tristán de la  
Universidad Pablo de Olavide.

### Apertura



## Apertura de jornada

306

- **Esther Prieto Jiménez**  
*Directora General de Innovación Social UPO.*
- **Francisco José Vidal Mazo**  
*Director General de Servicios Sociales de la Junta de Andalucía.*
- **María del Carmen Poyato** (Directora General del Instituto Andaluz de la Juventud).
- **Jaime Bretón Besnier**  
*Comisionado para el Polígono Sur de Sevilla.*
- **Lourdes Menacho Vega.**  
*Presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.*
- **Rosa M<sup>a</sup> Díaz Jiménez.**  
*Decana de la Facultad de Ciencias Sociales.*
- **M<sup>a</sup> Ángeles Chacón Aguilar**  
*Presidenta del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía.*
- **Ignacio Álvarez Peralta**  
*Secretario de Estado de Derechos Sociales (mediante un vídeo pregrabado).*

### Principales hitos destacables del acto:

Durante la jornada de cierre del congreso en Sevilla se trataron temas de interés actual para la profesión, como la formación universitaria, las aportaciones desde la investigación pedagógica, los retos de la relación entre el ámbito universitario y los colegios profesionales y los logros y retos para la profesionalización desde el trabajo realizado por los colegios profesionales de diferentes territorios.

En general, la jornada de cierre del congreso se ha valorado de forma muy positiva, tratando temas de interés y preocupación actual de la profesión, con reflexiones sobre los hitos conseguidos en la profesionalización de la educación social, así como retos de futuro de los colegios profesionales, la docencia y la investigación en educación social.

Se creó un espacio de participación y encuentro entre profesionales, docentes y estudiantes de educación social, considerado imprescindible para seguir construyendo profesión.



*Propuestas de futuro:*

- Seguir trabajando la colaboración entre el ámbito universitario, académico y profesional.
- Crear espacios de cooperación entre las personas colegiadas y el profesorado universitario.
- Fomentar el intercambio de experiencias entre el profesorado universitario de las titulaciones de educación social.
- Reflexionar sobre estrategias para la mejora de la profesionalización desde los colegios profesionales, aprendiendo de los logros conseguidos.
- Potenciar la colegiación y la participación de los/as profesionales en las estructuras colegiales como principal estrategia de defensa de la profesión.

307

En general, la participación fue muy activa, despertando el interés del público presencial y online, que realizaron numerosas intervenciones y abriéndose debates sobre las temáticas planteadas en cada una de las mesas redondas.

Además, las personas asistentes trasladaron su satisfacción con la jornada, resultando de gran interés para la profesión, además de llegar a constituirse un espacio de encuentro entre profesionales de la educación social que fue positivamente valorado por todas las personas participantes.

La Jornada contó con 60 asistentes presenciales y 200 online.

### [Enlace al vídeo del acto](#)

*\* El acto de apertura de la jornada inicia en el minuto 28:30 y llega hasta el final del vídeo*





Etapa 9, Sevilla, 2/junio/2022  
Residencia Universitaria Flora Tristán de la  
Universidad Pablo de Olavide.  
**Ponencia dialogada**  
**La Acción Socioeducativa como acción  
transformadora, derechos y justicia social**



## Ponencia dialogada

### La Acción Socioeducativa como acción transformadora, derechos y justicia social

- **Manuela Carmena Castrillo.**  
*Ex magistrada, alcaldesa de Madrid 2015-19, emprendedora de proyectos sociales («Cosiendo el paro»)*
- **José Antonio Caride Gómez.**  
*Catedrático de Pedagogía Social, Universidad de Santiago de Compostela*

Facilita:

**Carlos Sánchez-Valverde Visus.** *Presidente del Comité Científico del VIII Congreso Estatal de Educación Social.*

#### [Texto resumen del diálogo](#)

Respecto a la ponencia dialogada se generaron debates y reflexiones compartidas sobre la educación, los derechos y la justicia social desde la perspectiva de acción socioeducativa y, concretamente, se resaltó la importancia de la educación social para la ciudadanía, que la educación debe incluir a todos y todas, no sobra nadie y todos y todas nos necesitamos. Se reforzó la idea de que la educación es social o no es educación.

#### [Enlace al vídeo del acto](#)

*\* La ponencia-dialogada inicia en el minuto 5:40 y llega hasta el final del vídeo*





Etapa 9, Sevilla, 2/junio/2022  
Residencia Universitaria Flora Tristán de la  
Universidad Pablo de Olavide.  
***Ponencia dialogada***  
**La Acción Socioeducativa como acción  
transformadora, derechos y justicia social**



## Texto resumen de los principales hitos del acto

309

***Carlos Sánchez-Valverde***

### **Presentación**

¡Buenos días a todas y a todos!

Tanto a los y las presentes en este maravilloso e íntimo espacio que nos acoge de la Universidad Pedro Olavide de Sevilla y aquellos y aquellas conectados gracias a la técnica.

Y yo quería, en este caso de lo que son las personas conectadas online, hacer un saludo especial a una persona que nos consta que se ha conectado a todas las sesiones y que ha estado compartiendo desde esa ventana abierta al mundo que propaga lo que es la Educación Social, que es Eduso.net, aportando nuestra presencia: Buenos días Roberto!

Quiero compartir con vosotros mi emoción... Por dos motivos:

Primero, por haber llegado hasta aquí, a la jornada de cierre... porque, si yo os contara!!!!

Y en segundo término, por tener el honor de facilitar este espacio. Aunque creo que es muy atrevido decir que yo vaya a facilitar algo entre nuestros invitados a mantener este diálogo, casi, casi..., final.

Qué decir como presentación...

Manuela Carmena tiene tras de sí una larga trayectoria de compromiso social como abogada laboralista, magistrada, alcaldesa de Madrid 2015-19 y ahora como emprendedora de proyectos sociales tales como "Cosiendo el paro" (con una tienda que se llama Zapatelas y que yo os animo a visitar en vuestros viajes a Madrid).

Y José Antonio Caride, que es un amigo de las educadoras y educadores sociales. Siempre dispuesto, desde su lugar en la academia (donde lo ha sido casi todo en la Pedagogía y la Educación Social) a establecer puentes que conecten práctica y teoría.

El espacio queremos que fluya de una manera natural, como un especie de charla de ateneo, de seminario, en la que si fuera necesario, yo iré introduciendo temas y preguntas... y en la que también podéis intervenir todas y todos vosotros.



**Primer eje articulador del diálogo:**

*Desde hace décadas y, más en concreto, en los ODS se pone énfasis en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para todas las personas. Sin duda, aunque no se reconoce explícitamente, invoca a una educación que trasciende las instituciones escolares, el currículum, etc. ¿Cómo valoráis esta “declaración” en relación con una educación que se reivindica “social”? Es decir, ¿dónde están los límites? ¿la educación se acaba en la escuela? ¿qué tenemos que decir como educadoras y educadores sociales?*

**Manuela Carmena:**

- En las escuelas están una parte de los procesos educativos. La educación está presente en toda el funcionamiento social, es transversal a toda la sociedad. Parece como si sólo los pobres, los excluidos necesitaran de educación social. ¿Y los poderosos? ¿No necesitan estar constantemente educados? Las clases dirigentes no solamente no dan ejemplaridad, sino lo contrario: son modelos perjudiciales. Recuerdo la pregunta de un niño: ¿por qué los políticos mienten? Parece que el octavo mandamiento se cumple poco entre los católicos y que no se confiesan de ello. Para la Educación Social hay un elemento fundamental: el ejemplo. ¿Son aceptables moral y éticamente las estructuras sociales dominantes? Tiene que haber educación, o re-educación, para las clases dirigentes y los políticos.

310

**José Antonio Caride:**

- Todos deberíamos tener el compromiso de seguir educándonos y aprendiendo a lo largo de toda la vida y quien más lo tiene que tener presente son los políticos. Hay que reconocer el valor de las escuelas, de los maestros, de las maestras, de las profesoras, de los profesores, en todo aquello que hacen en relación al derecho a la educación. Pero al decir esto estamos pensando en otra escuela: una que pierda la obsesión por el currículum (no por los saberes), con enseñanzas y aprendizajes que se puedan retroalimentar, en la que todos pueden asumir la condición de enseñantes y aprendientes, una escuela que viva y sienta su vocación social y comunitaria, abierta al barrio y la comunidad donde está inscrita. O decididamente comprometida con la orientación, profesional y de vida, de los y las adolescentes, sobre todo desde las profesoras y profesores en las últimas etapas. La Agenda 2030 recoge valores de desarrollo sostenible, de calidad, de inclusión, de equidad... y habla de asegurar la educación a lo largo de toda la vida. Pero si analizamos muchos de los documentos que nacen de los organismos internacionales, vemos que aluden a la Educación como bien cultural universal y reconocen la labor educativa de la sociedad en su conjunto: de los medios de comunicación social, de los ámbitos culturales, deportivos, .... Pero en ninguno de esos textos y en ningún momento se alude a la educación social, a la educación popular, a la educación comunitaria... o a la ambiental. Es decir, todas aquellas prolongaciones que, al menos en las palabras, quisimos que tuvieran un sentido alternativo a las formas de educar y de educarnos. Siguiendo con las palabras, hablar de lo formal, lo no formal, lo informal, es un maltrato permanente en lo que son las maneras de tipificar las prácticas educativas: podríamos simplemente hablar de educación familiar, comunitaria, social... Una educación, que no es que se adjetive, sino que se sustantiva como social, es una educación que se hace **en** sociedad, **para** la sociedad y **con** la sociedad. Esto significaría un cambio en la forma de hacer. Y entender que en la educación no sobra nadie y nos necesitamos todas y todos. Vuelvo





a hacer una invitación a que las palabras no nos traicionen: la escuela no puede reducir a los niños y niñas a alumnos o alumnas; los servicios sociales no pueden hablar de las personas como usuarias o usuarios. Son palabras rotas, como dice García Montero. No son palabras para nombrar a las personas. Las palabras educan. Hemos crecido con ellas y deberíamos darles a las personas lo que merecen siempre.

### Manuela Carmena:

- La educación es por definición social: si no, no es educación. Por lo menos en los sistemas democráticos e igualitarios. Pero hay instituciones con una gran poder que escapan de la educación, ¿de verdad nos creemos nosotros actores de los procesos legislativos, o sólo somos receptores? Las leyes nos dan órdenes, nos dicen lo que tenemos que hacer... Desde al Constitución de 1978 ha habido en España 90.000 leyes. ¿Se nos ha preguntado nuestra opinión? ¿Han surtido el efecto que deberían surtir? Llama la atención que una de las enésimas propuestas de reforma de la justicia que se están ahora discutiendo, se hable de la necesidad de la conciliación y mediación anterior al juicio. Es curioso que de esto ya se hablaba en las Cortes de Cádiz, hace 200 años. Quizás deberíamos entender la necesidad de trabajar conjuntamente con otras profesiones, desde a transversalidad, no como eslabones sino como engranajes...

311

### Segundo eje articulador del diálogo:

*Como segundo eje os proponemos lo que tiene que ver con vincular la acción socioeducativa a la transformación social, los derechos humanos y la justicia social, que implica transcender una lectura meramente pedagógica o educativa para situar sus coordenadas en una dimensión política: ¿en qué medida consideráis que es o debe ser así, invocando -entre otros, con Paulo Freire- la naturaleza política de la educación?*

### José Antonio Caride:

- Palabras como mediación, conciliación, participación tiene un carácter muy humanizante... Recuerdan el valor del diálogo, antes de llegar a los extremos. En lo que convoca este congreso hay algunas palabras que no podemos obviar en la perspectiva de que podemos ser dignos de ser humanos (hay un libro de Bregman Rutger muy interesante al respecto). La declaración de 1948 de Derechos Humanos recoge el protagonismo de combinar tres palabras: **información** y acceso a lo que pasa (y a los saberes), la transición de la información a la **formación** (desde la intencionalidad), en ese viaje a lo mejor de nosotros mismo del que habla Jaume Carbonell, con el objetivo de la libertad, la autonomía y emancipación como proyecto pedagógico. Y para acabar la transición: formar para la **transformación**.

### Manuela Carmena:

- En nuestra Constitución los Derechos Humanos son el sombrero. Pero para aplicarlos, en esa dialéctica, información, formación, transformación, quizás haya que experimentar con otros formatos como las clínicas jurídicas de información de derechos y de posibilidades, que concentren a personas del mundo de la justicia, con personas de la calle, hasta que hayan delinquido... Tenemos que empezar a hacer un trabajo social sin papeles. Pero con grabaciones, que son mucho más ricas, donde podemos reconocer los gestos, las miradas....



**José Antonio Caride:**

- Quizás, para evitar que se confunda con otras funciones, yo no la llamaría Clínica. La pedagogía y la educación social están plagadas de cientos o miles de iniciativas que concretan cada día lo que puede hacerse con personas. En las cárceles (aquí otra cuestión relacionada con las palabras: hablar de Pedagogía penitenciaria es hablar de pedagogía de la penitencia, con lo contradictorio que ello resulta), hay experiencias como la de Monterroso, desde la animación sociocultural. Educación Social es que Francisco José del Pozo, por primera vez, en una cárcel de Barranquilla, consiguiera que algunos reclusos salieran con él y otros educadores y educadoras, a dar un paseo por la ciudad. Esa función de acompañamiento que empieza por la responsabilidad, también a veces, de hacer muchos papeles para que suceda.

**Manuela Carmena:**

- Sería interesante hacer una encuesta entre los políticos para saber cuántos de ellos han estado en los barrios, ha estado en algún proceso productivo de grandes fábricas, o trabajando a destajo. Las grandes formaciones están deslocalizadas de la educación social. Sería interesante recuperar ejemplos como el de Simone Veil, que se fue a trabajar a las fábricas. O como hacen los estudiantes en Japón, que son quienes limpian las aulas después de haberlas usado.

**Dos temas finales:**

*El primero sería, qué significa para la pedagogía y educación social en la perspectiva “social”, “comunitaria”, “escolar”, etc., procurar la colaboración, la máxima convergencia multidisciplinar -trabajo en equipo- entre los profesionales sociales: ¿Cómo podemos/debemos avanzar hacia un quehacer profesional más compartido y colaborativo, que sea congruente con la complejidad i la diversidad de los temas, problemas, proyectos, etc. que se deben afrontar cotidianamente?*

*Y el segundo tiene que ver con el respeto a la dignidad de las personas, de los profesionales y al derecho a la educación social. En vuestra opinión: ¿cuál diríais que es el principal desafío que debe afrontar la educación (social) para contribuir a que seamos dignos de ser humanos? Antes ha habido alguna referencia a las palabras, y a cómo nombramos...*

**José Antonio Caride:**

- Haré dos propuestas en clave “evolucionaria” (no revolucionaria): si las escuelas abrieran, nos 185 días al año... pongamos 250. Y con horarios mucho más amplios.. Y tuviesen la capacidad de acoger a todos los profesionales con sentido de la comunidad, más allá del currículum, para que puedan utilizar todos los recursos de la escuela, sería un cambio muy importante. En muchos barrios la escuela es el único equipamiento que está al alcance de sus habitantes (niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos, adultos mayores...) para poder hacer algo en común. La escuela es de alguien pero no de ellos. Hace falta desandar caminos para romper el carácter de claustros que las escuelas tenían en sus inicios.  
¿Qué pasaría en el mundo de la educación y de la escuela si comprendiéramos que no sobra ningún perfil profesional? Que necesitamos animadores, educadores, maestros, psicólogos, pedagogos, profesionales del deporte... Algo que está incorporado en

ámbitos como el sanitario o el del derecho, pero que no está normalizado en el de la educación y la escuela.

### Manuela Carmena:

- La dictadura de Franco abortó la estructura comunitaria social. Pero al margen de esto hay carencias en los procesos educativos que son importantes: no hemos interiorizado que debe ser materia de aprendizaje cómo quererse, cómo amarse, cómo entender la sublimación de la empatía. En las escuelas creo que no se enseña a escuchar. Escuchar, como lo describía Marguerite Yourcenar en las Memorias de Adriano, quien defendía que desde el poder se ha de escuchar. Exigimos, pero no damos. Eugenio Ibarzabal ha escrito un libro, “El marido de la inglesa que vivía en la casa del danés: Una historia sobre el poder de la escucha”, que yo os recomiendo Para hacer comunidad no basta con tener un proyecto común... tenemos que sentirnos unidos. Y uno sólo se siente unido si siente que el otro le respeta como él lo respeta. Respetar es tener interés por la vida del otro.

La dignidad en la Educación Social, debería repensar y reelaborar la buena educación y la urbanidad, en clave de igualdad, mirar a la cara al otro, respetarlo, la urbanidad de la dignidad.

### José Antonio Caride:

- Pero sin olvidar que los poderes son siempre asimétricos. Y quizás estemos perdiendo la escucha del silencio. Ese momento en el que nos damos la posibilidad de estar con nosotros mismos o con las circunstancias que nos acogen. ¿Dónde habita la dignidad?. Tal como dice Josemi Valle, en su trilogía: la capital del mundo está en nosotros, la razón tiene sentimientos y los sentimientos tienen razones. Otra dimensión de la dignidad es la incomodidad de la verdad (rememorando a Al Gore y sus verdades incómodas). Freire decía que desocultando verdades, generamos una incomodidad para que permanentemente no nos sintamos satisfechos con aquello que somos, sino con aquello que deberíamos ser individual y colectivamente.

### A las preguntas desde el público contestaron telegráficamente:

#### José Antonio Caride:

- Las aulas hospitalarias infantiles son un ejemplo de intervención socioeducativa de la educación social con la infancia. Yo a la escuela le pido que sea más escuela y mejor escuela. Y tejiendo red con la calle, que es donde nació al Educación Social. Los políticos tiene que hacer política, no pedagogía, en el sentido de la polis, en esa pasión política de la que habla Josep Ramoneda, confiando en que otra política es posible.

#### Manuela Carmena:

- La escuelas infantiles son fundamentales. La escuelas deben hacer caer sus muros. Los medios de comunicación cuando hablan de pedagogía hablan de márketing. Los políticos hablan con “lenguas de madera”.





Etapa 9, Sevilla, 2/junio/2022  
Residencia Universitaria Flora Tristán de la  
Universidad Pablo de Olavide.  
**Mesa coloquio**  
**Educación Social y Universidad: recorridos y  
retos para la profesionalización**



## Mesa coloquio

### Educación Social y Universidad: recorridos y retos para la profesionalización

314

Facilitadora:

**Teresa Rebolledo Gámez.**

*Vocal de Formación y Universidad del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía, CoPESA.*

- **Lourdes Menacho Vega.**  
*Presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.*
- **Alfonso Javier García González.**  
*Vicepresidente de la Conferencia Nacional de decanas/os de Educación y Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación la Universidad de Sevilla*
- **Victoria Pérez de Guzmán Puya.** ([texto intervención](#))  
*Presidenta de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.*
- **José Antonio Caride Gómez.** *Universidad de Santiago de Compostela.*

En la mesa coloquio sobre educación social y universidad se realizó una breve introducción sobre la trayectoria de los estudios de educación social en España, destacando los hitos conseguidos en estas tres décadas. A continuación, desde la Conferencia de Decanos/as de Educación se plantearon las principales líneas de actuación de este organismo con la titulación de educación social. Desde el ámbito de la investigación en pedagogía social y educación social, así como desde los colegios profesionales, se esbozaron los principales retos para el avance de la profesión, resaltando la necesaria colaboración y trabajo conjunto de la academia y la praxis, la necesaria revisión de los estudios en educación social y la importancia de la unión entre los diferentes ámbitos desde la perspectiva corporativa.

### [Enlace al vídeo del acto](#)

\* *La mesa coloquio inicia en el minuto 4:00 y llega hasta el final del vídeo*

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

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



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



Etapa 9, Sevilla, 2/junio/2022  
Residencia Universitaria Flora Tristán de la  
Universidad Pablo de Olavide.  
**Mesa coloquio**  
**Educación Social y Universidad: recorridos y  
retos para la profesionalización**



## Profesionalización de la Educación Social. Retos desde la universidad

315

*Professionalisation of Social Education. Challenges from the university*

**Victoria Pérez de Guzmán Puya.** Presidenta de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.

### Resumen

La universidad ha sido un agente clave en la profesionalización de educadores y educadores sociales. Conocer su pasado y su presente ayuda a proyectar su futuro. Desde la universidad se nos presentan retos que tienen que ver con la docencia, la investigación, la innovación y la transferencia. Si bien, para dar respuesta a los mismos, las personas que trabajamos desde y por la Educación Social debemos seguir tendiendo puentes, para dar respuestas conjuntas. El trabajo en red es más necesario que nunca, si queremos seguir formando a profesionales desde una perspectiva integral, con competencias técnicas-profesionales y personales.

**Palabras clave:** educación social, universidad, profesionalización, retos, docencia, investigación

### Abstract

*The university has been a key agent in the professionalisation of social educators. Knowing its past and present helps to project its future. The university presents us with challenges related to teaching, research, innovation and transfer. However, in order to respond to these challenges, those of us who work from and for Social Education must continue to build bridges in order to provide joint responses. Networking is more necessary than ever if we want to continue training professionals from an integral perspective, with technical-professional and personal skills.*

**Keywords:** social education, university, professionalisation, challenges, teaching, research

La palabra “cambio” ha acompañado al proceso de profesionalización, en lo que ha sido un camino de avances y retrocesos, de luces y sombras. Para entender su historia, tenemos que pensar en las agencias, entidades y organismos públicos y privados que han contribuido y han sido parte esencial del mismo. Entre ellas, la universidad. En la actualidad, a la universidad se le presentan algunos retos que quiero señalar:





**Reto.** Ante el contexto que nos rodea, la universidad está inmersa en un cambio de paradigma educativo, que nos llega no sólo a repensar nuestras estructuras sino también nuestra docencia.

Cualquier profesión desempeña una función social, por lo que requiere no sólo de práctica sino también el desarrollo de unas competencias que la definan en sus saberes: saber, saber ser, saber hacer y saber convivir. La universidad tiene que diseñar un currículo en base a esos saberes que son necesarios en los campos profesionales.

Nos enfrentamos a una situación de absentismo en las aulas. La Facultad de Ciencias Sociales de la UPO ha realizado un estudio reciente al respecto, que nos evidencia factores que determinan esta situación, que ya veníamos observando en las aulas.

Se reclaman nuevas maneras de enseñar y aprender, el alumnado pide metodologías participativas. Pero dichas metodologías ya las veníamos utilizando muchas personas en nuestras aulas. Si bien, hay que generar procesos donde el alumnado sea consciente de que no sólo es importante la práctica, sino también la sustentación en conocimiento teórico. Si un profesional no tiene lo que denominamos a nivel coloquial “la cabeza bien amueblada”, difícilmente realizará bien su práctica.

Ante la situación de pandemia, ha sido un reto adaptar nuestras metodologías de enseñanza-aprendizaje a un entorno virtual. Hemos visualizado la denominada “brecha digital”, a la que también debemos seguir dando respuesta.

La era digital nos invade, al igual que la dualidad y virtualidad en la enseñanza. Habrá que ir trazando caminos en este sentido, para dar respuesta a las necesidades de formación y a las estrategias que mejor se ajusten a los tiempos laborales y personales.

Por otro lado, el desarrollo de competencias transversales (resolución de conflictos, liderazgo social y educativo, inteligencia emocional, pensamiento prosocial...) es una exigencia cada vez mayor en la formación de las educadoras y los educadores sociales. Es un reto y es clave incluirlas en las diferentes asignaturas, integrándolas en las mismas.

Teniendo en cuenta la filosofía o cultura de la inmediatez en la que vivimos, es un reto desacelerar la enseñanza, generar estrategias que permitan profundizar en las temáticas abordadas desde una perspectiva integral de formación del alumnado.

Repensar los planes de formación del profesorado también es importante para que desde la universidad se siga impartiendo una docencia de calidad y dar respuestas a las emergencias y exigencias, para desarrollar estrategias que permita una adaptación a los cambios no solo a corto plazo, sino también a medio y largo.

Nadie discute la importancia de la innovación en la universidad; si bien desde las coordinaciones del Grado se debe trabajar junto con los colegios profesionales y diferentes instituciones del tercer sector y organismos para seguir avanzando y dando respuestas reales de formación. El prácticum es clave y el desarrollo de Escuelas de Prácticas también.

**Reto.** Queda mucho que plasmar, a través de estudios, lo que ha sido y sigue siendo la profesionalización de la Educación Social. Plasmar por escrito el desarrollo de la profesión requiere de un trabajo conjunto, entre las personas que han sido parte del mismo, incluido el profesorado de la universidad. Debemos ir hacia una co-construcción de la ciencia. La palabra co-construcción es muy importante, cómo hacemos y cómo investigamos, el lenguaje en la investigación va cambiando, pasamos de objeto a sujetos de la investigación. Es fundamental, para la profesionalización, seguir en clave de vinculación ciencia-academia-sociedad.



La investigación debe acercarse a los fenómenos sociales desde una mirada integral, desde diferentes perspectivas. De ahí la importancia en llevar a cabo proyectos más allá de una perspectiva multidisciplinar, ir hacia una perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar para la búsqueda de soluciones. El carácter transdisciplinar, es una forma específica de interdisciplinariedad en la cual, los límites entre y más allá de las disciplinas se trascienden y el conocimiento y las perspectivas desde diferentes disciplinas científicas, así como fuentes no científicas son integradas.

**Reto.** Pensar conjuntamente, todas las personas que apostamos por esta profesión, las líneas y caminos que queremos para dar respuesta a la profesión, de lo que es y quiere ser. No vivir solo en mundos de pasado sino también de futuros. Para ello el corporativismo es fundamental, defendernos como profesión y sentirnos personas orgullosas de la misma. Ser personas embajadoras de nuestra profesión. Si bien, los valores, la ética profesional, deben ser la base de nuestra acción y la humildad nuestro baluarte.

Tenemos que pensar que los procesos requieren de unos tiempos. No esperar que todo se resuelva rápido, pues hay situaciones que no tienen respuesta inmediata, se requiere de tiempo, espacios y recursos para resolverlas. El capital humano constituye una respuesta fundamental para seguir avanzando.

**Reto.** Nos planteamos si la concentración de las titulaciones es un reto o una amenaza. Si bien, es una realidad que ya se viene realizando a través de diferentes propuestas. Habrá que plantearse en esa armonización de títulos, que no homogeneización, cómo y de qué forma queremos llevarlas a cabo. La flexibilidad y la enseñanza modular estará cada vez más presente. Es fundamental seguir creando imaginarios para la acción profesional, con nuevas miradas. Así como seguir trabajando desde la perspectiva del paradigma de aprendizaje a lo largo de la vida.

No olvidemos que la formación universitaria está vinculada con el desarrollo profesional en contextos laborales, y que no solo titulamos a profesionales técnicamente competentes, sino personas que tengan la capacidad de adaptarse a los cambios. El desarrollo de competencias personales y profesionales van de la mano; de lo contrario no formaremos a personas autónomas que posean un pensamiento crítico constructivo, cuyas acciones se sustenten en la defensa de los Derechos Humanos. Mirar hacia el pasado, es entender el presente y proyectar el futuro de la profesión.



Etapa 9, Sevilla, 2/junio/2022  
Residencia Universitaria Flora Tristán de la  
Universidad Pablo de Olavide.  
**Mesa coloquio**  
**La regulación profesional de la Educación  
Social: derechos y dignidad**



## Mesa coloquio

### La regulación profesional de la Educación Social: derechos y dignidad

318

Facilitadora:

**Noelia Rodríguez Álvarez.**

*Vocal de la Junta de Gobierno de Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.*

- **Ángeles Chacón Aguilar.**  
*Presidenta del Colegio Profesional de Educadores Sociales de Andalucía, CoPESA*
- **Norma Gozávez Huguet.**  
*Presidenta del Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana, COEESCV.*
- **María Flor González Muñiz.**  
*Presidenta del Colegio Profesional de Educadores Sociales del Principado de Asturias, COPESPA.*
- **Fran del Buey Fernández.**  
*Asesor Jurídico del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, CGCEES.*

En la mesa coloquio sobre la regulación profesional se han presentado las estrategias de los colegios profesionales de diferentes territorios para avanzar en la regulación de la educación social, destacando la necesidad de fomentar la participación de las personas colegiadas en los espacios colegiales. Además, se reflexionó sobre la situación jurídica actual de la regulación profesional y la postura que se defiende desde el CGCEES.

#### [Enlace al vídeo del acto](#)

\* *La mesa coloquio inicia en el minuto 21.25 y llega hasta el final del vídeo*

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

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



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



Etapa 9, Sevilla, 2/junio/2022  
Residencia Universitaria Flora Tristán de la  
Universidad Pablo de Olavide.  
***Presentación del corto “Dueños del  
Universo”, por el Foro Profesional por la  
Infancia***



## Presentación del corto “Dueños del Universo”, por el Foro Profesional por la Infancia

La versión completa del corto se puede ver en [enlace](#)

[Enlace al vídeo del acto](#)

*\* El corto llega hasta el minuto 20:10 del vídeo*





Etapa 9, Sevilla, 2/junio/2022  
Residencia Universitaria Flora Tristán de la  
Universidad Pablo de Olavide.  
**Conclusiones del congreso y acto de clausura**



## Conclusiones del congreso y acto de clausura

- **Lourdes Menacho Vega.**  
*Presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.*
- **Carlos Sánchez-Valverde Visus.** ([texto de la intervención](#))  
*Presidente del Comité Científico del VIII Congreso Estatal de Educación Social.*
- **David Cobos Sanchiz.**  
*Vicerrector de Cultura y Políticas Sociales.*

320

Es importante resaltar que en el acto de clausura se reflexionó sobre los logros de este congreso, se revisaron los temas planteados y las contribuciones de cada territorio al avance de la profesión de la educación social.

### [Enlace al vídeo del acto](#)

Las [Conclusiones](#) del congreso fueron aprobadas por el Comité Científico en septiembre de 2022

El vídeo resumen de las diferentes jornadas es accesible en el siguiente [enlace](#)





Etapa 9, Sevilla, 2/junio/2022  
Residencia Universitaria Flora Tristán de la  
Universidad Pablo de Olavide.  
**Conclusiones del congreso y acto de clausura**



## Cerrando

**Carlos Sánchez-Valverde Visus.** Presidente del Comité Científico del VIII Congreso Estatal de Educación Social.

Estamos ya de cierre. De cierre de los actos físicos..., de vernos, de hablar, de reírnos juntos... Hasta el próximo congreso.

Aun nos quedará una ingente tarea de recogida, de elaboración de las conclusiones, de la evaluación y puesta en orden de todo lo que este singular congreso, híbrido, descentralizado, corresponsable..., ha dado de sí: imágenes, discurso, propuestas,... Palabra, mucha palabra...

Antes de pasarnos un vídeo que recoge los resúmenes de las diferentes jornadas, hagamos un pequeño acto de memoria y respondámonos a la pregunta: ¿para qué queríamos este congreso?

Los congresos no se hacen porque toca. Las diferentes etapas, que cada congreso han significado para la Educación Social, han marcado los puntos de referencia de nuestro caminar juntos y juntas:

- Murcia, en 1995, desde la reclamación de un colectivo único sin distinciones entre titulados y habilitados,
- Madrid, en 1998, señalando a la Educación Social como referente ante los desafíos de una sociedad cambiante en el final de siglo XX,
- Barcelona, en 2000, afirmando la necesidad de una mirada ética y de la opción europea,
- Santiago de Compostela, en 2004, colocando a la Educación Social como puntal de las políticas sociales del siglo XXI y tendiendo puentes entre profesión y academia,
- Toledo, en 2007, fue el momento de los documentos profesionalizadores,
- Valencia, en 2012, marcó el valor de la experiencia que ya vislumbraba retos de cambio de época,
- Sevilla, en 2016, concretó la Educación Social cómo manifestación de un derecho de ciudadanía.



Y éste? El que debería haberse realizado en Zaragoza en 2020 y que el destino se empeñó en posponer dos veces y así darnos la posibilidad de experimentar este innovador formato, que, dicho sea de paso, yo creo que ha venido para quedarse...

Habíamos detectado en los últimos años dos fuentes de interpelación, de discurso, de pregunta entre el colectivo de la Educación Social... que son las que conseguimos simplificar en el lema del VIII Congreso: Derechos y Dignidad

1. Una seguía la senda iniciada en Sevilla, de profundizar en el carácter de la ES como derecho y en la necesidad de una Ley de Educación Social.

De esta línea surgieron todas una serie de temas articuladores de las mesas de debate-diálogo, ponencias... que son en las que hemos podido sumergirnos en estos dos meses:

- La Educación Social como derecho de la ciudadanía que mejora la vida de las personas (Madrid).
- El compromiso de la Educación Social con la acción sociopolítica y la Justicia Social (Bilbao).
- La ley de Educación Social como un primer paso ineludible (Sevilla).

2. La otra, tenía que ver con la necesidad de poner la dignidad de las personas a las que acompañamos y la dignidad de las propias y propios profesionales, en un espacio de centralidad.

Y de ella han surgido articuladores de palabra como:

- Reconocimiento y respeto a las personas (Cuenca).
- Las paradojas de la Educación Social y los efectos no deseados de nuestra acción (Murcia).
- La dignidad de las/los profesionales de la Educación Social (que se ha de pelear en espacios y desde instrumentos diferentes: un colegio profesional no lo puede todo) (Valencia).

También se han tratado en las diferentes etapas diversas temáticas aplicadas, relacionadas con aspectos emergentes de la Educación Social en esos momentos, que han sido tratadas en Las Palmas (Educación Social y Escuela-sistema educativo), Madrid (Educación Social e Infancia, Educación Social y personas mayores y Ética aplicada y deontología), Bilbao (Educación Social y sistema penitenciario) y San Pelayo (Educación Social en medio rural).

Y en algunos territorios se trataron otros temas de estrategia local relacionados con la dinámicas en las que está inmersa allí la Educación Social en estos momentos (leyes de servicios sociales, reconocimiento como personal directivo en puestos de responsabilidad, etc.)

Veremos si la historia recoge que nuestros esfuerzos fueron útiles y significaron un aliciente, un impulso, para seguir caminado hasta el próximo congreso.

¡Gracias a todas y a todos por estar ahí!





Contribuciones al VIII Congreso de Educación Social.

## Contribuciones Comunicaciones



### Comunicaciones



323

Las contribuciones para el VIII Congreso de Educación Social, aceptadas por el Comité Científico, superaron en marzo de 2020 el centenar. Las dos sucesivas suspensiones y aplazamientos hicieron que muchas de las personas que habían visto aprobadas sus propuestas buscaran otras vías de salida a sus trabajos.

Cuando se les ofreció poder publicarlas en los números 33 y 34 de *RES, Revista de Educación Social*, dado el diseño final del congreso que no posibilitaba la presentación de las mismas (aunque algunas etapas hicieron una presentación de algunas de ellas), muchas personas no respondieron a esa oferta.

Aquí recogemos los enlaces de aquellas comunicaciones que respondieron positivamente (en el próximo apartado haremos lo mismo con las experiencias, pósters, etc.).

- [Situación actual de la educación social en los centros escolares valencianos. Tres estudios de caso](#)

Autoría: *Ester Alventosa-Bleda, M<sup>a</sup> José Navarro-Vercher.*

- [Las violencias estructural, cultural y directa en los escenarios socioeducativos](#)

Autoría: *Santiago Ruiz-Galacho y Víctor Manuel Martín-Solbes.*

- [¿Es suficiente cuidar y acompañar en Educación Social?](#)

Autoría: *Mónica Gijón, Xus Martín, Josep M<sup>a</sup> Puig.*



- [Ingobernabilidad en los trastornos mentales: Modificación de la capacidad de obrar cómo respuesta](#)  
Autoría: **Judit Gonzano Arjona.**
- [Diversidad cultural, género y diversidad funcional en la formación universitaria de educadores/as sociales. Un análisis de los planes de estudios](#)  
Autoría: **Teresa Rebolledo Gámez.**
- [Necesidades en la formación de las profesionales para una educación sexual de calidad: Habitar nuestras fronteras](#)  
Autoría: **Eva Gil Rodríguez.**
- [La acción socioeducativa con adolescentes y jóvenes sin referentes familiares en el territorio: Análisis y propuestas desde la educación social](#)  
Autoría: **Ángela Alonso.**
- [El espacio educativo: entre las expectativas, las tensiones y las diversidades en la construcción identitaria y de ciudadanía de los adolescentes y jóvenes](#)  
Autoría: **Cèlia Premat.**
- [Las TIC en la formación inicial de los educadores y educadoras sociales](#)  
Autoría: **Alejandro Martínez Pérez y Fernando Lezcano Barbero.**
- [Investigar para transformar: construir la Educación Social desde el análisis de la propia experiencia](#)  
Autoría: **Cristina Vega Díaz y José Manuel de Oña Cots.**
- [Actitudes del alumnado de Educación Social y Trabajo Social hacia el voluntariado como forma de intrusismo laboral](#)  
Autoría: **Sabina Checa Caballero, Natividad Orellana Alonso, José Vidal Mollón, Simran Vazirani Mangnani.**
- [Evaluación del impacto social del Oceanográfico de València en sus visitantes: estudio piloto](#)  
Autoría: **Lidia Márquez Baldó, Tamara Fuentes Rodríguez, Isabel Díaz García, Gonzalo Almerich Cervero y Natividad Orellana Alonso.**
- [Aprendizaje dialógico con personas adultas: investigando una experiencia de educación social en el medio rural](#)  
Autoría: **Raquel Becerril González.**



- [La influencia de la autoestima de las mujeres en la relación de apego con sus hijos/as](#)  
Autoría: **Andrea Yusá García y Marcelo Viera Abelleira.**
- [La perspectiva socioeducativa como herramienta para mejorar el clima social de prisión](#)  
Autoría: **Rosa Agúndez Del Castillo.**
- [El dictamen pericial, autoridad técnica y epistemológica](#)  
Autoría: **Ignacio Fuerte y César Haba.**
- [La justicia restaurativa desde el prisma socioeducativo: revisión bibliográfica de experiencias en víctimas de terrorismo](#)  
Autoría: **Rocío Nicolás López.**
- [Derecho a la Educación Social de los y las adolescentes sujetos/as a las medidas judiciales de la LORPM. Situación extremeña](#)  
Autoría: **Marcos Javier Barriga Ávila.**
- [El perfil socioeducativo de la Juventud Penitenciaria de Madrid: antecedentes y delimitaciones. Una propuesta para intervenir desde la Educación Social](#)  
Autoría: **Ismael López Moreno y Carmen Saban Vera.**
- [Detección de estrategias de intervención eficaces en el cumplimiento de la medida judicial de Convivencia con Grupo Educativo](#)  
Autoría: **Fabiola Chacón Benavente.**





Contribuciones al VIII Congreso de Educación Social.

## **Contribuciones Experiencias**



## **Experiencias**



326

Experiencias y posters, aceptadas por el Comité Científico y publicadas en *RES, Revista de Educación Social*, números 33 y 34.

- [“Piélagos por el deporte igualitario”: una experiencia de integración de perspectiva de género](#)  
Autoría: **Paloma Mata Codesal**.
- [Educación desde el psiquiátrico](#)  
Autoría: **Diego Royo Laviña**.
- [El Club de Valientes. La educación social ante el acoso escolar](#)  
Autoría: **Manuel Ríos Macías**.
- [Supervisar un equipo de servicios sociales, mediante gamificación y dinámicas sistémicas. El caso de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Valls \(Alt Camp, Tarragona\)](#)  
Autoría: **Jordi Baiget Piquè**.



- [El Prácticum, una de las variables influyentes en el proceso de profesionalización](#)

Autoría: *Ana Carmen Biurrun Moreno, María Dolores Márquez Carrasco, Ana María Martín-Cuadrado, Susana María García-Vargas, Raúl González Fernández, Luis Vicente Pujalte Pérez, Begoña Mora Jauregualde, María José Corral-Carrillo, Emilia López Martínez y Juan Salamé Sala.*

- [El alumnado de Educación Social como agentes activos de prevención](#)

Autoría: *Carmen Orte, Belén Pascual, Marga Vives, María Valero, Lluç Nevot, Lydia Sánchez-Prieto, Albert Cabellos.*

- [Grupo de hombres de Fuentealbilla. Los buscadores de faena](#)

Autoría: *Eduardo Martínez Flores.*

- [Trabajo educativo en lonjas](#)

Autoría: *Fernando Madoz Mendioroz.*

- [La Educación Social y la Educación para el Desarrollo ante el reto de crisis climática y las refugiadas climáticas. Propuesta educativa, Scape Room](#)

Autoría: *Jossiel Martín García-Urbina, Clara Olmos Martín, Natalia Hipólito Ruiz.*

- [La mejora de las habilidades sociales y de las relaciones interpersonales de adolescentes en riesgo mediante un intercambio juvenil europeo](#)

Autoría: *Iris Lourdes Manchado Riquelme y Marcelo Viera Abelleira.*

- [Y el ave fénix sigue volando](#)

Autoría: *Francisco Javier Alicante García y Leire Isasi Zárraga.*



## Miscelánea

328





## *El consumo de loot boxes como puerta de entrada al gambling*

The purchase of loot boxes as a gateway to gambling.

Paula Rodríguez-Rivera, Ph.D(c). Universidad de Vigo

Gabriel Villamarín Freire, Educador Social. Universidad de Vigo

329

### Resumen

*La elaboración de este trabajo surge de la necesidad de analizar la relación de algo relativamente novedoso como el uso de las llamadas cajas de botín o loot boxes en los videojuegos y una posible relación entre éstos, con una problemática que viene de muchos años atrás como es el gambling. Para la realización de este trabajo se optó por un estudio cuantitativo, del que se obtuvieron 153 respuestas válidas, a través de cuestionarios realizados por todo el Estado Español mediante su difusión en redes sociales entre la juventud, para lo que se decidió tomar una franja de edad de entre 14 a 30 años. De estos cuestionarios se obtuvieron cifras de hasta un 50.67% de personas que presentaron alguna problemática de gambling y que afirmaron consumir loot boxes. Y, ante esta situación la Educación Social puede ser una herramienta interesante que frene a las loot boxes como puerta de entrada al juego de azar.*

**Palabras clave:** Educación Social, micro transacciones, gambling, videojuegos, cajas de botín, juventud.

### Abstract

*This project stems from the need to assess the possible links existing between gambling and loot boxes, a relatively new feature present in many videogames that is nonetheless increasingly ubiquitous nowadays. In order to carry out our research, we have opted for a quantitative study. A questionnaire has been created and disseminated throughout diverse parts of Spain via social media, targeting people from ages 14 to 30. A total of 153 valid responses have been gathered. The answers reflect that up to 50.67% of those submitting a response present gambling problems and claim to purchase loot boxes. In light of these findings, the question arises as to whether loot boxes could be a gateway to gambling. Against this problem, social education can be an important aid to stop loot boxes as a gateway to gambling*

**Key words:** Social Education, micro transactions, gambling, video games, loot boxes, youth.

Fecha de recepción: 08/07/2022

Fecha de aceptación: 26/10/2022



## 1. Introducción

Aunque la ludopatía ya era un problema presente en la sociedad desde hace muchos años, en los últimos años, se ha producido un gran cambio en el patrón de edad de las personas con ludopatía siendo cada vez más jóvenes, siendo el porcentaje de adolescentes con problemas de juego en los últimos años más elevado que el de los adultos (Emond y Griffiths, 2020; Labrador et al., 2021; Muñoz-Molina, 2008).

Este cambio en el patrón de edad de las personas con problemas de juego patológico podría deberse a múltiples factores pero uno de los más importantes en el caso del Estado Español habría sido la entrada en vigor de la regulación de juego online en España en el año 2011 a través de la ya citada anteriormente Ley 13/2011, del 27 de mayo, de Regulación del Juego, en cuyo preámbulo también se habla de la propia regulación de las actividades de juego electrónico, siendo en el apartado IV en el cual se regulan las actividades relacionadas con el juego online y otros medios informáticos y telemáticos de todo tipo.

Este fenómeno relacionado con la reducción de la edad de inicio en el juego no solo se ha dado en España, si no que la regulación y el aumento del juego online es algo que ha ido sucediendo en gran cantidad de países por todo el mundo.

Cabe remarcar que la participación en las apuestas dentro del Estado Español, al igual que en la mayor parte de países del mundo, no es legal hasta la mayoría de edad, aunque gran cantidad de menores afirman haber apostado. Otro de los principales problemas que se presentan es sin duda alguna el constante bombardeo publicitario a través de los diferentes medios de comunicación, de modo que, aunque legalmente la población adolescente no pueda apostar, sí recibe publicidad con relación a estas actividades, siendo un claro ejemplo la gran cantidad de anuncios de casas de apuestas durante la retransmisión o de eventos deportivos o internet. En muchas ocasiones esta publicidad no resulta realista, dando a entender una posibilidad mucho mayor a la real de ganar. Además, afirman que la esponsorización de deportes es una publicidad indirecta efectiva que ha ayudado a formar una visión positiva del juego relacionando a éste con actividades saludables como lo es el deporte (Emond y Griffiths, 2020; Labrador et al. 2021).

Según afirman Emond y Griffiths (2020) los países cuya población percibe una mayor cantidad de ingresos son en los que los jóvenes muestran una mayor prevalencia en la participación en juegos de azar, la cifra varía durante el año 2020 desde un 36% o el 78%.

Según nos cuentan García et al. (2021) el número de menores que afirmaron haber apostado también ha ido en aumento. En Europa, entre el 12 y el 70% de los adolescentes informan

haber apostado en el último año, alcanzando del porcentaje anterior un 15% de jugadores un uso abusivo del juego y un 5% juego problemático. En España, la prevalencia de juego en la población adolescente durante el último año varía entre un 22 y un 62%. Recientemente se ha informado sobre el aumento de la prevalencia en el juego online, que ha pasado del 6,4% en 2016, al 10,3% en 2018, subiendo en estos dos años casi un 4% el índice (García et al, 2021; Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones. Informe sobre Adicciones Comportamentales, 2020).

En esta misma línea, diversos estudios demuestran que el juego de apuestas es una actividad muy extendida entre los menores de edad (Chóliz y Lamas 2017; Emond y Griffiths 2020; Labrador et al. 2021). Un metaanálisis realizado en 23 países desde el año 2000, estima que entre el 0,2% y el 12,3% de los adolescentes europeos cumplirían criterios de juego problemático (Calado et al., 2017).

Chóliz y Marcos (2019) revelan que entre los jóvenes escolarizados en la Comunidad Valenciana de entre 15 y 19 años, el 56,9% habría jugado alguna vez y el 19,3% lo haría de forma regular (entre una y tres veces al mes, o más), manifestando el 16,3% de la muestra un juego de riesgo. Bastiani et al., (2013) informa de que en la muestra obtenida en los jóvenes de entre 15 y 24 años, un 35,7% han participado en juegos de azar en los últimos 12 meses, de los cuales el 26,5% son jugadores sin riesgo, 6,9% jugadores de bajo riesgo y un 2,3% jugadores con un riesgo moderado o con problemas de juego.

En un estudio realizado en Croacia sobre la adicción a internet (Černja et al. 2019) se seleccionaron 352 jóvenes de entre 15 y 20 años en los que un 3,4% de los estudiantes dieron unos altos niveles de adicción a internet y un 35,4% mostraban algunos signos de adicción a internet. Otro estudio realizado por la (Dirección General de Ordenación del Juego, [DGOJ]; 2017) indica que la edad de inicio en la muestra utilizada presenta una media próxima a los 21 años y cerca del 36% de los participantes informaron haber iniciado su participación en el juego antes de cumplir los 18 años.

Chóliz y Lamas (2017) señalan que el juego de azar es una actividad realizada de forma frecuente por adolescentes de entre 16 y 17 años. Posteriormente otros autores Emond y Griffiths (2020) señalan que el 36% de los jóvenes de entre 11 y 16 años jugaron a juegos de azar o un estudio llevado a cabo en España (Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones, 2020) reveló que, en 2018, un 25,5% de los estudiantes de 14 a 18 años ha jugado dinero de los cuales el 35,6% fueron hombres y el 16,1% mujeres. En este estudio se puede comprobar la clara dinámica ascendente, siendo en 2014 un total del 22,1% el total de jóvenes

de entre 14 y 18 años que habían llevado a cabo actividades relacionadas con el juego, en 2018 ascendió al ya 25,5% del total, es decir, aproximadamente una cuarta parte de los estudiantes de entre 14 y 18 años informaron de haber jugado dinero durante el año 2018. En lo referido específicamente al juego online en 2018 el 10,3% de los estudiantes de 14 a 18 años realizaron este tipo de práctica.

Si bien a la hora de jugar a videojuegos tradicionalmente se pagaba una cantidad fija por acceder a ellos, primero en las recreativas y después mediante los cartuchos en las primeras consolas domésticas, en los últimos años se ha implantado el modelo de los micro pagos y loot boxes, donde el jugador o jugadora paga una cantidad determinada por acceder a un contenido a mayores del que se dispondría con el juego inicial (Gibson et al., 2022; Kristiansen y Severin, 2020; Macey y Hamari, 2018; Sanmartín et al., 2021; Zendle y Cairns, 2018; Zendle et al., 2020).

Según datos obtenidos en una serie de encuestas realizadas a 1137 participantes de 12 a 16 años sobre el uso de las cajas de botín y su relación con una problemática relacionada con el juego, casi la mitad (45,6 %) de los participantes en juegos durante el último año también lo hicieron de alguna forma en actividades relacionadas con el uso de cajas de botín (Kristiansen y Severin, 2020).

Dada esa gran coincidencia en muchos aspectos entre las cajas de botín y el juego de azar, el objetivo de esta investigación es analizar la relación entre el gambling y el uso de micro transacciones en los videojuegos en jóvenes de 14 a 30 años de todo el territorio nacional.

## 2. Metodología de la investigación

Para realizar esta investigación se optó por un método de recogida de datos cuantitativo. Según Miquel et al. (1997) la metodología cuantitativa es la más conveniente cuando existe una teoría previa lo suficientemente fundamentada como para definir los conceptos a analizar de forma concreta. Bryman (1988) habla sobre las diferentes características de la metodología cuantitativa como que la investigación parte de teorías y conceptos ya existentes, siendo el objetivo de esta confirmar o no la veracidad de esas teorías o que en este tipo de metodología se suele adoptar un enfoque más estructurado a la hora de estudiar el fenómeno, en gran medida, como consecuencia de las técnicas empleadas para la recogida de información o tal y como se pretendía en esta investigación, recoger una muestra de población considerable permitiendo un análisis estadístico de la muestra.

## 2.1 Muestra y participantes

Para dar cuenta del objetivo señalado se recurrió en un primer momento a un muestreo intencionado, tratando con ello de acceder a una muestra del mayor volumen y heterogeneidad posible. Fruto del contacto con varios centros escolares de todo el territorio español, fue posible acceder a una muestra inicial de 187 personas de la ESO, ciclos, bachillerato y distintas universidades, siendo un total de 97 mujeres (51,6%), 88 hombres (47,1%) y 2 personas que se identificaron con otro género diferente (1,3%). La muestra elegida fue enfocada en la etapa de la adolescencia y juventud abarcando edades de 14 a 30 años. De esta muestra total, 34 personas fueron descartadas por mostrar patrones de respuesta incoherentes o porque el rango de edad sobrepasaba los 30 años y no se ajustaban al enfoque del estudio. Siendo la muestra final analizada de 153 personas.

La media de edad obtenida entre las 153 personas de la muestra final fue de 21 años (DT= 4,771). Siendo el 25,5% de la muestra menores de edad de entre 14 y 17 años. y el 74,5% mayores de edad.

En cuanto a la ubicación geográfica de las personas encuestadas el 88,2% de la muestra reside en Galicia y un 11,8% restante en otras Comunidades del Estado Español.

## 2.2 Instrumento de recogida de datos

La recogida de datos fue realizada mediante el uso de un cuestionario dividido en tres partes. En el primer bloque compuesto por tres preguntas, se recogieron datos sociodemográficos como la edad, el género o la comunidad autónoma.

Por otro lado, en el segundo bloque se empleó el cuestionario sobre el uso de las cajas de botín en los videojuegos creado por San Martín et al. (2021) de 17 ítems en la cual se recopilan los datos relacionados con la conducta de juego y el consumo de loot boxes, los videojuegos más conocidos y jugados, así como también en esta misma se valoran las emociones y sentimientos asociadas a esta conducta, tales como la culpabilidad, la pérdida de control, y el malestar experimentado tras la compra.

Posteriormente se utilizó el cuestionario de 13 ítems, South Oaks Gambling Screen (SOGS) (Lesieur y Blume, 1987) el cual se emplea para detectar casos de juego patológico entre la población. Siendo la medida 0 para personas sin ningún tipo de problema de gambling, de 1 a 4 para problemas relacionados con el gambling y de 5 en adelante se considera un problema de juego patológico.

### 2.3 Análisis de datos

Para analizar los datos se optó por análisis descriptivos univariados tales como estadísticos de tendencia central y dispersión –medias y desviaciones típicas–, análisis de frecuencias y porcentajes. Los contrastes analíticos fueron realizados mediante chi cuadrado. Para ello se empleó el paquete estadístico de ciencias sociales SPSS IBM versión 25.

### 3. Resultados

Los resultados obtenidos entre el uso de videojuegos y las cajas de botín o loot boxes y los resultados obtenidos del South Oaks Gambling Screen (SOGS), así como una tercera parte en la que se buscó posibles correlaciones entre todos los datos anteriores.

#### 3.1 Los patrones de uso de videojuegos y loot boxes o cajas de botín.

El 85% de la muestra afirmó jugar a videojuegos mientras que un 15% respondió negativamente a esto. De ese 85%, el 53,07% son hombres, el 45,38% mujeres y el 1,55% restante no se identificaron con ninguno de estos. La media de edad de las personas que consumen videojuegos es de 21,04 y una desviación típica de 4,909; prácticamente idéntica a la media de edad de las personas encuestadas siendo esta de 21 años.

En cuanto al reparto de la población de la muestra por comunidades autónomas un 73,85% de la población consumidora de videojuegos pertenecía a Galicia y el 26,15% restante a otras comunidades del Estado Español, como se muestra de forma desglosada en la tabla 1.

**Tabla 1.** Consumo de videojuegos por Comunidad Autónoma

Comunidad Autónoma	Juega a Videojuegos	No juega a videojuegos	Total
Galicia	113	22	135
Euskadi	2	0	2
Cantabria	1	0	1
Valencia	3	0	3
Madrid	2	0	2
Asturias	1	0	1
Navarra	2	0	2
Castilla y León	0	1	1
Catalunya	2	0	2
Andalucía	1	0	1
Aragón	1	0	1
Murcia	1	0	1
Baleares	1	0	1
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>23</b>	<b>153</b>

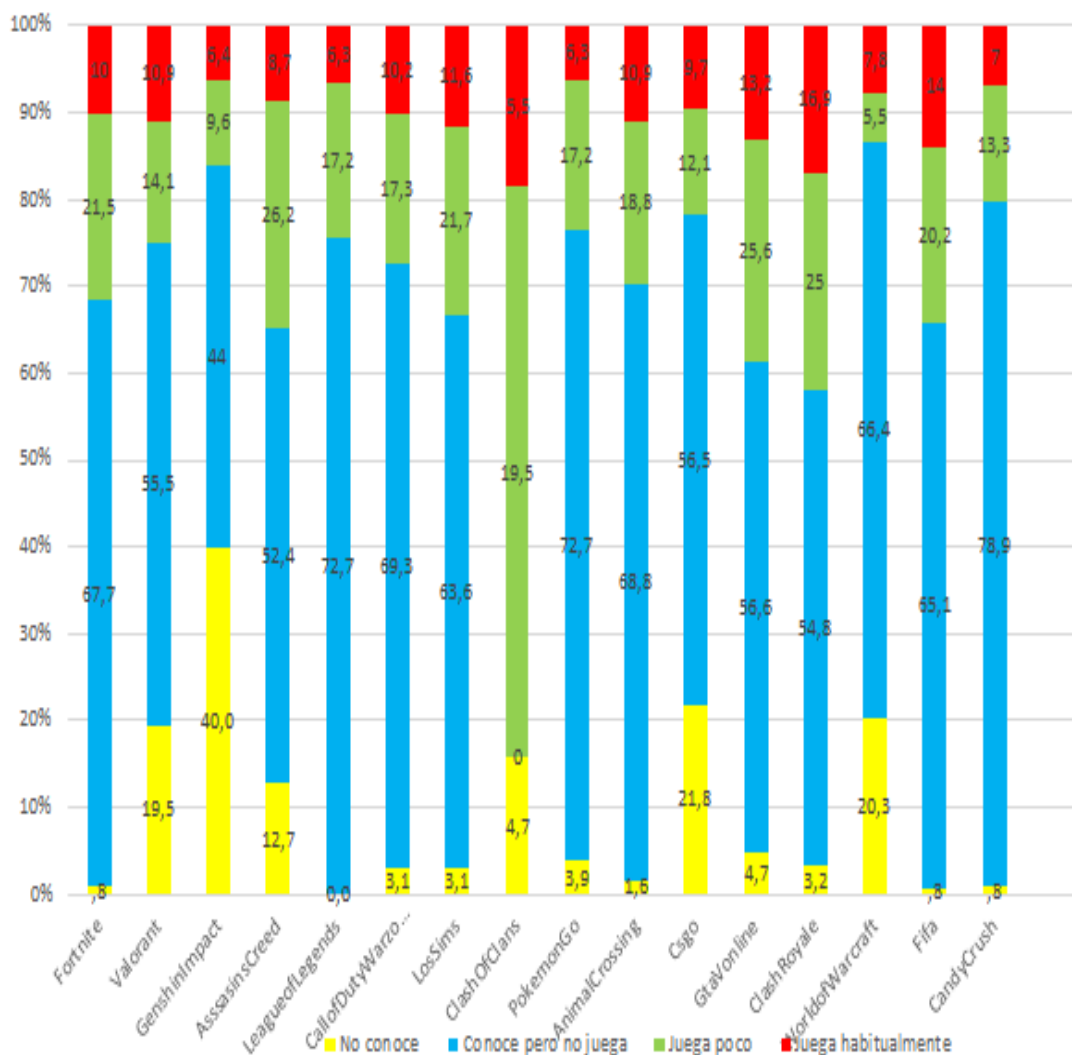
Fuente: elaboración propia





De las personas consumidoras de videojuegos un 56,15% afirmaron haber comprado en alguna ocasión cajas de botín, siendo el gasto medio en estas de 278,29 euros y de 199,87 euros cada vez que salen al mercado nuevos ítems. De los videojuegos analizados en la Figura 1 se puede ver cuáles son los más populares y lo más jugados entre las opciones dadas en el cuestionario.

**Figura 1.** Porcentaje los videojuegos más consumidos



**Fuente:** elaboración propia

Los videojuegos en los que más dinero gastaron los jugadores fueron el Genshin Impact, con un gasto promedio de 1568,33 € y World of Warcraft con un gasto promedio de 1020,56 €. En su contraparte se encuentran el Clash Royale con un gasto promedio de 101,86 € y el Candy Crush con un gasto promedio de 41,67 €.



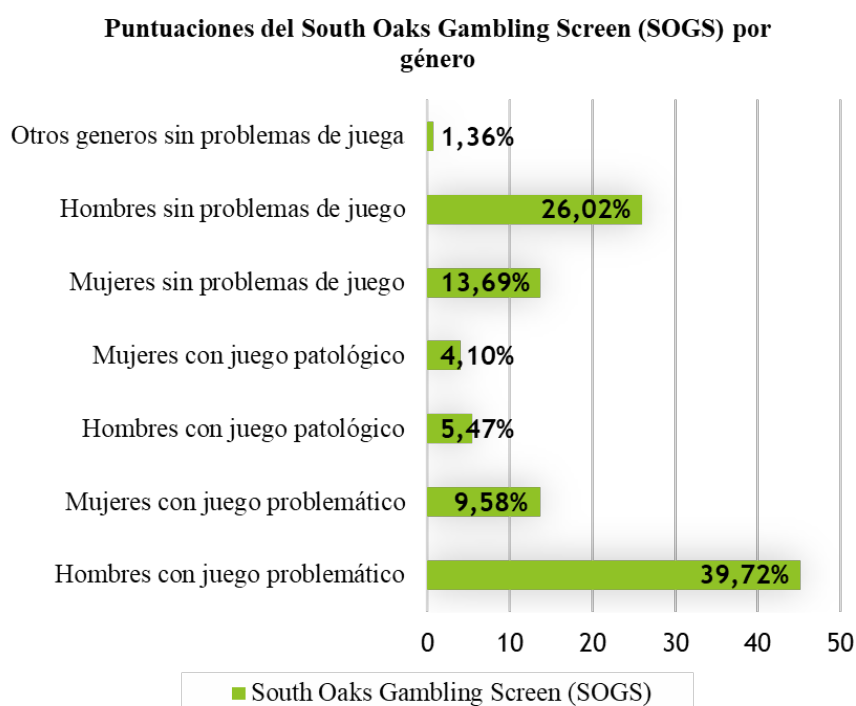
**Tabla 2.** Gasto promedio de los consumidores de videojuegos

Videojuego	Gasto promedio (€)	$\sigma$
Genshin Impact	1568,33	2134,364
World of Warcraft	1020,56	1423,720
CSGO	506,00	403,077
League of Legends	426,95	853,345
Pokemon GO	238,33	268,210
Valorant	230,83	310,021
Clash of Clans	212,05	165,202
Assasins Creed	173,88	176,995
FIFA	169,00	149,684
Animal Crossing	168,33	206,175
Call of Duty Warzone	153,75	241,435
GTA V online	148,42	207,544
Fortnite	137,50	125,017
Clash Royale	101,86	109,361
Candy Crush	41,67	51,072

Fuente: elaboración propia

### 3.2. Patrones de uso de gambling entre jugadores y jugadoras

Según los resultados obtenidos, del total de jugadores/as el 58,9% de los mostró tener algún problema de gambling frente al 41,1% que obtuvo una puntuación negativa.

**Figura 2.** Puntuación South Oaks Gambling screen por género

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la división por comunidades autónomas el 91,78% de la muestra del SOGS fue tomada en Galicia mientras que el 8,22% restante fue tomado en otras comunidades autónomas, esta información se muestra desglosada en la tabla 3.

**Tabla 3.** Número de personas que respondieron por género y puntuación del SOGS

SOGS	0	1	2	3	4	5	6	8	11	Total
Hombre	19	12	8	6	3	0	1	2	1	53
Mujer	10	0	3	2	2	1	2	0	0	20
Otros	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Total	30	12	11	8	5	1	3	2	1	73

**Fuente:** elaboración propia

En cuanto a la edad de las personas que presentaron algún tipo de problema de juego, un 9,59% de las personas eran menores y la media fue de 23,24 años y una desviación típica de 4,106, mientras que la media de edad de las personas que mostraron indicios de juego patológico fue de 22,29 años y una desviación típica de 1,813.

**Tabla 4.** Puntuación del SOGS por Comunidad Autónoma

SOGS	0	1	2	3	4	5	6	8	11	Total
Galicia	29	11	8	7	5	1	3	2	1	67
Euskadi	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Cantabria	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Valencia	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
Catalunya	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Murcia	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Total	30	12	11	8	5	1	3	2	1	73

**Fuente:** elaboración propia

### 3.3 Los videojuegos y el gambling

Un 50,67% de la muestra consume loot boxes y además presentan problemas relacionados con el gambling (43,83% presentó signos de juego problemático y un 6,84% problemas de juego patológico.)

Un 5,65% de la muestra no consumió loot boxes, pero si obtuvo puntuación en el SOGS (2,92% juego problemático; 2,73% juego patológico)

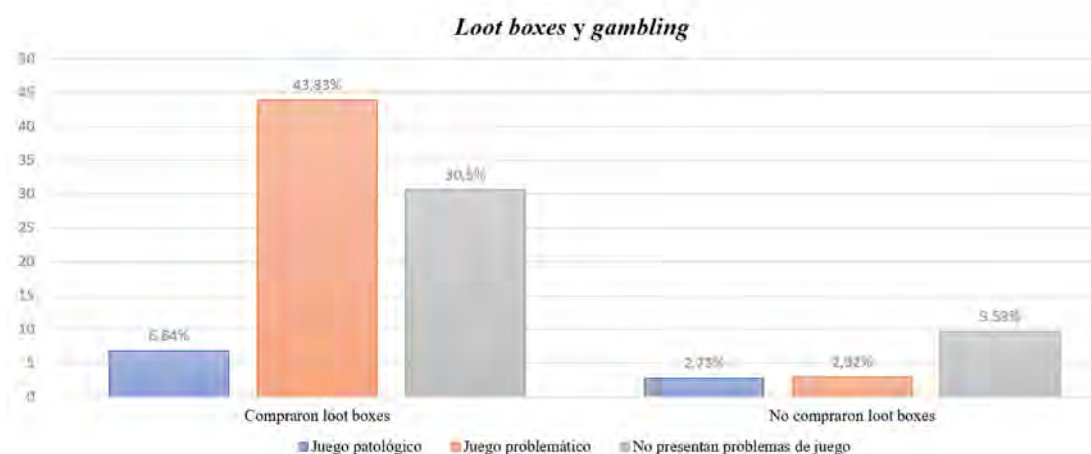
Un 30,5% de la muestra indicó haber comprado alguna vez loot boxes, pero no mostró ningún criterio de juego problemático en el SOGS.

Por otro lado, un 9,58% de la muestra indicó no haber consumido loot boxes y tampoco obtuvo puntuación en el SOGS.

El 50,67% de las personas que consumen loot boxes además presentan alguna problemática de gambling frente al 5,65% de la muestra que presentó algún problema relacionado con el juego, pero no consume loot boxes. Sin embargo, los resultados no muestran una correlación positiva.

338

**Figura 3.** Compra de loot boxes y problemática de juego



**Fuente:** elaboración propia

#### 4. Discusión y conclusiones

Ante los resultados obtenidos sí que muestran un patrón común entre el gambling y las loot boxes, no existe correlación entre los datos, probablemente por ser una muestra escasa. Sin embargo, un 50,67% de la muestra presentó consumo de loot boxes y problemas relacionados con el gambling, ya sea juego patológico (6,84%) o juego problemático (43,83%). Sin embargo, los datos nos muestran que el 90,42% de la muestra consume loot boxes y además presenta problemas relacionados con el gambling. Autores como von Meduna et al. (2020) señalaron una prevalencia en la compra de loot boxes de hasta un 38,9% y en cuanto al juego problemático un 45,9% de las personas encuestadas por este autor también presentaron esta

problemática. Las cifras que muestra von Meduna en cuanto a la prevalencia de juego problemático son prácticamente idénticas 45,9%, siendo un 2,07% superiores a las de nuestro estudio.

Hay que resaltar que autores como Spicer et al. (2022) informaron de la evidencia obtenida en su investigación al respecto de una posible puerta de entrada al gambling a través de las loot boxes, destacando que uno de cada cinco compradores de loot boxes también apuestan, y por lo general muestran una mayor problemática de gambling. Datos que coinciden con nuestra investigación, siendo en ambos casos el porcentaje de compradores de loot boxes que presentaron además una problemática de gambling un 20% de la muestra.

Por otro lado, el 56,15% de las personas que consumen videojuegos afirmó además haber comprado loot boxes, siendo el gasto medio 278,29 euros y de 199,87 euros cada vez que salen al mercado nuevos ítems.

Otro dato que resaltar es que la media de edad obtenida en nuestra investigación fue de 21 años, dato que coincide con la investigación de la Dirección General de Ordenación del Juego [DGOJ] en el año 2017. En este sentido, también se indica que un 36% de la muestra informó haber comenzado a tener una problemática relacionada con el gambling antes de los 18 años y en nuestro estudio si comprobamos el porcentaje de menores de edad que presentan algún criterio de gambling la cifra es del 33,33% de los menores.

Aunque destacó particularmente el público consumidor de los videojuegos World of Warcraft, juego de rol multijugador masivo en línea (MMORPG) con unas cifras de gasto medio de 1020,56 euros, al cual el 7,8% de la muestra afirmó jugar de forma habitual y un 5,5% de forma casual, el videojuego que más destaca en gasto fue Genshin Impact, con un gasto promedio entre sus jugadores de 1568,33 €. Este videojuego se caracteriza curiosamente por ser gratuito, pero presente una mecánica de monetización a la hora de conseguir artículos cosméticos, armas, personajes. Además, se emplea la llamada mecánica gacha (máquina expendedora de cápsulas y juguetes), que consiste en que los ítems son comprados a través de una moneda virtual generando una impresión de menor gasto entre los jugadores, pero presentan la problemática de que esa moneda virtual es comprada con dinero real.

Cabe destacar que las críticas hacia los micro pagos, no solo se realizan desde un ámbito puramente de investigación y desde los expertos si no que ya han trascendido a la cultura popular, por ejemplo, en la serie animada South Park (Parker, 2014), llamado “Freemium Isn’t Free” refleja durante una escena a la perfección este tipo de mecánica y explica a la perfección el funcionamiento de la monetización en los juegos gratuitos o “free to play”. En

esta escena un creador de videojuegos “freemium” explica el mecanismo de estos, el cual consiste en ofrecer un producto gratuito que debe ser lo suficientemente entretenido como para que guste en la gente, pero no tan divertido como para que sientan que no necesitan pagar, es decir, que habla de cómo se introducen los micro pagos para supuestamente mejorar la experiencia de juego y generar ingresos. Otro de los temas a los que se hace referencia en este capítulo es que si bien no hay una cantidad masiva de jugadores que pague por esto, de lo que se trata es de sacar las mayores ganancias posibles de los pocos que si lo hacen.

Como conclusión, cabe decir que desde la Educación Social urge antes la problemática de las loot boxes establecer protocolos de actuación definidos al respecto, así como promover el uso de alternativas de ocio dentro de los propios videojuegos, ya que existe una gran variedad de estos que no incluyen micro transacciones, siendo muchas veces menos publicitados o pertenecen a pequeños estudios indie, siendo la industria de los videojuegos triple A (clasificación utilizada para los videojuegos producidos y distribuidos por multinacionales que siguen un modelo de marketing y desarrollo de alto presupuesto) la dominante, además es importante señalar la gran cantidad de videojuegos que tienen dentro de la educación social posibles finalidades educativas, autores como Eguia et al. (2012) mencionan la creación por un grupo de educadores de la plataforma Moose, que fue una de las pioneras en el aprendizaje virtual enfocado a menores. Más recientemente Manzano et al. (2021) creó un scape room online durante el covid-19 dirigida a alumnos de secundaria, estos son solo algunos ejemplos del potencial que pueden llegar a tener los videojuegos empleados de forma correcta en la educación social.

También es necesario incidir en la gran necesidad de la figura de la educación social dentro del ámbito de la educación formal, siendo para este tipo de intervenciones, ya sea prevención del gambling o de las loot boxes, así como muchas otras problemáticas que urge tratar desde una edad temprana en los centros educativos para minimizar las conductas de riesgo en la infancia y la adolescencia. Las posibles actividades para organizar en los centros educativos van desde charlas para la prevención del gambling y las loot boxes o dinámicas de role play.

Otro punto que destacar es que entre los videojuegos que se dieron a escoger en el cuestionario un 60% de estos son gratuitos o free to play, y aun así sacan ganancias de millones de euros mediante las micro transacciones, lo cual nos hace lanzar la pregunta de ¿hacia dónde se dirige la industria del videojuego ahora mismo? También se revela lo que creemos que es una necesidad acuciante en cuanto a legislar de forma clara en el ámbito de la venta de loot boxes o cajas botón, y en general del uso de micro transacciones dentro de los



videojuegos, siendo sin duda este el modelo por el cual la industria del videojuego se ha decidido en los últimos años y que cuenta con innumerables vacíos legales.

## 5. Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.; DSM-5; American Psychiatric Association, 2013).
- Bastiani, L., Gori, M., Colasante, E. et al. (2013). Factores complejos y comportamientos en la población de jugadores de Italia. *Journal of Gambling Studies*, 29, 1 - 13.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203410028>
- Calado, F., Alexandre, J. y Griffiths, M.D. (2017). Prevalence of Adolescent Problem Gambling: A Systematic Review of Recent Research. *Journal of Gambling Studies*, 22 (2), 397 - 424. <https://doi.org/10.1007/s10899-016-9627-5>
- Černja, I., Vejmelka, L. y Rajter, M. (2019). Prueba de adicción a Internet: estudio preliminar croata. *Psiquiatría BMC*, 19 (1), 1 - 11. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2366-2>
- Chóliz, M., y Lamas, J. (2017). ¡Hagan juego, menores! Frecuencia de juego en menores de edad y su relación con indicadores de adicción al juego. *Revista Española de Drogodependencias*, 42 (1), 34 - 47.
- Chóliz, M., y Marcos, M. (2019). La epidemia de la adicción al juego online en la adolescencia: un estudio empírico del trastorno de juego. *Revista Española de Drogodependencias*, 44 (4), 20 - 37.
- Emond, A. M., y Griffiths, M. D. (2020). Gambling in children and adolescents. *British Medical Bulletin*, 136 (1), 21 - 29. <https://doi.org/10.1093/bmb/ldaa027>
- Fisher, S. y Griffiths, M. (1995). Tendencias actuales en los juegos de máquinas tragamonedas: temas de investigación y política. *Diario de estudios de juego*, 11 (3), 239 - 247. <https://doi.org/10.1007/BF02104791>
- García, G., Perona, C. e Irlas, L. (2021). Adaptación española de “Gambling Advertising Impact Scale” para adolescentes. *Atención Primaria*, 54 (2), 1 - 10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aprim.2021.102230>
- Gibson, E., Griffiths, M., Calado, F. y Harris, A. (2022). La relación entre las microtransacciones de videojuegos y los juegos y apuestas problemáticos: una revisión sistemática. *Computadoras en el comportamiento humano*, 131, 107219. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107219>
- Kristiansen, S., y Severin, M. C. (2020). Loot box engagement and problem gambling among adolescent gamers: Findings from a national survey. *Addictive behaviors*, 103, 106254. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2019.106254>
- Labrador, F. J., Estupiñá, F. J., Vallejo-Achón, M., Sánchez-Iglesias, I., González-Álvarez, M., Fernández-Arias, I., Labrador, M., y Bernaldo-de-Quirós, M. (2021). Exposición de jóvenes y adolescentes a la publicidad de los juegos de azar: una revisión sistemática. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 37(1), 149–160. <https://doi.org/10.6018/analesps.428921>
- Lesieur, H.R., y Blume, S.B. (1987). The South Oaks Gambling Screen (SOGS): A new instrument for the identification of pathological gamblers. *American Journal of Psychiatry*, 144, 1184-1188
- Ley 13/2011, del 27 de mayo, de Regulación del Juego. 28/05/2011. BOE núm. 127.



- Macey, J. y Hamari, J. (2018). Investigar las relaciones entre los videojuegos, los deportes electrónicos y los juegos de azar. *Computadoras en el comportamiento humano*, 80, 344 - 353. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.11.027>
- Manzano, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero, M., Guerrero-Puerta, L., Aguilar-Parra, J., Trigueros, R., y Alias, A. (2021). Between Level Up and Game Over: A Systematic Literature Review of Gamification in Education. *Sustainability*, 13, 2247. <https://doi.org/10.3390/su13042247>
- Manzano, A., Aguilar-Parra, J., Rodríguez-Ferrer, J., Trigueros, R., Collado Soler, R., Méndez-Aguado, C., García-Hernández, M., y Molina-Alonso, L. (2021). Online Escape Room during COVID-19: A Qualitative Study of Social Education Degree Students. *Experiences. Education Sciences*, 11, 426. <https://doi.org/10.3390/educsci11080426>
- Miquel, S., Bigné, E., Lévy, J. P., Cuenca, A. C. y Miquel, M. J. (1997). *Investigación de mercados*, McGraw-Hill.
- M. von Meduna, F. Steinmetz, L. Ante, J. Reynolds, I. Fiedler (2020). Las cajas de botín son elementos similares a los juegos de azar en los videojuegos con potencial dañino: resultados de una encuesta de población a gran escala. *Tecnología en la Sociedad*, 63, 101395. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101395>
- Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones. Informe sobre Adicciones Comportamentales (2020). *Juego con dinero, uso de videojuegos y uso compulsivo de internet en las encuestas de drogas y otras adicciones en España* EDADES y ESTUDES. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, 2021. 68.
- Parker, T. (Productor y Guionista). (5 de noviembre de 2014). Freemium no es libre (Temporada 18, Episodio 6) [Episodio de serie de televisión]. Parker, T y Stone, M. (Productores ejecutivos), South Park. South Park Studios.
- Sanmartín, F.J., Velasco, J., Cuadrado, F., Gálvez-Lara, M., De Larriva, V., y Moriana, J.A. (2021). El consumo de loot boxes como una nueva forma de azar en los videojuegos. *Adicciones*, 2021. <http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.1636>.
- Spicer, S.G., Fullwood, C., Close, J., Nicklin, L.L., Lloyd, J. y Lloyd, H. (2022). Cajas de botín y juegos de azar problemáticos: investigando la "hipótesis de la puerta de enlace". *Comportamientos adictivos*, 131, 107327. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107327>
- Zendle, D. y Cairns, P. (2018). Las cajas de botín de videojuegos están vinculadas a problemas con el juego: resultados de una encuesta a gran escala. *PloS uno*, 13 (11), e0206767. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214167>
- Zendle, D., Cairns, P., Barnett, H. y McCall, C. (2020). Pagar por cajas de botín está relacionado con el problema del juego, independientemente de las características específicas como el retiro y el pago para ganar. *Computadoras en el comportamiento humano*, 102, 181 - 191. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.07.003>

---

**Para contactar:**

**Paula Rodríguez-Rivera**, email: [paula.rodriguez.rivera@gmail.com](mailto:paula.rodriguez.rivera@gmail.com)

**Gabriel Villamarín Freire**, email: [gabrielvillamarinfreire@gmail.com](mailto:gabrielvillamarinfreire@gmail.com)



## ***Tejidos y tramas de lo social: perspectivas desde la pedagogía y la educación social***

**Weavings and wefts of the social: perspectives from pedagogy and social education**

**Xavier Úcar**, *Departament Teories de l'Educació i Pedagogia Social, Universitat Autònoma de Barcelona. ORCID: 0000-0003-3678-8277*

343

### **Resumen**

*El concepto y el contenido de lo "social" ha evolucionado considerablemente desde la aparición de la pedagogía social en Alemania hace más de un siglo y medio. Este texto analiza ideas y reflexiones elaboradas por diferentes autores y perspectivas sobre el sentido, el significado y el contenido de lo social. Lo que se pretende es conectar orgánicamente dicho concepto con la intervención socioeducativa y, en general, con la educación social.*

*En este texto se analiza, en primer lugar, cómo se encarna lo social en las relaciones que las personas establecen con los contextos sociales en los que habitan. A continuación, se busca conocer los sentidos y significados que, en el marco de la pedagogía y la educación social, han dado diferentes autores a lo social. Esto lleva a presentar una propuesta actualizada que especifica el papel de lo social en los procesos socioeducativos. A partir de esta propuesta se analizan dos fenómenos actuales muy relacionados con lo social, la individualización y el capital social, que se constituyen como líneas específicas de trabajo socioeducativo. Se acaba con unas reflexiones, a modo de conclusión, que enfatizan la complejidad de lo social; una complejidad que se extiende a la propia educación social.*

**Palabras clave:** Socialización, sociabilidad, educación social, pedagogía social, individualismo, capital social

### **Abstract**

*The concept and content of the "social" has evolved considerably since the emergence of social pedagogy in Germany more than a century and a half ago. This text analyses ideas and reflections developed by different authors and perspectives on the meaning, significance, and content of the social. The aim is to organically connect this concept with socio-educational intervention and, in general, with social education.*

*This text analyses, firstly, how the social is embodied in the relationships that people establish with the social contexts in which they live. Next, it seeks to understand the sense and meanings that different authors have given to the social in the framework of pedagogy and social education. This leads to the presentation of an updated proposal that specifies the role of the social in socio-educational processes. Based on this proposal, two current phenomena closely related to the social are analysed: individualization and social capital, which are constituted as specific lines of socio-educational work. It ends with some reflections, by way of*



*conclusion, which emphasise the complexity of the social; a complexity that extends to social education itself.*

**Keywords:** Socialization, sociability, social education, social pedagogy, individualism, social capital

Fecha de recepción: 08/07/2022

Fecha de aceptación: 26/10/2022

344

[El ser humano] *es el animal que hereda condicionamientos simbólicos —más tarde llamados, con un golpe lingüístico astuto, «socialización»— que determinan casi irreversiblemente su pertenencia cultural y su repertorio nervioso-central, a no ser que los corrija él mismo lo bastante pronto mediante evasiones autodidactas de las estrecheces heredadas* (Sloterdijk, 2014, p. 14)

El objetivo de este trabajo es presentar y analizar algunos de los que, desde mi punto de vista, son fenómenos, ideas y reflexiones fundamentales para entender el sentido, el significado y el contenido del calificativo “social” en la actualidad. También para conectarlo orgánicamente con la intervención socioeducativa y, en general, con la educación social.

Hace más de siglo y medio que empezó la pedagogía social en Alemania. Hasta entonces la pedagogía había sido siempre individual; esto es, se había focalizado sobre el sujeto que aprende. Si se caracteriza a la pedagogía como “social” es porque conecta a la persona con la comunidad y con el entorno social en el que crece y se desarrolla. También porque se piensa que aquel contexto social contribuye de manera determinante a dar forma a las personas. Lo social se encarna así en una nueva pedagogía que, a partir de ese momento se va a ocupar de aquella interacción: la de la persona que crece y se desarrolla en mutua relación e interdependencia con su entorno social.

Ahora bien, el social que dio nombre, a mediados del siglo XIX a aquel nuevo tipo de pedagogía, tiene poco que ver con lo que significa lo social en la tercera década del siglo XXI. Hay que señalar que, en tanto que término, concepto y referente, lo social conjuga muy bien con muchos otros términos que se refieren a otras dimensiones de la vida humana que, en principio, han sido tratadas como si estuvieran separadas y fueran diferentes. Eso ha generado unos usos lingüísticos muy diversos que, en muy pocas ocasiones resultan del todo

transparentes. Hablamos, por ejemplo y entre otros, de lo *sociocultural*; de lo *socioeconómico*; de lo *sociopolítico*; de lo *socioafectivo* y de lo *socioambiental*. Para realizar un análisis actualizado que posibilite la construcción de una educación social ajustada a la complejidad de nuestras sociedades, se hace necesario saber cómo se implica, se conecta o se distingue la dimensión social de la existencia con todas esas otras dimensiones de la vida humana en el planeta. Definir cómo es o ha de ser la educación social de esta época pasa indefectiblemente por caracterizar los elementos, conexiones y entramados que configuran hoy ese social.

La idea de este texto no es la de elaborar una revisión del estado del arte ni tampoco un análisis de cómo ha evolucionado el concepto de lo “social” en las ciencias sociales,<sup>1</sup> sino determinar cómo se puede entender en el marco de la complejidad que rige la vida social en las comunidades físicas y digitales de nuestro tiempo y, sobre todo, en relación con la pedagogía y la educación social.

345

### 1. “Lo social” encarnado: sociabilidad y procesos de socialización

De acuerdo con Sloterdijk (2014), lo social se transmite en forma de condicionamientos simbólicos que, desde que llegamos al mundo, instauran en nosotros todas aquellas personas y todos aquellos elementos que configuran el contexto que nos recibe: la familia, la comunidad territorial, social y cultural y el conjunto de la sociedad a través de los medios y recursos en los que se encarna. A través de los denominados procesos de socialización todas estas instancias nos transmiten, de distintas maneras y con énfasis e intensidades diferenciadas, un determinado “social”. Aquel que, para cada una de ellas, ha sido el resultado de su propia historia de *evasiones autodidactas de las estrecheces heredadas*, como atinadamente apunta Sloterdijk. La sociabilidad se refiere, precisamente, a la capacidad de ser social de cada persona, que está vinculada a esa historia personal del propio desarrollo relacional. Una capacidad que puede ser estimulada u obstaculizada en grados diversos en función del contexto específico en el que se ubique y de los procesos de socialización que se den en su seno.

En otro lugar he analizado las características de dichos procesos de socialización que, a diferencia de lo que establecía la sociología clásica, se producen de manera continua e

1 Ver, en ese sentido, Curtis, 2002. En relación con su evolución en el campo del trabajo social, ver Campos Aldana, 2008.



ininterrumpida a lo largo de toda la vida y están muy distribuidos (Úcar, 2016a). Además de la familia, la escuela y la comunidad hoy hay que añadir, al menos, los medios de comunicación, las redes sociales y los diferentes mundos a los que se accede a través de internet.

Lo social es un constituyente fundamental de la naturaleza humana que está inscrito, de manera indeleble, en lo que significa ser humano. Por eso afirmamos, a pesar de Rousseau, que lo social es también y, antes que nada, naturaleza. Se hace difícil cartografiar o poner límites al contenido específico de este concepto. Se podría decir que lo social se refiere a una nebulosa de ideas, significaciones, actitudes y comportamientos relativos a cómo es o cómo debería ser la vida, la convivencia y las relaciones en el seno de un grupo, una comunidad o una sociedad. Lo social es el interlocutor simbólico con el que las personas recién nacidas van a pasar toda su vida dialogando y negociando para poder y saber ser, en cada momento y en cada situación, “seres sociales”; esto es, que se relacionan con otras personas, de una manera más o menos normalizada, en ambientes y marcos socioculturales físicos y digitales *situados* que evolucionan constantemente.

Es de dicho diálogo y negociación de donde se derivan los valores, las normas, las prohibiciones, las orientaciones, las sugerencias, las invitaciones, las recomendaciones, las costumbres, las sanciones y las prescripciones que, entre otros muchos elementos, delimitan nuestros comportamientos en tanto que personas que conviven con otras personas en un determinado contexto territorial (físico y digital) y sociocultural. Por ejemplificar, cada vez que alguien dice: “en el cine no se habla, que molesta”; “los domingos hay que ir a misa”; “recoge los platos después de comer, que si no lo haces tú alguien ha de hacerlo”; “no te muerdas las uñas”; “mejor que hables despacio, que si no, no se te entiende bien”; etc., está emergiendo “lo social”, que lleva a las personas que reciben estos mensajes a reorganizar o no, en consecuencia, sus comportamientos.

Estos diálogos y negociaciones de las personas con el *frame* en el que se desenvuelven son el campo de acción de la pedagogía y la educación social. *Frame* es el término que Goffman (2006) utiliza para caracterizar el contexto en el que las personas nos hallamos situados. Un contexto multidimensional que es físico, simbólico, digital y, en todos los casos, sociocultural. Dice Goffman que *todo marco de referencia primario permite a su usuario situar, percibir, identificar y etiquetar un número aparentemente infinito de sucesos concretos definidos en sus términos* (2006, p. 23).



Se podría decir que el *frame* es un dispositivo cognitivo y una práctica de organización de la experiencia social que permite a una persona comprender la situación que está viviendo y tomar parte en ella. Los marcos contextuales (*frames*) estructuran la definición y la interpretación que las personas hacemos de cada situación y, en consecuencia, nuestra manera de comprometernos con diferentes cursos de acción. Los procesos de socialización, que se dan continuamente a lo largo de la vida, son los que proporcionan la información básica tanto para participar como para interpretar los diversos *frames* en los que se desenvuelve la vida relacional de las personas.

Los procesos de socialización que van dando forma a las personas a lo largo de su trayectoria vital son los que les enseñan a decodificar e interpretar cada uno de los *frames* en los que participan. Wolf afirma que el *frame* se refiere al sistema de *premisas e instrucciones necesarias para dar sentido al flujo de acontecimientos* (1982, p. 41). Goffman (2006) distinguió diferentes tipos de marcos (*frames*) y describió numerosos mecanismos que posibilitan su análisis y comprensión. Los marcos proveen la información que las personas necesitamos para actuar, por lo que se convierten en ese “social” que necesitamos conocer y dominar para actuar de manera congruente con él. Ser social significa estar *situado* y ser capaz de evolucionar en nuestros comportamientos en respuesta a los cambios de los diferentes *frames* en los que se desarrollan nuestras vidas.

## 2. El sentido y el significado de “lo social” desde la pedagogía y la educación social

Numerosos han sido los autores que se han interrogado sobre el sentido y significado de lo social en el ámbito pedagógico (Cleary, 2019; Úcar, 2013; Hämäläinen, 2012, 2003; Coussée, et al., 2010; y Caride, 2004, 2002). No es algo fortuito ya que, en tanto que referente esencial para la teoría y la práctica educativa, lo social marca y delimita el contexto de acción de la pedagogía y la educación, las características de las actividades que desarrolla, los valores que vehicula y, sobre todo, los objetivos que pretende conseguir. Esa es precisamente la razón por la que la pedagogía social es normativa (Cleary, 2019; Úcar, 2016c; Petrie/Cameron, 2009; Marynowicz-Hetka, 2007; Trilla, 2005; Hämäläinen, 2003; Eriksson/Markström, 2003): porque propone normas, objetivos, principios, técnicas y metodologías para la acción socioeducativa que se fundamentan y orientan hacia determinados valores. Ahora bien, ¿en qué consiste ese “social” en el que la educación social pretende formar y acompañar a las personas, los grupos y las comunidades?

Sin una definición clara y más o menos consensuada de lo social parece difícil que los profesionales de la educación social puedan orientar con sentido sus acciones más allá de sus propias ideologías o de las de las instituciones o entidades que los contratan. La apropiación de la pedagogía social por parte del régimen nazi, con la intención de instrumentalizarla para imponer sus propios valores a la sociedad germana (Lorenz, 2008; Kornbeck, 2013), es un buen ejemplo de los riesgos tanto de la falta de una definición consensuada de lo social, en un marco sociocultural determinado, como de una definición única, unilateral y excluyente.<sup>2</sup>

Muchas son las preguntas que nos hemos hecho con relación a lo social de la pedagogía y de la educación. Buena parte de la literatura académica publicada sobre la pedagogía social en el ámbito anglosajón, en la primera década de este nuevo milenio, se interrogaba, por ejemplo, sobre si el modelo de la pedagogía social, que se estaba desarrollando en la Europa continental, podía ser importado a UK (Coussée et al., 2010; Petrie/Cameron, 2009; Kornbeck/Rosendal Jensen, 2009; Lorenz, 2008; Hämäläinen, 2003; Kornbeck, 2002).

Me parece que ésta es una pregunta de especial importancia para la educación social dado que pone sobre la mesa una cuestión fundamental: la del peso específico que tiene el contexto social en el desarrollo de las personas. Una pregunta que nos lleva a interrogarnos sobre la cuestión de la universalidad o particularidad de los procesos de crecimiento, desarrollo y maduración personal y social de cada persona. En otros términos: ¿Puede un determinado contexto social y cultural ejercer una influencia tan fuerte, tan diferencial y particular que borre, desdibuje o distinga la humanidad común que comparten todos los seres humanos? Yo pienso que no. Y eso es, precisamente, lo que vendría a afirmar una pedagogía/educación social que fuese totalmente diferente en función del país, del territorio o de la cultura concreta en la que se desarrollara y que, en consecuencia, no fuera exportable.

Hace más de dos décadas que un informe de la UNESCO (1997), buscando configurar una ética global, ponía en valor la idea de que las personas que habitamos el planeta compartimos y tenemos más rasgos en común que diferencias. Lo ejemplificaba haciendo referencia a la expresión de los sentimientos: en todas las culturas se ríe, se llora, se disfruta y se sufre, aunque, es un hecho, que cada una de ellas puede hacerlo de manera diferente. En línea con esta idea, la investigación comparada en pedagogía social ha demostrado, en los ámbitos académico, formativo y profesional, que existe efectivamente un núcleo esencial de la

---

<sup>2</sup> He caracterizado como “*la trampa de la política*” a la instrumentalización de la pedagogía/educación social por parte de los gobiernos para dar respuesta a problemáticas sociales que la pedagogía/educación social, por sí sola, no podía resolver (Úcar, 2016b; 2013)

educación social, pero también, que la manera específica en que se muestra o se encarna en la práctica puede variar entre países en función de sus características culturales, ideológicas y políticas (Janer/Úcar, 2020). No es extraño así que los autores anglosajones acabaran reconociendo no solo la aplicabilidad del modelo de la pedagogía social en UK, sino también los beneficios derivados para las personas participantes (Charfe/Gardner, 2019; Hatton, 2013; Eichsteller/Holthoff, 2012; Cameron/Moss, 2011). Como resultado de eso la pedagogía social es hoy un campo en expansión en el contexto anglosajón.

### 3. Indefinición, ambigüedad, estigma y evolución de lo social

El calificativo “social” hace algo más que delimitar el campo de acción de los educadores y educadoras sociales. Imprime un determinado carácter, una manera particular de hacer. A finales de los 80 del pasado siglo se decía en nuestro país que la animación sociocultural no era tanto lo que se hacía, las actividades que desarrollaba, como la manera en que se hacía, lo que entonces se denominaba el *talante metodológico* (Quintana y otros, 1986). En el contexto anglosajón y en el novedoso discurso actual sobre la pedagogía social se dice de esta última exactamente lo mismo.<sup>3</sup> Posiblemente sea cierto, por otra parte, que las profesiones sociales atraen, en general, a un tipo determinado de personas; con toda probabilidad a aquellas que tienen más conciencia de lo que supone la vida social y de las situaciones y problemáticas que se pueden derivar de ella. Personas que, más allá de lo que hagan o dejen de hacer, tienen una manera particular de enfocar las relaciones interpersonales y los procesos de ayuda y acompañamiento a las otras personas en contextos sociales.

Como profesionales de la educación social necesitamos conocer cuáles son, los contenidos, las perspectivas, las representaciones, las características y los valores que subyacen en la actualidad en el concepto de “lo social”. Solamente así vamos a ser capaces de ayudar a las personas con las que actuamos a generar respuestas ajustadas a la complejidad de la vida social de nuestro tiempo.

La social ha sido siempre nuestro referente, el de la pedagogía (social) y la educación (social), pero también el de la asistencia (social) y el del trabajo (social). Un “social” que hemos aceptado tradicionalmente como una entidad dada, estable y acabada. Un “social” que, a lo largo de los años, se ha ido llenando de significado y que, en el marco del paradigma analítico

<sup>3</sup> Ver Eichsteller/Holthoff, 2012.

que se impone a partir del siglo XIX (Sloterdijk, 2016), ha sido tratado como algo específico y diferenciado que estaba separado del resto de dimensiones de la esfera de actividad humana.

El vocablo “social” identifica, desde el siglo XIX, a toda una serie de ciencias, metodologías, prácticas y profesiones que tienen un cierto “*aire de familia*”, por utilizar la conocida expresión de Wittgenstein. Todas ellas se relacionan, de una manera u otra, con aspectos o dimensiones de la vida en común de las personas, sea en grupos, comunidades o sociedades. Swedberg afirma, sin embargo, que *lo que constituye lo social no está en absoluto acordado en ciencias sociales*. [Y que] *eso era tan cierto hace cien años como lo es todavía hoy* (2016, p. 161). Curtis añade, además, que *hay muchas historias posibles de lo social que podrían escribirse y, de hecho, en la discusión contemporánea, “lo social” es invocado para referirse a cosas bastante diferentes* (2000, p. 85).

Sloterdijk (2020) apunta que términos como “sociedad” y “lo social” provienen del latín “*socius*” que significa algo así como “compañero”, “acompañante” o “ayudante”. Por su parte, Arendt (2002) explica el significado originario del término “social” y señala que los romanos fueron los primeros en darle significado. Los griegos no consideraban que éste fuera un atributo específicamente humano dado que es un rasgo que los humanos comparten con los animales. Arendt explica que Séneca tradujo el *Zoon politikon* de Aristóteles como *Animal socialis* y que Santo Tomás de Aquino perpetuó este modelo de traducción al decir *homo est naturaliter politicus, id est, socialis* (2002, p. 38).<sup>4</sup> Esta equiparación inicial entre lo social y lo político ha generado y genera todavía numerosas confusiones, malentendidos y posicionamientos diferenciados en el campo de la educación social y, en general, en el de las profesiones de lo social (Úcar, 2021).

El uso del concepto de “lo social”, tal y como lo entendemos hoy, es muy reciente. De hecho, no entró en el lenguaje cotidiano hasta el siglo XIX (Santana Acuña, 2012). Rendueles (2013) afirma que se volvió de uso común durante las primeras fases del capitalismo para designar el tipo de relaciones que se empezaron a establecer cuando las antiguas comunidades que daban sentido a la vida en común empezaron a desaparecer. No obstante, más allá de lo que pueda significar exactamente, me interesa resaltar que, de acuerdo con Manuel (2010), “lo social” es una idea histórica y contingente. Esto quiere decir que no tiene sentido elaborar un concepto cerrado, intemporal y acabado de lo social, sino que, en todos los casos, hay que significarlo en el contexto espacio-temporal concreto al que se refiere o en el que se usa.

<sup>4</sup> *El hombre es naturalmente político, esto es, social.*

Es posible ilustrar la preponderancia de esta idea en los campos del trabajo social y de la educación social. En una investigación de Dubet (2006) sobre las profesiones sociales, el grupo de trabajadores sociales participante concluía, en relación con los continuos cambios producidos en su ámbito profesional, que no es que *el trabajo social esté en crisis*, [sino que] *simplemente “es así”* (p. 300). En el caso de la educación social y, también con relación a los cambios constantes que se están produciendo en ella, se afirma en España que dicho ámbito *está en construcción* (Torío, 2009; Caride, 2005; Ortega, 1997). Estoy de acuerdo con esta idea siempre y cuando tengamos claro que eso no ha de significar, en ningún caso, que llegará un momento en que dejará de estarlo. A partir de la idea de Manuel (2010), pienso que el “*estar en construcción*” es más una característica esencial que coyuntural tanto de la educación social como del trabajo social (Úcar, 2016a). Una característica derivada del hecho de ser ambas “sociales”. Si, al igual que las personas y las comunidades, lo social es móvil, dinámico y está en continuo cambio, las profesiones sociales no pueden sino responder a estos mismos parámetros. De ahí la importancia de caracterizar cómo se piensa y se entiende en la actualidad aquello que es caracterizado como “social”.

En el ámbito genérico de la *acción social*, “lo social” se refería, unas veces a los contextos físicos, otras a los contextos y redes relacionales de personas, grupos y comunidades y, en la gran mayoría de los casos, designaba situaciones problemáticas de riesgo, vulnerabilidad o necesidad de las personas, los grupos o las comunidades. Es sobre todo al amparo de este último sentido que se han construido mayoritariamente las profesiones sociales y, especialmente, la educación social. Un sentido que aún sigue siendo predominante en buena parte de los países donde esta última se ha desarrollado (Janer/Úcar, 2019, 2020).

En el campo específico de la intervención social o socioeducativa, lo social ha sido planteado históricamente como un ámbito estigmatizado (Carballeda, 2002). Si se revisa la trayectoria de la pedagogía social desde su aparición en Alemania, hace más de siglo y medio, hay que decir que, durante la mayor parte de su historia, ha estado actuando en ámbitos sociales problemáticos; ya fuera por la existencia de déficits, de conflictos o de algún tipo de riesgo o vulnerabilidad social. En el campo de la pedagogía y la educación, lo social ha acarreado, a lo largo de su historia, el estigma de lo diferente, de lo a-normal. Muy probablemente ha sido así porque se ocupaba de las personas “diferentes”; aquellas que, por todo un conjunto muy diverso de razones, no seguían o no podían seguir las trayectorias de vida consideradas “normales”. Unas diferencias personales, sociales y culturales que podían dar cabida a

situaciones muy plurales y diversas: pobreza, discapacidad, marginación, inadaptación, exclusión social, etc.

Quizás esto sea explicable, como orientación general de lo social, a partir de la gran influencia de Rousseau en el pensamiento social y pedagógico. Una influencia que dotó de connotaciones negativas al concepto “social” y orientó en un sentido muy específico el trabajo pedagógico. Dichas connotaciones tienen probablemente mucho que ver con la manera como la filosofía social ha planteado el sentido y significado de lo “social”.

Al analizar cómo ha sido desarrollado por los diferentes autores a partir de Rousseau, Honneth afirma que lo social ha sido tratado siempre en forma negativa: *La filosofía social no se presenta en ningún caso como teoría positiva (...)* se trata siempre de una crítica de un estado social, que es percibido como alienado o sin sentido, como cosificado o incluso enfermo. (2011, p. 114).

Sloterdijk (2014) todavía explicita más esta idea al apuntar que *Rousseau desteologiza el mal y transpone la fuente de la corrupción al campo de lo social* (pág. 27). No resulta así extraño que lo social en general, pero de manera específica en la literatura pedagógica, siempre haya sido relacionado con algún tipo de estigma, sea en forma de necesidad, de déficit, de riesgo o de problemática.

Focalizada en esta interpretación de lo social, la pedagogía social,<sup>5</sup> ha sido entendida como una pedagogía que se ocupa, en exclusiva, de las personas necesitadas o que se hallan en situación de riesgo, de los déficits personales y de las problemáticas sociales. Una pedagogía social que actúa desde un enfoque compensatorio o correctivo (Lorenzova, 2017). Una pedagogía social que se plantea como misión prioritaria dar respuesta a las problemáticas sociales (Coussée, et al., 2010; Smith/White, 2007; Otto, 2009; Hämäläinen, 2003).

Desde mediados del siglo XX esta concepción de lo pedagógico y lo social comienza a cambiar en Europa, probablemente por influjo, entre muchos otros factores, de la creciente importancia que se le empieza a dar a la cultura desde la política.<sup>6</sup> La pedagogía social empieza también gradualmente a ocuparse de las situaciones de normalidad de la vida cotidiana, del mantenimiento del bienestar (Eriksson/Markström, 2003) y, especialmente, de

5 También el trabajo social (Carballeda, 2002; Malagón, 2000; Ander-Egg, 1996). Campos Aldana dice, por ejemplo, que *cada disciplina le imprime un sentido particular; sin embargo, lo central del término “lo social” es aludir a los problemas sociales* (2008, p. 60)

6 La reflexión colectiva sobre la cultura, como elemento de desarrollo de los pueblos, comienza en Europa después de la 2ª Guerra Mundial en el marco de unas instituciones supraestatales que se acababan de crear: el Consejo de Europa y el Consejo de Cooperación Cultural.



la promoción y el desarrollo sociocultural de las personas, los grupos y las comunidades. Los procesos de animación sociocultural que se desarrollan en las comunidades y, en general, el trabajo socioeducativo a través de la cultura y las artes, son un buen ejemplo.

En nuestros días una perspectiva que liga la educación social en exclusiva a los déficits y las problemáticas de personas y comunidades resulta muy insuficiente. Me parece más apropiado señalar que la educación social actúa con personas que viven sus vidas en ámbitos de alta complejidad y que se ocupa tanto de las problemáticas como de las situaciones normalizadas que se derivan de dicha complejidad.

Intentando también ir más allá del sesgo negativo de lo social, señala Schugurensky (2015) que no es suficiente con asignar a la pedagogía social las tres funciones clásicas de prevención, ayuda y reinserción/resocialización ya que, siendo fundamentales en cualquier intervención socioeducativa, se refieren más a la adaptación que a la transformación del orden sociocultural vigente. Este mismo autor nos recuerda que, a todo lo largo de su historia, la pedagogía social se ha preocupado también por la solidaridad, el comunitarismo, la justicia social y la democracia. Todo ello desde un marco humanista y con una perspectiva educativa integral.<sup>7</sup>

Siguiendo a Schugurensky/Silver (2013) y a Hämäläinen, (2012), se puede decir que, en los últimos años, la pedagogía social (y la educación social) ha empezado a posicionarse más en el ámbito del desarrollo comunitario y humano y no tanto en el de las necesidades y el cuidado social. Por eso Storø (2013) sostiene que la pedagogía social práctica, esto es, lo que nosotros denominamos educación social, pretende en la actualidad construir más que compensar. La educación social actual es algo más que una pedagogía de la necesidad, de la vulnerabilidad, del riesgo o, incluso, de la cultura o del aprendizaje. Es una pedagogía de la vida y para la vida en común y en comunidad.

#### 4. Lo social de la educación social

Lo social imprime un carácter específico a la educación. Pretende focalizarla y dirigirla hacia un objetivo determinado: hacia el logro de unas relaciones ricas, armoniosas y satisfactorias

---

<sup>7</sup> Hay que señalar que esta doble caracterización de la pedagogía social, (a) orientada a resolver problemas sociales y (b) orientada a la democratización y a la vida social y cultural, ha estado presente desde sus inicios. Los dos autores que inician la Pedagogía Social, Karl Mager y Adolph Diesterweg, sostenían, respectivamente, estos dos planteamientos (Rothuizen/Harbo, 2017). Es lo que en otro lugar he caracterizado como *las dos almas de la pedagogía social* (Úcar, 2020, p. 15).

entre las personas en los espacios de convivencia. Unas relaciones que las lleven a tener una vida articulada (Úcar, 2016b), resonante<sup>8</sup> y buena.<sup>9</sup> Es esa riqueza y armonía relacional en espacios de convivencia y/o contigüidad comunitaria lo que persigue la educación social a través de las relaciones socioeducativas en las que se implica.

Una relación socioeducativa se produce cuando un educador o educadora social y una persona, un grupo o una comunidad interactúan y se vinculan, cada uno de ellos desde su particular situación en el mundo, en un contexto sociocultural singular durante un periodo variable de tiempo. El objetivo de dicha relación, que es dinámica y evoluciona en el tiempo y en el espacio, es generar aprendizajes y propiciar la emergencia o ampliación de capacidades que ayuden a las personas participantes a transformar y mejorar sus situaciones vitales en su propio entorno.

El término aprendizaje sigue teniendo en nuestra sociedad demasiadas connotaciones escolares y curriculares que no hacen sino reducir la riqueza de su significado. Los procesos de aprendizaje están tan pegados a la vida que se hace difícil distinguirlos de aquella. El aprendizaje es mucho más que asimilar un contenido; es probar y experimentar pedazos de mundo. Por eso dice Cioran (2004) que después de ciertas experiencias deberíamos cambiar de nombre puesto que ya no somos los mismos. Nunca somos exactamente los mismos después de un aprendizaje. El aprendizaje es el motor que impulsa la vida, que hace que la vida de una persona cambie y evolucione en el tiempo y en el espacio. Por eso decimos que la pedagogía social es una pedagogía de la vida y para la vida.

Es importante señalar que la armonía relacional, a la que me he referido antes, no ha de entenderse, en ningún caso, como ausencia de disensos, disparidades, conflictos, diversidad y todos aquellos elementos que, más allá de que sean valorados como positivos o negativos, hacen que la vida esté viva. Esto es, que cambie, evolucione y avance.

Todos y todas sabemos que la vida no es fácil, la de nadie. También que cada persona es una larga historia de encuentros, conflictos y desencuentros, de alegrías, penas y sinsabores, de esfuerzos, logros y decepciones. Todas esas situaciones son las que la educación social busca

---

8 Una vida resonante es el resultado de una relación con el mundo que se caracteriza por el establecimiento y mantenimiento de “ejes de resonancia” estables, los cuales les permiten a los sujetos sentirse “sostenidos y acarreados” e incluso, “protegidos”, dentro de un mundo responsivo y amable. (Rosa, 2019, p. 49).

9 El buen vivir o *Sumak Kawsay*, es una noción propia de los pueblos Kichwas de los Andes y Amazonía, específicamente del Ecuador. Esta perspectiva establece una hermenéutica del ciclo de la Naturaleza, que combina armoniosamente las dimensiones material y espiritual de la vida. La importancia de este planteamiento ha hecho que entre a formar parte de la Constitución Nacional del Ecuador (Ceballos/Úcar, 2019). La reflexión sobre lo que es la *vida buena* está presente, en la actualidad en buena parte de las ciencias sociales.

que las personas con las que actúa aprendan a gestionar. La educación social no pretende normalizar la vida de nadie porque sabe que la singularidad de cada persona responde a su propia trayectoria vital que es única e irrepetible. Lo que pretende es acompañar y ayudar a las personas a descubrir, aprender, ejercitar y mejorar aquellas capacidades (sean propias o aprendidas) que les pueden ayudar a tener unas vidas más plenas, esto es, articuladas, resonantes y buenas, en sus marcos sociales y culturales de referencia.

En otro lugar he sostenido que la educación social se desarrolla en la intersección de tres ejes: el eje educativo, el eje relacional/interactivo <sup>10</sup> y el eje sociocultural (Úcar, 2020). Cada uno de estos ejes corresponde, como se puede observar en la figura 1, a una dimensión específica de la educación social que tiene asignada una función concreta.

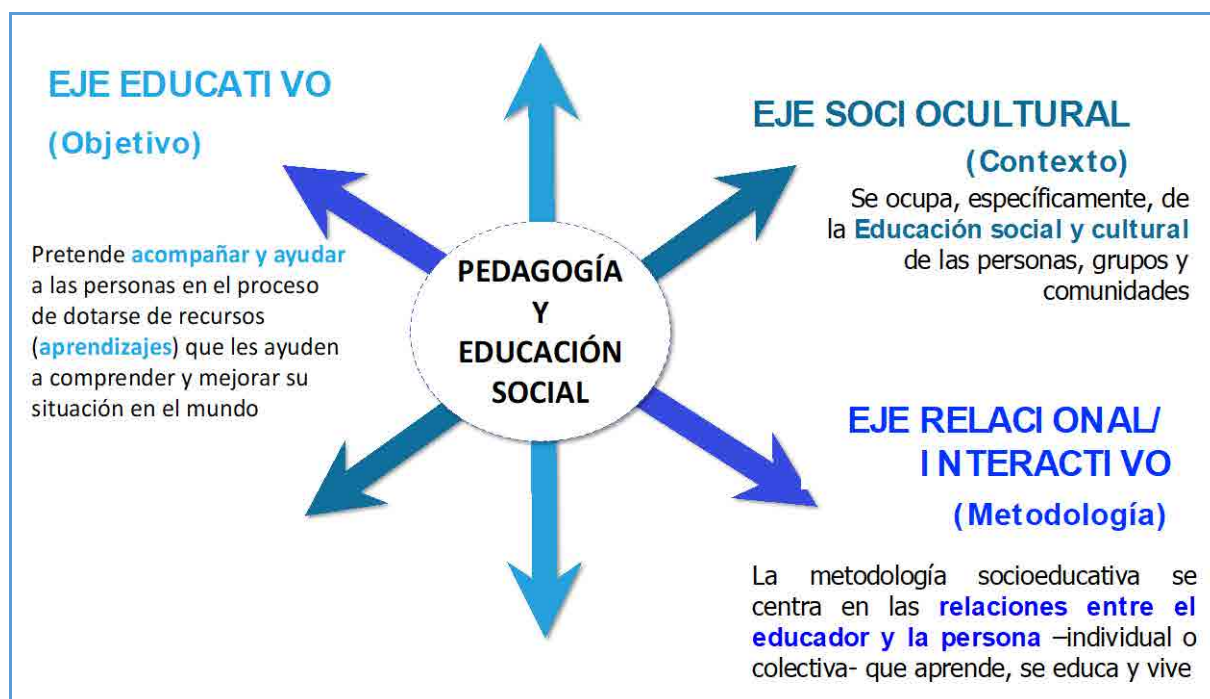


Figura 1: Contenido de los ejes que articulan la educación social. Elaboración propia.

Es en la intersección de estos ejes donde se ubican, desde mi punto de vista, el núcleo y el contenido esencial de la educación social. Un contenido al que dan forma, de manera singular y única en cada relación socioeducativa, tres elementos:

<sup>10</sup> Denomino interactividad a cualquier interacción tecnológicamente mediada. Si añado el término “interactivo” es para incluir, también, las relaciones digitales.

A) El desarrollo de la **sociabilidad** de las personas en los entornos físicos o digitales en los que los procesos de **socialización** actúan sobre ellas. La vida en sociedad es siempre el resultado de una continua negociación entre las fuerzas del contexto sociocultural (procesos de socialización) que quieren influir, determinar o dirigir y las capacidades y actitudes con las que cada persona responde a ellas (sociabilidad). Se podría decir que es una negociación continua entre la persona en la que el contexto pretende convertirme y la que yo mismo puedo o quiero ser.

Ser social significa negociar constantemente con el propio contexto sociocultural en un continuo graduable que va desde la aceptación acrítica, de las socializaciones que están actuando sobre una persona determinada, hasta el enfrentamiento o la negación total de las mismas por parte de dicha persona. Se ha señalado, en este sentido, que la pedagogía social contiene tanto una teoría de la socialización como de la individualización o de la personalización (Hämäläinen, 2012; Rothuizen/Harbo, 2017). La pregunta sobre cómo promover, acompañar, estimular y facilitar los procesos de crecimiento y desarrollo social de las personas en sus propios contextos socioculturales de maneras que sean al mismo tiempo eficaces, satisfactorias, equitativas y sostenibles es clave en educación social.

B) El fomento, acompañamiento y facilitación de la **participación** de las personas, los grupos y las comunidades en la vida social y cultural, especialmente la de aquellas personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad, en riesgo social o atrapadas en conflictos sociales. Por eso la buena educación social es aquella que actúa buscando la igualdad de oportunidades para todas las personas; acompañando y ayudando más a aquellas que más lo necesitan.

C) La actuación en los diversos contextos físicos y digitales de **la vida cotidiana** de las personas, grupos y comunidades (Grunwald/Thiersch, 2009). La educación social se nutre de la materia de la que está hecha la propia vida en el marco comunitario y social. Por eso se ha señalado que la educación social diversifica los tiempos y los espacios en los que actúa y, también que, a diferencia de la educación familiar o escolar, no tiene un foco específico o un espacio o lugar concreto en el que desarrollar sus acciones. Como resultado de esto, no existen, en el marco de la educación social, unos contenidos o unas metodologías propias y diferenciadas de las de la escuela o la familia. Lo social es un intangible que permea personas, grupos, colectivos y comunidades; allí donde estos se encuentren y se relacionen: allí se encuentra la educación social.



## 5. El valor de lo social: hacia un individualismo social

No es posible analizar los tejidos y las tramas que configuran hoy lo social sin referirse a dos elementos que resultan claves para llevar a cabo dicho estudio. El primero porque describe una situación que parece contradecir o poner en cuestión la preponderancia e importancia actual de lo social. El segundo porque se refiere a una realidad también actual que, por el contrario, parece designar unas situaciones que ponen en valor todo aquello que sea social. Me refiero, en primer lugar, a los procesos de individualización y, en segundo, al capital social.

357

### 5.1. Procesos de individualización y formas del individualismo

Han sido numerosos los autores (Touraine, Castells, Giddens, Beck, Lash, Bauman, Elias, Luhmann y Habermas, entre muchos otros) que, a lo largo de las últimas décadas, se han ocupado de los procesos de individualización que se han generalizado en las sociedades actuales.<sup>11</sup> La individualización es un concepto que, al decir de Beck (1998), describe una transformación estructural y sociológica de las instituciones sociales que implica modificaciones y cambios en la relación del individuo con la sociedad. Este mismo autor se refiere a lo que denomina procesos de *socialización paradójica* (1998, p. 159) que apuntarían a la individualidad como la forma más avanzada de socialización. Es decir, que los procesos de socialización en la actualidad no apuntan tanto a convertirnos en “seres sociales” como en individuos que se relacionan con otros individuos.

Todo un conjunto muy amplio de cambios<sup>12</sup> en la organización social, en las relaciones de pareja, en la constitución de la familia y en los procesos de socialización, entre muchos otros, han ido produciendo, a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado, una atomización social (Ibáñez, 1985) que nos ha llevado a una sociedad marcadamente individualizada.

La individualización pone en cuestión los presupuestos de la sociología clásica con relación a la socialización, ya que significa que las personas dejan de estar sometidas a los roles sociales, tradicionalmente establecidos, para pasar a ser dependientes en todos los aspectos de su vida de los requerimientos del mercado. En otros términos, la sociedad ya no es la responsable de señalar el camino o la trayectoria vital que cada persona ha de seguir a lo largo

11 Aunque, según apuntan Beck/Beck-Gernsheim (2003), es un proceso que se viene gestando desde el Renacimiento, en las culturas cortesanas de la Edad Media, en la emancipación de los campesinos del vínculo feudal y en la disolución de los vínculos familiares intergeneracionales en los siglos XIX y XX. (2003, p. 340)

12 Tecnologías de la comunicación y la información; procesos de globalización; y entrada de la mujer en el mundo del trabajo y de los derechos, entre muchos otros.





de su vida, sino que es *tarea* de cada persona elegir y construir su vida, a partir de su propia situación y posibilidades y cargar, en consecuencia, con los efectos derivados de dicha construcción (Bauman, 2003). Por eso Beck/Beck-Gernsheim (2003) señalan que la biografía normal de una persona se convierte en *biografía electiva* (p. 40). Beck (1998), por su parte, enfatiza el hecho de que *el individuo mismo (o la individuo misma) se convierte en la unidad reproductiva de lo social en el mundo de la vida* (p. 98).

Y de aquí deriva la idea, recurrentemente citada, de que, en las sociedades occidentales individualizadas, las personas se ven forzadas a *buscar soluciones biográficas a contradicciones sistémicas* (Beck, 1998, p. 173).

Me parece que los planteamientos sociológicos que tempranamente elaboró Beck <sup>13</sup> han sido corroborados por los hechos de las últimas décadas. El individualismo <sup>14</sup> que este autor dibujó refiere la debilidad, el riesgo y la indefensión de las personas frente a las directrices de un sistema (neoliberal) capitalista de consumo que pretende y consigue en muchos casos, no solo abandonar a las personas a su suerte sino, además, responsabilizarlas de sus propios fracasos y desgracias (Beck, 1998). Pero, desde mi punto de vista, también hay otras maneras de interpretar el individualismo.

Una mirada genérica y simplificada a la evolución de la historia de la humanidad nos lleva a destacar dos ideas. La primera se refiere al hecho de que la evolución ha ido ampliando, a lo largo de los siglos, el número y características de las personas que protagonizaban la historia, al menos, tal y como ha llegado a nosotros a través de los textos.

La historia lejana recoge, en lo que se refiere a los seres humanos, solamente hechos relacionados con los dioses, el clero, los reyes y los aristócratas y, quizás, se podría añadir también a los artistas. En la Edad media aparece la burguesía, que amplía notablemente el número de personas que empiezan a jugar su papel en la historia. En los siglos XIX y XX se va desarrollando y ampliando aquella burguesía inicial, que toma la forma de clases sociales (baja, media y alta) que estructuran las sociedades. Será sobre todo en este último siglo donde las masas, en tanto que configuraciones sociales, hagan su aparición como nuevos protagonistas de la historia, mostrando que las sociedades, con independencia de quien las

13 La primera edición de su libro "*la sociedad del riesgo*" es de 1986, aunque no fue publicado en castellano hasta el 1998.

14 Fue Alexis de Tocqueville que quien acuñó, en el siglo XIX, el término "individualismo" en su sentido moderno (Sennett, 2012). De una manera más poética Sloterdijk apunta *el individualismo surge en el momento en que los hombres se convierten ellos mismos en autores de sus propias descripciones, esto es, cuando empiezan a reclamar derechos de autor respecto a sus propias historias y opiniones* (2016, p. 32).





dirija o las controle, de cómo estén estructuradas y del papel específico que juegue cada persona concreta en ellas, están formadas por personas individuales. El estadio siguiente parece lógico: el hombre-masa da paso al individuo que ya no es solo hombre, sino que es también mujer e incluso otros géneros ya no-binarios.<sup>15</sup> Las sociedades actuales son sociedades configuradas por individuos.<sup>16</sup>

La segunda idea es que dicha ampliación de los protagonistas de la historia no ha seguido ni una evolución lineal ni ha estado exenta de conflictos y dificultades. En cada momento de la historia el, por así llamarlo, *nuevo formato social* ha tenido que lidiar, en tanto que innovación en lo social, con las formas sociales establecidas; consiguiendo en unos casos permanecer y en otros siendo obligado a desaparecer. Coincido con la idea, formulada de maneras diversas por los autores, de que la individualización ha llegado para quedarse (Bauman, 2003). Precisamente, porque puede suponer una mejora en las relaciones sociales y en el conjunto de la vida, ya que asigna el protagonismo a cada persona en las elecciones y decisiones relativas a la gestión y desarrollo de su propia vida. Obviamente inserta, en todos los casos, en la trama de dependencias que configuran la vida de las personas.

Es cierto, por otra parte, que esta descentralización sociopolítica de la gestión de la vida de las personas implica un aumento exponencial de la complejidad de los grupos, las comunidades y las sociedades. Y más, en todo el largo proceso que ha de acompañarla en su camino hacia el futuro, en la “desinstitucionalización” de lo social tal y como hoy lo conocemos. Mi tesis es que el siguiente paso evolutivo en lo social, hoy tendiente a la individualización en todas las sociedades, es un individualismo, ya asumido como forma social mayoritaria, que no tiene porqué ser débil o desamparado frente a los riesgos sistémicos, como planteó Beck. Más bien al contrario, es o puede ser un individualismo consciente de la necesidad imperiosa y, al mismo tiempo, la obligación ética y la *respons-habilidad* (Haraway, 2019, p. 18) de reconstruir o imaginar nuevas relaciones sociales que se vinculen y construyan sobre la riqueza de individualidades responsablemente conscientes de habitar y compartir un espacio común. Un individualismo que sea, en definitiva, más social que nunca. Hay que apuntar, sin embargo, que, hoy en día, este individualismo al que me refiero es solamente una hipótesis de futuro que todavía necesita tiempo para acabar de experimentarse y aceptarse a sí mismo.

15 La expresión “género no-binario” se aplica a las personas que no se perciben a sí mismas ni, en exclusiva, como hombre ni como mujer y que pueden identificarse con un tercer género o con ninguno.

16 Cuando decimos “individuo” -señala Sloterdijk- se quiere decir un sujeto involucrado en la aventura de su propia auto-conservación, un sujeto que quiere determinar en términos experimentales qué tipo de vida es la mejor para él. (2016, p. 34).



Me parece muy acertada, en este sentido, la diferenciación que establece Camps (1993) entre el individualismo *positivo* y el *negativo*. Esta autora señala que el primero se refiere a una manera de actuar desarrollada por personalidades fuertes. Personas que no temen a las otras personas ni al hecho de asumir compromisos y responsabilidades en las relaciones interpersonales. Personas que son plenamente conscientes de que, más que disminuirlas o ponerlas en peligro, lo que aquellas relaciones van a hacer es enriquecerlas como personas y, en definitiva, mejorar su interacción con el mundo. Dado que no temen perder nada ni ser agredidas, las personas se abren a la relación y se presentan ante ella abiertas, receptivas y sin prejuicios.

El *individualismo negativo*, por el contrario, sería el resultado –siempre según Camps– de personalidades débiles, que temen el contacto con los otros porque piensan que pueden ser agredidas o desmerecidas. Es una forma de individualismo cerrada y excluyente. En general, se puede decir que es el tipo de individualismo que ejercen personas que solamente exigen derechos individuales y no los deberes y las obligaciones sociales que han de sostener y acompañar a esos derechos. Es esa apertura al compromiso que se da en los individualismos de corte positivo, lo que permite identificar y al mismo tiempo construir al individuo consciente al que nos hemos referido. Un individualismo evolucionado que, desde mi punto de vista, está mejor capacitado para lidiar con la complejidad de las situaciones y problemáticas que plantea el presente.

Acabar este punto señalando que, como dice Bauman (2001), es una obviedad señalar que la individualización es producida socialmente. Sin embargo, a menudo se ha planteado lo social y lo individual como opuestos (Elias, 1990) y han sido muy numerosos los autores que han intentado superar dicha oposición (Ucar, 2016b). Desde mi perspectiva lo social y lo individual se hallan entreverados en estas sociedades del nuevo milenio. Lo social y lo individual no son dos instancias separadas sino un continuo que resulta difícil separar, por más que la tradición occidental de pensamiento se haya obstinado en ello. Lo social y lo individual son solamente los términos que nos hemos dado para intentar caracterizar y comprender, en el marco del enfoque analítico, una realidad inaprensible de otra manera por su complejidad. Hoy somos conscientes de que aquellos ofrecen, por separado, una perspectiva simplificada, parcial e incompleta de dicha realidad. Lo social y lo individual son una dimensión única y continua de lo humano en la que resulta muy difícil, sino imposible, discernir dónde comienza uno o se acaba el otro.



## 5.2. La capitalización consciente de lo social: sobre relaciones y redes

Hace poco más de un siglo de la aparición en Estados Unidos del concepto de capital social.<sup>17</sup> No será, sin embargo, hasta la década de los 80 del pasado siglo, cuando la investigación sobre este concepto se generalice en el mundo. Han sido muy numerosos los autores (Bourdieu, Coleman, Putnam, Fukuyama, Woolcock, Halpen, Durston, etc.) y las instituciones (World Bank, OCDE, etc.) que lo han desarrollado en diferentes ámbitos de las ciencias sociales (política, economía, sociología, educación, etc.) y existe, en la actualidad, una muy amplia bibliografía sobre el tema. El interés creciente en este concepto radica en el hecho de que numerosas investigaciones han demostrado que, en aquellas comunidades donde hay niveles elevados de capital social, se vive en general mejor y se enfrentan de manera más eficiente las situaciones y problemáticas que se les presentan.

No obstante, la evolución en el estudio del capital social no ha estado exenta de polémica. Buena parte de las críticas han girado alrededor del uso del término “capital” aplicado a lo social y, asimismo, a su vinculación con criterios económicos. Más allá de esta polémica me parece que el concepto de capital social, tal y como ha sido trabajado desde el campo de la sociología y la política, es muy interesante y útil para la perspectiva socioeducativa, precisamente, porque pone en valor la construcción consciente de lo social. Y, también, porque ayuda, por un lado, a visibilizar, conocer, describir, trazar, analizar y evaluar lo social y, por otro, porque ofrece, en consecuencia, una información de base muy apropiada para fundamentar y configurar las acciones socioeducativas de los profesionales de la educación social en el marco de los contextos comunitarios.

Putnam (2002) analiza el capital social diferenciándolo del capital físico, que se refiere a recursos, prestaciones y servicios. También del capital humano, que engloba las capacidades y potencialidades de las personas. A diferencia de estos dos tipos, el capital social se refiere a las relaciones que vinculan a las personas. De hecho, comienza su libro más conocido, titulado “Solo en la Bolera”, ejemplificando con una anécdota el valor y la importancia del capital social para la vida de las personas. Explica que hay una persona que necesita un trasplante de riñón y que, después de hacer una amplia llamada para obtenerlo, obtiene dicho órgano de un donante a quien no conoce. Preguntado por el motivo de la donación la persona donante explica que lo ha ofrecido porque tanto él como la persona que necesita el trasplante

---

17 Se suele citar el ensayo escrito en 1916 por el educador norteamericano L. J. Hanifan, que formaba parte de los círculos educativos impulsados por John Dewey, como el primer trabajo en el que se utiliza el concepto de capital social.

forman parte de la misma liga de bolos. La consecuencia es clara. La vinculación conseguida por el hecho de formar parte de una asociación o una actividad colectiva puede proporcionar importantes recursos a las personas implicadas.

De una manera simplificada se podría decir que la idea central de la teoría del capital social es que las relaciones sociales se constituyen como un recurso esencial para la emergencia y el sostenimiento de las acciones y proyectos colectivos. El capital social se refiere al conjunto de relaciones y redes sociales que generan confianza entre las personas y fomentan la cooperación, facilitan la coordinación de actividades y apoyan el logro de metas individuales y colectivas. Desde este punto de vista, el capital social es, en esencia, relaciones sociales de calidad. Coleman (1988) señala, en ese sentido, que el capital social tiene un carácter colectivo; no se encuentra ni en el individuo ni en el grupo, sino que está implícito en la relación.<sup>18</sup> Esta última propiedad es la que permite que el capital social pueda ser considerado como un bien público y es también la que lo convierte en una herramienta muy potente al servicio de esos individuos conscientes de lo social a los que nos hemos referido en el último apartado.

Quizás porque, como decía Vázquez Montalbán, *hay que evidenciar lo evidente..... por si acaso*, quiero enfatizar que me estoy refiriendo, en todos los casos al “buen” capital social. Es decir, a aquellas redes de relaciones que se alinean con objetivos valiosos, en el marco de los derechos humanos, y que redundan en la mejora de la vida de las personas y las comunidades.<sup>19</sup>

Tres son las dimensiones esenciales para entender el capital social: la estructural, la relacional y la orientada a los recursos. La primera perspectiva enfatiza las características de la estructura (densidad, amplitud, etc.) que configura la red relacional generadora de capital social. La segunda enfatiza el valor de los recursos sociales generados, esto es, las redes sociales que se forman, su estabilidad y durabilidad, a partir de relaciones que pueden ser entre individuos o grupos. La tercera perspectiva, por último, enfatiza el acceso a los recursos

---

18 Aunque hay numerosos autores que han investigado el capital social desde la perspectiva denominada *individualista o microsocia* (Bourdieu, Lin, etc.). Este tipo de capital social se refiere a todos aquellos recursos relacionales que posibilitan que una persona consiga beneficios por el hecho de pertenecer o estar conectada con otras personas, redes, o estructuras sociales.

19 A menudo se ejemplifica, lo que se puede caracterizar como capital social “malo”, con las redes de relaciones de las mafias o las sectas, que cumplen con todos los requisitos para poder ser caracterizadas como estructuras generadoras de capital social.

y considera el capital social como la capacidad para conseguir beneficios en virtud de la pertenencia a redes sociales.

Más allá de identificarlo como recurso, entiendo el capital social, siguiendo a Lorenzelli (2004), como una capacidad colectiva y comunitaria. Este mismo autor lo define como la capacidad de un grupo de personas para realizar acciones colectivas que beneficien a todos sus integrantes. El hecho de ser una capacidad significa que el capital social es un factor sobre el que se puede actuar; que es posible incrementarlo y mejorarlo. Significa, en última instancia, que se puede enseñar y aprender a generar capital social o, en otros términos, que puede ser objetivo, actividad, medio o vehículo de las intervenciones socioeducativas de los educadores y educadoras sociales.

Quizás se podría decir que el capital social, tal y como lo hemos caracterizado, es la mejor versión de “lo social”. Representa una manera de entender lo social que se fundamenta en las conexiones, en las relaciones y en los intercambios no comerciales entre las personas. La confianza interpersonal, uno de sus componentes esenciales, es puesta en valor en estas redes generadoras de capital social. Representa, en ese sentido, una apuesta frente a los planteamientos capitalistas neoliberales que convierten cualquier tipo de experiencia o de relación en una transacción comercial. En un estudio sobre la confianza Luhmann argumenta que, *donde hay confianza hay aumento de posibilidades para la experiencia y la acción (.....) porque la confianza constituye la forma más efectiva de reducción de la complejidad* (2005, p. 14).

Señalar, para acabar este apartado, que, en las dos últimas décadas, se está desarrollando una línea de investigación e intervención comunitaria y socioeducativa muy interesante y productiva que conecta la educación social, el trabajo en red y la generación de capital social. Se habla, específicamente, de redes socioeducativas que son *redes organizacionales de carácter formal orientadas a metas socioeducativas comunes, que fundamentan sus acciones en la cooperación a través de una programación estratégica conjunta y son promotoras de capital social* (Díaz/Civís, 2011, p. 419).

La visibilización, creación e intervención socioeducativa en estas redes busca, de manera explícita, la concienciación e implicación de las personas en la construcción de un nuevo formato de lo social. Una nueva concepción de lo social que recupere, recree, construya y ponga a disposición de aquellas personas, individualmente organizadas en redes, formales e

informales, los recursos tangibles e intangibles necesarios para encarar un futuro consciente, viable, sostenible, pleno y, en la medida de lo posible, venturoso.

## 6. Apuntes finales sobre la complejidad de lo social

Lo social es una dimensión continua insertada de manera indeleble en las trayectorias vitales de las personas. La historia de la pedagogía, de la lingüística y de la sociología dispone de ejemplos, más que explícitos, sobre las problemáticas derivadas del hecho de pasar los primeros años de la vida fuera de lo social (humano). Hay cientos de casos documentados que llegan hasta nuestros días.<sup>20</sup> Los más conocidos son el “niño-lobo de Aveyrón”<sup>21</sup> y “Kaspar Hauser”<sup>22</sup> en el siglo XIX y las niñas-lobo de la India a principios del siglo XX.

Parece claro, a tenor de las situaciones vividas por estos niños, que sin socialización difícilmente puede haber humanidad o, si la hay, es una humanidad herida o amputada. También que la socialización o, con mayor precisión, las socializaciones son, como se ha apuntado, continuas y se están produciendo a lo largo de toda la vida. Lo social es una dimensión continua que implica, afecta y se mezcla y confunde con todas las facetas y dimensiones de la vida de las personas.

Lo social no es, en ningún caso, discreto o discontinuo y las fronteras que artificial y convencionalmente hemos estado erigiendo -sean disciplinarias, metodológicas o profesionales- acaban siendo permeabilizadas por una realidad que las sobrepasa. Los tiempos actuales nos han llevado a visibilizar los tejidos y tramas que están configurando, en tiempo real, la complejidad de lo social, pero carecemos todavía de perspectivas y herramientas conceptuales y metodológicas que permitan construir una cartografía actualizada. A lo que podemos aspirar, a falta de dichas herramientas, es a ir investigando los hilos que configuran aquellas tramas y a buscar cómo se entretrejen entre ellos. En otros términos, de lo que se trata es de buscar cómo se entretreje lo social con otras dimensiones de la vida humana.

Señalar, por último, que me parece indispensable establecer puentes que conecten la investigación y la experiencia profesional de los diferentes campos de conocimiento y acción y, asimismo, entre las disciplinas y profesiones que comparten lo social como ámbito de actuación. El campo de lo social es demasiado complejo como para pretender agotarlo desde

20 Ver, [https://es.wikipedia.org/wiki/Ni%C3%B1o\\_salvaje](https://es.wikipedia.org/wiki/Ni%C3%B1o_salvaje)

21 Sobre el que J.F. Truffaut estrenó en 1970 su película “*El pequeño salvaje*”.

22 Es la historia que Werner Herzog explica en su película de 1974 titulada “*El enigma de Kaspar Hauser*”





una única disciplina o profesión. También como para tener que competir entre ellas por unos recursos que son escasos. Solamente desde la interacción generosa de los diferentes académicos y profesionales y desde un diálogo limpio y abierto entre los diversos saberes disciplinarios -educación, psicología, sociología, política, economía, antropología, pedagogía y trabajo social- resulta posible dar respuestas que sean a un tiempo integrales, apropiadas y ajustadas a la complejidad de las realidades sociales que viven las personas y comunidades en la actualidad.

Parece claro que todas las personas del planeta tierra compartimos una humanidad común que, en función de los contextos territoriales, sociales y culturales, muestra rasgos específicos que singularizan las formas de vivir y de relacionarse. Es decir, de conducirse, gobernarse y autogobernarse. Eso nos lleva necesariamente a seguir deconstruyendo “lo social” para así poder entretejerlo con el resto de las dimensiones de la vida humana.

### Bibliografía

- Ander Egg, E. (1996). *Introducción al trabajo social*. Buenos Aires: Argentina.
- Arendt, H. (2002). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- (2003). Individualmente, pero juntos. (pp. 19-27). En U. Beck y E. Beck-Gernsheim, E. *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias laborales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1998). *La Sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias laborales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Cameron, C. y Moss, P. (Eds.) (2011). *Social Pedagogy and working with children and young people*. London: Jessica Kingley Publishers.
- Camps, V. (1993). *Paradojas del individualismo*. Barcelona: Crítica.
- Campos Aldana, A.L. (2008). Una aproximación al concepto de “lo social” desde el Trabajo social. *Revista Tendencias y Retos*, 13. Octubre. 55-70.
- Carballeda A. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Caride, J.A. (2002). La pedagogía social en España. Pp. 81-113. En V. Núñez (Coord.) *La educación en tiempos de incertidumbre las apuestas de la pedagogía social*. Gedisa: Barcelona.
- (2004). ¿Qué añade lo “Social” al sustantivo “Pedagogía”? *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*. Nº 11 Segunda época. Diciembre, 55-85.



- (2005). *Las fronteras de la pedagogía social*. Gedisa: Barcelona.
- Ceballos, B. y Úcar, X. (2019). Educación Popular, Educación Ambiental y Buen Vivir en América Latina: una experiencia socioeducativa de empoderamiento comunitario; *Quaderns d'Animació i Educació Social*. Julio. 30, 1-26.
- Charfe, L. y Gardner, A. (2019). *Social pedagogy and social work*. London: Sage.
- Cioran, E.M. (2004). *Desgarradura*. Austral: Barcelona.
- Cleary, B. (2019). Reinterpreting Bildung in Social Pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 8(1), 3.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coussée, F.; Bradt, L.; Roose, R. y Bouverne-De Bie, M. (2010). The emerging social, pedagogical paradigm in UK Child and Youth Care: Deus ex machina or walking the beaten path. *British Journal of Social Work*, 40, 789-805.
- Curtis, B. (2002). Surveying the Social: Techniques, Practices, Power. *Histoire Social/Social History*, 35 (69), 83-108.
- Díaz, J. y Civís, M. (2011). Redes Socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación*, 23 (3), 415-429.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Eichsteller, G. y Holthoff, S. (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 30-46.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Eriksson, L. y Markström, A.M. (2003). Interpreting the concept of social pedagogy. In A. Gustavsson; H. Hermanson y J. Hämäläinen (Eds.) *Perspectives and theory in social pedagogy*. (Pp. 9-22). Goteborg: Bokförlaget Daidalos A.B.
- Goofman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Grunwald, K. y Thiersch, H. (2009). The concept of the 'lifeworld orientation' for social work and social care, *Journal of Social Work Practice: Psychotherapeutic Approaches in Health, Welfare and the Community*, 23(2), 131-146.
- Hämäläinen, J. (2003). Developing social pedagogy as an academic discipline. In A. Gustavsson, H. Hermansson y J. Hämäläinen (Eds.) *Perspectives and theory in social pedagogy*. (Pp. 133-153). Goteborg: Bokförlaget Daidalos A.B. P.
- (2012). Social pedagogical eyes in the midst of diverse understandings, conceptualizations and activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 3-16.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Bilbao: Consoni.
- Hatton, K. (2013). *Social Pedagogy in UK*. London: Russell House Publishing.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Ibáñez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Madrid: Siglo XXI.
- Janer, A. y Úcar, X. (2019). An international comparison: Social pedagogy training. *Journal of social work*. 19 (2), 253-275.

- (2020) Social Pedagogy in the World Today: An Analysis of the Academic, Training and Professional Perspectives, *The British Journal of Social Work*, April. 50, (3), 701-721.
- Kornbeck, J. (2002). Reflections on the Exportability of Social Pedagogy and its Possible Limits, *Social Work in Europe*, 9 (2), 37 – 49.
- (2013). Transatlantic issues in social pedagogy: What the United Kingdom can learn from Iberoamerica, *Scottish Journal of Residential Child Care*, June. 12 (1) 58-75.
- Kornbeck, J. y Rosendal Jensen, N. (Eds.) (2009). *The diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH y Co. KG.
- Lorenz, W. (2008). Paradigms and politics: Understanding methods paradigms in an historical context: The case of social pedagogy. *British Journal of Social Work*, 38(4), 625–44.
- Lorenzelli, M. (2004). Capital social comunitario y gerencia social. *Cuadernos del CLAEH*, 27 (88), 113–128.
- Lorenzova, J. (2017). Childhood through the lens of social pedagogy. *International Journal of Social Sciences*, 6 (1), 53-70.
- Luhmann, N. (2005). *Confianza*. Barcelona: Anthropos/Universidad Iberoamericana
- Malagón, E. (2000). Lo social y los problemas. *Revista Tendencias y Retos*, Facultad de Trabajo Social, Universidad de la Salle, 5.
- Manuel, J.T. (2010). Rethinking the Social in Social Studies. *The Councilor: The Journal of the Illinois Council for the Social Studies*, 71 (2), 1-11.
- Marynowicz-Hetka, E. (2007). Towards the transversalism of social pedagogy. *Social work & society*. (5), 53-68.
- Ortega, J. (1997). A la búsqueda del objeto, del espacio y del tiempo perdido de la pedagogía social. *Cultura y educación*, 8, 103-119.
- Otto, H. (2009). Orígenes da Pedagogia Social. Pp. 29-43. En R. da Silva; J.C. De Sousa; R. y Moura, R. (Orgs.) *Pedagogia Social*. Sao Paulo: Expressao e Arte Editora.
- Petrie, P. y Cameron, C. (2009). Importing Social pedagogy. Pp. 145-169. En J. Kornbeck, y N. Rosendal Jensen (Eds.) *The diversity of Social Pedagogy in Europe*. Bremen: EHV GmbH & Co. KG.
- Putnam, R. (2002). *Solo en la bolera. Colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Madrid: Gutemberg.
- Quintana, J.M. y otros (1986). *Fundamentos de animación sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Rendueles, C. (2013). *Sociofobia. El cambio político en la era de la utopía digital*. Madrid: Capitán Swing.
- Rosa, H. (2019). *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo*. Madrid: Katz Editores.
- Rothuizen, J.J. y Harbo, L.J. (2017). Social Pedagogy: an approach without fixed recipes. *International Journal of Social Pedagogy*, 6 (1), 6-28.
- Santana Acuña, A. (2012). Sociedad, social y lo social: la historia ramificada de tres conceptos, *Ariadna histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas*. (1), 261-265.
- Schugurensky, D. y Silver, M. (2013). Social pedagogy: Historical traditions and transnational connections. *Education Policy Analysis Archives*, 21.



- Schugurensky, D. (2015). Pedagogía social y cambio social: proyectos, espacios e intervenciones. Pp. 24-42. En K. Villaseñor, L. Pinto, M. Fernández y C. Guzmán (Eds.), *Pedagogía Social, Acción Social y Desarrollo*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla/SIPS.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Sloterdijk, P. (2014). *Los hijos terribles de la edad moderna. Sobre el experimento genealógico de la modernidad*. Epub. Titivillus.
- (2016). *Experimentos con uno mismo. Una conversación con Carlos Oliveira*. Valencia: Pre-textos.
- (2020). *Las epidemias políticas*. Zaragoza: Ediciones Godot.
- Smith, M. y Whyte, B. (2007) "Social education and social pedagogy: reclaiming a Scottish tradition in social work". *European Journal of Social Work*, 11(1), 15-28.
- Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy. Theories, values and tools for working with children and Young people*. Bristol: The Policy Press.
- Swedberg, R. (2016). *El arte de la teoría social*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Torío, S. (2009). La pedagogía social en España. Pp. 95.109. En J.C. De Sousa Neto; R. Da Silva y R. Moura (Orgs.) *Pedagogía Social*. São Paulo: Expressão & Arte Editora.
- Trilla, J. (2005). Hacer pedagogía hoy. En J. Ruiz Berrio (Edit.) *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Pp. 287-311. Madrid: Departamento de teoría e historia de la educación.
- Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. *Education Policy Analysis Archives*, 21, 1-16.
- (2016a) *Pedagogías de lo social*. Barcelona: UOC.
- (2016b) *Pedagogía de la elección*. Barcelona: UOC.
- (2016c) *Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales*. Barcelona: UOC.
- (2020). Social Pedagogy and socio-educational work with young people. En X. Úcar; P. Soler-Masò y A. Planas-Lladò (Edit.) (2020). *Working with Young people. A Social pedagogy perspective from Europe and Latin America*. Pp. 13-32. New York: Oxford University Press.
- (2021). Constructing questions for the social professions of today: the case of social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1): 9.
- UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa: informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. Madrid: Ediciones UNESCO / Fundación Santa María.
- Wolf, M. (1982). *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra

---

**Para contactar:**

**Xavier Úcar**, email: [xavier.ucar@uab.cat](mailto:xavier.ucar@uab.cat)



## ***El abordaje del absentismo escolar desde el modelo centrado en soluciones***

### **The approach to school absenteeism from the solution-focused model**

**Diana Soldevilla Santander**, *Educadora Social, Trabajadora Social y Terapeuta Familiar y de Pareja. Funcionaria del Sistema Público de Servicios Sociales de La Rioja de primer nivel, Ayuntamiento de Logroño*

369

#### **Resumen**

*El presente artículo trata de abordar el problema del absentismo escolar, un problema que sobrepasa las paredes de los Centros Escolares y llega a las puertas del Sistema Público de Servicios Sociales por su función de control y coercitiva. Si bien el absentismo escolar ha sido invisible de alguna manera a nivel técnico, la realidad es que supone un problema importante por su asociación directa con factores de riesgo y de exclusión social a largo plazo.*

*Así mismo, presenta unas peculiaridades que complejizan su resolución: desde derivaciones forzosas y jóvenes “visitantes”, hasta padres “demandantes” y demandas por construir, lo que hace que intervenir sobre el absentismo escolar no sea algo sencillo.*

*Es por ello por lo que el presente artículo trata de aportar algunas propuestas prácticas de intervención que se nutren, principalmente, del Modelo Centrado en Soluciones, un modelo que epistemológicamente ofrece una oportunidad al o la joven de generar una nueva identidad sobre sí mismo/a y atribuir control sobre un problema que, en ocasiones, es vivido como totalmente inmovilizador, propuestas que, por otro lado, también pueden resultar de interés para los Centros Escolares.*

**Palabras clave:** absentismo escolar, servicios sociales, centros escolares, modelo centrado en soluciones, adolescencia, contexto escolar.

#### **Abstract**

*This article tries to address the problem of school absenteeism, a problem that goes beyond the walls of Schools and reaches the doors of the Public System of Social Services due to its control and coercive function. Although school absenteeism has been somewhat invisible at a technical level, the reality is that it is a major problem due to its direct association with risk factors and long-term social exclusion.*

*Likewise, it presents some peculiarities that complicate its resolution: from forced referrals and young “visitors”, to “demanding” parents and demands to be built, which makes intervening on school absenteeism not something simple.*

*That is why this article tries to provide some practical proposals for intervention that are nourished, mainly, by the Solution-Centered Model, a model that epistemologically offers an*





*opportunity to the young person to generate a new identity about himself/herself and attribute control over a problem that, on occasions, is experienced as totally immobilizing, proposals that, on the other hand, may also be of interest to Schools.*

**Keywords:** school absenteeism, social services, schools, solution-focused model, adolescence, school context.

Fecha de recepción: 08/07/2022

Fecha de aceptación: 19/11/2022

370

### **Introducción: el absentismo, también un problema social**

Ante la generalizada saturación del Sistema Público de Servicios Sociales, en los que los casos de intervención familiar en ocasiones resultan inabarcables, atender los casos de absentismo escolar suele generar dudas (y quejas) sobre quién es la entidad competente en su abordaje: ¿es un problema social o es un problema escolar?

Debates aparte, la realidad es que la inasistencia al Centro Escolar de forma frecuente por parte de algunos/as alumnos/as, puede llevar no sólo al fracaso escolar y al abandono del sistema educativo a corto y medio plazo, sino también a generar problemas sociales y adaptativos que pueden ser la causa de una posterior situación de conflicto y/o exclusión social.

Y así es: también los casos de absentismo escolar vienen a parar al “cajón de sastre” que son los Servicios Sociales, donde se atienden en un *continuum* de gravedad desde situaciones de desprotección muy graves que constituirían uno de los extremos (maltrato, abusos, etc.), hasta tratar en el otro extremo la presencia de cualquier factor “de riesgo” que se pueda considerar trabajable y mejorable. Es decir, los Servicios Sociales se encuentran con la ardua tarea de “solucionar” (perdón, tratar) un sinfín de problemas multidimensionales, multicausales y de diferente índole, entre ellos, el absentismo escolar.





Uno de los motivos por los que los casos de absentismo escolar llegan a los Servicios Sociales por su función coercitiva y de control, a veces incluso de la mano de actuaciones previas de Policía Local.

Es por ello por lo que el presente artículo pretende ofrecer algunas ideas sobre cómo abordar los casos de absentismo escolar desde el contexto social y socioeducativo alejándonos del matiz meramente coercitivo con prácticas centradas en la persona, que adolescente tras adolescente, están resultando eficaces.

La información recogida aquí surge del recorrido de varios años de intervención familiar en los que, tras muchos casos de absentismo escolar, fue necesario desarrollar prácticas que promovieran cambios internos en los/las jóvenes y sus familias. Lo que aquí se presenta es un conjunto de propuestas de intervención basadas en el Modelo Centrado en Soluciones (en adelante MCS), utilizado de forma complementaria con otros enfoques, como el Modelo Sistémico-Relacional y la Terapia Narrativa.

La Terapia breve centrada en soluciones fue creada originariamente por Steve De Shazer e Insoo Kim Berg, (de Shazer, 1985, citado en Rodríguez y Beyebach, 1994), quienes, desde una posición de pensamiento construccionista, se dedicaron a investigar junto a su equipo del *Brief Family Therapy Center* en Milwaukee, qué tipo de foco, qué conversaciones o qué preguntas propiciaban más el cambio. “Este modelo se enmarca dentro de las terapias familiares sistémicas y trabaja ampliando las soluciones eficaces que los clientes ponen en marcha por sí mismos para enfrentarse con sus problemas” (Rodríguez y Beyebach, 1994, p.241).

### Definición y cifras de absentismo escolar

Primeramente, cabe clarificar qué se entiende por situación de absentismo escolar; véase la definición que ofrece la Ley 1/2006, de 28 de febrero, de Protección de Menores de La Rioja: “cuando el menor en periodo de escolarización obligatoria no asiste de forma regular a las clases del centro en donde se halle matriculado, sin causa que lo justifique” (párrafo 3º del punto 2 del art. 16).

Y por señalar el impacto del problema, según la Encuesta de Población Activa 2020 y 2021 (EPA) del Ministerio de Educación y Formación Profesional, ha informado que la tasa de abandono temprano en la educación en España registró el 16% en 2020, alcanzando la cuota más baja de su historia en 2021 con un 13,3%, tasa que se acerca más que nunca a la media

Europea (10%) (educaweb.com). La tasa es mayor entre los hombres (16,7%) que entre las mujeres (9,7%). En datos concretos, supone que alrededor de 282.000 chicos y 155.000 chicas han abandonado sus estudios prematuramente en 2021.

Según Cruz Orozco, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Valencia, (2020) “el absentismo escolar no recibe en España la atención que merece. [...] Esta realidad presenta una escasa visibilidad educativa y social” y hace expresa la “necesidad de una mayor intervención por parte de las autoridades educativas, para una más eficaz aplicación del derecho a la educación” (p.121).

Como decíamos, la consecuencia directa del absentismo escolar prolongado es la pronta salida del sistema educativo, imposibilitando acceder al certificado de estudios (título de graduado en la Educación Secundaria Obligatoria) con un efecto obstaculizador posterior para acceder al mercado laboral, lo que está asociado directamente a factores sociales de riesgo.

Así mismo, cabe señalar también que, en muchas ocasiones, antes de llegar a un absentismo escolar prolongado, se dan conductas pre-absentistas tales como faltas de respeto a compañeros y profesorado, vandalismo, agresiones, pasividad y distanciamiento de los procesos de aprendizaje, entre otros, que suponen un problema en sí mismas.

### La demanda de intervención en casos de absentismo

Antes de avanzar, cabe insistir que este artículo hace referencia a aquellos casos en los que el absentismo escolar es el problema central de la demanda, y no una consecuencia o síntoma de un problema mayor, como podría ser un problema de adicción a sustancias tóxicas o una desmotivación vital que aleje al/la joven, no sólo de la cotidianidad escolar, sino de muchos otros aspectos de su vida. Es decir, cuando, por ejemplo, el consumo de tóxicos se ha convertido en un hábito frecuente o grave, quizá éste pase a ser el problema central, convirtiéndose el absentismo en una consecuencia que acompaña a los consumos, retroalimentándose las ausencias a clase con dichos consumos; o, por ejemplo, cuando existe un malestar emocional en el/la menor causado por otro problema que impacte de forma directa en su implicación escolar. En esos casos, el foco habría que ponerlo en esas otras conductas.

Centrándonos en el problema del absentismo escolar como problema principal, presenta ciertas características particulares sobre las que se hace necesario reflexionar previamente, ya

que van a marcar muy claramente la evolución de intervención, debido, entre otros elementos, a la posición que suelen ocupar cada uno de los miembros de la familia ante el problema.

Muy habitualmente, el/la joven suele ocupar una posición de “visitante” (Beyebach, 2011, p.43), ya que normalmente no quieren dejar de faltar a clase, lo que significa que no constituye un problema para ellos, y por lo tanto, no suele existir demanda (petición de ayuda). Suele ser la demanda de terceros (el propio Centro Escolar, la apertura de un expediente de absentismo que atemoriza a los progenitores, la actuación de Policía Local, etc.) la que sitúa a la familia en el despacho de los Servicios Sociales. Como se ve, una derivación forzosa que genera por sí misma un contexto de intervención de control, que puede convertirles en usuarios/as “fugitivos/as”. Esto genera algunas cuestiones a tener en cuenta: ¿Será esta derivación lo suficientemente “poderosa” para la familia? ¿Podemos ahondar en otras motivaciones del/la joven o de la familia que generen un objetivo a lograr? ¿Es posible establecer una relación de colaboración para luchar contra el problema del absentismo?

Suele ser interesante averiguar en un primer momento si el absentismo es un problema egosintónico o egodistónico para el joven o la joven, en el sentido de que hay algunos/as adolescentes que viven negativamente sus efectos (por ejemplo, el daño que les está haciendo el problema a sus progenitores suele ser algo habitual) produciéndoles egodistonía; o, por el contrario, hay otros/as que no sienten que les traiga ningún tipo de consecuencia negativa asociada, sino más bien beneficios secundarios, lo que dificulta aún más la intervención y la implicación de los y las adolescentes por la egosintonía que les produce. Es de utilidad conectar con sus valores personales y el sufrimiento familiar, para dar paso a una voluntariedad.

Como indica Cirillo (2018), “la diferencia entre adolescentes colaboradores y no colaboradores es más bien relativa: casi nunca un adolescente es realmente un solicitante” (p.70), lo que el MCS entiende como “comprador” (Beyebach, 2011, p.43).

Para hacer más compleja la intervención, muchos de los padres suelen mostrar una actitud delegante: “que lo resuelvan los profesionales” o “es problema del chaval, él verá qué hace con su vida”, etc. Esta posición, que torna entre una posición de “visitante” y “demandante” tampoco es de mucha ayuda, y suele estar asociada a estilos educativos tanto autoritarios como permisivos y ausentes-negligentes, así como de posiciones de enfado distante, que no ayudan.

Es por ello que no hay que dar por hecho que existe un compromiso de cambio desde el principio ni una implicación parental inicial, y que habrá que dedicar las primeras intervenciones a clarificar qué de bueno tendría para cada uno de ellos/as la asistencia a clase a corto, medio y largo plazo, qué efecto tendría ese cambio en su entorno y qué beneficios secundarios irían asociados al mismo, por dar algunas ideas, hasta concretar una demanda y unos objetivos deseados por todos/as, y establecer una relación de colaboración.

### Abordaje técnico desde el enfoque centrado en soluciones

Pasando ya a exponer la intervención propiamente dicha, señalar que la técnica central que se propone como hilo conductor en este tipo de casos son las escalas. Tal y como indica Beyebach (2006):

Las escalas son una forma rápida de promover cambios [...], sobre todo las escalas de avance. Se trata de pedir (a los consultantes) que valoren de 1 a 10 la gravedad de su problema, para a partir de ahí, trabajar sus mejorías y sus recursos, definir objetivos y concretar metas intermedias (p.165).

Asimismo, Shazer (2015) indica que “las preguntas que incluyen escalas permiten que el terapeuta y el paciente construyan conjuntamente un puente, una manera de hablar de las cosas que son difíciles de describir, incluso el progreso hacia la solución” (p.124).

Si bien las escalas siempre se brindan a ser definidas en sus extremos (el 1 y el 10) por el/la profesional como bien lo considere, normalmente el extremo superior del *continuum* se suele definir como “las cosas están como a la persona o a la familia le gustaría”, al “futuro deseado”, o “el día después del milagro” (Shazer, 2015, p.294); y el extremo inferior, que según preferencias puede estar cuantificado con el 0 con el 1, suele ser “cuando peor han estado las cosas”.

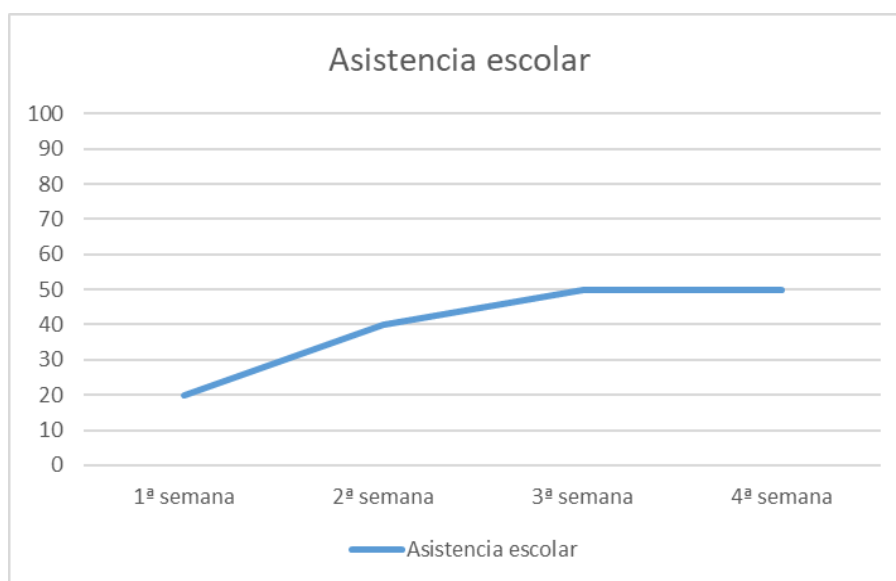
En el caso del absentismo, el diseño de las escalas a utilizar es fácil, ya que se definen sus extremos de una forma objetiva, es decir, del 0% al 100% de asistencia escolar, según los registros del Centro Educativo, cifras exactas que de forma diaria quedan registradas en las plataformas digitales correspondientes. Se puede saber a cada una de las clases que un/a menor ha faltado, casi de forma inmediata a dichas ausencias. Por eso, una de las primeras cosas que se recomienda es solicitar, bien a los padres o bien al Centro Escolar, siempre bajo el conocimiento del/la menor, la forma de acceso a dicha plataforma. En ocasiones los padres facilitan las claves de acceso o en otras ocasiones, el profesional escolar responsable del/la menor envía de forma periódica dichos datos, siendo útiles de forma semanal.

Con estos datos de asistencia se procede a dibujar una gráfica, siendo el eje vertical (eje y) el que representa la escala del 0 al 10 de asistencia (en tantos por ciento) y el eje horizontal (eje x) recoge cada uno de los días lectivos. Así se va creando una imagen que muestra claramente qué días el/la menor ha asistido a clase. La gráfica debe elaborarse “en positivo”, es decir, debe resaltar la asistencia frente a la no asistencia (un 10%, un 20%, un 70%... o en ocasiones un 0% que significa que ese día no ha ido a ninguna de las clases -que suelen ser 6 horas al día-).

Se aconseja que los datos sobre los porcentajes de asistencia estén calculados previamente a mantener la sesión con la familia, para mostrarlos al o la adolescente y confirmarles que son datos objetivos (porque más de uno/a cree que han sido “exagerados”). Ya en sesión, se le puede pedir que él o ella mismo/a vaya dibujando la gráfica con esos datos, documento visual que será la “guía” que se utilizará a lo largo de la intervención. Esta construcción, que desde la terapia narrativa podría ser considerada metafóricamente como “ir escribiendo un nuevo capítulo sobre su vida”, al verla, suele resultar muy sorprendente para el propio o la propia adolescente. Al principio suelen quedarse impactados e impactadas porque “pensaban que iban más a clase” de lo que la gráfica muestra. Les ayuda a tomar conciencia de que el problema del absentismo está más presente en su vida de lo que creían.

Y en las sesiones posteriores ocurre lo mismo, pero al revés, es decir, les ayuda a tomar conciencia de que han acudido más de lo que pensaban y suele ser un factor autoestimulante muy motivador para ellos/as.

1. *Ejemplo de gráfico de registro de asistencia.* Fuente: elaboración propia



La visualización de este gráfico ayuda también a que padres “visitantes” (Beyebach, 2011, p.43) tomen conciencia de la dimensión del problema y se impliquen más en el cambio.

Un ejemplo podría ser el caso de un menor de 11 años que cursaba 6º curso de Educación Primaria y presentaba a tan corta edad un absentismo importante. Los padres no eran, o no querían ser, muy conscientes de ello. Estos progenitores, separados, con custodia compartida de forma quincenal, fueron citados conjuntamente en una de las primeras sesiones. Se les mostró la gráfica de asistencia temporalizada semanalmente. Mostraba claramente cómo en la quincena en la que el menor convivía con el progenitor los porcentajes de asistencia rondaban el 20-30%, y en cambio con la madre, ascendían al 60-70%. El progenitor no podía creerlo. Esto permitió enfocar el trabajo con el padre, que se mostraba mucho más permisivo y, por ende, negligente con el hijo, ya que primaba la relación por encima de la normatividad; y permitió trabajar de forma más ajustada con la madre, quien estaba mucho más presente en la vida del hijo y más consciente de la situación escolar problemática, pero poseía escasas estrategias educativas. También se pudo aplicar al padre lo que le funcionaba a la madre con el hijo, aunando así al equipo parental.

Los porcentajes que se sitúan entre el 0%-30% se consideran como “cuando más presente ha estado el problema en la vida del menor”, y cuotas de entre 70%-100% de asistencia son considerados logros. Sin embargo, en algunas ocasiones, incluso un 10% puede suponer una excepción y puede trabajarse como tal.

Las excepciones “son todas aquellas ocasiones en las que debería darse y no se da la conducta problema” (Beyebach, 2006, p.44). “Cuanto más habla el paciente sobre las excepciones, sobre los milagros, todo eso se vuelve más real” (Shazer, 2015, p.84).

Se trabajan de la siguiente manera: chequeando a nivel conductual, cognitivo y emocional, e intentando atribuir control o “anclar”, lo que significa trabajar para intentar que “los cambios sean percibidos como algo que pueden repetir, que no ha ocurrido por casualidad, sino que está en sus manos mantener” (Beyebach, 2006, p.133): ¿qué fue diferente ese día que hizo que fuera a clase? ¿qué pasó antes, durante y después? ¿qué ayudó a que fuera a clase? ¿qué pensó o qué hizo diferente? ¿cómo se le ocurrió hacer eso? ¿qué puso de su parte? ¿qué se dijo a sí mismo? ¿cuál fue la clave? ¿qué hicieron los demás diferente? ¿cómo ayudaron los demás? ¿qué supuso para él? ¿qué supuso para los demás?...



Las excepciones más difíciles y a las que hay que dedicarles especial atención son las que se producen a las 8:00 horas (1ª clase del día). Y otras excepciones importantes son las que se producen tras haber permanecido en clase varias horas seguidas y las de después del recreo. Estas situaciones suponen un reto importante para el/la adolescente absentista.

Y como se hace con todas las excepciones, se pueden explorar los efectos que tuvo esa asistencia: quién se dio cuenta, quien le dijo algo positivo, quién se enteró de su familia, qué efecto tuvo en su madre (como dijo Furman (2021) en un reciente curso de intervención sobre el trauma: “las madres son muy importantes para el modelo centrado en soluciones”), cómo reaccionaron y cómo reaccionó él o ella en consecuencia, qué de bueno tuvo, etc.

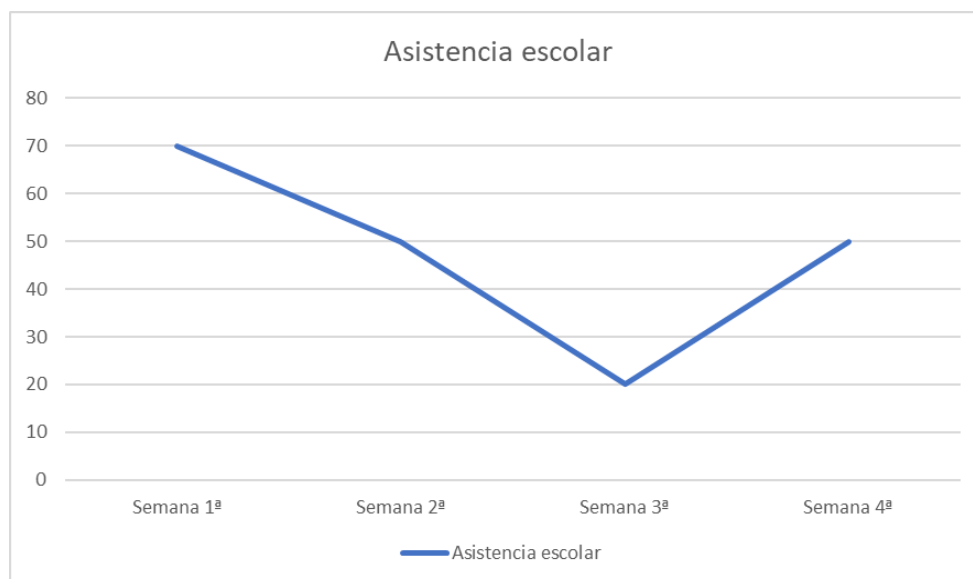
Matizar en este punto que, cuando le preguntamos al chaval o la chavala cómo se sintió por ir a clase, no esperemos respuestas del tipo “muy bien, me sentí muy bien conmigo mismo/a”, porque no suele ser así. Más bien las respuestas suelen ser “fue duro permanecer allí”, “no entendí nada de lo que hablaban”, “me aburrí mucho” ... esto hay que redefinirlo como un elemento que forma parte del problema y obstaculiza el objetivo de la persona, pero al que fue capaz de vencer, por lo menos, en esa ocasión.

Y es que la externalización del problema es otra técnica que, de forma transversal, es eficaz en el absentismo. Los/as jóvenes suelen incorporar de forma fácil la externalización en estos casos y suelen llamarlo: el monstruo de las faltas, la pereza, la desmotivación, la falta de ganas, la pesadez, la obligación, la ley... resultando imprescindible detectar junto con el/la menor, aquellos aliados al problema que suelen tener mucho poder: a veces son los amigos que incitan a no ir a clase (recuerdo un caso en el que cada mañana, a las 8:00 horas en punto, una joven siempre tenía mensajes por *WhatsApp* de alguno de sus amigos que le esperaban en un determinado parque, lo que estaba asociado a no ir a clase; u otro caso en el que un menor recibía en los recreos mensajes de amigos que le esperaban fuera del recinto escolar, con poca probabilidad de regresar una vez finalizado éste), tampoco ayuda la distancia del centro escolar, el sueño matutino (que suele derivar en la necesidad de trabajar sobre los hábitos horarios), o el uso abusivo de las nuevas tecnologías que está muy asociado a la pérdida de dichos hábitos saludables de sueño, así como la delegación que hacen en la figura adulta para que asuman su responsabilidad de levantarse, etc.

Por otro lado, los picos de más caída que suponen un mayor absentismo son planteados como una recaída y se trabajan como tal. Las recaídas “se pueden redefinir como una forma de

aprender más acerca de cómo afrontar exitosamente el problema e identificar posibles situaciones de riesgo futuras” (Beyebach, 2006, p. 325-326).

## 2. Registro de gráfico con recaída. Fuente: elaboración propia



Las recaídas se trabajan en dos momentos:

En un primer momento (hasta el pico más bajo de menor asistencia), se entienden como un conjunto de sucesos negativos: ¿qué hizo que no fuera a clase? ¿qué supuso el riesgo de no ir? ¿de qué se aprovechó el problema? ¿qué cadena de sucesos o conductas hizo que faltara? ¿en qué momento tuvo la oportunidad de hacer algo diferente e ir a clase? ¿qué hubiera podido hacer diferente? ¿qué hubiera hecho falta para seguir manteniéndose en la asistencia anterior? ¿cuál hubiera sido una buena idea?

Y en un segundo momento de manera positiva (que va del pico más bajo hacia la subida) que incluye explorar: ¿qué pasó para no faltar aún más? ¿qué ayudó a que no faltase más tiempo? ¿cómo logró ir retomando la asistencia? ¿cómo logró vencer la vergüenza, pereza, inercia que supone el acudir tan poco...? ¿cómo logró mantenerse después? ¿qué ha mejorado desde entonces? ¿qué hace ahora diferente que mantiene y logra acudir? ¿qué podría ser una mejoría para el futuro?

Y de esta manera, traduciendo los datos que nos muestra la gráfica en conductas, se va trabajando la atribución de control de unos y otros:

- Por una parte, qué puso de su parte el/la joven para ir acudiendo a clase. Algunos anclajes de conductas interesantes que han ido brindando algunos/as jóvenes han sido, por ejemplo, las

siguientes: un joven decidió desactivar su conexión de datos de su móvil durante el horario escolar para no recibir estos mensajes incitadores de amigos - “enemigos de la escuela”; otros pasan por diseñarse un nuevo “plan para levantarse” que suele ser ponerse diversos despertadores más o menos lejos de la cama (un chaval se puso la mesilla en la otra punta de la habitación para obligarse a levantarse y apagar una alarma que sonaba estridentemente), dejarse la persiana subida para que entre luz por la mañana, pedirle a su madre que le quitara el edredón cada mañana y pasar frío, ponerse música con la alarma, algunos no desayunan por la mañana para llegar a tiempo aún a pasando hambre hasta el almuerzo... aunque la mayoría de ellos/as acaban reconsiderando que deben acostarse antes para no estar tan dormidos/as por la mañana, lo que tiene el efecto de que acaben elaborando un segundo “plan para acostarse antes” que pasa por dejar el móvil antes, no jugar hasta tan tarde con los videojuegos, etc. (en este aspecto funcionan mucho los límites y normas que los padres y madres tengan establecidos).

- Y por otra parte, qué hicieron los progenitores/as que ayudó a vencer al absentismo (en ocasiones puede ser su presencia, y en otras ocasiones, su ausencia). El uso de la “cacerolada” a las 7 de la mañana tiene sus efectos, así como la técnica del sabotaje benévolo: “se me olvidó despertarte”, “tuve que ir corriendo a trabajar”, “le dije a tu padre que te levantara y no lo hizo” de una forma continua dando un mensaje de delegación de la responsabilidad en el propio/a chaval/la.

Como vemos, la inclusión de los miembros de la familia en la intervención es de vital importancia. “En la familia todos forman parte del problema y también de la solución” (Pereira, 2011, p. 229).

### La inclusión del “Hermano Mayor”

Y acompañando a estos padres e hijos e hijas absentistas, están los hermanos y hermanas mayores, figuras que pueden cumplir una función muy importante de cara a luchar contra el problema.

En mi experiencia profesional, he podido observar que hay un buen número de alumnos absentistas cuyos hermanos mayores, si es que los tienen, también fueron absentistas en su momento (los estilos educativos de los padres, el valor que le dé la familia a lo académico, las mismas dinámicas familiares... pueden dar lugar a mismos problemas). Y este fracaso escolar suele ser un pasado indeseable para el hermano o hermana más pequeño/a, de forma casi inequívoca, no deseando lo mismo para él o ella. De hecho, según los años que tenga este hermano/a mayor, es posible que esta figura de referencia haya intentado retomar otros estudios, o se encuentre en desempleo o con un trabajo precario, que sirve como “muestra un botón” para evitar repetir sus pasos. Como suele contemplar la terapia narrativa, estos hermanos suelen tener “mejores esperanzas” (Metcalf, 2019, p.49) para sus hermanos/as que para ellos mismos. Plasmar estos deseos de mejora en conversaciones escuchadas por el

chaval o chavala absentista, ayuda a aumentar la motivación para que tomen las riendas de su vida.

Es por ello, que hay que incluirlos como una fuente de recursos. Cirillo y cols. (2018) indican que:

Invitar a los hermanos a la primera entrevista, cuando no son los solicitantes, resulta de dudosa utilidad, [...] en una primera entrevista tenemos tiempo de hacer un número limitado de cosas. [...] No obstante, la presencia de un hermano puede ser útil si sirve para apoyar a los padres inseguros o para no estigmatizar aún más al paciente (p.57-58).

En el caso del absentismo, nos encontramos con estas excepciones que recoge Cirillo y colaboradores, en las que la presencia del hermano/a mayor puede ser de utilidad, porque da luz sobre ciertas dinámicas familiares que pudieran estar sucediendo, y porque en muchas ocasiones, ya hace cosas para favorecer la asistencia a clase de su hermano/a.

Pondré un ejemplo de una primera sesión en la que Ernesto, el hermano mayor de Juan, 3 años mayor que él, explicó cómo intentaba despertar a su hermano cada mañana, con quien compartía habitación: su hermano no disponía de móvil para poner su propia alarma, y éste le prestaba el suyo. Creía que, si le acompañaba a clase cada mañana, a su hermano le costaría menos acudir, algo que resultó eficaz.

En otra ocasión, otro hermano mayor dijo que creía que su madre era demasiado blanda con su hermano pequeño y que nunca pasaba nada cuando éste faltaba, que lo mismo pasó con él. Esto permitió un trabajo con la madre sobre su permisividad, que inicialmente afirmaba “haber hecho todo lo posible”.

Es por ello por lo que es muy interesante plantear a este hermano o hermana: ¿cómo podría ayudar?, ¿qué cree que podría ser de utilidad?, ¿qué cambios en la familia ayudarían a que su hermano/a acudiese a clase?, ¿qué ve en su hermano que le hace creer que puede lograrlo? (valores, ideales, sueños, capacidades...), ¿cómo le gustaría al chaval/a absentista que su hermano/a le ayudase?, etc.

## El trabajo en red

Siguiendo a Metcalf (2019):

En los casos en los que hay fracaso escolar, problemas de conducta u otras situaciones, reunirse con los miembros del sistema implicado (profesores [...]) es crucial para el éxito del

niño o adolescente. Un terapeuta puede ayudar a un cliente escolar a desarrollar estrategias y presentaciones nuevas que sean más representativas de quién él o ella quiere ser, pero si el sistema no es informado de esa intención, las probabilidades de un éxito a largo plazo se reducen extraordinariamente (p.127).

El estigma de la mala conducta y de un rendimiento escolar deficiente puede ser difícil de cambiar una vez que el equipo educativo se siente preocupado o frustrado por la situación del alumno. Esto ocurre incluso cuando este tiene intenciones sinceras de cambiar. Y al final, si no reciben un reconocimiento a lo que están intentando hacer, muchos estudiantes bienintencionados se rinden (Metcalf, 2019, p. 187).

Hay que ayudar al equipo de profesionales a ver con nuevos ojos al cliente escolar que quiere hacer cambios (Metcalf, 2019, p. 187-188).

Si se vuelve a presentar a los profesores al estudiante, cara a cara en un encuentro, y descubren que el estudiante quiere mostrarles un nuevo lado de sí mismo, hay muchas más probabilidades de que este sea capaz de reconstruir las relaciones con los profesores. Este es un elemento clave del éxito cuando trabajamos con clientes que afrontan problemas escolares (Metcalf, 2019, p. 127-128).

Compartiendo lo recogido por esta reconocida terapeuta y autora “centrada en soluciones”, es aconsejable solicitar una reunión conjunta con el/la menor y algunos/as representantes del equipo educativo, asegurándose de que uno/a de ellos/as es el/la que posee mayor vínculo afectivo con él/ella, si es que lo hay, y siempre en el propio Centro Escolar, marcando una diferencia de contexto con el despacho donde se suele llevar la intervención familiar en sí misma. La invitación de los padres y madres a este encuentro suele valorarse previamente según si van a aportar animosidad y confianza en el/la menor o, por el contrario, desvirtuarían el objeto del encuentro con sermones y desconfianza.

Es útil preparar con el/la joven esta reunión y ensayar sobre cómo se va a “volver a presentar” (Metcalf, 2019, p. 189) intentando que sea él mismo o ella misma quien transmita sus nuevas esperanzas. Estas reuniones suelen ser bastante duras. Se les dice expresamente a los profesores que se les preguntará por las diferencias que vean en el/la menor y las mejoras detectadas, y se establece un protocolo de seguimiento, del que se hace partícipe al/la joven.

Además, hay que señalar que, de forma complementaria a esta intervención, casi siempre es útil ofrecer o ayudar a buscar un recurso de apoyo educativo o refuerzo escolar que les ayude a comprender los contenidos, lo que por supuesto aumenta las posibilidades de una mayor asistencia a clase y genera cierto resquicio de que mejoren su situación académica. Sin embargo, en otras ocasiones, la mera asistencia a clase, aún sin un éxito académico paralelo, ya es un logro en sí mismo, ya que abre la posibilidad de ser derivado a otros itinerarios educativos (formaciones profesionales) sin salirse del sistema educativo tan tempranamente y

evita que los/las menores pasen tanto tiempo en calle (factor de riesgo). Es decir, no hay que desmerecer el logro de la asistencia escolar a pesar de que no vaya acompañada de éxito académico, ya que para algunos/as jóvenes, supone un “auténtico milagro”.

### Conclusiones

El presente artículo, en un formato claro, simple y conciso, ha tratado de aportar algunas propuestas de intervención ante un problema que, de alguna manera, ha tenido escasa visibilidad a nivel técnico, a pesar de su clara asociación a factores de riesgo de exclusión social.

Es por esto mismo que es un problema que debe abordarse también desde el Sistema Público de Servicios Sociales y no sólo desde los Centros Escolares, y que requiere de la participación de todas aquellas Administraciones que asumen responsabilidades en el campo de la intervención directa sobre los problemas sociales de los/as ciudadanos/as.

Apuntando que el absentismo escolar suele estar caracterizado por derivaciones forzosas, jóvenes visitantes, padres demandantes y demandas por construir, el presente artículo ha pretendido aunar algunas propuestas sencillas y prácticas que surgen del Modelo Centrado en Soluciones y otros modelos como el Narrativo, que están demostrando ser eficaces. Tanto las escalas de situación y de avance, como la realización de gráficas, la atribución de control, la aplicación de la externalización y el trabajo sobre recaídas, pueden aplicarse de forma fácil, también aplicables desde los entornos escolares.

Así mismo, se ha sugerido que a estas prácticas se les añadan movimientos sistémicos de especial impacto en el problema: la inclusión de los miembros de la familia, la inclusión del hermano/a mayor y el trabajo en red, concretamente, la implicación del profesorado en el seguimiento del problema hacia la solución en una especie de lucha contra el estigma negativo del/la joven.

### Referencias bibliográficas

Beyebach, M. y Rodríguez Morejón, A. (1994). Terapia sistémica breve: trabajando con los recursos de las personas. En Garrido Fernández, M. y García-Martínez, J. (coords), *Psicoterapia: modelos contemporáneos y aplicaciones*. (p.242-289). Ed. Promolibro.

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



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



- Beyebach, M. (2006). *24 ideas para una psicoterapia breve*. Ed. Herder.
- Beyebach, M. y Herrero de Vega, M. (2011). *200 tareas en terapia breve*. Ed. Herder.
- Cirillo, S., Selvini, M. y Sorrentino, A.M. (2018). *Entrar en terapia. Las siete puertas de la terapia sistémica*. Ed. Desclée de Brouwer.
- Cruz Orozco, J. I. (2020). Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones. *Contextos educativos*, n° 26, págs. 121-135. Recuperado de <http://doi.org/10.18172/con.4443>.
- De Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. Trad. Cast.: Pautas de terapia familiar breve. Ed. Paidós.
- De Shazer, S. (2015). *En un origen las palabras eran magia*. Ed. Gedisa.
- Educaweb.com, rescatado de <https://www.educaweb.com/noticia/2022/02/01/abandono-escolar-disminuye-2021-minimos-historicos-20818/> [2 junio 2022]
- Furman, B. (2021). Comunicación personal curso “*Trauma: Abordaje desde una mirada centrada en soluciones*”. Asociación Canaria i+d para la práctica centrada en soluciones.
- Ley 1/2006, de 28 de febrero, de Protección de Menores de La Rioja, art. 16.2, párrafo 3°. Recuperado de: <https://web.larioja.org/normativa?n=527>
- Metcalf, L. (2019). *Terapia Narrativa centrada en soluciones*. Ed. Desclée de Brouwer.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020 y 2021). *Encuesta de Población Activa (EPA) sobre el abandono temprano de la educación*. Rescatado de <https://www.educaweb.com/noticia/2021/02/01/abandono-escolar-temprano-espana-baja-2020-19444/>
- Pereira, R. (coord.). (2011). *Psicoterapia de la violencia filio-parental. Entre el secreto y la vergüenza*. Ed. Morata.

---

### Para contactar

Diana Soldevilla Santander, email: [diana.soldevilla@hotmail.com](mailto:diana.soldevilla@hotmail.com).



## ***EL trabajo de las Inteligencias Múltiples a través de la Fotografía***

### **The work of multiple intelligences through photography**

**Angel Cabeza Olmo**, *Especialista en Fotografía Terapéutica y Participativa por el Instituto 8, Educador Social, Hospital de Dia Nou Barris (Barcelona).*

**Noa Soliño Cirujano**, *Maestra, Psicopedagoga especialista en dificultades de aprendizaje y trastornos del lenguaje, Educadora Social, Hospital de Dia Nou Barris (Barcelona).*

384

#### **Resumen**

*En el presente artículo se analiza el impacto y la relación entre la Teoría de las Inteligencias Múltiples con la Fotografía Terapéutica y Participativa a través de una propuesta práctica que pone el foco en el taller de Fotografía como actividad transversal para la mejora de aspectos interpersonales, intrapersonales y emocionales en un recurso o dispositivo de Hospitalización parcial para adolescentes, concretamente el Hospital de Dia Nou Barris. En este sentido, se analiza literatura científica diversa, conformando un marco teórico sólido que avala la importancia de reflexionar y trabajar bajo un nuevo paradigma, incorporando las Inteligencias Múltiples en la práctica diaria con adolescentes a través de la Fotografía, con resultados esperanzadores centrados en la mejora de la cohesión grupal, la gestión y expresión emocional, la vinculación a un recurso, actividad y la motivación, entre otros aspectos.*

**Palabras clave:** Inteligencias Múltiples, Fotografía, Hospital de Dia Nou Barris, Inteligencia Interpersonal e Intrapersonal, Salud Mental.

#### **Abstract**

*In this article we analyze the impact and the relationship between the Theory of Multiple Intelligences with Therapeutic and Participative Photography through a practical proposal that focuses on the Photography Workshop as a activity for the improvement of interpersonal, intrapersonal and emotional aspects in a resource or partial hospitalization device for teenagers, specifically the Hospital de Dia Nou Barris. In this sense, it analyzes diverse scientific literature, forming a solid theoretical framework that endorses the importance of reflecting and working under a new paradigm, incorporating multiple intelligences into daily practice with teenagers through Photography, achieving encouraging results focused on improving group cohesion, emotional management and expression, engagement to resource, activity and motivation, among other aspects.*

**Key words:** Multiple Intelligences, Photography, Hospital de Dia Nou Barris, Interpersonal and Intrapersonal Intelligence, Mental Health

Fecha de recepción: 08/07/2022

Fecha de aceptación: 15/11/2022



## 1. Introducción

El objetivo principal de este artículo es analizar la posible correlación entre las Teorías de las Inteligencias múltiples y la Fotografía Terapéutica y Participativa, analizando las repercusiones en los procesos terapéuticos y su correlación, tal como se desprende de Howard Gardner (1999) y David Viñuales (2015,2018 y 2019), entre otros, en un dispositivo de la red de salud mental infanto-juvenil en la ciudad de Barcelona como es el Hospital de Día de Adolescentes de Nou Barris y más concretamente en la puesta en práctica en el Taller de Fotografía.

En primer lugar, el Taller de Fotografía se planteó como un espacio ocupacional y provocó una pobre participación, baja adhesión e interés. Tras un análisis de la bibliografía se plantea la posibilidad de acercar la fotografía a un espacio más terapéutico, se sistematiza su proceder y metodología y se opta por el trabajo de las Inteligencias Múltiples y la Fotografía, al observar una correlación entre ambas, un hecho que hace ganar calidad y cualidad al proceso terapéutico. En segundo lugar, esto nos hace cuestionarnos el reto, planteado en este artículo, de si este binomio sería capaz de generar cambios en las estructuras mentales y conductas de los participantes al aplicar dichas teorías a través de la fotografía y de cómo dicha aplicación puede generar nuevas formas de tratar el trastorno mental infanto-juvenil.

## 2. Inteligencias múltiples

En el presente apartado se abordará la conceptualización de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, los diferentes tipos, así como la Inteligencia Emocional.

### 2.1. Conceptualización

La teoría de las Inteligencias Múltiples fue abordada inicialmente por Howard Gardner. El autor, en su libro *“Estructuras de la Mente, la teoría de las Inteligencias Múltiples”* define la inteligencia como: “La capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (1994, 10). Posteriormente en *“La Inteligencia reformulada, Las inteligencias múltiples en el siglo XXI”* se amplió:

Ahora defino la inteligencia como un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas (...) indica que las inteligencias no son algo que se pueda ver o contar: son potenciales (...) que se activan o no en función de los valores de una cultura y de las decisiones tomadas por cada persona y/o su familia, sus enseñantes otras personas. (1999, p. 45)

Consideraba que el concepto de inteligencia no era suficiente para abordar todas aquellas habilidades, actitudes y capacidades, y por lo tanto apuesta por un gran cambio: “Afirmo que hay evidencias persuasivas sobre la existencia de varias competencias intelectuales humanas relativamente autónomas, que en lo sucesivo abrevio como inteligencias humanas.” (1999, 29).

Para el autor todas las personas poseen las diferentes inteligencias, pero no siempre se desarrollan de la misma forma, ya que se activan o no en función de diferentes aspectos como los valores sociales, las oportunidades culturales, las decisiones de la propia persona o de la sociedad. A su vez atribuye el mismo valor a las capacidades y habilidades, más allá de las competencias verbales y matemáticas, tradicionalmente potenciadas desde el sistema educativo.

Gardner se basa en corrientes como la “Escuela Nueva” donde la persona es protagonista, miembro activo de su aprendizaje y en la que se respetan todos los intereses, motivaciones, la espontaneidad y la adaptación de cualquier contenido para posibilitar la enseñanza globalizada (Prieto y Ballester, 2010). Defiende el aprendizaje a través del acto, al igual que Dewey, la enseñanza individualizada, partiendo de Montessori y la globalización de todos los contenidos, como Decroly (Ferrándiz, Prieto, Bermejo y Ferrando, 2006). Partiendo de Prieto y Ballester (2010), Gardner defiende las teorías constructivistas defendidas por Piaget, Bruner y Vygotsky, enfatizando el protagonismo en la construcción del propio conocimiento. También se basa en Kilpatrick en la importancia de conectar las experiencias cotidianas con la realidad escolar, así como en el aprendizaje significativo de Ausubel, utilizando sus capacidades de manera práctica y funcional, aplicando nuevos conocimientos y habilidades a las diferentes situaciones diarias.

La importancia de las Inteligencias Múltiples se centra en defender que las personas tenemos capacidades y habilidades y se aleja del paradigma orientado hacia los déficits (Amstronmg, 2016) brindando oportunidades a las personas que tengan o no dificultades en uno o diversos ámbitos por tanto, respetando diferentes maneras de aprender, las características individuales, sus necesidades, concretando una intervención que se base en los puntos fuertes, un modelo flexible y abierto, permitiendo la mejora de la autoestima, la empatía, el éxito y la tolerancia.

En la actualidad, son varias las experiencias que siguen en funcionamiento como el Proyecto Zero (1967) dedicado a la mejora del aprendizaje de las artes con una pedagogía personalizada o “escuela inteligente” relacionando el aprendizaje y el pensamiento como

principios básicos en el conocimiento, implementado en la mayoría de las escuelas públicas de Estados Unidos.

Se constata la importancia de un modelo de Inteligencias Múltiples centrado en la innovación, la adaptación y la flexibilidad, reconociendo las diferentes capacidades, necesidades e intereses de cada persona, poniendo el foco en una actuación centrada en la persona, en su protagonismo y aprendizaje y fomentando la capacidad crítica, la reflexión y la curiosidad.

## 2.2. *Diferentes tipos de Inteligencias Múltiples relacionadas con la fotografía*

Las inteligencias que Gardner establece son:

1. **Inteligencia lógico-matemática:** Es la capacidad de usar los aspectos numéricos con eficacia, relacionándose con el pensamiento lógico, así como la clasificación, la seriación, el pensamiento crítico y el razonamiento. Implica la capacidad de analizar de problemas lógicos e investigar problemas científicamente (Gardner, 1999). La fotografía se relaciona por el dominio, comprensión y utilización de las herramientas fotográficas y sus opciones como la cantidad de luz, el exposímetro, el flash, combinación de luces y sombras tomando decisiones a nivel inicial o avanzado (Fernández, 2007).
2. **Inteligencia Lingüística:** Se refiere a la capacidad o habilidad para utilizar la lengua y la palabra con eficacia de manera oral y escrita (Gardner, 1999). Suele ser la inteligencia que más se prioriza, teniendo en cuenta que los contenidos se basan en el aprendizaje de lectura y escritura. La relación de esta inteligencia con la fotografía se centraría en las habilidades, capacidades y competencias lingüísticas en el proceso fotográfico implicando el análisis, expresión e interpretación de las fotografías (Fernández, 2007).
3. **Inteligencia Musical:** Es la capacidad de percibir, transformar y expresar formas musicales y a su vez, componer, interpretar, transformar y valorar la música y los sonidos que produce (Gardner, 1999). El proceso fotográfico estaría relacionado si se incluyen elementos como la música: interpretación, expresión o sonido, entre otros (Fernández, 2007).
4. **Inteligencia Espacial:** Es la capacidad de observar las imágenes en el espacio, representar las ideas de manera gráfica teniendo en cuenta aspectos como la forma, el color y el espacio. Aquí la fotografía cobra cierto protagonismo por la relación con el ángulo de la escena, la visión, la perspectiva, los elementos del visor y la imagen, entre otros (Fernández, 2007)

5. **Inteligencia Corporal-Kinestésica:** Se refiere a la utilización del cuerpo para expresar, comprender, aprender, resolver problemas o realizar actividades (Gardner 1999). Basándonos en estas ideas, la fotografía se trabaja de forma transversal a través de habilidades de manipulación y utilización de la cámara y sus elementos, así como los diferentes movimientos corporales que implican por tanto movilidad espacial hacen que el fotógrafo disponga en cierta medida de dicha inteligencia (Fernández, 2007).

6. **Inteligencia Intrapersonal:** Incluye la introspección en las emociones y sentimientos, diferenciándolas, atribuyéndole un nombre y expresándolas de manera asertiva. Asimismo, la habilidad para actuar de acuerdo con la propia manera de pensar, acorde a la propia escala de valores, incluyendo la propia reflexión de las posibilidades y limitaciones. Este tipo relacionado con la competencia personal de conocimiento de uno mismo, sus propias emociones y sentimientos, pero también la autorreflexión, la toma de decisiones, asertivas y coherentes a una forma de actuar que se relaciona con la forma de pensar, teniendo en cuenta las limitaciones, debilidades y amenazas. En fotografía se traduce a las vivencias, sensaciones, miedos, deseos que el fotógrafo observa a través de la cámara, basándose en una situación y lugar al que se le atribuye diferentes sensaciones (Fernández, 2007).

7. **Inteligencia Interpersonal:** La habilidad para entender e interactuar, percibir y comprender los sentimientos de los demás. La fotografía se relaciona con la inteligencia interpersonal si tenemos en cuenta la puesta en práctica de las competencias y habilidades sociales, relacionadas con la interacción, la percepción y comprensión de los sentimientos y emociones de las personas, siendo sensibles al diálogo, espacio y los diferentes signos corporales que representan la personalidad, expresión y diferentes emociones de las personas en el momento de ser fotografiado (Fernández, 2007).

8. **Inteligencia Naturalista:** Capacidad para distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio natural, también experimentar y explorar el entorno, observar y cuidarlo. En el caso de la fotografía, la importancia radica en la especialidad de conocer el entorno y los diferentes seres que lo habitan para documentarlos (Fernández, 2007).

9. **Inteligencia existencial:** Capacidad para reflexionar y pensar sobre la existencia. La fotografía se relaciona con la acción de recoger e interpretar esas ideas (Fernández, 2007).

### 2.3. *Inteligencia emocional*





El término de **Inteligencia Emocional** fue incluido en obras como Greenspain (1989), Salovey y Mayer (1990) o Leuner (1996). Daniel Goleman en *Inteligencia Emocional* (1995) concretó la definición centrada en la capacidad para reconocer y manejar los sentimientos, motivarnos y monitorear las relaciones a través de las habilidades de conciencia de sí mismo y de las propias emociones y su expresión; Autorregulación; Control de impulsos; Control de la ansiedad; Gratificaciones; Regulación del ánimo; Motivación; Optimismo ante las frustraciones; Empatía; Confianza en los demás y Artes sociales.

Bar-On (1997) establece una definición teniendo en cuenta la base de Salovey y Mayer (1990) en la que la describe como un conjunto de conocimientos y habilidades emocionales y sociales que influyen en nuestra capacidad general para afrontar las demandas de nuestro medio. Es la capacidad de comprender, controlar y expresar las emociones de manera efectiva.

En la actualidad, Goleman ha continuado con el análisis de la Inteligencia emocional en sus obras como *Inteligencia emocional infantil y juvenil* (2009) o *Inteligencia ecológica* (2009). Se considera que la inteligencia emocional incorpora elementos de la inteligencia interpersonal (comprender a la otra persona en relación con su intención, motivación y deseo) y la inteligencia intrapersonal (capacidad para comprenderse a uno mismo, conocerse en cuanto a los sentimientos, miedos y motivaciones). En definitiva, el concepto de inteligencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de gestionar adecuadamente las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones.

### 3. Fotografía Terapéutica y participativa

La fotografía terapéutica y participativa ha sido analizada por diferentes autores en el campo de la intervención social, educativa y terapéutica. Rabadan y Contreras (2014) afirman que es un medio en la realización de actividades promoviendo el aprendizaje, la capacidad crítica, la autonomía y la asertividad, posibilitando espacios de comunicación y aprendizaje interpersonal.

Regis (2014) afirma que posibilita el desarrollo de las capacidades creativas, la comunicación, así como las funciones tanto ejecutivas como cognitivas. Asimismo, posibilita la mejora de las habilidades sociales y la expresión verbal de sentimientos, preocupaciones y necesidades. En este sentido, permite el trabajo de temas de interés e incorporar nuevos deseos y metas.

Viñuales, Benabarre, Aleyeto, Sánchez y Barros-Losceltales (2015) expresa la importancia de la fotografía ya que permite la participación, el conocimiento interpersonal, la identificación de las necesidades y potencialidades y a su vez permite procesos de cambio y transformación. El mismo autor en el año 2018, creó el método *Covisage* entendido como una herramienta que permite el trabajo de la creatividad, la toma de decisiones, la concreción de metas, la construcción de narrativas, permitiendo la toma de conciencia sobre el punto actual y nuevos puntos de vista para la transformación y el cambio.

#### 4. Impacto de la teoría de las inteligencias múltiples en el ámbito educativo y de intervención social:

En este punto, se aborda el impacto de dicha teoría en el ámbito educativo y social.

##### 4.1. *Inteligencias Múltiples y Sistema Educativo*

El sistema educativo de nuestro país se fundamenta por una normativa en la que se incluyen las “competencias” como un aspecto clave y esencial en la planificación, programación, desarrollo y evaluación educativa. Tienen un valor incalculable ya que según el *DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària*, es algo que el alumnado debe alcanzar. El Proyecto de Definición y Selección de Competencias de la OCDE (2003) define la competencia como la capacidad para responder a demandas, resolviéndolas de forma adecuada y concreta la combinación de habilidades prácticas con conocimientos, actitudes, valores y componentes sociales ayudando a realizar una acción eficaz.

Mar Andreu, Docente e investigadora de Doctorado, considera que las Inteligencias Múltiples permiten “conseguir capacidades que aportan al individuo flexibilidad e iniciativa al enfrentarse a nuevos retos” (2015, 1) y Nuria Miró, Directora del Colegio Montserrat (Barcelona), uno de los centros pioneros en la intervención a través de las Inteligencias Múltiples, comenta que “Lleva al alumno a ser competente, a saberse desenvolver de una forma flexible” (2015, 1)

Tanto las Inteligencias Múltiples como las competencias tienen la finalidad de formar a personas con capacidades y habilidades para desenvolverse con autonomía y fluidez en los diferentes contextos y etapas. En este sentido existe relación en la competencia para aprender a aprender con la Inteligencia Intrapersonal, la competencia social y cívica con la inteligencia

interpersonal, la competencia en comunicación lingüística con la inteligencia lingüística, entre otros. Y aquí surge la relación entre las competencias y las Inteligencias Múltiples aplicadas en el Plan de Terapéutico Individual de una persona en un *Hospital de Día para Adolescentes*, recogiendo objetivos e ítems que se concretan en el ingreso en un dispositivo de salud mental, destacando los objetivos relacionados con la autonomía, las habilidades sociales y el cuidado.

Aunque nuestro ámbito de intervención se centra en la salud mental desde la perspectiva sanitaria y social, los Hospitales de Día para Adolescentes están incluidos como un ámbito educativo, si tenemos en cuenta la inclusión desde 2006 de las aulas hospitalarias y hospitales de día para adolescentes dentro de la red de recursos del Departament d’Educació (Generalitat de Catalunya) así como su visibilización en el *Decreto 150/2017, de 17 d’octubre*, en el marco de un sistema educativo inclusivo. Por lo tanto, existen sinergias importantes en el impacto de dicha teoría y las competencias anteriormente citadas del sistema educativo y el ámbito de salud mental y educación. No podemos recaer en que la terminología es sólo de educación ya que todas ellas promueven el desarrollo integral de la persona, así como fines y objetivos personales, comunitarios y sociales. Por eso mismo, consideramos importante relacionar la definición de dichas competencias con las Inteligencias Múltiples y su aplicación con la fotografía en el ámbito de salud mental.

Tabla 1: Relación competencias e Inteligencias múltiples

<p><b>Competencia en Comunicación Lingüística y audiovisual</b></p> <p>Capacidad de expresar, interpretar y comunicar conceptos, pensamientos, hechos y opiniones.</p> <p><b>Fotografía</b></p> <p>Trabajo de la expresión oral y escrita. Comprensión de ideas, mensajes, informaciones, metodología.</p>	<p><b>Competencia Matemática</b></p> <p>Capacidad de formular, emplear, interpretar, razonar y resolver problemas matemáticos.</p> <p><b>Fotografía</b></p> <p>Trabajo de cantidad, perspectivas, encuadres, luz, distancias, tiempos y velocidades de disparo.</p>	<p><b>Competencia en el Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico</b></p> <p>Capacidad para comprender las relaciones de la sociedad y entorno, cuidar medio ambiente. Pensamiento científico-técnico</p> <p><b>Fotografía</b></p> <p>Localización, ubicación, revisión de conceptos temporales (luz y climatología).</p>	<p><b>Competencia social y ciudadana</b></p> <p>Capacidad para comprender la realidad, la convivencia y los conflictos con actitud constructiva, responsable y solidaria</p> <p><b>Fotografía</b></p> <p>Escucha activa, asertividad, respeto turno de palabra, tiempos de los procesos y normas, ayuda mutua, cooperación.</p>
<p><b>Competencia cultural y artística</b></p> <p>Conocimiento, comprensión, creación y valoración de manifestaciones culturales y artísticas.</p> <p><b>Fotografía</b></p> <p>Expresión y creación artística. Iniciativa. Vincular creación artística con reacción, emoción, movimiento...</p>	<p><b>Competencia de aprender a aprender</b></p> <p>Importancia del autoconocimiento, aprendizaje individual y en grupo así como la actitud positiva.</p> <p><b>Fotografía</b></p> <p>Construcción de conocimiento, autoaprendizaje y uso eficiente de recursos.</p>	<p><b>Competencia de autonomía e iniciativa personal</b></p> <p>Adquisición de conciencia y aplicación de responsabilidad, perseverancia o control emocional</p> <p><b>Fotografía</b></p> <p>Autonomía, seguridad, respeto, empatía, conciencia, toma de decisiones conjunta, etc.</p>	<p><b>Competencia digital</b></p> <p>Habilidades digitales (tratamiento de la información y organización de los entornos digitales; comunicación interpersonal y colaboración</p> <p><b>Fotografía</b></p> <p>Recursos digitales (smartphones, Tablet y similares), uso y acceso a RRSS.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del Decret 119/2015 y Gardner (1999)



#### 4.2. *Inteligencias Múltiples y Salud Mental.*

No ha sido posible encontrar propuestas de intervención y acción que relacionen la fotografía con las Inteligencias Múltiples en el ámbito de Salud Mental. Partimos de una propuesta innovadora para demostrar la importancia de reflexionar, intervenir y planificar actividades para jóvenes con problemas de salud mental, en un recurso social y sanitario.

### 5. La fotografía en el Hospital de Día Nou Barris

La actividad de fotografía se implementa en el 2010, cuando se empieza a detectar una necesidad de poder elaborar nuevas propuestas educativas y terapéuticas que no estuvieran vinculadas exclusivamente a lo verbal y/o escrito. Se plantea la posibilidad de desarrollar nuevas narrativas a través del formato visual. Vinculando la actividad de fotografía con sus procesos educativos y terapéuticos. En un primer momento, los objetivos planteados fueron más didácticos y ocupacionales, la asistencia era escasa y el material creado carecía de valor para quienes lo realizaban. Tras una fase de análisis y evaluación, se plantea la necesidad de introducir en el Taller de Fotografía aspectos más terapéuticos en su metodología y vincularlo al trabajo a través de las Inteligencias Múltiples concretando un grupo de 6 personas con una media de 16 años, durante 9 meses, concretamente el periodo comprendido de septiembre de 2018 a junio de 2019, en un total de 30 sesiones especificando la metodología, objetivos, contenidos, instrumentos y evaluación.

#### 5.1. *Aplicación de las Inteligencias múltiples a través de la actividad de fotografía del Hospital de Día Nou Barris.*

Existen multitud de temas a través de los cuales se podrían planificar actividades que desarrollen las Inteligencias Múltiples. La fotografía es un tema enriquecedor a través del cual se pueden planificar actividades que persigan la adquisición de capacidades, habilidades y competencias educativas, sociales y personales, así como las diferentes Inteligencias. En esta propuesta se justificarán dos tipos: Inteligencia Intrapersonal y la Inteligencia Interpersonal, siendo las predominantes según los objetivos transdisciplinares, de diferente índole, tanto pedagógicos como educativos, terapéuticos y sociales definidos que se pretenden alcanzar.

Si debiéramos encontrar un punto en común entre los distintos chicos y chicas que se atienden en los Hospitales de Día para adolescentes, quizás estaríamos de acuerdo en, por un lado en la dificultad a la hora de gestionar sus emociones y como consecuencia unos comportamientos no adaptados que no hacen más que incrementar el grado de sufrimiento; la desconexión de la

realidad, una realidad que se vive como hostil y de la que hay que escapar; la desestructuración mental, provocando dificultades a la hora de organizarse para afrontar aspectos de la vida cotidiana de forma individual. Aspectos que se relacionan con la inteligencia intrapersonal.

A parte de aspectos personales, observamos dificultades a nivel relacional, como la interacción con el grupo, colaboración, cooperación, resolución de conflictos, escucha activa, participación, trabajo en equipo y la expresión de forma asertiva de todo tipo de opiniones, pensamientos e ideas. En este sentido, la aplicación del trabajo en Inteligencias múltiples dirigido a través de la fotografía y las inteligencias intra e interpersonal, serán de gran valor para poder ayudar a gestionar de forma más satisfactoria o adaptada sus frustraciones y crisis conductuales.

Disciplinas ligadas al arte, como la pintura, constan de un cuerpo sólido en el tratamiento de los trastornos mentales, pero el uso de la fotografía en dichos tratamientos empieza a tomar forma y podemos ver sus resultados en trabajos como los de Menéndez (2008), Viñuales (2018 y 2019) y Spence, Dennett, Wilson, Roberts, Grove y Ribalta (2005).

Nuestro estudio está centrado en cómo la fotografía a través de Inteligencias Múltiples intra e interpersonal, ayudan, promueven o facilitan procesos de cambio y una mejora en la calidad de vida. Entendiendo, también que la intervención sobre éstas incide en mayor o menor medida en las otras, como la inteligencia lingüística, matemática, corporal, entre otros ejemplos, tanto de manera cualitativa como cuantitativa. La intervención irá dirigida, a través de la fotografía, hacia la intervención en tres dimensiones, primero la individual, segundo a la grupal y en tercer lugar a la interacción entre las dos primeras, teniendo en cuenta las sinergias provocadas.

## 5.2. Metodología

En un primer momento, se realizó una evaluación previa, observando a los participantes, analizando la actividad y concretando los objetivos, metodología y procedimiento.

En un segundo momento, se realizó la intervención, constatando un método de trabajo dinámico y flexible, maleable y sensible a los cambios que se puedan producir. Por tanto, de tendencia práctica y cualitativa, con una dinámica lúdica y activa, generando confianza y seguridad para poder establecer vínculos entre el grupo y el Educador. La actividad se adapta al momento del grupo y su necesidad, es por eso, que se han realizado sesiones más largas y



otras más cortas. De forma general, las sesiones realizadas tuvieron una duración de 90 minutos, con asistencia media de 4 a 6 participantes, siendo un grupo abierto y flexible.

La función básica del Educador/a Social en esta propuesta es la de intervenir como facilitador/a, con un papel activo y dinámico, más que instructivo, basándonos en una figura que guía, facilita, orienta el aprendizaje, los procesos educativos individuales y colectivos (López Noguero i León Solís, 2002). Permite que los participantes tomen la responsabilidad sobre la actividad, pero también planifica, organiza y orienta las actividades, basándose en el aprendizaje significativo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, de ideas aplicables a situaciones de la vida diaria, promoviendo el empoderamiento y el protagonismo en todos los procesos: exploración, experimentación, resolución de conflictos, trabajo en equipo, entre otros ejemplos.

La importancia del trabajo en equipo y la colaboración adquiere importancia siendo esencial para reforzar la cohesión del grupo, la aceptación del otro y de uno mismo, la mejora de la empatía, respeto, comprensión y las relaciones asertivas y adecuadas entre los participantes. El nivel de implicación lo impone uno mismo, dando mayor relevancia a la autogestión.

En un tercer momento, se realizó la evaluación final, analizando todos los aspectos, desde los registros como la observación directa o las tutorías, entre otros, como el trabajo realizado (diario, semanal, mensual o final).

### 5.3. Objetivos

Tabla 2. Objetivos de nuestra intervención



Fuente: Elaboración propia





5.4. Indicadores

Se establecen indicadores para los ámbitos generales de cada objetivo como:

Tabla 3: Indicadores

Inteligencia Interpersonal	Inteligencia Intrapersonal	Inteligencia emocional
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación expresada</li> <li>• Aceptación y realización de la propuesta y actividad</li> <li>• Reflexión y Expresión verbal</li> <li>• Introspección</li> <li>• Participación individual y grupal activa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades dinámicas y prácticas</li> <li>• Escucha activa</li> <li>• Aceptación de ayuda y del trabajo en equipo</li> <li>• Tolerancia y respeto expresado</li> <li>• Iniciativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuación de las actividades a las posibilidades</li> <li>• Acompañamiento</li> <li>• Tiempo óptimo para cada actividad (realidad y ritmo)</li> <li>• Mejora de aspectos emocionales</li> <li>• Expresión verbal de las dificultades</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

5.5. Actividades

Como actividades, se incorporan 8 tipos realizadas de manera semanal con un total de 30 sesiones y repetidas simultáneamente:

1. **Fotodiario:** Recogida semanal de fotografías realizadas por cada participante
2. **Fotoregalos:** Regalo fotográfico entre participantes.
3. **Foto y música:** Trabajo de las diferentes interpretaciones de un sonido o similar, para luego realizar una fotografía.
4. **Historia compartida:** actividad basada en la fotografía participativa, donde se va construyendo una narración con una serie de imágenes.
5. **Autorretrato / retrato:** Exploración de las diferentes posibilidades de estas técnicas y las implicaciones que tiene en relación a uno mismo y los demás.



Ilustración 1, 2 y 3: Selfie Frankenstein. Fuente: F, X y F.



6. **“Fotografía de calle”:** Salidas fotográficas con tema libre o dirigido: en la calle, en el mercado, parques y jardines. Interactuando con terceras personas.



Ilustración 4 y 5: Fotografía de calle. Fuente: A.

7. **Foto interpretada:** Interpretación de una o varias fotografías, propias o de otros, para explorar los estereotipos o prejuicios, también propios o de otros y sus repercusiones.
8. **Foto-proyecto personal:** Trabajo sobre temáticas personales.

Realizar una programación al uso de las sesiones de la actividad sería tarea complicada; con esto no queremos decir que la actividad sea un “*dejar hacer*”, un espacio donde el libre albedrío sea una constante. Se parte de una planificación flexible y dinámica, fomentando la participación de todos en la actividad y en la toma de decisiones. Esta planificación no sigue un orden cronológico establecido ya parte del interés y motivación de los chicos y chicas, su momento vital, cognitivo o personal. Con todo esto nos hemos encontrado que, en un momento dado, sin perder la consecución de los objetivos, se ha puesto el foco más en la fotografía en la calle o en el retrato y autorretrato, por ejemplo. Ninguna actividad es más importante que otra por sí sola, pero todas forman el cuerpo de la actividad, para así conseguir los objetivos.

#### 5.5. Instrumentos

Como instrumentos se destacan:

- **Observación directa:** Instrumento clave que posibilita analizar y reconducir diferentes aspectos a trabajar, básicos en la consecución de los objetivos. Se incluye la escucha activa, relacionada con el trabajo de las habilidades sociales y personales propias de la actividad, y al mismo tiempo es un ítem para promover el respeto, atención, concentración, entre otros.

- **Registro sistemático de seguimiento:** asistencia, observaciones, anotaciones, resumen de actividades, etc.
- **Entrevistas / tutorías de seguimiento:** Ayuda a analizar el punto inicial, las observaciones durante el proceso, reconducir el trabajo, aplicar ajustes y modificaciones en las actividades para adaptarlos a la realidad del grupo.
- **Evaluación / autoevaluación de la actividad:** Incluyendo los diferentes momentos y fases ya sea la evaluación inicial, continuada y final. Pero también el grado de satisfacción, la motivación y las tareas realizadas.
- **Recogida de la documentación gráfica y visual:** fotografías, videos, audios.
- **Revisión y evaluación del material** de forma transversal y longitudinal.
- Elaboración de su propio proyecto a través del "**portfolio**".
- En cuanto a la **periodicidad** de los registros de trabajo y evaluación se concreta:
- **Diaria:** Observación, Registro de seguimiento, Evaluación / autoevaluación de la actividad, Recogida de la documentación gráfica y visual, portfolio
- **Quincenal:** Entrevistas / tutorías de seguimiento, Evaluación / autoevaluación de la actividad, Revisión y evaluación del material.

## 6. Conclusiones

En este artículo se han abordado ideas tan importantes como las Inteligencias Múltiples, la fotografía y los diferentes aspectos que la conforman, potenciando su practicidad y utilización en la realización de actividades terapéuticas, sociales y educativas. Por tanto, la importancia de las implicaciones prácticas de la Fotografía como instrumento para potenciar las capacidades y aptitudes de las Inteligencias múltiples: la intra e interpersonal y emocional. Aspectos que vinculan al individuo con el grupo, con su ecosistema y consigo mismo se pueden abordar desde el espacio de la actividad y la fotografía más concretamente, se vuelven espacios terapéuticos donde poner en práctica y analizar las repercusiones que genera. Acompañados por la figura del Educador Social que facilita y crea los vínculos necesarios para conseguirlo.

### 6.1. Análisis de los objetivos

A nivel interpersonal constatamos que el abordaje y desarrollo de las capacidades a través de las Inteligencias múltiples y la fotografía guardan una estrecha relación. Hemos podido constatar cómo se han desarrollado capacidades que tienen que ver con el trabajo en equipo, la relación e interacción con el grupo de iguales; trabajando sobre las habilidades sociales, la



espera y la escucha activa; desarrollando capacidades tan importantes como la empatía o resiliencia para así poder dar valor al discurso ajeno y al propio, favoreciendo un *insight* de mayor calado, empoderando a la persona desde las dimensiones grupal e individual. Así mismo, se ha observado una mejora en la cooperación, colaboración y trabajo en equipo constatada con la implicación y participación en actividades grupales. A su vez, se ha notado un incremento del sentimiento de pertenencia al grupo y actividad, en la aplicación de las normas básicas de comunicación como la escucha activa, la observación, respeto de turno de palabra, comentarios asertivos, respeto de las obras personales y la construcción de un discurso conjunto.

A nivel intrapersonal, observamos una vez más, procesos de autorreflexión e introspección que sirven de facilitador para el desarrollo y conocimiento de las emociones propias y ajenas; este desarrollo y conocimiento favorece una mejora en la toma de decisiones, aceptando el fracaso y la frustración como un hecho inherente a la toma de decisiones. Facilitan el cómo estar con el otro, a través del conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones. Volvemos a poner de manifiesto la importancia de la empatía, los vínculos entre los participantes, ya que las diferentes actividades han promovido el contacto social, unos espacios en los que se han puesto de manifiesto los aprendizajes en cuanto a las habilidades sociales se refiere, por ejemplo, al realizar actividades como la historia compartida o las sesiones de retrato en nuestra actividad.

A nivel emocional, a través del trabajo en la actividad se ha podido observar que este ha servido para la mejora de la gestión emocional, poniendo en juego mecanismos y herramientas para la mejora del autocontrol y gestión de impulsos. Las frustraciones muy presentes en la actividad han podido manejarse de forma alternativa, ya que de otra forma no sería posible llevar a buen término las tareas; por consecuencia se ha observado una disminución de episodios ansiosos, tomando conciencia de uno mismo, mejorando el autoconocimiento y autoconcepto, así como las ideas preconcebidas, un hecho que conduce a un mejor manejo de la frustración, mayor motivación e interés por uno mismo y los demás; promoviendo la empatía frente al otro, un mejor posicionamiento, empoderando al individuo frente al grupo. Gracias a la fotografía los chicos/as han desarrollado capacidades vinculadas a las inteligencias múltiples, explorar sus posibilidades desde una perspectiva experiencial y práctica.

### 6.2. *Análisis de las actividades*

En relación con las actividades, consideramos que han sido variadas, ordenadas, concretas, lógicas, adaptadas a la flexibilidad del momento y el grupo. Todas ellas ofrecen espacios en los que se pueden desarrollar las inteligencias múltiples, así como el desarrollo de aptitudes y capacidades, orientadas a una mejora de la calidad de la salud mental y por extensión, a la física. Todas las actividades definidas han ayudado a mejorar en el plano afectivo y emocional a través de una mayor comprensión de aquello que les sucede, una capacidad que ha favorecido espacios de autorreflexión; encuentros con uno mismo y con el otro, ayudando a desarrollar unas habilidades más adaptadas, gracias a aspectos como la empatía, siendo esta herramienta y actitud hacia uno mismo y los demás; tomar y ser parte de un grupo, empoderándose para hacer valer su juicio frente a los demás desde una posición segura, valiente y respetuosa.

Para poder poner en valor lo que se ha podido observar en la actividad de fotografía relacionándolo con Inteligencias múltiples, diremos que las actividades realizadas han puesto de manifiesto lo positivo de este enfoque. Cuando un chico/a toma la cámara pone en juego unas capacidades de las que a menudo no veían la posibilidad de hacerlo. Cámara en mano han puesto en práctica el respeto por el otro y por uno mismo, aprender donde están los límites físicos, morales y éticos propios y ajenos, para así poder entrar también en el mundo de los prejuicios, valores y creencias. Poniendo a un individuo frente a los otros, pero desde una postura más emotiva, donde el vínculo entre los participantes ha sido seguro y positivo.

Es más, en cuanto a las capacidades desarrolladas a través de la fotografía se ofrecen espacios donde desarrollar y trabajar las inteligencias múltiples. Estos espacios generan un nivel óptimo de estrés, entendido como reto, para que cada uno pueda analizar cuáles son sus potencialidades, cualidades, intereses y debilidades, y facilitan una posibilidad para trabajarlas. Las Inteligencias múltiples y la Fotografía facilitan un trabajo vivencial. No podemos por ello dejar de pensar en la figura del Educador Social como referente para la consecución de los objetivos.

### 6.3. *Análisis de la metodología e instrumentos*

Consideramos oportunidades y potencialidades durante el transcurso de la actividad así como principios metodológicos que han orientado nuestra intervención: Hemos partido del nivel de desarrollo y experiencias previas de los chicos/as, así como motivado desde su experiencia de



forma significativa y autónoma, combinando actividades que implican aspectos manipulativos, lingüísticos, mentales y emocionales, siempre desde situaciones motivadoras vinculadas a su propia experiencia, promoviendo la interacción, reforzando los procesos, la implicación, el esfuerzo y progreso, generalizando los aprendizajes a otros contextos. Consideramos importante la estrategia utilizada basada en la motivación, información previa, el modelado, la práctica guiada, supervisada y autónoma, la realización de tareas y proyectos y la evaluación previa, durante el proceso y final, de forma transversal como longitudinal.

Los instrumentos que han servido de apoyo y guía de la práctica educativa, nos han ayudado a dar rigor durante el proceso de implementación y observación, permitiendo sistematizar las rutinas de trabajo, establecer mecanismos de motivación de cara a las tareas definidas como un seguimiento exhaustivo, tutorías, partir del proyecto personal, así como sus habilidades, aptitudes y contenidos, es decir, de lo que saben, necesitan y quieren aprender (conocimiento y autoconocimiento), permitiendo aumentar el grado de dificultad en las actividades, así como la motivación y autonomía respecto ellas, consolidando así los aprendizajes y su interiorización. Cabe destacar que la evaluación del proceso, incluyendo la parte inicial, formativa y final, permite concretar un proceso de carácter formativo y formador, mejorando el proceso y sus resultados, adaptados a la realidad, necesidad y deseo. Las imágenes son el instrumento que condensa los contenidos, poniendo en práctica lo aprendido a través de un proyecto personal.

## 7. Discusión

La Escuela Nueva incorporaba premisas básicas como el respeto, el protagonismo activo y la adaptación y flexibilidad, cuatro aspectos que fundamentan el proceso de intervención de esta propuesta, respetando los intereses y motivaciones con actividades adaptadas, donde los participantes son protagonistas activos de su proceso. Además, se ha promovido una enseñanza basada en el acto, en el aprender haciendo como defendía Dewey, una enseñanza individualizada que respeta el ritmo y las necesidades como defendía Montessori pero también la globalización de todos los contenidos (Ferrándiz, Prieto, Bermejo y Ferrando, 2006), extrapolables a la relación entre la cotidianidad y la realidad (Kilpatrick) así como la funcionalidad y significatividad personal, es decir, al aprendizaje significativo de Ausubel.

Se ha constatado que las Inteligencias Múltiples se alejan de un paradigma basado en los déficits (Amstromg, 2016), acercándose más a las oportunidades y fortalezas que a las



debilidades, por tanto, a la innovación, flexibilidad y la confianza, respetando las características individuales, necesidades y potencialidades (Gardner, 1999).

El trabajo de los aspectos interpersonales han permitido la mejora de las habilidades sociales y la cohesión de grupo defendidas por Gardner (1999), la concreción de nuevas colaboraciones o el trabajo grupal, la aceptando al otro (ideas y aportaciones), por tanto, el respeto y la tolerancia y el empoderamiento personal (protagonismo activo en relación a nuevos proyectos de vida). Sobre el trabajo de los aspectos intrapersonales en el que se incluye la introspección de las emociones y sentimientos y su expresión, entre otras (Gardner, 1999) se concreta la importancia de priorizarla permitiendo el conocimiento de uno mismo, sus emociones y sentimientos, pero, sobre todo, aflorando miedos, deseos y virtudes. Finalmente, hablando de los aspectos emocionales y basándonos en Goleman (1995), es decir, en el reconocimiento de los sentimientos, su gestión y canalización, se concreta su importancia gracias a la mejora en el control de impulsos, la regulación de los estados de ánimo y la confianza en los demás.

Las Inteligencias Múltiples se aplican en el sistema educativo de forma constante, por su relación con las competencias establecidas en las leyes educativas y ayudando en la mejora para afrontar nuevos retos en la vida diaria (Educaweb, 2015) y a desenvolverse con naturalidad, fluidez y flexibilidad en los diferentes contextos (Educaweb, 2015).

A raíz de la información recogida hasta el momento, hemos observado que existen pocas referencias bibliográficas que relacionen las inteligencias múltiples con el ámbito social y sanitario, por ello, consideramos oportuno, dar a conocer nuestra experiencia y los resultados positivos obtenidos hasta el momento permitiendo la consecución de objetivos gracias a la fotografía así como las metas recogidas en el plan terapéutico individual (habilidades relacionales, autonomía personal y cuidado personal). Por tanto, apostamos por continuar en la misma línea de pensamiento e intervención, incorporando en nuestra práctica educativa, el trabajo de las inteligencias múltiples para la mejora cualitativa y cuantitativa de las actividades que se ofrecen en la dinámica diaria gracias a los buenos resultados obtenidos hasta el momento.

El Educador Social es una figura profesional flexible y competente en diferentes ámbitos. Tiene un papel activo y actúa interviniendo, acompañando, facilitando y guiando al aprendizaje, al cambio y transformación (López Noguero i León Solís, 2002). En esta



propuesta, el Educador ha posibilitado los procesos individuales y colectivos, pero sobre todo, ha acompañado promoviendo el aprendizaje significativo y funcional, promoviendo el empoderamiento desde la proximidad y la confianza, y siempre, generando espacios de aprendizaje y seguridad.

La Fotografía Terapéutica y Participativa es una herramienta que posibilita el aprendizaje, la autonomía y la asertividad (Rabadan y Contreras, 2014) pero también nuevos espacios para el trabajo de aspectos individuales o colectivos. En este sentido se pone de manifiesto que permite el trabajo y mejora de las habilidades sociales, así como de la expresión de preocupaciones y necesidades (Regis, 2014), de forma progresiva, incorporando nuevas metas, promueve la participación y procesos de cambio y transformación personal y colectiva (Viñuales, 2015) y permite la construcción de narrativas y la consciencia personal y colectiva (Viñuales, 2018).

## Bibliografía

- Armstrong, T. (2006) *Las inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En Bar-On, R. y Parker, J. D. A (2000). *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 363-387.
- DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu [en línea] <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf> [10 de junio de 2021]
- DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària [en línea] <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2015/06/23/119/con/20220524> [10 de junio de 2021]
- Fernández, C (2007). Fotografía e Inteligencias múltiples. *Actas de Diseño* vol.1 (3), 117-128. Buenos Aires, Foro Escuelas de Diseño - Facultad de Diseño y Comunicación – UP.
- Ferrándiz, C.; Prieto, M.D.; Bermejo, M.R.; Ferrando, M. (2006). Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples. *Revista española de pedagogía*, 64 (233). 5-19. Logroño: UNIR.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La Teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1995a). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.
- (1995b). *Mentes Creativas*. Barcelona: Paidós
- (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21st century*. New York: Basic Books.



- Goleman, D (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- Guevara Gómez, L. (2011). La inteligencia emocional. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, vol. 12, (12), 1-12. Andalucía: CCOO.
- La aplicación de las Inteligencias Múltiples en el aula sí potencia el desarrollo integral de cada niño [en línea] <https://www.educaweb.com/noticia/2015/11/09/aplicacion-inteligencias-multiples-aula-si-potencia-desarrollo-integral-cada-nino-9105/> [10 de junio de 2021]
- López Noguero, F. i León Solís, L (2002). El Educador social como educador no formal: un gestor de grupos. *Ágora Digital*, vol. 4(1), 1-12. Huelva: Universidad de Huelva.
- Menéndez, C. (2008). La Fotografía Como Diario de Vida. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión Social*, vol. 3 (1), 41-156. Madrid: Universidad Complutense).
- Las inteligencias múltiples llevan consigo un cambio en los roles del alumno y del profesor, desdibujándose cada vez más la frontera entre quien enseña y quien aprende. [en línea] <https://www.educaweb.com/noticia/2015/11/11/entrevista-m-nuria-miro-col-legimontserrat-inteligencias-multiples-9115/> [10 de junio de 2021]
- Prieto, M.D.; Ballester, P. (2010) *Las inteligencias múltiples: diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Pirámide
- Regis, P. J. (2014). La fototerapia y videoterapia en un proyecto de intervención socio-educativa para adolescentes con síndrome de Asperger. Arte y movimiento. *Revista interdisciplinar del Departamento de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal*. Vol. 10 (1). 41-53. Jaén: Universidad de Jaén.
- Salovey, P. i Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* 9 (1). 185-211. Estados Unidos: COPE.
- Spence, J.; Dennett, T.; Wilson, S.; Roberts, J.; Grove, J. i Ribalta, J. (2005). *Jo Spence. Más allá de la imagen perfecta. Fotografía, subjetividad, antagonismo*. Barcelona, Macba.
- Viñuales, D. (2018). *Covisage*. Huesca: Viñuales.
- (2019). *El camino de la fotología. De las fototerapias a la fotografía*. Viñuales: España.
- Viñuales, D., Benabarre, S., Alayeto, M. Sánchez, N., Barros-Loscertales, A. (2015). Experiencia con fotografía terapéutica en un programa de rehabilitación psicosocial con personas con trastorno mental grave. *Revista Psicosocial*, vol. 12 (1), 34-38. Huesca: Viñuales.

---

**Para contactar:**

**Ángel Cabeza Olmo**, Educador Social colegiado nº 10789 del CEESC, email: [A.cabeza@fhd9barris.com](mailto:A.cabeza@fhd9barris.com)

**Noa Soliño Cirujano**, Educador Social colegiado nº 9672 del CEESC, email: [N.solino@fhd9barris.com](mailto:N.solino@fhd9barris.com)



## ***La herencia de Paulo Freire en las prácticas participativas dialógicas***

**Paulo Freire's legacy in dialogic participatory practices**

**Daniel Buraschi y Natalia Oldano. Red de Acción e Investigación Social**

404

### **Resumen**

*En esta contribución se profundiza sobre algunos de los importantes aportes de Paulo Freire a las metodologías participativas, centrándonos en particular, en la facilitación dialógica de los procesos participativos. En la primera parte presentaremos brevemente cómo las prácticas participativas, si son desarrolladas desde el diálogo crítico, representan procesos de movilización creadores, que posibilitan la reinención de la sociedad. En la segunda parte, se hará hincapié en las prácticas antidialógicas y cómo éstas pueden contribuir a reproducir estructuras de dominación social. Finalmente, se presentarán los elementos esenciales del Enfoque Dialógico Transformativo (EDT), que desarrolla y operativiza la propuesta dialógica de Freire en el contexto de la facilitación de los procesos participativos.*

**Palabras clave:** Freire, participación, diálogo, facilitación

### **Abstract**

*This contribution explores some of Paulo Freire's important contributions to participatory methodologies, focusing in particular on the dialogic facilitation of participatory processes. In the first part we will briefly present how participatory practices, if developed from a critical dialogue, represent creative mobilisation processes that enable the reinvention of society. In the second part, the focus will be on anti-dialogical practices and how they can contribute to the reproduction of structures of social domination. Finally, the essential elements of the Transformative Dialogical Approach (EDT) will be presented, which develops and operationalises Freire's dialogical proposal in the context of facilitating participatory processes.*

**Keywords:** Freire, participation, dialogue, facilitation

Fecha de recepción: 21/07/2022

Fecha de aceptación: 26/10/2022



## 1. El diálogo como desafío de las prácticas participativas

Uno de los principales retos de las prácticas participativas es contribuir a la consecución de una sociedad más justa que garantice la plena participación económica, social, cultural y política de las personas en condiciones de igualdad de trato e igualdad de oportunidades.

En los últimos años, las prácticas participativas se han desarrollado en diferentes contextos: político, educativo, social, cultural, etc. La participación y el diálogo se invocan como un principio metodológico en muchos ámbitos, desde los más institucionales (como administraciones locales), hasta los más informales (como los movimientos sociales). Sin embargo, como sostiene Sclavi (2010) la mayor parte de la experiencia comunitaria continúa desarrollándose sobre la base de un paradigma participativo anticuado, un enfoque que pone en el centro estrategias comunicativas que reproducen relaciones de dominación, alimentan la asimetría de poder y perpetúan la desigualdad. Uno de los grandes desafíos de las prácticas participativas es como promover el diálogo y transformar las prácticas participativas antidialógicas, en prácticas participativas dialógicas.

En este contexto, la propuesta del pedagogo brasileño Paulo Freire es de gran importancia, porque el diálogo y “lo dialógico” están al centro de su praxis educativa y colaborativa (Kohan, 2020). En cuanto praxis, el diálogo es el resultado de una dialéctica entre acción y reflexión, entre sujeto y objeto para la transformación y la humanización (Aguilar, 2020). No se trata solamente de un enfoque metodológico, sino de una perspectiva epistemológica, educativa, antropológica y política. La construcción del conocimiento no es un acto solitario ni un acto de repetición, sino un acto de creación participativa. Es una “radicalidad necesaria como sello de la relación gnoseológica y no como simple cortesía” (Freire, 1994: 12).

Desde sus primeras hasta sus últimas obras (Freire, 1970; 1997) Paulo Freire utiliza los conceptos de diálogo y de dialógico. Dialógico es un adjetivo que utiliza a menudo para caracterizar el sujeto, la persona, la relación, la educación, la comunicación, las prácticas (Streck, Redin y Zitkoski, 2008).

Por ejemplo, cuando Freire habla de personas, relaciones o sujetos dialógicos evidencia que las mismas personas son ontológicamente relacionales y pueden desarrollarse solamente en relación y en comunidad (Rodríguez, 2015). En este sentido, el diálogo es una necesidad existencial. Las personas se expresan convenientemente cuando colaboran entre todas en la construcción del mundo común: sólo se humaniza en el proceso de humanización del mundo.



En este sentido, el diálogo como encuentro de las personas para la “pronunciación del mundo” es “una condición fundamental para su verdadera humanización” (Freire, 1970 p. 178).

Cuando Paulo Freire habla de educación dialógica, comunicación dialógica o, en general, de prácticas dialógicas hace referencia a una praxis abierta, reflexiva, crítica, atenta a cómo el poder influye en las relaciones, consciente de los factores estructurales que condicionan a las personas. También, hace referencia a una actitud, una postura relacional, atenta a no invadir, no manipular, cuyo objetivo es transformar y humanizar el mundo (Freire, 1973).

406

Freire define el diálogo como

[...] una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso solo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Solo ahí hay comunicación. [...] El anti diálogo, que implica una relación vertical de A sobre B, se opone a todo eso. Es desamoroso. Es acrítico y no genera crítica, exactamente porque es desamoroso. No es humilde. Es desesperante. Es arrogante. Es autosuficiente. En el antidiálogo se quiebra aquella relación de «simpatía» entre sus polos, que caracteriza al diálogo. Por todo eso, el antidiálogo no comunica. Hace comunicados. (1970: 70)

El diálogo es una característica humana y humanizante (Santos Gómez, 2008). No es posible la pronunciación del mundo si no existe diálogo. Frente al objetivo de las prácticas antidialógicas que es imponer sus posiciones, convencer y llegar a conclusiones que confirmen las posiciones dominantes, el objetivo del diálogo es multiplicar las posibilidades sin tener prisa por llegar a las conclusiones. El objetivo del diálogo es indagar y explorar (Irwin, 2012).

El punto de partida de muchas prácticas participativas son las posiciones y, además, atacar las posiciones significa atacar a las personas. El diálogo separa a las personas de los problemas y se centra en los intereses y en las necesidades que están en la base de los posicionamientos. El estilo del debate es combativo y argumentativo, se persigue ganar el debate, se escucha para identificar la debilidad del argumento de las otras personas. En un diálogo, por el contrario, no se puede vencer porque es cooperativo.

El diálogo es un proceso de interacción genuina en el cual las personas se escuchan y se reconocen recíprocamente. El compromiso de reciprocidad encarna el espíritu radical del





diálogo: el ofrecimiento mutuo a la palabra, a la escucha atenta de la otra persona, es aquello que hace posible una transformación basada en el reconocimiento.

Esta apertura auténtica a la alteridad comporta una triple transformación: una transformación personal, una transformación relacional y una transformación social. Esta transformación es posible gracias a un doble proceso de concientización y de reconocimiento de las otras personas:

El diálogo auténtico —reconocimiento del otro y reconocimiento de sí en el otro— es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común. No hay conciencias vacías; por esto, los hombres no se humanizan sino humanizando el mundo. (Freire, 1970: 16)

407

A partir de todos estos elementos fundamentales, podemos definir las prácticas participativas dialógicas como aquellas actividades colaborativas caracterizadas por una relación horizontal entre sus participantes, el reconocimiento recíproco, el análisis crítico de las estructuras que reproducen desigualdad y un compromiso para la transformación social.

## 2. Los procesos participativos antidialógicos: entre la domesticación y la deshumanización

Como planteamos en la introducción, a pesar de la importancia del diálogo, numerosos procesos participativos reproducen relaciones de opresión y como subraya Freire, no hay diálogo en estructuras de dominación (Freire, 1969). Es aquí que Paulo Freire nos pone en guardia frente a las prácticas educativas, colaborativas y políticas antidialógicas. En particular, es su obra clásica “Pedagogía del oprimido”, identifica cuatro prácticas antidialógicas que son de gran utilidad para analizar críticamente las experiencias participativas: la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural (Freire, 1970).

1. *La conquista*. Se trata de las prácticas participativas que reproducen los sistemas de dominación presentes en el contexto del proceso. Supone la existencia de sujetos dominantes y sujetos dominados (que son “objetos” de la práctica participativa). Son ejemplo de prácticas antidialógicas de conquista, aquellas situaciones en las que se maquillan estructuras decisionales verticales de falsa participación. Cuando se involucra a la ciudadanía en procesos decisionales pero finalmente se dejan las decisiones sin efecto. Cuando se planifican procesos participativos desde las instituciones, sin involucrar realmente a las personas directamente afectadas por la situación-problema que se quiere modificar. Frente a la conquista, Freire reivindica la “participación verdadera” como acto de “injerencia”, una forma de ganar el derecho a tener voz en las decisiones que afectan la propia vida y situación.

2. *La manipulación* es una práctica común en los procesos participativos que podríamos denominar como “tutelados”, es decir, procesos en los cuales la población local colabora en la ejecución de los proyectos locales que han sido previamente planificados desde fuera de la comunidad sin consultarles. También manipulan los procesos en los cuales la opinión local sí se toma en cuenta a la hora de diseñar los proyectos o programas, pero mediante “consultas rápidas” efectuadas por especialistas externos/as. En la actualidad y a partir de la implementación más generalizada de procesos participativos en entornos virtuales, éstas prácticas antidialógica caracterizadas por la manipulación, se han visto incrementadas a partir del protagonismo de algunas herramientas digitales que en teoría promueven la participación y sin embargo, desde el impacto visual y tecnológico, obnubilan los procesos desde una estética que suele estar vacía de participación genuina. Con esto no queremos desacreditar a las herramientas digitales como un medio idóneo y eficaz para las prácticas participativas, lo que queremos plantear es la urgencia de construir una mirada crítica hacia estas herramientas y entornos para que lo tecnológico y estéticamente armónico, no atropelle la búsqueda de participación genuina, reforzando, por el contrario, procesos de manipulación. Al contrario, para Paulo Freire, la participación no es una herramienta de manipulación sino que es un objetivo en sí mismo, como una de las condiciones para alcanzar una democracia plena. Es decir, la concibe como un proceso de implicación y acción para potenciar la capacidad política y económica de los sectores sin poder y con mayores niveles de vulnerabilidad. Se trata en definitiva de un proceso de empoderamiento, que mejore las capacidades y la situación de las personas más vulnerables, y que les dote de un mayor grado de control e influencia sobre los recursos y los procesos políticos. Esto implica facilitar la creación de organizaciones locales, como asociaciones y cooperativas, con las que las personas puedan articular y defender sus intereses, contar con una interlocución ante la administración y canalizar sus esfuerzos para el desarrollo local.
3. Otra forma de práctica antidialógica es *la división*, la fragmentación de los grupos y de la comunidad, alimentar el conflicto destructivo, la atomización de las personas participantes a través de prácticas individualistas. Un ejemplo de división es el trabajar por separado con diferentes colectivos evitando que se creen alianzas estratégicas y sinérgicas creativas que podrían promover una transformación social real. La fragmentación impide a las personas participantes instituirse como una fuerza cohesionada para el cambio.
4. *La invasión cultural*. Las prácticas participativas que involucran a colectivos oprimidos a menudo se desarrollan en el marco de una “cultura del silencio” (Freire, 1990). Las personas oprimidas son silenciadas, enmudecidas. Las mismas herramientas que manejan para interpretar la situación que les afecta, están monopolizadas por las categorías de las instituciones y de los grupos dominantes. Esta cultura del silencio no solamente enmudece a las personas oprimidas, sino que les impone esquemas de pensamiento, emociones y prácticas que las alienan. Ejemplos de invasión cultural es la falta de reconocimiento de los saberes y de la cultura de las personas participantes. También es la imposición de marcos de referencia para interpretar la realidad como pueden ser los marcos de vulnerabilidad y pobreza, que invisibilizan las competencias y la capacidad de acción de



las participantes o la imposición de metodologías y técnicas participativas que no tienen anclaje en la cultura participativa de las personas participantes. Por ejemplo, la imposición de determinadas estrategias para tomar decisiones o de estilos de comunicación y de gestión de los conflictos ajenos a las personas participantes.

### 3. Hacia un Enfoque Dialógico Transformativo para repensar la participación a partir de Paulo Freire

Cuando se toma conciencia de los límites de las prácticas participativas antidialógicas, se invoca a menudo el diálogo como solución, pero no como praxis o como estrategia práctica, sistemática y coherente, sino simplemente como un principio abstracto o como una actitud. Como hace notar Yankelovich (1999), se cae a menudo en el error de considerar el diálogo como una conversación gentil, educada y tolerante que evita el conflicto. Se cree que para dialogar no son necesarias competencias específicas, sino sólo la intención y la voluntad de dialogar y cierto conocimiento del tema de conversación. La experiencia nos enseña que, al contrario, si bien el diálogo responde a las necesidades humanas más esenciales (y es también por esto por lo que es eficaz), no es un estilo comunicativo que usamos espontáneamente. Hemos sido educado/as y socializado/as en ambientes antidialógicos, estamos constantemente inmerso/as en situaciones que alimentan la competición, la actitud acrítica, el repliegue narcisista y tenemos la necesidad de redescubrir y reaprender el diálogo. De hecho, como subraya Freire, no hay diálogo en el “espontaneismo”. Dialogar no es fácil, no nos resulta espontáneo e implica un esfuerzo constante, el desarrollo de nuevas competencias, el descubrimiento y revalorización de prácticas y experiencias; pero cuando se arriesga realmente a ser fieles al diálogo, los resultados son extraordinarios, porque el diálogo es esencialmente un proceso de construcción y transformación de las relaciones.

A partir del planteamiento emancipador de Paulo Freire, en los últimos años hemos sistematizado una metodología dialógica de participación social denominada Enfoque Dialógico Transformador (EDT) (Buraschi, Amoraga y Oldano, 2017; Buraschi, Aguilar y Oldano, 2019). Se trata de una propuesta que representa un conjunto de principios metodológicos, métodos y técnicas que tiene por objetivo promover prácticas participativas dialógicas, es decir, procesos participativos horizontales, críticos y transformadores.

Podemos destacar tres aspectos esenciales del EDT en los cuales ha sido clave la influencia del pensamiento de Paulo Freire: la importancia del cuidado de la dimensión relacional; la atención a la dimensión del poder; y la importancia de crear estructuras dialógicas.



1. *El cuidado de la dimensión relacional.* Consideramos que cuidar esta dimensión relacional es fundamental porque puede prevenir situaciones de fragmentación grupal y puede aumentar la motivación hacia la participación, evitando así que se reproduzcan algunos esquemas de dominación que están presente en nuestro entorno cotidiano. El cuidado de las relaciones se construye a través de una “espiral virtuosa” de concientización y de reconocimiento. Estos dos elementos conducen a la recuperación de la percepción de la propia competencia, reconstruye la conexión con las otras personas y restablece una interacción positiva. Si no se cuidan las relaciones, los conflictos que se generan en los procesos participativos, lejos de propiciar una gestión creativa de los mismos (Buraschi y Aguilar, 2014) activan una espiral de desempoderamiento de la capacidad y de demonización de las otras personas. La concientización y el reconocimiento, por lo tanto, son los dos procesos fundamentales de transformación personal, relacional y social, y se retroalimentan recíprocamente: el empoderamiento personal aumenta la fuerza, la competencia y la apertura de la persona; el reconocimiento humaniza, reconstruye la relación. La concientización y el reconocimiento como praxis dialógicas no se limitan a las relaciones personales, son siempre una dialéctica entre el mundo y la conciencia. La concientización implica directamente la transformación de las condiciones opresivas de la existencia y la humanización del mundo. Por esta razón, el diálogo puede conllevar una transformación personal, relacional y social. En otras palabras, la concientización y el reconocimiento son prácticas dialógicas por medio de las cuales las personas se insertan críticamente como sujetos en la historia (Freire, 1997).
2. *La atención a la dimensión del poder.* Además del cuidado de la dimensión relacional, el Enfoque Dialógico Transformador se caracteriza por reconocer las prácticas participativas como espacios de poder, donde a menudo actúan fuerzas que nos pueden resultar invisibles porque son normalizadas, naturalizadas. Las relaciones de poder, históricas y culturales, pasan a ser “casi naturales” (Freire, 1980). En este sentido, el diálogo es una opción política porque cuestiona la estructura de poder que incorporamos en nuestro cuerpo y que interiorizamos como una doble piel. El diálogo transformador implica tener la capacidad de reflexionar sobre nuestros privilegios, sobre nuestra posición social, sobre cómo nosotros/as mismos/as somos parte de lógicas de dominación que contribuyen a la opresión de otras personas y colectivos. En otras palabras, la praxis dialógica crea espacios de reflexión en los cuales las personas participantes toman conciencia de cómo el poder actúa sobre la palabra y a través del cuerpo, y por otra, valoriza las experiencias de resistencia que promueven el empoderamiento y el reconocimiento (Walsh, 2014).
3. *La estructura dialógica.* Paulo Freire, en numerosas de sus obras (1980, 1990, 1994, 1997), hace referencia a la importancia de denunciar las estructuras deshumanizantes y anunciar estructuras que humanizan. Las estructuras que humanizan, son estructura que facilitan la lectura crítica del mundo, la participación horizontal, el diálogo, la apertura, en otras palabras, son “estructuras dialógicas” (Buraschi, Aguilar y Oldano, 2019). Cuando hablamos de estructuras no hacemos referencia solamente a los elementos macro que incluyen en las relaciones sociales, sino que incluimos todos los aspectos que condiciones un espacio participativo: las características del lugar, los materiales utilizados, el tiempo,

la cultura participa que incide en el proceso, etc. Todos estos elementos pueden amplificar el “potencial” dialógico o anti-dialógico de un proceso.

En los últimos años, a través de una intensa labor de investigación-acción participativa, hemos identificado diferentes elementos que configuran la estructura dialógica: la confianza, la igualdad, la diversidad, el interés común y la corresponsabilidad.

Estos cinco elementos son indispensables para el desarrollo de un diálogo auténtico y pueden concretarse en diferentes formas y en diferentes momentos del proceso: cuidando la logística de una actividad comunitaria, promoviendo la comunicación no violenta, a través de dinámicas participativas o mediante la configuración del espacio de una reunión, entre otros.

411

- a) *La confianza.* Permite la apertura de la persona, facilita su participación auténtica y evita las actitudes defensivas. La confianza se construye a través de relaciones basadas en el respeto, la disponibilidad, la humildad, escucha recíproca y fe en el ser humano, en su capacidad de transformación. En este sentido, “la autosuficiencia es incompatible con el diálogo. (...) No hay diálogo si no hay una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y de rehacer. La fe en los hombres es un dato a priori del diálogo (Freire, 1970: 80). La confianza se alimenta con la transparencia del proceso y con la creación de espacios seguros en los que la persona no se siente juzgada sino aceptada plenamente. Mediante el cuidado de los detalles del espacio físico y del clima en el cual se desarrolla el proceso, se crea un contexto de acogida y apertura.
- b) *La igualdad.* Para Freire solo hay diálogo entre iguales. No puede darse el diálogo si existe una relación asimétrica entre las personas participantes. Debemos ser conscientes de que los procesos participativos, como hemos recordado en las páginas precedentes, se desarrollan casi siempre en espacios asimétricos en los que hay personas con más poder que otras y existen historias de dominación enraizadas profundamente en las relaciones. Por esta razón, la estructura dialógica debe ocuparse de volver a equilibrar lo máximo posible el poder entre las personas y desarrollar diferentes tipos de estrategia para crear igualdad. Participar en un proceso dialógico significa estar dispuestos/as a abandonar la comodidad del propio rol, de la propia posición y ponerse en discusión. Como en el caso de la confianza, y esto vale para la totalidad de los cinco elementos de la estructura dialógica, la igualdad se crea cuidando los detalles contextuales del espacio participativo, promoviendo una actitud de apertura y desarrollando nuevas competencias.
- c) *La diversidad.* Si un grupo de trabajo es demasiado homogéneo, se limita seriamente su potencial creativo. Sin diversidad se cae fácilmente en la autorreferencialidad, en la dinámica del grupo-pensamiento y en la clausura que puede hacer fallar un proceso participativo. Por este motivo es importante que en los procesos participativos, estén presentes personas con diferentes puntos de vista y diferentes visiones del mundo. Es importante esforzarse por incluir todos los puntos de vista, especialmente aquellos que no están de acuerdo con la visión dominante.





- d) *El interés común.* Si queremos que el proceso dialógico sea sostenible, las personas implicadas deben sentirlo propio, apropiarse de él, deben sentir que es real lo que está en juego, que pueden contribuir a transformar la realidad y que el esfuerzo participativo realmente vale la pena. Por esta razón uno de los pilares de la estructura dialógica es unir a las personas participantes en torno a un interés común que se transformará, a través del proceso dialógico, en la construcción de una visión común: una definición común de la situación-problema, de las personas interesadas, de la estrategia de intervención y del cambio que se quiere lograr. Como recuerda Senge (1990) una visión común puede ser extremadamente potente y transformadora, permite la cohesión grupal y asegura la sostenibilidad del proceso porque la gente toma conciencia de que el cambio es posible. La construcción de una visión común implica, como veremos en las próximas páginas, también ser conscientes de nuestros marcos de referencia implícitos, deconstruirlos, lograr interpretar los marcos de las otras personas y construir un “sentido común” compartido. Mediante el diálogo, la persona adquiere una nueva perspectiva de los propios pensamientos y de las propias emociones (Bohm, 1996).
- e) *La corresponsabilidad.* El proceso dialógico es un compromiso de todos y todas: todas las personas participantes son responsables del proceso, son responsables de sostenerlo y son responsables de facilitarlos. La estructura dialógica maximiza el reparto del poder y de la responsabilidad por medio de un sentido no jerárquico.

Resumiendo, el EDT es un conjunto de principios e instrumentos metodológicos que da un sostén y una estructura a la capacidad y a la potencialidad humana de transformación a través del diálogo. El EDT se preocupa de crear estructuras y desarrollar competencias que facilitan el diálogo, la creatividad y la inteligencia colectiva. Podemos imaginar la estructura dialógica como un conjunto de condiciones gracias a las cuales es muy probable que se genere una interacción rica, generativa, dialógica y liberadora; y las competencias dialógicas como los conocimientos y habilidades para que la facilitación promueva la concientización y la transformación social (Isaacs, 1999; Sclavi, 2003; Buraschi, Amoraga y Oldano, 2017; Buraschi, Aguilar y Oldano, 2019).

#### 4. Decálogo para una facilitación dialógica a partir del legado de Paulo Freire

El rol de la facilitación es acompañar a un grupo para encontrar nuevas maneras de pensar y analizar una situación. La facilitación dialógica es un conjunto de herramientas, técnicas y habilidades para garantizar el buen funcionamiento de un grupo, tanto en la consecución de sus objetivos y realización de su visión colectiva, como en la creación de un clima relacional donde reine la confianza y una comunicación fluida, empática y honesta. La facilitación dialógica procura la configuración de estructuras dialógicas y promueve el desarrollo de



competencias dialógicas como la presencia, la escucha, la expresión no violenta o la gestión creativa de los conflictos.

Paulo Freire nos enseña que la educación y las prácticas participativas deben ser liberadoras, deben apuntar a aumentar la conciencia de las personas participantes para que puedan identificar los problemas, sus causas y encontrar las soluciones, la educación puede “convertirse en un ejercicio de libertad, el medio a través del cual hombres y mujeres se relacionan crítica y creativamente con la realidad y descubren cómo participar en la transformación del mundo” (Freire, 1970: 15).

Para terminar este texto sobre el legado de Freire, proponemos un decálogo de claves para repensar la facilitación con el fin de transformar las prácticas participativas antidialógicas, en procesos participativos transformadores.

1. La participación como acción política
2. La facilitación como espacio de concientización
3. La facilitación como praxis crítica
4. Reconocimiento y valorización de las competencias, conocimientos y recursos de la comunidad
5. Fe y esperanza en las personas, en los objetivos y en el proceso
6. El diálogo más allá de la palabra y el cuerpo consciente
7. Facilitar exige saber escuchar
8. La importancia de las preguntas
9. El cuidado de las relaciones y la afectividad en la facilitación dialógica.
10. Descubrir el inédito viable

1. *La participación como acción política más allá de la falsa neutralidad.* Facilitar un proceso participativo no es un proceso neutral. Las prácticas participativas se desarrollan en contextos sociales atravesados por diferentes relaciones de dominación. Por esta razón, considerar la facilitación como una labor “neutral” significa reproducir relaciones de opresión. Al contrario, la facilitación dialógica es una práctica militante, entendida en el sentido que Freire daba a este término: una congruencia y radicalidad política entre el decir y el hacer (Freire y Shor, 1986). La participación es un acto político, donde tiene que haber coherencia entre el pensar y el actuar y, también, es una práctica radical porque pretende atajar el problema de la deshumanización y de la dominación de raíz. Si nuestra presencia no es neutral en la historia, como subraya Freire, debemos “asumir del modo más críticamente posible su carácter político. Si, en realidad, no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participar



en prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella” (2001, p. 43). En este sentido, participar es ser presencia en el mundo.

2. *La facilitación como espacio de concientización.* Facilitar procesos participativos desde una perspectiva freiriana significa promover espacios de concientización, procesos a través de los cuales las personas toman conciencia crítica y creativamente de los sistemas de opresión y se comprometen en su transformación. La concientización no se limita a una toma de conciencia crítica, ni a un proceso colectivo de análisis y lectura del mundo, sino que es siempre un proceso de praxis política a través de la cual las personas se insertan críticamente en la historia como sujetos activos. A menudo los procesos participativos empiezan de la disconformidad de las personas participantes con su situación real, de un dolor individual y colectivo que generan las relaciones de opresión y de la indignación frente a las injusticias. Es tarea de la facilitación apuntalar, acompañar y catalizar la energía transformadora hacia una propuesta concreta de praxis transformadora que evite caer en el fatalismo o en la neutralización del cambio por parte de quien, sobre todo desde las instituciones, intentan domesticar la participación.
3. *La facilitación como praxis crítica y transformativa más allá de lo técnico.* La facilitación dialógica no se puede reducir a una mera caja de herramientas metodológicas, un recetario de técnicas que se utilizan de forma acrítica y mecanicista. Al contrario, se trata de una praxis crítica, una incesable dialéctica entre reflexión y acción, entre teoría y práctica. La facilitación es una acción que debe ser siempre crítica y aspirar a la transformación social. Es, en otras palabras, una acción cultural para la libertad. En cuanto praxis emancipadora, la facilitación pretende crear estructuras dialógicas, espacios de resistencia y de humanización que se caracterizan por ser espacios de confianza, seguros, horizontales, diversos, corresponsables.
4. *Reconocimiento y valorización de las competencias, conocimientos y recursos de la comunidad.* A menudo, las prácticas participativas antidialógicas se caracterizan por la “absolutización de la ignorancia” de las personas participantes, es decir, el prejuicio por parte de las personas “expertas” o de las personas que detienen el poder institucional, que consideran a las personas participantes como ignorantes, no competentes, pasivas. Considerar que las personas participantes son ignorantes, implica entender la participación como un dispositivo de legitimación del estatus quo. Al contrario, la facilitación dialógica se caracteriza por el reconocimiento y la valorización de las personas participantes como protagonistas del proceso, reconociendo sus saberes, valorizando sus competencias y potenciando sus recursos. Este reconocimiento implica lo que Freire denomina “curiosidad epistemológica”, una actitud de apertura, confianza en las otras personas y en el proceso. La disposición a tomar riesgos, a poner en discusión nuestras praxis, nuestra forma de ver el mundo, nuestra manera de trabajar.
5. *Fe y esperanza en las personas, en los objetivos y en el proceso.* Como hemos subrayado en los párrafos anteriores, el proceso de facilitación se estructura en un triángulo cuyos vértices son las personas, los objetivos y el proceso. Lo que caracteriza la facilitación inspirada en el legado de Paulo Freire es que, a pesar de ser realista, consciente de la fuerza de los sistemas de opresión, del cansancio y el desencanto que acompañan ciertos



procesos participativos, siempre está atravesada por una profunda fe en las personas, fe en el proceso y esperanza en los objetivos. En palabras de Freire, no hay diálogo posible si no existe una intensa fe en las personas, en su capacidad de poder hacer y rehacer, de crear y recrear. La vocación de ser más no es privilegio de algunas privilegiadas, sino un derecho intrínseco de cada persona. Además de la fe en las personas, la facilitación se caracteriza en la confianza en el proceso y en la esperanza en los objetivos. Lo contrario, es rendirse a la tentación de abdicar la lucha, renunciar a la utopía, aceptar la ideología dominante que domestica la participación y apuesta por el inmovilismo y la acomodación.

6. *El diálogo más allá de la palabra y el cuerpo consciente.* Un aspecto clave de la perspectiva dialógica de Paulo Freire y que tiene importantes consecuencias en las prácticas participativas es que el diálogo es una forma de relación humana y de transformación social que va más allá de la palabra, incluye el cuerpo y la acción. La expresión del cuerpo es nuestro primer lenguaje, es la primera forma de comunicación del ser humano, el mundo se construye a partir de las sensaciones y las vivencias corporales. Sin embargo, después, este vínculo se va perdiendo y se suele dar prioridad a la palabra y se olvida la centralidad de la corporeidad. En los procesos participativos, salvo algunas excepciones, el cuerpo ha desempeñado un papel secundario. El movimiento y el protagonismo del cuerpo se reducen a determinadas actividades y a determinadas fases del proceso grupal (romper el hielo, cohesión grupal), pero no suele jugar un papel central en los procesos de análisis y producción grupal. Es más, el uso de técnicas y dinámicas que involucran el cuerpo suele limitarse a la motricidad, sin cuestionar las formas tradicionales de entender el cuerpo, ni promoviendo un empoderamiento desde el cuerpo. Sin embargo, aunque no seamos siempre conscientes de ello, aprendemos, participamos, enseñamos, cuidamos con todo nuestro cuerpo, no solo con la palabra o el intelecto. Se trata, entonces, de reconocer el protagonismo de lo que Freire ha denominado un “cuerpo consciente” (Freire, 1993), un cuerpo “captador, aprendedor, transformador, creador de belleza y no un espacio vacío para ser llenado con contenidos” (Freire, 1994). Un cuerpo consciente implica que los procesos de concientización empiecen por la reapropiación del propio cuerpo, una toma de conciencia de cómo nuestra corporeidad está condicionada por lógicas de dominación sociales (hooks, 1994). El cuerpo, usando una expresión de Foucault, es un texto donde se inscribe la realidad social. Se trata de problematizar el cuerpo en sus formas tradicionales, comprender cómo se configura la corporeidad y como el control, la disciplina y la normalización del cuerpo son elementos esenciales, cotidianos y omnipresentes de la reproducción de la dominación social.
7. *Facilitar exige, saber escuchar.* La facilitación de procesos participativos exige la creación de estructuras dialógicas y el aprendizaje de habilidades y competencias para el diálogo entre las cuales, tomando las reflexiones de Paulo Freire en *Cartas a quien pretende enseñar* (Freire, 1994), la escucha resulta una destreza fundamental. En esta obra, la escucha se encuentra lúcidamente ligada a la humildad, elemento imprescindible para la participación crítica y genuina. Freire nos interpela planteando: “no veo cómo es posible conciliar la adhesión al sueño democrático, la superación de los preconceptos, con la postura no humilde, arrogante, en que nos sentimos llenos de nosotros mismos. Cómo



escuchar al otro, cómo dialogar, si sólo me oigo a mí mismo, si sólo me veo a mí mismo, si nadie que no sea yo mismo me mueve o me conmueve”. Ese bucle solitario, donde la pregunta circula sin escucha, donde se mira por encima del hombro para ver sólo lo que la pequeñez de ese ángulo expone de manera explícita, es rasgo distintivo de quien facilita procesos participativos desde la pantomima de la falsa escucha. Facilitar sin humildad, puede llevarnos al peligroso encierro en el circuito de la propia verdad como única opción posible. Nada más lejos del diálogo, nada más lejos de la transformación social.

8. *La preguntas, más allá de la curiosidad ingenua.* La esencia del proceso de facilitación, tomando palabras de Freire (1994) consiste en “hacer buenas preguntas”. Pero no cualquier pregunta: la pregunta que problematiza, que libera, esto es, que empodera y consecuentemente, hace siempre más libre. Así entendida, la pregunta nace de un estado de curiosidad, sin el cual resulta imposible proyectar la construcción de conocimientos y la transformación social. Freire entiende la curiosidad como una necesidad ontológica que caracteriza el proceso de creación y recreación de la existencia humana, la curiosidad entendida como un acto de resistencia. En este sentido la pregunta es indispensable en el proceso de facilitación, no como búsqueda de respuestas, sino como desafíos dentro de una situación y como herramientas que procuran encadenar reflexiones en un espacio dialógico de creatividad y libertad. Si pensamos en la facilitación antidialógica, la esencia de estas prácticas comunicativas reprime la curiosidad y rehúye de esa dinámica creativa que posibilitan las “buenas preguntas”. En este modelo antidialógico, quien facilita suele ocupar el lugar de quien narra contenidos, de quien cuenta un relato con respuestas fácilmente previsibles, casi previamente elaboradas, imposibilitando una reflexión crítica y auténtica, una transformación liberadora desde lo personal, lo interpersonal y lo social. La pregunta, en los procesos de facilitación dialógica, tiene la capacidad de humanizar las relaciones sociales y transformar la realidad. La pregunta es un elemento inhibitor del efecto autoritario y burocratizador, es una herramienta indispensable para ejercer la libertad y la democracia.
9. *El cuidado de las relaciones y la afectividad en la facilitación dialógica.* En la facilitación, el cuidado representa ese conjunto de tareas que nos permite hacer accesibles los espacios para que nadie se sienta excluido/a, que nos ayuda a hacer eficientes los procesos grupales poniendo el diálogo y la dimensión relacional en el centro. En nuestras sociedades, los cuidados son una práctica invisibilizada, feminizada, nada protagonista, muchas veces oculta tras las cuestiones que aparentemente son más urgentes y productivas. En Pedagogía de la Autonomía (1997) Freire plantea que “educar, exige querer bien a los educandos y a la propia práctica educativa de la que participamos” (p.91). Esa apertura a querer bien, implica que la afectividad no nos asusta, no tenemos miedo a expresarla, no tenemos miedo a la creación de “espacios cuidados para el diálogo” en pos de la transformación. En la facilitación dialógica, la apertura a querer bien, a cuidar el proceso, muestra el compromiso con una práctica específicamente humana. Nada puede insinuar que facilitar mejor un proceso grupal esté ligado a ser más severo/a, más serio/a, más frío/a, más distante con las relaciones que se establecen en el grupo. La afectividad y el cuidado, no pueden ser vistas como prácticas incompatibles con



la facilitación rigurosa y metódica. La apertura a “querer bien” está ligada a la disponibilidad de vivir bien, a la alegría, al cuidado y la afectividad que nos muestra como seres interdependientes con las demás personas y con la naturaleza donde habitamos. Los cuidados son prácticas colectivas que permiten alcanzar la justicia social, facilitando la participación desde el diálogo. La afectividad y el cuidado no son urgentes porque sean agradables, son urgentes porque tienen la capacidad de transformar la realidad y construir espacios de participación más justos.

10. *Descubrir el inédito viable*. El inédito viable proyecta una esperanza de transformación de las condiciones sociales de existencia. Con este concepto, Freire pone la mirada esperanzadora en la transformación donde, el diálogo y la participación de quienes se encuentran en situaciones de opresión, construyen un proceso de concientización y de politización. Ese "inédito viable" en las prácticas participativas, representa la resistencia, la rebeldía, ese sueño utópico que mueve a los procesos, ese saber que algo no está, que algo aún no existe y que sólo será posible a través de esa praxis liberadora que debe pasar por la teoría de la acción dialógica en un proceso que va más allá de la utopía individual y que lleva consigo un sueño colectivo.

## 5. Conclusiones

En este texto presentamos algunas de las contribuciones del pedagogo brasileño a la renovación de las prácticas participativas. En particular, a partir de los conceptos de diálogo y dialogicidad analizamos algunas características de los procesos participativos antidialógicos que contribuyen a deshumanizar y a domesticar a las personas participantes, como la conquista, la manipulación, la división y la invasión cultural.

En la segunda parte del texto presentamos algunos elementos del Enfoque Dialógico Transformativo, una perspectiva metodológica que se inspira en el legado de Paulo Freire, en particular, el cuidado de las relaciones, la atención a la dimensión del poder y la estructura dialógica.

Finalmente, concluimos este artículo con una propuesta de decálogo para la facilitación de procesos participativos incidiendo en elementos como la praxis crítica, el reconocimiento y valorización de las competencias, conocimientos y recursos de la comunidad, la importancia de la escucha, del cuidado de las relaciones y del descubrimiento del inédito viable.



## 6. Bibliografía

- Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206.
- Bohm, D. (1996). *On dialogue*. New York: Routledge.
- Buraschi, D. y Aguilar, M.J. (2014). El método de la construcción del consenso. Una herramienta participativa de toma de decisiones para la gestión creativa de conflictos. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 105, 87-103.
- Buraschi, D., Aguilar-Idáñez, M.J., y Oldano, N. (2019). El enfoque dialógico en los procesos de participación ciudadana. *Quaderns d'animació i educació social*, (30), 2.
- Buraschi, D., Amoraga, F. y Oldano, N. (2017). Dialogo e trasformazione nei processi partecipativi. *Educazione Aperta*, (1)1, 125-142.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- (1973). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes.
- (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y dominación*. México: Paidós.
- (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. y Shor, I. (1986). *Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- hooks, b. (2014). *Teaching to transgress*. New York: Routledge.
- Irwin, J. (2012). *Paulo Freire's Philosophy of Education: Origins, Developments, Impacts and Legacies*. London: Continuum.
- Isaacs, W. (1999). *Dialogue and the Art of Thinking Together: A Pioneering Approach to Communicating in Business and in Life*. New York: Bantam Doubleday Dell Publishing Group.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca : una biografía filosófica*. Buenos Aires: CLACSO
- Rodríguez, L. (2015). *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Colihue.
- Santos Gómez, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 155-173.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Bruno Mondadori.
- (2010). Il metodo del confronto creativo: un upgrading della democrazia. *Riflessioni sistemiche*, 2, 128-138.





- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Madrid: Granica.
- Streck, D. R., Redin, E. y Zitkoski, J. J. (Coord.) (2008). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados: educación y sociedad*, 1, 17-30.
- Yankelovich, D. (1999). *The Magic of Dialogue: transforming Conflict into Cooperation*. New York: Simon & Schuste.

### Nota bio-bibliográfica

**Daniel Buraschi.** Doctor en Psicología Social y en Derecho y Trabajo Social. Licenciado en Ciencias de la Educación. Director adjunto del Instituto Internacional de Ciencias Sociales Aplicadas (IICAS). Investigador del Grupo Interdisciplinar de Estudios sobre Migraciones, Interculturalidad y Ciudadanía de la Universidad de Castilla-La Mancha y del Observatorio de la Inmigración de Tenerife. Docente del Master en Migraciones e Interculturalidad de la UCLM. Ha trabajado durante quince años en diferentes países de Europa y África y en diversas ONG dedicadas a la intervención social y a la participación ciudadana. Actualmente es miembro de Mosaico Acción Social y de la Red de Acción e Investigación Social (RAIS), donde trabaja como formador y consultor en intervención social intercultural, metodologías dialógicas y participativas, planificación social y comunicación para el cambio social. Es docente del Curso Metodologías Participativas para la Transformación Social, organizado por la Universidad de La Laguna. Para contactar: [buraschidaniel@hotmail.com](mailto:buraschidaniel@hotmail.com)

**Natalia Oldano** (1975, Tucumán, Argentina). Cursa estudios en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Tucumán, finalizando la carrera de Pedagogía en el año 2000. Continúa su formación realizando el Máster en Educación Social en la Universidad Internacional de Andalucía a través de una beca de la UIA. Al finalizar los estudios se afincó en Madrid donde tiene una beca en la Asociación de Televisión Educativa y Culturales Iberoamericanas (ATEI). En el año 2002 se traslada a Tenerife donde inicia estudios de posgrado en la Universidad de La Laguna que conducirán al Diploma de Estudios Avanzados en Sociedad, Política y Cultura. Es Especialista en Políticas de Cuidado con Perspectiva de Género a través de CLACSO (2019/20) y Agente de Igualdad por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (2020). Es docente del Curso Metodologías Participativas para la Transformación Social, organizado por la Universidad de La Laguna. Es docente en el Master de Inmigración e Interculturalidad de la Universidad de Castilla la Mancha. Es docente del Curso Metodologías Participativas para la Transformación Social, organizado por la Universidad de La Laguna. Actualmente trabaja en la Consultora Mosaico Acción Social desde donde participa en diferentes proyectos de asesoramiento, investigación, facilitación y formación en educación social, participación comunitaria, gestión de la diversidad, perspectiva de género e intervención social. Para contactar: [nataliaoldano@gmail.com](mailto:nataliaoldano@gmail.com)



## ***Emprendimiento social y digital. Acciones con ciudadanía vulnerable***

### **Social and digital entrepreneurship. Actions with vulnerable citizenship**

**Lucía Amorós-Poveda**, *Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia (España), Centro McLuhan en Cultura y Tecnología, Universidad de Toronto (Canadá)*

420

#### **Resumen**

*Toda la ciudadanía, en igualdad de oportunidades, necesita del cumplimiento de sus derechos y libertades. Las nuevas tecnologías ofrecen posibilidades de relación para mejorar la inclusión en igualdad. El emprendimiento social deviene en emprendimiento digital. En esta línea, los objetivos de esta intervención socioeducativa implican crear contenidos digitales entre todos y ordenarlos para su difusión. Se utiliza la investigación-acción participativa, cruzando técnicas e instrumentos en intravista, entrevista y observación. En la ciudad de Murcia (España), se toma una población de 127 personas y una muestra de n=7, no probabilística y por conveniencia con países de procedencia Senegal, Marruecos, Ecuador, Francia y España. Se implementa una actividad con catorce acciones alrededor de cuatro tareas. Los resultados señalan 17 contenidos multimedia digitales creados y Facebook, YouTube, páginas web, WhatsApp y correo electrónico para difundirlos. El liderazgo y la competencia TIC genera una hipermediación que favorece conductas pacíficas para la resolución de conflictos. El vínculo entre crecimiento económico y felicidad no se acepta. Se advierten riesgos en el trabajo de campo concluyendo que el compromiso y la responsabilidad social precisa políticas dotadas de recursos tanto materiales como personales.*

**Palabras clave:** Igualdad de oportunidades, brecha digital, responsabilidad social, desarrollo comunitario, educación ciudadana

#### **Abstract**

*To an equal opportunity, citizenship requires the fulfillment of its rights and freedoms. Digital technologies offer possibilities of relationship for improve inclusion in equality. Social entrepreneurship becomes digital entrepreneurship. In this line, the aims of socio-educational intervention are the creation of digital contents among us and ordering them for broadcasting. Participatory action research is used, mixing the techniques and instruments on intraview, interview and obsevation. In the city of Murcia (Spain), it works with a population of 127*



*people and a non-probabilistic sample of n=7 made by convenience with countries of origin Senegal, Morocco, Ecuador, France and Spain. An activity with fourteen actions around four tasks is implemented. The results indicate 17 digital multimedia contents created and it broadcasting by Facebook, YouTube, web pages, WhatsApp and e-mail. Leadership and ICT skills generate a hypermediation that help peaceful solutions when there are disagreements. The link between economic growth and happiness is not accepted. Risks are noted in the fieldwork, concluding that commitment and social responsibility require policies endowed with both material and personal resources.*

**Key words:** Equal opportunity, digital gap, social responsibility, community development, citizenship education

Fecha de recepción: 21/07/2022

Fecha de aceptación: 15/11/2022

## 1. Introducción

Atendiendo a la evolución de la humanidad, los avances tecnológicos llevan a habilidades y actividades intelectuales distintas, esenciales para el trabajo y la convivencia (González-Patiño et al., 2017). Para ello, el cumplimiento de los derechos y libertades de la ciudadanía forman parte de la justicia social. Ante una sociedad que suprima la violencia estructural se precisan actitudes solidarias y tolerantes (Benito, 2021; ONU, 2015; Reverte, 2021; Romero y Mínguez, 2019). Las acciones deben ir encaminadas a garantizar la igualdad de oportunidades para el desarrollo comunitario.

Cabe reconocer que, si bien las tecnologías acarrearán peligros (García, 2020) ante nuevos problemas sociales (Han, 2021), para Amin (2012, p. 36) la relación objeto-humano intensifica el cuidado volviendo a intereses pasados como el valor corporal y las redes de amistad. Los objetos interesan y preocupan en común. Dichas coincidencias generan vínculos emocionales que, aunque no sean personales, resultan compartidos. Ante lo material, la relación afectiva se amplifica (Amín, 2012, p. 50).

Sin embargo, la reconfiguración de la sociedad hacia la individualización aumenta las desigualdades (García, 2020; PNUD, 2019). La globalización y el neoliberalismo depredador legitima la crueldad socavando la solidaridad, degradando la colaboración y rompiendo la obligación social (Nair, 2010; Giroux, 2015). La sociedad neoliberal genera una guerra contra

los grupos pobres, ancianos, minorías culturales, desempleados y personas sin hogar. Ellos son los sin voz y sin poder y el miedo mayor del neoliberalismo.

Se trata de lo que Bauman (2011) denomina clase marginal, aquella que se ubica en la sociedad, pero que no forma parte de ella porque ni contribuye, ni sugiere una función a desempeñar. A la hora de evaluar los costos del emprendimiento, las bajas colaterales afectan a los que sufren una posición desigual. Aquí se encuentran los invisibles forzosos, los indigentes o pobres. La interacción que se da entre desigualdad y bajas colaterales augura peligros en la sociedad actual. La confianza del individuo en sí mismo, y su autoestima, se tambalea. La causa estriba en los derechos democráticos y las libertades inalcanzables en la práctica, pese a su existencia en teoría (Amorós, 2021a; Bauman, 2011; Maalouf, 2019; Morin, 2007; Naïr, 2010).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) resultan un marco ambicioso a tener presente, garantizando una vida sana y promoviendo oportunidades de aprendizaje (Iglesias et al., 2020). En el año 2015, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de la Asamblea General con 193 Estados Miembros, adoptó la Resolución A/RES/70/1 “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. En la Agenda se reconocen 17 ODS con 169 metas a alcanzar en quince años. El ODS 1 atiende a la protección social, crucial en grupos vulnerables para reducir la pobreza, en todas sus formas, mediante la participación y el fomento de la innovación. Por su parte, el ODS 4 asume que una educación inclusiva es necesaria y el 5 la igualdad de género. En sí, el sentido de inclusión pasa por garantizar procedimientos que además de estimular la calidad lo hagan con equidad (Bokova, 2015). Para ello, hay que promocionar oportunidades de aprendizaje. Se entiende aquí la educación a lo largo de la vida, permanente y para todas las personas (Faure, 1973; Delors, 1996; ONU, 2015) estudiando alternativas bajo una visión humanista de la educación (Bokova, 2015).

### 1.1. *Emprendimiento social, emprendimiento digital*

La palabra emprendimiento, originaria del francés *entrepreneur* que significa emprendedor, adopta significados diferentes y, a veces, contrapuestos. Así, por ejemplo, mientras Sobel (s.f.) vincula el término al grande y al pequeño emprendedor desde el libre comercio, Yetisen et al. (2015) asumen la alta tecnología como elemento clave del emprendimiento desde la universidad. Las revisiones de literatura ayudan a comprender la amplitud terminológica en la



difícil noción de emprendimiento social (Saebi et al., 2019), ante la apertura de líneas de investigación distintas (Moreira y Urriolagoitia, 2011), por la cantidad de significados existentes (Alvord et al., 2004).

De manera genérica, se entiende por emprendimiento social a un mecanismo poderoso para enfrentar la pobreza, catalizar la transformación social y fomentar un crecimiento inclusivo (Saebi et al., 2019). Particularmente, atendiendo al emprendimiento digital, se advierte un compromiso con la organización, así como un cambio en las estructuras organizacionales y una reducción en las jerarquías (Zhao, et al., 2021). Por otra parte, Gramescu (2016) considera que el emprendimiento social implica soluciones innovadoras, ante problemas sociales bajo demanda. Moreira y Urriolagoitia (2011) siguen la línea del emprendimiento social aceptando dos escuelas dominantes, que son, la empresa y la innovación social. Para ellas, el emprendimiento social implica crear valor social con innovaciones que toman elementos de negocio. Las organizaciones no lucrativas buscan obtener beneficios financieros que dependan menos de los benefactores y eleven más el número de contrataciones. Para ello hay que diferenciar entre acciones creadoras de valor social, a las que llaman de emprendimiento social, de aquellas otras reivindicativas de problemas sociales (activismo social) y de las que suministran servicios mediante acciones de impacto reducido.

Alvord et al. (2004), desde la Universidad de Harvard, reconocen que la iniciativa empresarial poco a poco se fija en solucionar problemas sociales. Sin embargo, atender a la pobreza exige, a largo plazo, transformaciones de los sistemas políticos, económicos y sociales. Por lo tanto, mientras la prueba del emprendimiento implica crear sistemas empresariales en crecimiento, la del emprendimiento social, contrariamente a la anterior, se basa en cambiar dichos sistemas. El emprendimiento social se plantea como catalizador de transformación creando soluciones innovadoras, ante problemas sociales inmediatos, movilizand o ideas, capacidades, recursos y acuerdos. Desde este planteamiento, el emprendimiento social asume que las organizaciones involucradas podrían volverse más pequeñas, o menos viables, conforme se cataliza dicha transformación. En esta línea se encuentra el proyecto *CINEMATIC-Subproyecto Ago8*, implementado en la ciudad de Murcia (España), financiado bajo micromecenazgo, y cuyos resultados se presentan en este trabajo.

Cabe reconocer que el cambio para la transformación social pasa por vincular la educación y el desarrollo humano. Dicho desarrollo impacta a nivel personal, con proyectos de vida



saludables, y a nivel social comprendiendo para transformar el mundo (Iglesias et al., 2020). Hoy por hoy, la informática, la telemática y las telecomunicaciones llegan a la ciudad abierta a la intervención pedagógica.

Los nuevos recursos digitales, en el proceso de comunicación humana, ejercen una mediación amplificada y grande, denominada hipermediación (Scolari, 2008). Asumiendo la globalización, las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) están revolucionando la vida social (García, 2020, p. 13; González-Patiño et al., 2017) advirtiendo cambios de manera significativa que afectan a la cultura, a la manera de comprender la comunidad, a las identidades y a los espacios en la ciudad (Bole et al., 2022). Las tecnologías han supuesto un avance importante en el emprendimiento social (Altinay y Altinay, 2018; Gramescu, 2016) porque estimulan proyectos que incentivan el empleo y el autoempleo contribuyendo a la transformación.

Las investigaciones vinculan el emprendimiento social al turismo, asumiendo la globalización desde la economía colaborativa (Bernardi, 2018), el uso de TIC para favorecerlo (Altinay y Altinay, 2018; Bernardi, 2018), y el vínculo entre la digitalización, el emprendimiento y la capacidad de innovación sostenible (Zaho, et al., 2021). Además, el emprendimiento social asume tres preocupaciones. Una preocupación atiende a la empleabilidad y la responsabilidad social por parte de las universidades (Simó et al., 2013). La otra, se fija bien a la hora de estudiar para comprender los movimientos migratorios (Vega y Martínez-Buján, 2016). La tercera preocupación incide en la visión de negocio, en respuesta a dichos movimientos bajo las circunstancias históricas de cada país (Gramescu, 2016).

Para Amin (2012, pp. 181-182) la suma del poder distribuido por redes digitales con la práctica situada local resulta el antídoto ante actos desastrosos. Esta suma resulta ser el medio para recuperarse de una crisis. Bajo el paraguas de Europa, en tierra de extraños, se necesita una integración cultural y laboral. La protección deviene en sinónimo de intervención cultural, donde la incertidumbre se dirige pacíficamente, mediante la unión y donde el multiculturalismo abre las expectativas desde el compromiso y la resiliencia.

En España, la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social AROPE (At Risk Of Poverty or Social Exclusion) señala que la población en situación de carencia material severa ha subido del 4,7% al 7%. El riesgo de pobreza ha pasado al 26,4% cuando en 2019 estaba en el 23,5% (INE, 2021a). De aquí que la labor global que se desprende de la ONU (2015) pasa a lo local



en la ciudad de Murcia (España). El emprendimiento digital se instaure como elemento de innovación desde el emprendimiento social. Para ello, la intervención socioeducativa se plantea en una relación simétrica bajo condiciones de pobreza (Amorós, 2021b) orientando las acciones a través de la participación (Reverte, 2021). El proyecto se pregunta cuál es el uso y el impacto de las TIC en la calle. Para ello, enfoca el estímulo hacia la creación y el orden elaborando contenidos digitales durante circunstancias de vulnerabilidad extrema. Asumiendo este contexto, en la Región de Murcia, en el año 2020, un 45,3% de personas no podía permitirse ir de vacaciones al menos una semana al año, el 8,1% no podía disfrutar de carne, pollo o pescado al menos cada dos días, y el 10,2% no disponía de un ordenador personal (INE, 2021b). Siguiendo el padrón continuo a uno de enero de 2021, la capital de Murcia cuenta con una población total de 460 349 personas (INE, 2022).

## 2. Método

El objetivo general lleva a intervenir desde la educación informal mediante acciones socioeducativas. Ante la realidad pluricultural que acontece, se incide en los contenidos digitales como mecanismos de expresión de las identidades, estableciendo dos objetivos específicos, que son, crear recursos multimedia digitales y ordenarlos para su difusión. Se busca favorecer la comunicación mediante relaciones interpersonales pacíficas siguiendo el continuo acción-reflexión-acción (Planella, 2008). Para ello, la elaboración de contenidos digitales adopta el papel de evidencias. Se utiliza una metodología eminentemente cualitativa, en tanto que proceso con criterios que lo regulan y estrategias de orientación constructivista (Latorre et al., 1996). Se trata de una investigación orientada a la práctica educativa, la toma de decisiones y al cambio para la transformación social. Tomando como método la investigación-acción, se comprende la educación como una ciencia que al tiempo también es arte (Dewey, 1929, p. 51). La educadora investiga porque el contenido de la ciencia educacional es intrínseco a ella misma. Ante contextos de vulnerabilidad extrema hay recursos especiales con valor cuantitativo, cualitativo y educacional que atender.

La investigación-acción deviene participativa (López de Ceballos, 1989; González-Patiño, et al., 2017) al trasladar la investigación a intervención en un compromiso de lucha ideológica, trabajando en y desde la práctica orientada a la transformación de la persona. Se necesita de la acción posicionada bajo un paradigma crítico (Sáez, 1994) propio de la pedagogía dialógica (Freire, 1975).

## 2.1. Procedimiento

Siguiendo a McKernan (1996) se utilizan métodos de investigación observacionales y narrativos, técnicas no observacionales y de autoinforme así como métodos crítico-reflexivos y evaluativos. De esta manera se procede a la triangulación de métodos cuyas fuentes son diversas. Se procede con información observacional no estructurada y narrativa, observación participante, registros anecdóticos, informes breves de casos de investigación-acción, memorandos analíticos, el diario construido con notas de campo, crónicas del flujo de comportamiento, fotografía, listados, registros cronológicos de la acción personal y análisis de interacciones.

Se utiliza la técnica de la entrevista estructurada, la de entrevista con el informante clave así como las historias de vida y de la carrera profesional junto a rastros físicos. La triangulación de fuentes se complementa con la evaluación del discurso y los ensayos críticos. El análisis y los problemas de investigación-acción pasan por tratar los datos dirigiéndolos hacia comunidades críticas generando redes, considerando la diseminación y la ética de la investigación-acción. Por un lado, se desarrollan diez actividades de investigación, dos fraccionadas en tareas. Por otro lado, la acción socioeducativa se engloba en una sola actividad que contiene eventos y tareas. Para el registro de la información se recurre a repositorios *on* y *off-line*.

Se ha trabajado durante tres intervalos de tiempo según la naturaleza del rol, es decir, investigadora, docente y/o voluntaria. Esta representación de tiempo es funcional ya que las acciones, dentro de este proceso, se retroalimentan unas de las otras afectando a varios intervalos temporales y no a uno sólo.

En un esfuerzo por delimitar procesos que suceden de manera natural, se considera que la investigación-acción se inicia en el periodo que corresponde a los cuatro últimos meses del año uno. Este periodo implica docencia en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, llevando a cabo tres actividades de investigación. Para la recogida de datos se utiliza el Cuestionario de Cine (CdeC, <https://n9.cl/ii98b>) junto a la cesión de imagen y voz (<https://n9.cl/xumpk>) como salvaguarda ética. El CdeC se toma del *Consejo de Moceda de Xixón* (s.f.) y se adapta desde Djian (2008), el Ministerio de Cultura y Deporte (s.f.) y Truffat (2008). En el año dos, en su primer periodo de siete meses, se implementan cinco actividades de naturaleza distinta, a saber, una de investigación, dos de valoración de la calidad docente e



investigadora y dos de difusión del proyecto (una jornada y publicación de una novela). El segundo periodo del año dos ha ocupado tres meses. La educadora asume el rol de voluntaria. El proyecto concluye en el mes de octubre ante la evaluación positiva de la calidad docente e investigadora culminando la redacción del autoinforme.

## 2.2. Población y muestra

Se trabaja con una población estimada de 127 personas, todas ellas adultas y transeúntes en la ciudad de Murcia. La población está vinculada a la Asociación Murciana Neri por los Inmigrantes (<https://n9.cl/iq317>), como personal trabajador, voluntario y/o usuario. Finalmente, se utiliza una muestra no probabilística y por conveniencia de siete personas, cinco hombres y dos mujeres. Las personas proceden de los siguientes países: Marruecos (un hombre y una mujer), Senegal, Ecuador y Francia (tres hombres) y España (un hombre y una mujer). La persona más joven (hombre, Senegal) tiene entre 20 y 25 años y la persona mayor (hombre, España) tiene entre 45 y 50 años.

## 2.3. Técnicas e instrumentos de investigación-acción

Se identifican diez técnicas y catorce instrumentos de investigación (McKernan, 1996, tomado de Elliot, 1986; Amorós, 2020). De los catorce instrumentos utilizados para el análisis descriptivo, doce son considerados cualitativos y dos cuantitativos complementando a los anteriores. Se emplea la intravista, en su modalidad de diario de campo y autoinforme en el portafolios electrónico, la imagen fija, hojas de cálculo, matrices o gráficos, el cuestionario, el *chat*, el buscador web, folletos, murales, actas, correo y repositorios. La entrevista en sus tres modalidades (estructurada, semiestructurada y nada estructurada) se emplea junto al portafolios digital, el buscador y el código de realidad aumentada (QR). En la observación se utiliza la imagen fija con diagramas, dibujos o fotografías, la imagen en movimiento (video), la narración ya sea cuento o novela, la tertulia digital (*chat*) o no, el buscador, folletos y murales y repositorios con materiales y recursos digitales.

Los instrumentos cuantitativos se combinan con los cualitativos. De esta manera, hay una fusión del cuestionario y las tablas de datos (hojas de cálculo y gráficos) dentro de un mayor número de instrumentos de naturaleza cualitativa, como el portafolios electrónico, la imagen fija y en movimiento, la matriz cualitativa, la narración y el *chat*.

El diario de campo contiene observaciones, reflexiones, interpretaciones y explicaciones. Los perfiles de secuencias temporales ofrecen una visión de la situación, o persona, a través del tiempo. Con ellos se recoge una secuencia simultánea con tres componentes, que son, la actividad de la educadora, la actividad del educando y los materiales utilizados. Se procede al análisis de documentos tomando todos aquellos que permitan comprender el contexto educativo concreto dentro de su complejidad.

La fotografía ilustra episodios y da soporte visual en otras técnicas como el autoinforme o la entrevista. Los comentarios en vivo se anotan tomando lo más relevante que sucede, ni se graban ni se transcriben (Bole, et al., 2022).

Con la observación se asumen comentarios en vivo, continuos y sistemáticos. Las listas, cuestionarios e inventarios dan cuerpo a un todo informativo. La triangulación recoge la información desde distintas fuentes y la valida con evidencias. Finalmente, en el informe analítico se detalla el procedimiento y se recoge el análisis y los resultados para llegar a conclusiones.

### 3. Resultados

La acción se lleva a cabo en dos escenarios, que son, el medio abierto (la calle) y el medio cerrado (centro de día). La intervención en medio abierto se cruza, complementándose, con el espacio cerrado. La educación, asumiendo un aprendizaje en profundidad, pasa por la acción con las manos, la pasión, afectos y emociones desde el corazón y el conocer y saber desde la razón (Iglesias et al., 2020). La acción deviene en una política del cuidado interviniendo en el medio ambiente físico y digital (Amín, 2012; Iglesias et al., 2020).

La intervención socioeducativa procede desde la realidad y el acompañamiento social (Planella, 2008). Para ello, la tertulia durante los desayunos, en las filas para acceder al comedor social, los bancos de los parques o algunos soportales en la calle conforman el espacio-tiempo de comunicación. Mediante la tertulia se llega a consensos, se clarifica la comprensión de la práctica y se construye conocimiento (Alonso et al., 2008). Se advierte que la tertulia lleva al diálogo en igualdad y a un contexto socioeducativo de participación (Reverte, 2021). Al hacerlo, las personas salen del silencio para oír su voz.

El diagnóstico de competencias advierte que la acción, en un entorno mediado por nuevas tecnologías, genera una hipermediación contribuyendo a la resolución de conflictos. Para ello,



la intervención se desarrolla a través de una actividad compuesta por cuatro tareas. Como resultado se obtienen 17 contenidos multimedia digitales y una exposición ordenada de estos contenidos para ser difundidos. A continuación, se exponen los resultados desde el diagnóstico por competencias. Asumiendo la investigación-acción participativa, se recogen los resultados de creación y organización.

### 3.1. Diagnóstico por competencias

El diagnóstico por competencias se asume bajo el concepto multidimensional de competencia (Lasnier, 2000; Sáez, 2009; Amorós, 2013). En este sentido, y bajo el contexto que nos ocupa, se entiende por competencia la capacidad, o capacidades personales (inteligencia), para desempeñar una ocupación (aptitud) evidenciando un dominio útil para la profesión. El diagnóstico por competencias está disponible en <https://n9.cl/flton>. Los resultados indican que de las siete personas de la muestra seis trabajan en el centro como asalariadas y/o voluntarias y una persona es usuaria. Las competencias se agrupan bajo los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996), que son, saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser. Con palabras clave se agrupan las competencias detectadas dentro de una nube de palabras (Figura 1).



Figura 1. Diagnóstico por competencias. Resultados. Fuente: Elaboración propia

Con el proceso diagnóstico se describe al grupo destacando de él que sabe ser por su higiene, simpatía y belleza (dos personas), nobleza, fuerza de voluntad, paciencia, dulzura y confianza. El grupo sabe convivir por su asertividad, responsabilidad y aptitud de servicio (tres personas), mediación (dos personas), animación, relaciones públicas, cordialidad y sensibilidad por el medio ambiente. Continuando con la Figura 1, el grupo sabe hacer al caracterizarse por su liderazgo y emprendimiento (seis personas), el orden-gestión y la estética (tres personas), el trabajo manual (dos personas), la obediencia y la creatividad. Finalmente, el grupo sabe conocer al evidenciar competencias TIC (cinco personas), plurilingüismo (dos personas) así como aptitudes para la enseñanza y la escucha activa.

### 3.2. Investigación-acción participativa

Los contenidos digitales creados se llevan a cabo con la actividad *QR para Todos*. Esta actividad consta de catorce acciones formativas dentro de cuatro tareas. Los contextos de acción son muy diferentes unos de otros generando una compleja trama de sucesos y realidades: hacer el desayuno como tarea 1, celebrar un cumpleaños como tarea 2 y utilizar el primer nivel de realidad aumentada con códigos de respuesta rápida (QR) en la tarea 3. La tarea 4 representa un conjunto de eventos difícilmente clasificables por su versatilidad en las tareas anteriores. Para ello, la educadora engloba todos los contextos llevando a cabo dos comportamientos siempre constantes, que son, (a) compartir el teléfono móvil con todos y (b) promover el rodaje de un largometraje entre todos. El análisis refleja que todas las tareas tienen acciones, pero no todas disponen de eventos. Así, la tarea 1 tiene dos acciones, la tarea 2 dos acciones con dos eventos una de ellas, la tarea 3 dos acciones con tres eventos una de ellas y la tarea 4 dos acciones más. Por lo tanto, las tareas 1 y 4 carecen de eventos.

Con el diario de campo, y considerando el autoinforme y el registro económico, así como la retroalimentación mediante entrevista y observación, se advierten cinco asuntos: detección de competencias y esbozo del objetivo de investigación, detección de necesidades, determinación de objetivos y metodología, uso del lenguaje fácil en la información del centro de intervención, elaboración de recursos con QR y redacción de informes. Los asuntos se vinculan con las acciones formativas y se describen. De esta vinculación se advierten los siguientes resultados.

El asunto destinado a la detección de competencias y el esbozo del objetivo de investigación implica tres acciones formativas: diagnóstico por competencias (cuyos resultados se indican



en el apartado anterior), diseño de carteles con lenguaje fácil (<https://n9.cl/lgnyh>) y la necesidad de llevar a cabo un rodaje. Tomando el Cuestionario de Cine elaborado *ad hoc* hay 65 personas que se ofrecen a trabajar voluntariamente en el rodaje, de las que 42 son hombres y 23 son mujeres. Los resultados (<https://n9.cl/3hwyk>) evidencian que los oficios a desarrollar dentro del rodaje son elegidos por ellos. Las preferencias se agrupan en guión y música (01), personal artístico (02), equipo técnico (03), escenografía (04), estudios de rodaje y producción (05), maquinaria de rodaje y transporte (06), organización de viajes, transportes y comidas (07), película virgen (08) y laboratorio.

Para la detección de necesidades, objetivos y metodología se utiliza la acción formativa *QR para Todos*. Los resultados se recogen en el siguiente apartado.

Atendiendo al rediseño de materiales (<https://n9.cl/u5mm0>) se identifican cinco acciones formativas. Estas son el uso del dispositivo móvil, la colocación de QR en vasos, la alfabetización digital, la elaboración de carteles y la administración del centro.

En el asunto vinculado a la elaboración de recursos con QR se llevan a cabo cuatro acciones formativas. Una engloba a las tareas con QR. Aquí se encuentra la carta de voto para participar en la República de Mali, la colocación de 600 QR en 600 vasos de plástico, la elaboración y distribución de un CV (18 ejemplares, de los que cinco son en color y cinco incluyen un QR). Otra acción formativa se dirige a la preparación de la canción de la artista Zaho “Je te promets” con Lengua de Signos Española (LSE). El proceso se detalla aquí <https://n9.cl/mdr6w>. La tercera acción implica la celebración de un cumpleaños y tras ella se elabora un folleto utilizando <http://lecriveon.fr/>. Otras acciones puntuales se desarrollan según las necesidades del momento.

Finalmente, en el asunto vinculado a la redacción de informes, se destaca el autoinforme como resultado de las acciones implementadas.

### 3.3. Objetivo específico 1: Crear contenidos digitales

Durante el proceso de creación se han obtenido 13 contenidos multimedia digitales. El proceso de ordenamiento de contenidos llevará a un resultando total final de 17 contenidos ordenados favoreciendo su difusión.

La primera tarea, denominada *Desayuno*, genera un medio ambiente de confort estimulando entornos de aprendizaje informales. El proceso (<https://n9.cl/3mj5p>) describe las acciones y los recursos utilizados. Como resultado se lleva a cabo una excursión a la montaña. Los

contenidos creados versan sobre la excursión obteniendo materiales digitales en modalidad de presentación audiovisual y minilibro. La difusión genera un impacto positivo entre la población del centro de día. Se favorece la comunicación interpersonal entre trabajadores y voluntarios y ha motivado la preparación de la tarea número dos.

La segunda tarea, denominada *Cumpleaños feliz*, presenta creaciones multimedia y digitales (evento “nuevos códigos creativos”). En el proceso (<https://n9.cl/0rn58>) se han registrado tres contenidos multimedia, de los que dos son vídeos musicales depositados en YouTube. El género de la creación musical es *rap* y el artista asume la función de productor, compositor y cantante (hombre, país de procedencia Senegal). Las producciones se han realizado durante sus estancias en Senegal, Italia y España. El tercer contenido se comparte poco a poco mediante la opción “Estados” de la aplicación WhatsApp. La opción “Estados” permite al emisor comunicarse con los contactos que tiene en su teléfono móvil. Para ello se utiliza, en un tiempo breve, imagen fija o audiovisual. El estado cambia cuando se introduce un contenido distinto o pasan 24 horas. La difusión, por lo tanto, es privada y el contenido se almacena en la galería del dispositivo móvil del usuario.

La tercera tarea, denominada *QR para Todos*, queda acotada al periodo en el que la investigadora es voluntaria en la asociación. En el proceso (<https://n9.cl/2gkyt>) se aprecia la diversidad de escenarios de acción tanto físicos (calle, centro de día y aula de libre acceso de la Universidad de Murcia) como digitales (comunicación síncrona por WhatsApp e interfaz web de correo electrónico de la Universidad de Murcia). La primera acción se titula *QR para Mali*, su objetivo es que la persona vote en su país de procedencia. Esta acción se desarrolla con tres eventos. Un usuario del centro de día no conoce qué es un código QR. Para ello, el usuario muestra la carta de votación con el QR a la educadora. Se inicia un proceso de aprendizaje mezclado (blended learning) donde él fotografía la carta de elector y se la envía por WhatsApp a la educadora que, desde ahí inicia una tutoría rápida para guiar tanto la descarga de *software* como la lectura del QR. Este proceso genera un nuevo contenido multimedia digital en dos conversaciones privadas correspondientes a los dos primeros eventos y la respuesta rápida en el tercero. La segunda acción, titulada *CV con QR*, se implementa con un evento. El nuevo contenido multimedia de esta acción formativa es un currículum vitae con código QR vinculada a un centro ocupacional donde se recibió formación en jardinería. El proceso de realización del CV (tomar fotografía y elegirla, escribir

sobre lo que se ha hecho, elegir juntas la estética del texto y del documento, elaborar el QR) ha reforzado la relación de confianza importante ante situaciones de abuso y xenofobia.

Del proceso en la cuarta tarea (<https://n9.cl/1j98a>), denominada *Otras*, se ha favorecido el medio ambiente mediado por las TIC resultando un espacio físico más amigable. En total se realizan dos nuevas acciones con las que se crean cuatro nuevos contenidos. Las acciones de intervención son *Móvil compartido* y *Largometraje*, acciones que, como se indica en un párrafo anterior, llevan a comportamientos fijos por parte de la investigadora.

### 3.4. Objetivo específico 2: Ordenar los contenidos de difusión

Se ordenan 17 contenidos multimedia (Tabla 1). Para ello se utiliza el autoinforme, con 12 documentos digitales, a saber, seis directorios y seis archivos. La redacción aporta contenido desde la práctica generando teoría como es propio en la investigación- acción.

Para ordenar los contenidos se utilizan tres criterios. A la hora de identificar el contenido creado el criterio orden utiliza números cardinales (abreviatura N°). El criterio contenido describe brevemente el material multimedia digital. Finalmente, el criterio difusión señala el espacio digital utilizado para difundir el contenido (lugar) indicando si es o ha sido de uso público y de acceso abierto (abreviatura Ab) o contenido privado cuyo acceso está cerrado (abreviatura Ce).

Tabla 1. Orden de contenidos digitales multimedia creados por ciudadanía vulnerable. Fuente: Autoinforme. Elaboración propia

N°	Contenido	Difusión		
		Lugar	Ab*	Ce**
1	Presentación audiovisual	Facebook		X
2	Video musical	YouTube	X	
3	Video musical	YouTube	X	
4	Presentación audiovisual	WhatsApp		X
5	Charla (texto escrito, audio y fotografía)	WhatsApp		X
6	Charla. Blended learning	WhatsApp		X
7	QR "Tú si que vales"	Web	X	
8	QR en CV	Web	X	
9	CV con QR	E-mail		X
10	Video documental	-		X
11	Charla (texto escrito, audio y fotografía)	WhatsApp		X
12	PDF. Guion novelado - Novela	E-mail	X	
13	Póster con QR	YouTube	X	
14	Póster digital (padlet)	Web	X	
15	QR para minilibro	Web	X	
16	PDF. Minilibro	Web		X
17	PDF. Autoinforme	E-mail		X

\* Contenido público, abierto. \*\* Contenido restringido, cerrado.



Siguiendo la Tabla 1, los contenidos creados se ordenan de la siguiente manera. Hay presentaciones visuales (nº 1 y 4), vídeos (nº 2, 3 y 10), tertulia/charla (nº 5, 6 y 11), QR generado (nº 7, 8 y 15), póster (nº 13 y 14) y documentos en formato digital impreso (nº 12, 16 y 17). Los contenidos se han difundido a través de la red social Facebook (nº 1), el repositorio digital de YouTube (nº 2, 3 y 13), páginas web (nº 7, 8, 14, 15 y 16), WhatsApp (nº 4 a 6 y 11) y por correo electrónico (nº 9, 12 y 17). De los 17 contenidos, salvo uno que ha quedado en la galería privada del teléfono móvil (contenido número 7), todos han sido difundidos en momentos concretos.

#### 4. Discusión y conclusiones

En este punto, queda por discutir al tiempo que concluir, acerca de la intervención socioeducativa llevada a cabo. De aquí surgen tres inquietudes. Por un lado, la referente al ámbito competencial detectado. Por otro, se discute acerca del procedimiento metodológico basado en la investigación-acción. Finalmente, se atiende a la inquietud por vincular el emprendimiento social y digital hacia políticas de igualdad equitativas haciendo necesarios medios y recursos.

Atendiendo al ámbito competencial, el diagnóstico vislumbra competencias que chocan con los clichés y rompen con los prejuicios y estereotipos comúnmente asociados a la ciudadanía en situación de vulnerabilidad extrema. El liderazgo junto a la competencia digital lleva a considerar que la intervención socioeducativa, en un entorno mediado por las TIC, genera una hipermediación. Esto lleva a ambientes enriquecidos extendiendo las posibilidades de aquello que los hombres y las mujeres pueden hacer al margen de sus condiciones vitales, situaciones sociales y estados personales. En el acompañamiento se ha observado que el uso y creación de materiales digitales estimula la resolución de conflictos de manera pacífica y contribuye a las relaciones de confianza. Desde ahí, bajo un entorno de educación informal, se aprende a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser (Faure, 1973; Delors, 1996). El problema se vuelve solución al observar con optimismo que el trabajo no depende tanto de lo hecho, porque ya se sabe, sino más bien del dejar hacerlo.

Acorde con lo anterior, la metodología de investigación-acción evidencia una intervención socioeducativa desde la práctica invitando a discutir teorías sociales tradicionales. Quizás por herencia de la tecnocracia, se perciben inquietudes que la pedagogía social ilumina con

soluciones. El interés por crear contenidos multimedia digitales y difundirlos hace posible ordenarlos contribuyendo a la denominada sociedad del conocimiento. La política del cuidado ha fusionado, con esperanza al tiempo que con esfuerzo profesional, creaciones en espacios virtuales desde la afectividad (Amín, 2012). De esta manera la labor de las personas vulnerables forman parte de la radiografía social sin condiciones.

No obstante, si bien el proceso de investigación-acción, por su naturaleza enriquece la información obtenida (López de Ceballos, 1989), por lo mismo ha complicado su análisis ante la complejidad de los contextos. No cabe duda de que es necesario resolver esta problemática. La solución se advierte a través del diálogo mutuo favorecedor de reflexión al potenciar respuestas proactivas y creativas desde realidades comprendidas y compartidas. Los instrumentos de investigación empleados profundizan en los procesos de intervención reflejando resultados satisfactorios. El método descriptivo ha sido útil para definir la complejidad de las realidades. Ante un fenómeno dado, se comprueba que el análisis de su estructura y la exploración de las asociaciones resultan relativamente estables (Latorre et al., 1996). Por lo mismo, el procedimiento llevado a cabo mediante tareas y eventos por actividad explica una realidad pluricultural. La labor de la educación social contextualizada permite comprender actitudes socioafectivas difíciles advirtiendo que otra educación no sólo es posible sino que hoy por hoy urge que también sea necesaria (Amorós, 2021a; Iglesias et al., 2020).

Respecto al emprendimiento social y digital, se concluye que no es proporcional el crecimiento económico a la felicidad. De ahí la génesis de la tercera inquietud por la que cabe citar a Bauman (2008) atendiendo a este vínculo. Las miserias de la felicidad también existen y somos las personas las que tenemos que decidir en tanto que artistas de nuestras vidas y dueños para elegir. Este trabajo evidencia que la creación cultural es, para todas las personas sin excepciones, un elemento importante en el proceso de experimentar y comunicar. Unido a ello, el hecho de organizarse para llevar a efecto producciones que resuelven tanto necesidades propias como ajenas de manera proactiva queda presente. En particular, los resultados son concluyentes ante el uso de los códigos QR por tres razones.

La primera se debe a la posibilidad de publicidad, útil para ampliar información como en el póster, con enlaces a contenidos audiovisuales o a través de la literatura por ejemplo. La segunda razón se debe al uso del QR como repositorio, por ejemplo enviando al ciudadano a



un póster digital colaborativo (padlet), incluyendo información dentro de un currículum vitae o informando a los electores sobre el voto. La participación dentro del país de procedencia disminuye, en cierta manera, el efecto de no ser posible dentro del país de acogida. Este parche debe caer para resolver un tema controvertido en constante búsqueda de soluciones que, por fundamentales, hay que hacerles frente. La tercera razón, y que no debe ir aislada de las otras dos, es la motivación que aportan los QR mediante la lectura rápida. Ello, por su naturaleza digital, impacta tanto en la posibilidad de informar desde distintos códigos y lenguas como de adaptar los contenidos con calidad didáctica desde la equidad socioeducativa.

Con todo, cabe discutir sobre la construcción del conocimiento en relación simétrica y la promoción y gestión de acceso a la información. Esta discusión conduciría a conversaciones fecundas. De hecho, para intervenciones futuras, el uso de tecnología gratuita, el acceso fácil y el incremento en la competencia digital deben ser considerados. En este sentido, se concluye que el acto de aprender surge de la experiencia previa. Se trata de un proceso sostenido e inacabado de construcción identitaria-biográfica (Iglesias et al., 2020) y considerarlo así ha llevado a momentos de crispación. Aun con ello, asumiendo una política del cuidado, siendo conscientes de la proximidad interpersonal y velando por las zonas de relación, no se huye de los problemas sino que se atiende a ellos por razones cívicas más que profesionales. Partiendo de que los problemas son compartidos, la atención perdura con la práctica del contacto. Cuando nuevas competencias se adquieren en una comunidad de práctica creativa se sostiene el aprendizaje, la innovación y la integración de participantes periféricos. Los contactos, la biografía, el estilo de vida y la noción de pertenencia confluyen para dar sentido a dicha responsabilidad cívica (Amin, 2012).

Los principios de igualdad, democracia y equidad necesitan con urgencia asumir políticas eficaces. La solución más probable inicia su camino en la investigación básica para redefinir conceptos más acordes con los tiempos que corren. No obstante, conviene alimentar las políticas sociales y educativas recordando el derecho de todas las personas a una educación plena donde dicho derecho sea garantía de justicia. En este estudio, si bien la meta resulta un sinónimo de buenas intenciones, la realidad evidencia situaciones violentas, actitudes homófobas, racistas y sexistas generando conflictos. Un verdadero compromiso social precisa de políticas locales serias, tanto educativas como sociales, con auténticos valores democráticos, integrando realmente la justicia redistributiva, el reconocimiento y la potencia



de la persona en sí y en sus colectivos (Escudero, 2002, 2014). Este trabajo deja constancia de procesos de acción socioeducativa locales y replicables evidenciando que replantear la educación hacia un bien común mundial pasa por humanizarla, en la línea apuntada por la UNESCO (Bokova, 2015).

Siguiendo la Agenda 2030 de la ONU (2015), se ha cumplido con los ODS 4 y 5 interviniendo desde una educación inclusiva, equitativa y de calidad trabajando con personas y con sus vulnerabilidades bajo la consideración de género (Benito, 2021). Además, el proyecto ha contribuido a erradicar la pobreza de acuerdo al ODS 1 ya que la democracia cultural, por plural, se acepta en igualdad. De ahí que el problema de investigación hunda sus raíces bajo la responsabilidad social como fundamento de justicia haciendo ver que el emprendimiento social se alía con el digital cuando participa la ciudadanía creando juntos. En otras palabras, la ciudadanía digital derrumba las barreras de la inclusión tomando como base la solidaridad, el respeto y la tolerancia desde la participación en la línea discutida por Reverte (2021).

Con la creación, el contenido importa porque se construye con un sentido y bajo un significado contextualizado con acciones de mejora y de transformación (Escudero, 2014). Así planteado, parafraseando a Romero y Mínguez (2019), otra forma de ser y de hacer las cosas es posible. La solidaridad y el trabajo en comunidad permiten identificar el sentido local de la ciudad (Bole et al., 2022). Aquí se han expuesto ejemplos aplicados que orientan hacia políticas sociales de naturaleza educativa posibles. Cabe alertar, sin embargo, que se precisan mayores recursos humanos y económicos. Durante las acciones realizadas, con escasos medios económicos y recursos humanos preparados la violencia se adueña de los contextos de vulnerabilidad social extrema. La educación social urge en las ciudades contemporáneas. Por lo mismo, las pedagogías emergentes devienen en pedagogías de emergencia (Amorós, 2021a). Para ello, la aportación de recursos formaliza, y fortalece, el reconocimiento de la labor profesional como elemento fundamental de paz y prosperidad para todas las personas.

### ***Agradecimientos***

*Asociación Murciana Neri por los Inmigrantes, A4 de la Universidad de Murcia y Fundación Patronato Jesús Abandonado. A Lorena Méndez (Colectivo La Lleca, México) y Pedro Ortuño (Universidad de Murcia, España). A usuarios, voluntariado y profesionales involucrados. A la ciudad de Murcia. A Pepita Esparza Sánchez, maestra.*



**Bibliografía**

- Altinay, F., & Altinay, Z. (2018). Women as Social Entrepreneurship and Use of Technology. *European Journal of Sustainable Development*, 7(3). 183–190. <https://doi.org/hpz2>
- Alvord, S.H., Brown, L.D. & Letts, C.W. (2004). Social Entrepreneurship and Societal Transformation. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 40(3), 260-282. <https://doi.org/cmf5wz>
- Amin, A. (2013) [2012]. *Tierra de extraños*. Madrid, España: Círculo de Lectores.
- Amorós, L. (2013). Aproximación a la competencia digital. El rol docente en el trabajo con TICs. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 5, 98–109.
- (2020). QR en la ciudad. Experiencia de intervención socioeducativa. En E. Colomo, E. Sánchez-Rivas, J. Ruiz-Palmero y J. Sánchez-Rodríguez (Coords.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 249-252). Málaga: Universidad de Málaga. <https://n9.cl/meto-inve>
- (2021a). *¿Cómo se lo explico a la mamá? Pedagogías emergentes, pedagogías de emergencia*. Chişinău: Generis.
- (2021b). Empleo y TIC. Hacia la orientación educativa desde un estudio de caso. *Crónica. Revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, 6, 59-74. <https://n9.cl/8l2sy>
- Bauman, Z. (2009) [2008]. *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Benito, J. (2021). Género y Educación para la ciudadanía global. En E. Ortiz, J. C. Solano, J. Benito y M. Alonso, *Panorámica general de la equidad, educación y género en el siglo XXI* (p. 110-123). Dirección General de Mujer y Diversidad de Género – Región de Murcia.
- Bernardi, M. (2018). Millennials, sharing economy and tourism: the case of Seoul. *Journal of Tourism futures*, 4(1), 43–56. <https://doi.org/ghb6xm>
- Bokova, I. (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?*. París: UNESCO. [bit.ly/3gJntXz](http://bit.ly/3gJntXz)
- Bole D., Kumer P., Gašperič P., Kozina J., Pipan P. & Tiran J., (2022). Clash of Two Identities: What Happens to Industrial Identity in a Post-Industrial Society? *Societies*, 12(2), 49. <https://doi.org/hq9v>
- Consejo de Mecedá de Xixón. (sf). Un futuro de cine. [documento PDF]. <https://n9.cl/qz13a>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana.
- Dewey, J. (1929). *The Sources Of A Science of Education*. New York: Horace Liveright. <https://n9.cl/xkw4j>
- Djian, L. (2008). «Cinéma. Cahier spécial». *Les clés de l'actualité*. janvier 2008. [n.l.], France: La ligue de l'enseignement – MILAN jeunesse.
- Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma*. Barcelona, España: Ariel.
- (2014). Contexto, contenidos y procesos de innovación educativa: ¿el dónde y el cómo de la tecnología educativa? *Docencia e Investigación*, 4, 13–37. <https://n9.cl/hjap3>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R, López, H., Petrovski, A. V., Rahnama, M. y Champion, F. (1975) [1973]. *Aprender a ser*. Madrid, España: Alianza Editorial. *Apprendre à être*, París, UNESCO. <https://n9.cl/87ujn>
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.
- García, I. (2020). La cultura, su acción y su gestión, desde la educación social. *RES. Revista de Educación Social*, 31, 11–27. <https://n9.cl/rmqx4e>



- Giroux, H.A. (2015). Pedagogías Disruptivas y el Desafío de la Justicia Social bajo Regímenes Neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 13-27. <https://doi.org/dw4w>
- González-Patiño, J., Esteban-Guitart, M. y San Gregorio, S. (2017). Participación Infantil en la Transformación de sus Espacios de Aprendizaje: Democratizando la Creación mediante un Proyecto de Fabricación Digital en un Fablab. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 6(1). <https://doi.org/hpzp>
- Gramescu, L. (2016). Scaling Social Innovation in Europe: An Overview of Social Enterprise Readiness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 221, 218–225. <https://n9.cl/sm5im>
- Han, B. (2021). *No-cosas*. Madrid: Taurus.
- Iglesias, E., González-Patiño, Lalueza, J.L. y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 181–198. <https://doi.org/hpzz>
- Instituto Nacional de Estadística. INE. (2021a). Encuesta de Condiciones de Vida (ECV). Año 2020. *Notas de prensa*. [documento electrónico]. <https://n9.cl/1k1mw>
- (2021b). Personas con carencia material por comunidades autónomas. [documento electrónico]. <https://n9.cl/kdnt5>
- (2022). Pirámide de la población empadronada en España, por provincia y municipio. [documento electrónico]. <https://n9.cl/bk3n4>
- Lasnier, F. (2001) [2000]. Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence. En F. Lasnier, *Réussir la formation par compétences*, Montréal: Guérin. <https://n9.cl/ni6el>
- Latorre, A., Arnal, J. y del Rincón, D. (2003) [1996]. *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- López de Ceballos, P. (1989). *Un método para la investigación-acción participativa*. Madrid: Editorial Popular.
- Maalouf, A. (2019). *El naufragio de las civilizaciones*. Madrid: Alianza.
- McKernan, J. (1999) [1996]. *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Cultura y Deporte. (s.f.). Modelo oficial de presupuesto de coste de película. [hoja de cálculo]. Madrid: Ministerio de Cultura y Deporte. <https://n9.cl/dl6b6>
- Moreira, P. y Urriolagoitia, L. (2011). El emprendimiento social. *Revista Española del Tercer Sector*, 17, 17-40. <https://n9.cl/ov49p>
- Morin, E. (2007). *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Naïr, S. (2010). *La Europa mestiza*. Madrid, España. Círculo de Lectores.
- Organización de las Naciones Unidas. ONU. (2015). *Resolución A/RES/70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, 25 de noviembre de 2015. <https://undocs.org/A/RES/70/1>
- Planella, J. (2008). *Subjetividad, disidencia y discapacidad. Prácticas de Acompañamiento Social*. [n.l.]: Fundación ONCE. <https://n9.cl/8thz3>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD. (2019). Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI. Nueva York: PNUD. <http://hdr.undp.org>
- Reverte, F.M. (2021). *El poder de la ciudadanía: Derechos de asociación y participación*. Murcia: DM.
- Romero, E. y Mínguez, R. (2019). La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: implicaciones éticas. *Educatio Siglo XXI*, (31)1, 11-20. <https://n9.cl/1dzhf>



- Sáez, J. (1994). El educador social. En J. Sáez (Coord.). *El educador social* (pp. 27–70). Murcia: UM-Servicio de Publicaciones.
- (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 16, 9–20.
- Saebi, T., Foss, N.J., & Linder, S. (2019). Social Entrepreneurship Research: Past Achievements and Future Promises. *Journal of Management*, 45(1), 70–95. <https://doi.org/gfgvvn>
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Simó, S., Ginesta, X. y San Eugenio, J. de. (2013). Aprendizaje Servicio Universitario: creando empleo a partir de la emprendeduría social. *Historia y Comunicación Social*, 18(esp), 627–638. <https://doi.org/hpz9>
- Sobel, R.S. (s.f.). Entrepreneurship. ECONLIB. [blog]. <https://n9.cl/hejpof>
- Truffaut, T. (2008). *Les clés de l'actualité junior*.no. 592. [n.l.], France: La ligue de l'enseignement – MILAN jeunesse. p. 2.
- Vega, C. y Martínez-Buján, R. (2016). Las migraciones de retorno de la población ecuatoriana y boliviana: motivaciones, estrategias y discursos. *Investigaciones Feministas*, 7(1), 265–287. <https://n9.cl/ubijmc>
- Yetisen, A.K, Volpatti, L.R., Coskun, A.F., Cho, S., Kamrani, E., Butt, H., Khademhosseini, A. & Yun, S.H. (2015). Entrepreneurship. *Lab on a Chip*, 15, 3638-3660. <https://doi.org/ggdhzb>
- Zhao, D., Tian, F., Sun, X. & Zhang, D. (2021). The Effects of Entrepreneurship on the Enterprises' Sustainable Innovation Capability in the Digital Era: The Role of Organizational Commitment, Person–Organization Value Fit, and Perceived Organizational Support. *Sustainability*, 13(11), 6156. <https://doi.org/hpzx>

---

**Para contactar:**

**Lucía Amorós-Poveda**, email: [lamoros@um.es](mailto:lamoros@um.es)



## ***Análisis de la realidad de personas jóvenes migrantes extuteladas en la Comunitat Valenciana***

**Analysis of the reality of young ex guardian migrants in the Valencian Community**

**Rosana Palomares Mas, Educadora Social, Maestra, Trabajadora Social y profesora asociada de la Universitat de València**

441

### **Resumen**

*Con el paso de los años, el colectivo de menores migrantes sin referentes adultos, ha sido uno de los más significativos en el sistema de protección español y un tema de creciente interés en las agendas políticas. El presente estudio presenta la percepción sobre el proyecto migratorio de personas jóvenes extuteladas residentes en Hogares de emancipación. Tiene por objetivo analizar su realidad, atendiendo a los contextos de origen, rutas migratorias, paso por el sistema de protección y condicionantes en el proceso de inclusión y en el tránsito a la vida adulta. Se utilizaron técnicas cualitativas como las entrevistas en profundidad y el grupo de discusión; además de un cuestionario. Los resultados profundizan en el interés por mejorar la situación económica, personal, laboral y educativa, como estímulos que motivan la migración. Como conclusión, se identifican dificultades de acceso a la formación, al mercado laboral, a una vivienda y a la regularización administrativa. Muestran gran capacidad de adaptación, de resistencia, resiliencia y perseverancia. Se valora la necesidad de implicación socioeducativa, política e institucional, además de impulsar políticas sociales. Como implicaciones para la práctica, se detecta la necesidad de especializar a profesionales del sistema de protección y de emancipación.*

**Palabras clave:** extutelados, migración, factores condicionantes, inclusión, emancipación.

### **Abstract**

*Over the years, the group of migrant minors without adult references has been one of the most significant in the Spanish protection system and a topic of growing interest on political agendas. This study presents the perception of the migratory project of young ex-guardians residing in Emancipation Homes. Its objective is to analyze their reality, considering the contexts of origin, migratory routes, passage through the protection system and conditions in the inclusion process and in the transition to adult life. Qualitative techniques such as in-depth interviews and focus groups were used; plus a quiz. The results deepen the interest in improving the economic, personal, labor and educational situation, as stimuli that motivate migration. In conclusion, difficulties of access to training, the labor market, housing and*



*administrative regularization are identified. They show great adaptability, resistance, resilience and perseverance. The need for socio-educational, political and institutional involvement is valued, in addition to promoting social policies. As implications for practice, the need to specialize professionals in the protection and emancipation system is detected.*

**Keywords:** ex guardian, migration, conditioning factors, inclusion, emancipation.

Fecha de recepción: 22/07/2022

Fecha de aceptación: 26/10/2022

442

## 1. Base teórica

### 1.1. Bienestar y migración

En las sociedades europeas vivimos preocupadas y preocupados por mantener un bienestar conseguido en décadas pasadas y que, en los últimos tiempos, peligra. Además de poder seguir disfrutando de los niveles de confort y consumo que se nos presentan como necesarios para ser felices (Palomares, 2022). En otras partes del mundo, muchas personas emprenden un nuevo camino en busca de ese ansiado bienestar y que anhelan conseguir, dejando atrás sus países de origen.

La situación de dichas personas, que salen de sus países y se encuentran atrapadas en situaciones de dificultad que ponen en peligro su seguridad y comprometen sus posibilidades de mejora, adquiere un matiz de creciente preocupación e interés en la comunidad internacional, según el informe sobre la inmigración en España de 2019, emitido por el Consejo económico y social de España. Las condiciones de vulnerabilidad que implica su situación jurídica, administrativa, económica y social, limitan su capacidad para hacer frente a diferentes condicionantes que impiden o ralentizan su inclusión. También a ciertas dificultades prácticas causadas por diversos factores como el idioma, el desplazamiento geográfico o los diversos contextos culturales.

Y es que, la movilidad humana desafía cualquier lógica de pensamiento de los Estados que se ven en la obligación de modificar sus paradigmas (Jiménez Zunino y Trpin, 2021). Sin duda,





la línea de acción de los temas migratorios debe ir dirigida hacia la protección de los derechos de la población migrante, más allá de intereses económicos, políticos y laborales de los países de acogida.

## 1.2. Menores migrantes no acompañados

### 1.2.1. Una percepción ambigua: entre la amenaza y la protección, anda el juego

La migración cobra mayor sentido cuando nos referimos a menores de edad, una realidad común en el contexto europeo. La figura del menor migrante deviene un nuevo actor, objeto de atención e interés (Rosen y Crafter, 2018). Tanto la legislación internacional como la española, amparan la acogida en los sistemas de protección de menores desde el momento de llegada, hasta alcanzar la mayoría de edad. Con el paso de los años, este colectivo ha sido uno de los más significativos en el sistema de protección español y un tema de creciente interés en las agendas políticas. La percepción que se tiene sobre su figura juega un papel fundamental, ya que son presentados simultáneamente como vulnerables y con necesidad de protección, además de como estrategias y poco fiables (Crawley 2011; Stretmo 2014). En demasiadas ocasiones han sido mostrados como amenazas y desafíos potenciales para los países de acogida, navegando activamente por paisajes sociales ambiguos, entre la amenaza y la protección.

Sin duda, no se trata de un grupo homogéneo, sino que cada persona tiene unas circunstancias distintas, expectativas y objetivos concretos, en definitiva, un imaginario idílico que empuja a iniciar esta aventura migratoria (Perazzo y Zuppiroli, 2018). Las personas migran para alcanzar un mejor horizonte de posibilidades, de desarrollo y de felicidad, integrado en oportunidades y libertades de las que carecen en sus países de origen (Gutiérrez, Romero, Arias y Briones, 2020). Detrás de las decisiones migratorias se sitúa, como factor de motivación principal, lograr niveles más altos de bienestar subjetivo. De acuerdo con García España (2016), la mayoría de estos jóvenes quiere conseguir un trabajo para quedarse en nuestro país y ayudar a sus familias quienes desconocen, consienten, alientan o financian dicho proyecto migratorio. En cambio, a veces, sus expectativas no se corresponden con la realidad con la que se encuentran a su llegada al país de acogida. En ocasiones los procedimientos para regularizar su situación administrativa son incómodos. El sistema de protección les resulta desconocido y dudan de la profesionalidad de los y las agentes de la intervención educativa. Se armonizan discursos que contribuyen a la integración o exclusión de esta población (Rigoni y Saitta, 2012). Sin duda, la percepción que sienten por parte de la

sociedad de acogida, suele ser de rechazo, precisando una narrativa alternativa a discursos que fomentan el odio y la discriminación.

### *1.2.2. Personas jóvenes migrantes extuteladas: de la protección a la desprotección tras alcanzar la mayoría de edad*

La mayoría de menores migrantes no acompañados que llegan a España, han estado bajo la tutela de la Administración pública, siendo el acogimiento residencial la última medida de protección adoptada. No hay que olvidar que dicha medida llega a su fin con la mayoría de edad. De acuerdo con Marco (2017: 59) se ha producido “la caducidad de los derechos de los que disfrutaban bajo la garantía jurídica de menores de edad”. Se encuentran frente a una nueva situación de desprotección y desamparo. Cuando esto sucede, tienen que pasar de un extremo a otro en breve periodo de tiempo, siendo obligados a madurar a marchas forzadas. De acuerdo con Weinstein, Bixenstine, Karlin, Saab, Schuttner, Zen y Kuo (2016), la persona joven necesita una fase de adaptación a su adultez, que se sitúa entre los 18 y los 25 años. Es en esta etapa, donde surgen los retos que derivan hacia la necesidad de tomar decisiones que conducen a una vida plena y satisfactoria. Tal y como afirma Empez (2014:254) “pasan de una situación de vigilancia y dependencia, en la que se les da todo hecho y organizado, a encontrarse con total autonomía y libertad al cumplir la mayoría de edad, pero sin herramientas para auto organizarse”. La transición y trayectoria posterior de una persona joven que ha estado en el sistema de protección y ha cumplido la mayoría de edad, no puede entenderse al margen de su experiencia antes y durante la intervención protectora. Además, el colectivo de jóvenes migrantes menores de edad, es en particular más vulnerable ante la transición a la independencia, ya que carece de distintos apoyos y recursos en el país de acogida.

Sin duda, las consecuencias de la adultez inmediata impregnan en sentido negativo sus vidas. Numerosas investigaciones recogidas en Ballester, Melendro y Cabrera (2016) defienden que este proceso forzoso y acelerado de independencia incrementa: la dificultad de acceso al sistema formativo, riesgo de fracaso escolar, dificultad de acceso al mercado laboral, precariedad laboral, delincuencia, problemas de salud, indigencia o aislamiento social, entre otras.

### **1.3. Educadoras y educadores sociales: agentes de intervención socioeducativa con personas jóvenes extuteladas**

Algunos principios como la equidad, la imparcialidad, la justicia o la integridad física y moral, están siendo infravalorados y subestimados, interponiendo los intereses particulares, al

interés común, en detrimento de leyes, procesos e instituciones. De ahí la necesidad de adaptar las políticas, protocolos y prácticas de un Estado.

Los sistemas de protección se han tenido que acomodar a las nuevas realidades, características y necesidades. Incluso al cambio y la reformulación de la intervención socioeducativa y administrativa. De acuerdo con Bernal y Melendro (2017) cabe poner en valor la importancia de diseñar abordajes socioeducativos que permitan que el proceso de emancipación sea satisfactorio.

Así, el contexto en el que se encuentran las personas jóvenes migrantes extuteladas es de incertidumbre, dificultad, desconcierto y desconfianza, tras abandonar el sistema de protección de menores. El papel que juegan las y los educadores sociales, como agentes esenciales de la intervención socioeducativa, se centra en acompañar a estas personas para que consigan una inclusión real y efectiva. Su misión inicial es generar vínculos generadores de confianza, a través del tacto (Van Manen, 2009). En un ambiente de afecto, comprensión y seguridad moral y material que permita *tocar* a la persona, para realizar una intervención satisfactoria. El abordaje en el proceso de acompañamiento, tiene que ser holístico y que promueva una educación integral. Así es como las personas jóvenes atendidas, alcanzan la madurez y autonomía que les permite la emancipación e inserción social y laboral plena en la sociedad. Un proceso facilitador de la autonomía, a través del seguimiento profesional e individualizado que permite de forma progresiva, la desinstitucionalización y la integración e inclusión social. Un sistema de intervención centrado en las potencialidades y capacidades de las personas. Tal y como decía Don Bosco, situando a las personas en el centro de toda intervención educativa. Y, donde la función principal de la figura profesional, sea facilitar la toma de conciencia y decisión sobre sus propias vidas.

Para ello es esencial un papel activo, de acompañamiento y que estimule la pro-actividad en un proceso compartido. A través de un seguimiento cuya finalidad sea escuchar, asesorar, reforzar y orientar a través del diálogo, la comunicación, el respeto, la confianza y el ambiente de aceptación y compromiso incondicional.

## 2. Procedimiento

El presente trabajo se centra principalmente en el tratamiento de la información recogida de las personas jóvenes migrantes extuteladas, residentes en 7 hogares de emancipación gestionados por la Fundación Iniciativa Solidaria Ángel Tomás en la Comunitat Valenciana.

## 2.1. Metodología

Se ha abordado desde una investigación cualitativa, aunque el enfoque cuantitativo, también ha estado presente.

A partir de 5 entrevistas en profundidad, 30 cuestionarios y 2 grupos de discusión realizados, se pretende conocer y describir la vivencia y realidad de estas personas jóvenes: presentando su percepción sobre el proceso migratorio, atendiendo a los contextos de origen y acogida, rutas migratorias, paso por el sistema de protección, condicionantes en el proceso de inclusión y el tránsito a la vida adulta.

446

## 2.2. Resultados

Del total de 30 jóvenes varones a quienes se aplicó el cuestionario, como se observa en el gráfico 1, el país de procedencia mayoritario es Marruecos, seguido por Argelia y Guinea Conakry. Se observa que la mayoría llegan a España desde el norte de África.

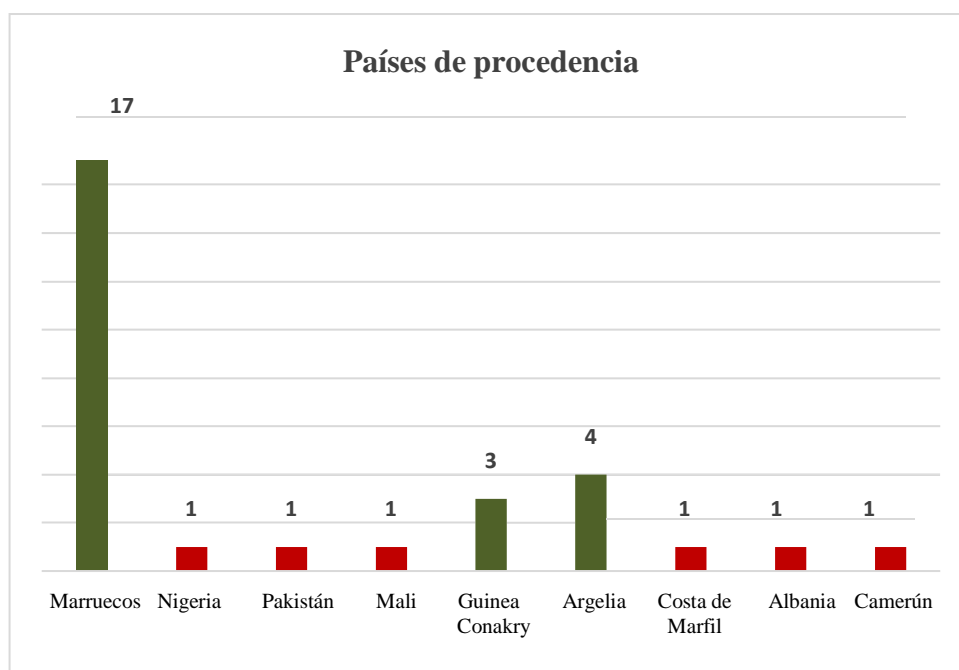


Gráfico 1. **Países de procedencia.** Fuente: Elaboración propia

Encontramos que el mayor número de jóvenes, tal y como se observa en el gráfico 2, ha estudiado primaria y continuado con la ESO, aunque en algunos casos, no ha finalizado la etapa.

Son 4 jóvenes quienes han continuado estudiando la etapa de Bachillerato, aunque no la han finalizado.

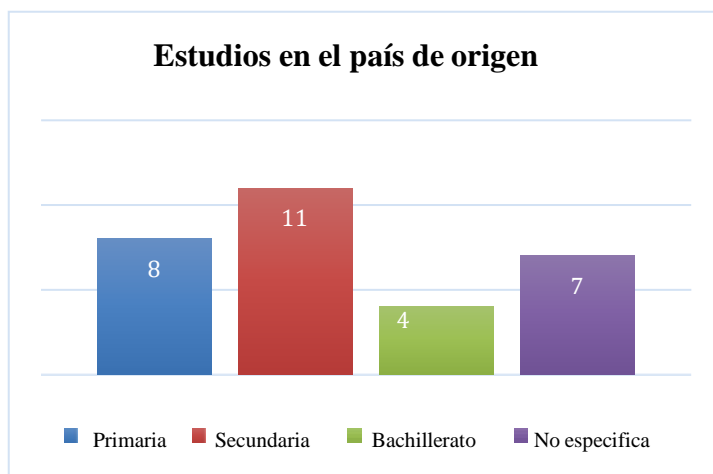


Gráfico 2. Nivel de estudios en el país de origen. Fuente: Elaboración propia

Tal y como se observa en el gráfico 3, catorce de los jóvenes refieren que en sus países de origen el nivel económico de las familias era bajo o medio bajo y que el trabajo principal se desarrollaba en el campo, siendo el sustentador principal, el padre. Llama la atención que 15 jóvenes no respondan a esta cuestión, afirmando que tenían una vida “normal”.

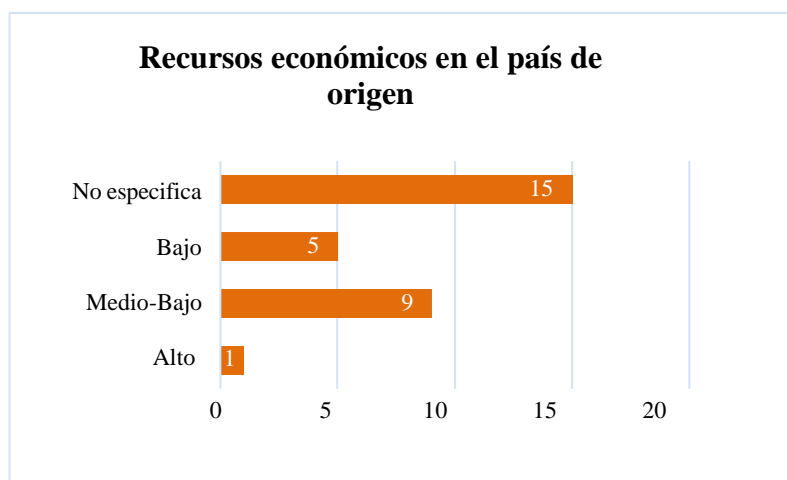


Gráfico 3. Nivel de recursos económicos en el país de origen. Fuente: Elaboración propia

La decisión voluntaria tomada cuando eran menores de edad, fue organizada y reflexionada previamente, con una implicación y conocimiento familiar mayor o menor.

Tal y como se observa en el gráfico 4, un total de 10 familias desconocían la intención de sus hijos, de iniciar el viaje. En cambio, 13 de ellas, eran concedoras, aunque no todas muestran el mismo apoyo personal, moral y económico.

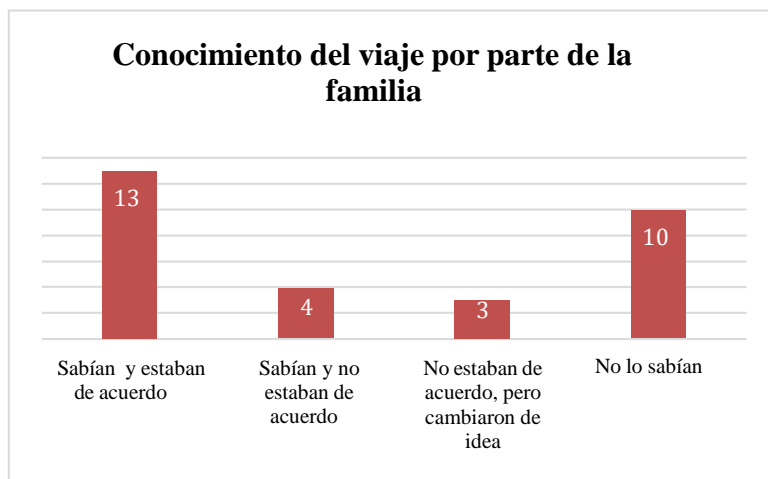


Gráfico 4. **Conocimiento del viaje por parte de la familia.** Fuente: Elaboración propia

La implicación de las mafias es evidente. Destaca que el pago es abonado por ellos mismos con el ahorro de su trabajo, o con la ayuda de sus familias. Algunas tienen que vender algunas de sus pertenencias o bien contratar deudas con las mafias, sufriendo extorsión.

“(...) volvemos a una casa, a una vivienda, nos metieron todos ahí. Éramos 100 personas en un piso así pequeño 4 habitaciones. Iban eligiendo cada vez a unos chicos y suben el precio también. Sí, sí, lo suben ellos, llama a tu padre y le dicen: sale una patera esta noche por 5000 euros (...) yo pago un poco de dinero y el otro mi hermano me lo presta.” (s3).

Tal y como se observa en el gráfico 5, existen diferencias significativas respecto a las **estrategias de llegada**, siendo la patera el transporte más utilizado, pese a estar más controlada por las mafias.

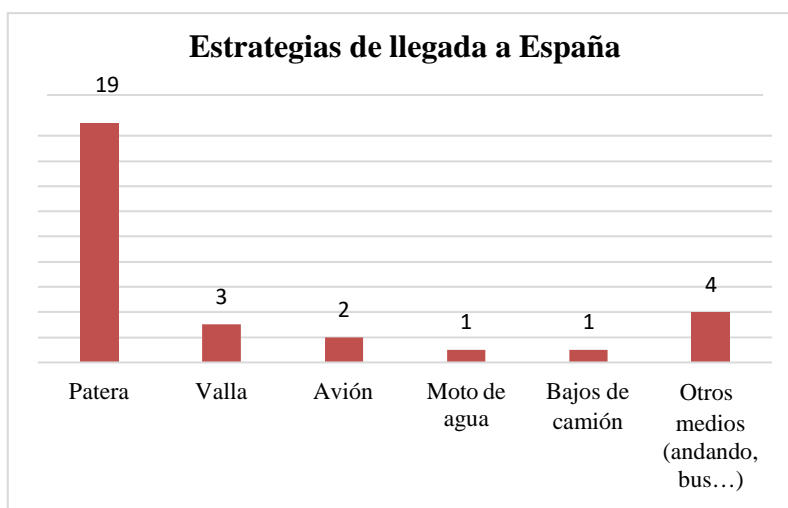


Gráfico 5. **Estrategias de llegada.** Fuente: Elaboración propia



Sin duda, las diferentes estrategias de llegada a territorio español, tienen gran peligro para sus vidas.

“[...] madre mía, en la patera había ciento veinte personas. Madre mía, muchas personas, ¿eh? La patera era muy grande también. El agua, el agua se movía mucho. Yo tengo miedo. Miro el agua se mueve mucho. Madre mía muy difícil. Pasé mucho miedo porque yo no sé nadar y nos dieron chalecos de proteger en el agua. En el mar estuvimos 3 días, sin comida, ni agua ni nada” (s10).

En sus países de origen y siendo menores, sus **intereses** por viajar a Europa se basan en la búsqueda de una mejora de su situación económica, personal, laboral y educativa, para encontrar un trabajo mejor y ayudar a sus familias.

“[...] yo sí que quería estudiar, yo estudio. A mí me gusta estudiar, más que trabajar, a mí sí que me gusta estudiar, ¿eh? Prefiero estudiar para encontrar un trabajo mejor [...] Sí que es el objetivo de antes, pero ahora con más lógica. Antes pensaba trabajar en cualquier sitio, ahora ya no. Ahora quiero estudiar y conseguir un trabajo con los estudios para ayudar a mi familia y vivir bien” (s5).

A través de la información cualitativa recogida, en este proyecto migratorio, pese a ser voluntario, encontramos **condicionantes externos** que influyen directamente en la decisión de migrar. Desde la sobrevaloración de las personas que migran en los países de origen, hasta la idealización de la vida occidentalizada en Europa transmitida por los medios de comunicación (internet, televisión, periódicos, redes sociales, etc.). A esto se le añaden aspectos individuales y particulares de cada uno de ellos, como su situación familiar, educativa, social y relacional, entre otras.

Para poder construir un proyecto de vida en nuestro país, estas personas jóvenes tienen que superar los diferentes **obstáculos** que se encuentran en el camino hacia la inclusión. Se convierte en una tarea complicada, donde los y las profesionales tienen una importante labor, un papel fundamental.

“Cuando cumples 18 años te quedas en la calle y no tienes donde vivir y si tu papel está caducado estás limitado en todos lados [...] Has estado en el centro de menores, has aprovechado y luego cuando te tiran, no tienes nada ni nadie [...] si nos conocieran mejor los educadores, nos pueden ayudar más porque saben qué queremos y qué necesitamos, pero parece que has perdido el tiempo porque es como una ayuda a corto plazo pero que no te ayuda casi, te ayuda solo una temporada, no ayuda al desarrollo de un ser humano [...]” (s18).

La práctica totalidad de los jóvenes verbaliza haberse encontrado con dificultades. Echan en falta que se les conozca mejor para saber realmente cómo poder acompañar mejor su proceso.

Explican que algunos salen del centro de menores después de haber pasado mucho tiempo allí, sin las herramientas ni recursos necesarios para vivir por ellos mismos. Esto genera en los jóvenes mucha preocupación, ansiedad y el miedo de no conseguir aquello por lo que decidieron dejar atrás sus países.

### 3. Conclusiones

Como conclusión, se identifican dificultades de acceso a la formación, al mercado laboral, a una vivienda y a la regularización de su situación administrativa, en algunos casos. A lo largo de su experiencia vital se enfrentan a una serie de retos, asociados a la toma de decisiones, que les llevarán hacia una vida plena. Para que esto suceda, es necesario proporcionar desde el sistema social, un marco adecuado de preparación hacia este destino. Además de ofrecer recursos económicos, sociales, personales, profesionales, habitacionales o laborales, tras la salida del sistema de protección.

Las respuestas y soluciones que en ocasiones ofrecen las administraciones, no están adaptadas a este perfil. En este sentido, se detecta la necesidad de especializar a profesionales que les atienden, ya que el perfil de estas personas jóvenes requiere, de un conocimiento previo de sus historias y experiencias de vida, cultura, intereses e inquietudes. Cuando el punto de partida de toda intervención educativa, son las necesidades y expectativas de las personas atendidas, el trabajo tiene más sentido, ya que, tal y como se ha expuesto con anterioridad, no es un colectivo homogéneo.

Pese a la vulnerabilidad mostrada en sus relatos, encontramos otros aspectos importantes como la capacidad de adaptación a nuevas realidades, la capacidad de resistencia, resiliencia, perseverancia y tenacidad ante las situaciones adversas que les ha tocado vivir. Aunque son muchos los obstáculos encontrados, muchos expresan y muestran una gran motivación para seguir formándose. De este modo, pueden progresar y mejorar su situación personal y familiar, con la intención de quedarse pese a las dificultades. Tal y como explica Ceriani (2019) son jóvenes cuyo objetivo es conseguir la documentación, estudiar y/o trabajar.

Resulta esencial tomar conciencia sobre los procesos de emancipación de las personas jóvenes extuteladas cuando alcanzan la mayoría de edad, tras su paso por el sistema de protección de menores. Factores como la falta de recursos disponibles, el origen, la familia y las propias capacidades, juegan un papel decisivo en el camino único y personal de transición a la vida independiente.



De este escenario parte el valor de la necesidad de implicación socioeducativa, política e institucional para avanzar en el proceso de inclusión social. Es evidente la necesidad de impulsar políticas sociales que den respuesta a las necesidades de ciertos colectivos, como el que nos ocupa. Se trata de invertir en igualdad para garantizar procesos de inclusión reales y efectivos en una sociedad que lucha por los derechos humanos y la justicia social. Una sociedad donde la cohesión generada sea capaz de aprovechar el potencial social, sin dejar fuera del sistema a parte de la población que, en demasiadas ocasiones, es la más vulnerable.

Como nueva línea de investigación se está trabajando en analizar las consecuencias derivadas de la entrada en vigor de la modificación del reglamento de la ley de extranjería. Además, de la puesta en marcha en 2019 de la Red pública de emancipación de la Comunitat Valenciana, y el impulso de otras ayudas sociales como la Renta Valenciana de Inclusión (RVI), entre otros.

451

## Bibliografía

- Ballester, L., Melendro, M. y Cabrera, A. (2016). La transición de los jóvenes a una vida independiente: una aproximación a través de sus “expedientes”. En Ballester, L., Caride, J.A., Melendro, M. y Montserrat, C. *Jóvenes que construyen futuros. De la exclusión a la inclusión social*, 103-166. Universidad de Santiago de Compostela.
- Bernal, T. y Melendro, M. (2017). Pedagogía Social e intervención socioeducativa con jóvenes españoles y colombianos egresados del sistema de protección. *Revista Trama Interdisciplinar*, 8 (1), 160-186.
- Ceriani, P. (2019). *Los derechos de los niños y niñas migrantes no acompañados en la frontera sur española*. Unicef.
- Consejo Económico y Social (2019). *Informe sobre la inmigración en España: efectos y oportunidades*. Colección Informes  
<https://www.ces.es/documents/10180/5209150/Inf0219.pdf/eae2d5b3-dc20-5683-2763-1b24bb5c0173>
- Crawley, C. (2011). Asexual, Apolitical Beings': The Interpretations of Children's Identities and Experiences in the UK Asylum System. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 37(8), 1171-1184.
- Empez, N. (2014). Centros de menores e instituciones totales: ¿dispositivos de control o de protección?. En Núria Empez (Coord). *Dejadnos crecer: menores migrantes bajo tutela institucional*, 245-280. Virus Editorial.



- García España, E. (2016). De menores inmigrantes en protección a jóvenes extranjeros en prisión. *InDret Revista para el análisis del Derecho* 3/2016, 2-27. <https://raco.cat/index.php/InDret/article/view/314413>
- Gutiérrez, J.M., Romero, J., Arias, S. y Briones, J. (2020). Migración: Contexto, impacto y desafío. Una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*. Vol. XXVI, No.2, abril-junio 2020, 299-313.
- Jiménez Zunino, C. y Trpin, V. (coordinadoras) (2021) *Pensar las migraciones contemporáneas*, url: <https://www.teseopress.com/migracionescontemporaneas/>
- Marco, E. (2017). Dispositivos de control y reproducción de desigualdades en la intervención con jóvenes migrantes. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación RASE*, 10(1), 50-63.
- Palomares, R. (2022). *La gran apuesta. Sociedades garantistas de inclusión*. [https://apimecv.org/la-gran-apuesta-sociedades-garantistas-de-inclusion/?fbclid=IwAR2IYuNsq\\_sBqsQyKqhX5Norc3VK4lluNIacEsx84COK3jWHiUWY-4uOO](https://apimecv.org/la-gran-apuesta-sociedades-garantistas-de-inclusion/?fbclid=IwAR2IYuNsq_sBqsQyKqhX5Norc3VK4lluNIacEsx84COK3jWHiUWY-4uOO)
- Perazzo, C. y Zuppiroli, J. (2018). *Los más solos*. Save the Children.
- Rigoni, I. y Saitta, E. (2012). *Mediating Cultural Diversity in a Globalised Public Space*. Palgrave Macmillan.
- Rosen, R. y Crafter, S. (2018). Media Representations of separated child migrants: From dubs to doubt. *Migration and Society*, 1(1), 66-81. <https://doi.org/10.3167/arms.2018.010107>
- Stretmo, E. (2014). *Gobernando al niño no acompañado: medios, política y práctica*. Tesis de doctorado, Universidad de Gotemburgo.
- Van Manen, M. (2009). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós educador.
- Weinstein, S., Bixenstine, P., Karlin, D., Saab, F., Schuttner, L., Zen, A. y Kuo, A. A. (2016). Care of the Emerging Adult. En M. Pilapil et al. (eds.), *Care of Adults with Chronic Childhood Conditions* (pp. 17-35). Springer.

---

### Para contactar

Rosana Palomares Mas, email: [rosana.palomares2018@gmail.com](mailto:rosana.palomares2018@gmail.com)



## ***Bizkaiko harrera-etxeetako nerabeen emantzipaziorako prestakuntzaren errealitatearen azterketa***

**Análisis de la realidad de la formación para la emancipación de los adolescentes en hogares de acogida en Bizkaia**

**Analysis of training practices prior to the emancipation of adolescents in Bizkaia foster homes.**

453

**Amaiur Belategi Madina, Amaia Eiguren Munitis, María Dosil Santamaria, Maitane Picaza Gorrotxategi y Naiara Ozamiz Etxebarria, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea**

### **Laburpena**

*Harrera-etxeetan bizi diren gazteek 18 urte betetzen dituztenean, behartuta daude babes-sistematik irteera eta beraien independentzia prozesua nahitaez hastera.*

*Artikulu honetan, trantsizio etapa hori bizi izan duten hainbat gazteren eta profesionalen ahotsak jaso dira, hala, beraien bizitakoa ikustarazteko helburuarekin. Beraz, ikerketa honen bidez, gazteen errealitatea zein den jakin ahal izan da, eta gazte horiek harrera-etxetik irten baino lehenago jasotzen duten prestakuntza nolakoa den ikertu da. Honetarako, metodologia kualitatiboa erabili da.*

*Lanaren emaitzak kontutan hartuta, gazteek jasotako prestakuntza gabeziaz beteta dagoela egiaztatu ahal izan da eta beraz, gazteen emantzipaziorako prestakuntza egokia sortzeko beharra nabarmendu da, horrela, haien etorkizun segurua ziurtatu ahal izateko.*

**Hitz gakoak:** Gizarte Hezkuntza, harrera etxeak, emantzipazioa

### **Resumen**

*Los jóvenes que viven en los hogares de menores están obligados a abandonar el sistema de protección y a iniciar su proceso de independencia de forma obligatoria al cumplir los 18 años.*

*En este artículo, se recogen las voces de los jóvenes y profesionales que han vivido esa etapa de transición, con el objetivo de visibilizar lo que han vivido. Por lo tanto, a través de este estudio se ha investigado la preparación que reciben estos jóvenes antes de salir del pisos de menores, con el objetivo de conocer cuál es su realidad. Para ello se ha utilizado la metodología cualitativa.*

*Teniendo en cuenta los resultados del trabajo, se ha constatado que la formación recibida por los jóvenes está plagada de carencias, por lo que se ha destacado la necesidad de asegurar una preparación adecuada para la emancipación de estos jóvenes con el objetivo de garantizarles un futuro seguro.*

**Palabras clave:** Educación social, hogares de acogida, emancipación



**Abstract**

*Young people living in children's home are obliged to leave the protection system and begin a process of independence when they reach the age of 18.*

*In this article, the voices of young people and professionals who have lived through this transition stage are collected, with the aim of making visible what they have experienced. Therefore, through this study we have investigated the preparation that these young people receive before leaving the children's home, with the aim of finding out what their reality is. For this purpose, qualitative methodology has been used.*

*Considering the results of the work, it was found that the training received by the young people is plagued with shortcomings, and therefore the need to ensure adequate preparation for the emancipation of these young people in order to guarantee them a secure future has been highlighted.*

**Keywords:** Social education, children's home, emancipation

Fecha de recepción: 21/09/2022

Fecha de aceptación: 29/11/2022

454

**1. Sarrera**

Adingabeak Babesteko Sistemaren barneko gazteentzat, adin nagusitasunera igarotzeak, beste edozein gazterentzako baino garrantzi eta konplexutasun handiagoa du. Izan ere, ordura arte babesten zituen babes-sistematik irtetera behartuta baitaude, eta beraz, adin horrekin emantzipatzen dira. Modu honetan, gazteak, aukera asko izan gabe, behartuta ikusten dira independentzia-prozesua nahitaez hastera (Hormazábal, 2016 in Rodríguez, 2019). Hau, Cuenca et al., autoreek (2018 in Giménez, 2019) “berehalako heldutasunaren” fenomeno bezala izendatzen dute.

Gazte hauek babesteko helburuarekin, Espainiako legediak dioenez, egoitza-zentroetan dauden 16 urteko gazte guztiek emantzipazio-programak jaso beharko dituzte adin nagusitasunera iritsi arte. Hau da, prestakuntza hauek 2 urteko iraupena izan beharko dute. Emantzipazio-programa hauek, jarraipen sozio hezitzailea, laneratze egokia, laguntza psikologikoa eta laguntza ekonomikoak bultzatu beharko dituzte (Estatuko Aldizkari Nazionala, 2015).

Tamalez, Espainian ez dago tutelaturik egon diren gazteei datu-baseen bidez jarraipen bat egin ahal izateko sistamarik. Beraz, zailtasun handiak daude kolektibo sozialaren egungo





egoerari buruzko informazioa lortzeko. Ondorioz, ez da erraza subjektu horiek ondo edo gaizki dauden ikertzea eta aztertzea edota haien premiak asetuta dauden eta emantzipazio-programak eraginkorrak izan diren ala ez jakitea (Pallín, 2018).

## 2. Babes sistematik irteten diren gazteen egoera

Adin nagusitasunera igarotzea modu honetan definitzen da: nerabeak rol berriak hartzen ditu eta autonomia-maila handiago bat izatearekin lotuta dauden eginkizun berriei egiten die aurre (López, et al., 2013, in Rodríguez, 2019). Edozein gazterentzako, adin nagusitasunera igarotzeak, aldi berean, garrantzi handia du eta prozesu konplexua da (Barth, 1990; Davis, 2003; Dutta, 2017; Jairot et al., 2015; Frost eta Mills, 2019; Melendro eta Rodríguez, 2015; Nicolás, 2017; in Karim, 2020). Harrera-etxeetan bizi izan ez diren gazteek 18 urte betetzean, haien ikasketa egoeraren eta testuinguru ekonomikoaren ondorioz, haien emantzipazioaren, ikasketen eta lan-mundura sartzearen luzapena ematen da. Helduarorako trantsizioaren luzapen honek, hainbat onura dakartza gazteengan, izan ere, luzapen honetan, beraien familiek sostengu ekonomiko eta emozionala ematen diete, eta hala, beraien ikasketekin jarraitzeko, lan-mundura poliki poliki sartzeko eta harreman helduak garatzen joateko aukera dute. Aipatutako luzapenaren eraginez, Espainiako gazteen emantzipazio-adina 30 urte ingurukoa da. Haurrak eta Nerabeak Babesteko Sistemaren barnean egondako gazteen emantzipazio-adina ordea, 18 urtekoa da (Ballester et al., 2016 in Giménez, 2019).

Ondorioz, Adingabeak Babesteko Sistemaren barneko gazteentzat, adin nagusitasunera igarotzeak, garrantzi eta konplexutasun handiago bat du. Izan ere, arestian azalduriko onurak ez dira aplikagarriak tutelatutako egon diren gazteentzako, aipatu bezala, gazte hauek 18 urte betetzerakoan, ordura arte babesten zituen babes-sistematik irtetera derrigortuta baitaude, eta beraz, adin horrekin emantzipatzen dira. Modu honetan, gazteak, aukera asko izan gabe, behartuta ikusten dira independentzia-prozesua nahitaez hastera (Hormazábal, 2016 in Rodríguez, 2019). Hau, Cuenca et al., autoreek (2018 in Giménez, 2019) “berehalako heldutasunaren” fenomeno bezala izendatzen dute.

Azaldutako egoeraren ondorioz, tutelaturik egon diren gazteek helduarorako trantsizio-aldi laburragoa, konprimituagoa, bizkorragoa eta askoz arriskutsuagoa dute (López, et al., 2013 in Rodríguez, 2019; Stein, 2006). Hau, hainbat arrazoi desberdinegatik gertatzen da. Hasteko, harrera-etxeetan dauden babes-sistemako gazteek hezkuntza-erronka ugari dituzte. Beraien adineko beste gazteekin alderatuz, hezkuntza-maila baxuagoa izan ohi dute, absentismoaren

ehuneko handiak eta kurtso akademikoa errepikatzen aukera gehiago dituzte (Miguelena et al., 2018). Duela gutxi Espainian FEPA-k (2017 in Miguelena et al., 2018) eginiko azterlan batean Espainiako 12 autonomia-erkidetak 16-25 urte bitarteko 2059 tutelatu eta tutelatu ordeen lagina aztertu zuen; % 37k Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako (DBH) graduatua edo Oinarrizko Lanbide Heziketako ziklo bateko ikasketak zituen; %27k Erdi edo Goi Mailako Lanbide Heziketako ikasketak; %12k Bigarren hezkuntzako edo Batxilergoko ikasketak; %4k unibertsitate-ikasketak eta %21ek hezkuntza ez-formaleko beste ikasketak batzuk.

Dakigunez, pertsonen hezkuntza eta prestakuntza-maila eragin handiko faktoreak dira gizarteratzean edo gizarte-bazterketan (Subirats, 2004), baina babes-sistemako gazteentzako, funtsezko faktore dira (Mallon, 2007). Izan ere, harrera-etxeetako gazteek adin-nagusitasuna betetzean babes-sistematik nahitaez irten behar dutenez, hezkuntza eta prestakuntza-maila egokia izateak edo ez izateak abantaila edo desabantaila gisa joka dezake (Melendro et al., 2016 in Miguelena, et al., 2018).

Testuinguru honetatik abiatuta, Melendro (2011 in Bascuas, 2020) autorearen esanetan, kolektibo honen eskola porrotaren tasa altuaren ondorioz, enplegu-aukera oso mugatuak izaten dituzte. Izan ere, gaur egun garrantzi handia ematen zaio prestakuntza akademikoari eta beraz, ikasketak gutxiko pertsonentzako lan-eskaintza falta dago, eta ondorioz, lana aurkitzeko zailtasun orokorra (Montserrat eta Prat, 2013, in Pallín, 2018). Horrenbestez, gazte hauek pobrezia-mailaren azpiko diru-sarrerak izaten dituzte eta askok kalean bizitzen amaitzen dute (Jariot et al., 2015). Hau, Espainiako langabezia-tasa Europar Batasuneko baina askoz handiagoa delako izan daiteke; alderdi hau erabakigarria baita gazteen emantzipaziorako (FEPA, 2014 in Pallín, 2018).

Familiarekin jarraituz, adituen ustez, Espainiako egoitza-harriek duten gabeziaren bat, bertan bizi diren nerabeen familiarekin lanketa gutxi edo batere ez egitea da (Bravo eta Fernández del Valle, 2001; Martín et al., 2008 in Jariot et al., 2015). Izan ere, familiak kapital sozial bat ematen dio garapen bidean dagoen gazteari, eta beraz, berebizikoa izango da hura gizarteratzeko. Kapital sozial hau, guraso, familia edo bestelako heldu esanguratsuen eta gaztearen arteko harreman positiboen ondorioz sortzen da, eta areagotu egiten da familia komunitateko beste familia eta erakunde batzuekiko gizarte-harremanetan murgilduta dagoenean. Gazteen ehuneko handi batek adin txikiko pisuetatik irteterakoan, kapital sozialean gabezia nabarmenak izaten dituzte. Hau, bizimodu independenterako trantsizioa arrakastatsua izateko laguntza eman diezaieketen guraso, familia edo bestelako heldu

esanguratsuekin harreman positibo gutxi dutelako izaten da (Avery eta Freundlich 2009 in Jariot et al., 2015).

Ondorioz, Espainian eginiko ikerketek diotenez, adin txikiko pisuetan egondako gazteen %60a harrera-etxetik irteterakoan segurutzat edo egokitzat jo ez zen familiara itzultzera behartuta ikusten dira, egoera aldatu den ziurtasunik gabe (Fernández del Valle, 2008 in Jariot, et al., 2015). Baina egoera hau larriagoa da familiarik ez duten edo tutelatu ordean emantzipazio programa batean plaza bat lortu ez dutenentzako. Izan ere, gazte hauek kalean amaitzeko aukera handia baitute (Díaz Vieco, 2015 in Bascuas, 2020).

Horrenbestez, gehitu beharra dago tutelaturiko gazteek 18 urte betetzean eta trantsizio-etapari nahita ez aurre egin behar diotenean, hauskortasun emozional handia izaten dutela. Izan ere, emantzipazioaren uneak ziurgabetasuna, anbiguotasuna eta nahasmena bezalako sentimenduak sortzen dizkio gazteari eta beraz, etapa honek gatazka emozional handiak sortzen ditu, gazteak oso tresna gutxi baititu bere emozioak kudeatzeko (Bàrbara, 2009). Izan ere aipatu beharra dago, harrera etxeetan egondako gero eta adingabe gehiagok tratatu txar fisiko eta emozional, sexu-abusu eta gurasoengandik banantzearen ondorioz portaerazko arazo eta arazo emozional larriak dituztela (Fernández del Valle eta Bravo, 2009 in Acedo, 2021).

### 2.1. Emantzipaziorako prestakuntzaren inguruko legedia

Aurreko puntuan aipaturiko harrera-etxeetako gazteen helduarorako trantsizio-aldiaren arrisku faktoreak ekiditzeko asmoz, Estatuko Aldizkari Ofizialean Adingabeen Babes Juridikoari buruzko urtarrilaren 15eko 1/1996 Lege Organikoaren 22. artikuluan “bizimodu independenterako prestatzeko programak” atala dago. Bertan, Erakunde Publikoek babesneurri batean dauden gazteei, bereziki egoitza-harreran edo kalteberatasun bereziko egoeran daudenei, adin nagusitasunera iritsi baino bi urte lehenagotik, bizitza independenterako prestatzeko programak eskaini beharko dizkietela ageri da. Programa hauek, jarraipen sozio hezitzailea, laneratze egokia, laguntza psikologikoa eta laguntza ekonomikoak bultzatu beharko dituzte (Estatuko Aldizkari Nazionala, 2015).

Egungo legediak egoitza-zentroetan dauden 16 urtetik aurrerako gazteentzako emantzipazio-programak eskaintzera behartzen badu ere, Villa-k (2015 in Giménez, 2019) 12-14 urte bitarteko gazteekin gizarteratzeko eta autonomia pertsonalerako formulak lantzea komenigarriena litzatekeela dio. Modu honetan, gazteak, pixkanaka beraien etorkizuneko

emantzipaziorako beharrezkoak izango diren trebetasunak eskuratzen eta sare eta espazio mesedegarriak sortzen joango dira (Giménez, 2019)

## 2.2. 18-23 urte bitarteko babesgabetasun egoera pairatzen duten Bizkaiko gazteen errealitatea

Bizkaian 18 urte betetzen dituzten gazteek ere aipaturiko hainbat arrisku faktore dituzte. Izan ere, 2016tik 2018ra Bizkaiko Foru Aldundiak Deustuko unibertsitatearen laguntzaz, 18 eta 23 urte bitarteko 20 gazteren behar sozialak ikertu zituen: haien harreman sozial eta familiarrak, osasun fisiko eta psikikoa, ikasketa maila, ezaugarri judizialak... Adin tarte honetan ikertzeko arrazoia, 18 urtetik 23 urterarte Diru-Sarrerak Bermatzeko Errenta jasotzeko eskubiderik ez izatea izan zen. Beraz, harrera-etxeetatik irteten ziren gazteek, askotan kalean amaitzen zuten arrisku zein gizarte-bazterkeria egoerak pairatuz. Honen aurrean, gazte hauek Bizkaiko Foru Aldundira jotzen zuten laguntza bila, eta ondorioz, gazte hauekin ikerketa bat egitea erabaki zen (Ormaetxea eta Ibaibarriaga, 2017).

Haien egoera baloratu ahal izateko, Bazterketaren Baloraziorako Diputazioaren erreminta propioa erabili zen. Tresna honen erabileran, arrisku egoeran edo gizarte-bazterkeria egoeran zeuden 20 gazteren ezaugarri soziobiologikoak aztertu ziren; Sexua, nazionalitatea, etxebizitzaren egoera, bizikidetzaren taldea, lan egoera eta azkenik ikasketa maila. Modu honetan, haien bazterkeria egoeraren ezaugarriak aztertu zituzten (Ormaetxea eta Ibaibarriaga, 2017).

Aztertutako 20 pertsonetatik 12 adin txikikoak zirenean, Adingabeak Babesteko Sistemaren barnean egondakoak ziren. 12 haueetatik 3 Oinarrizko Gizarte Zerbitzuetan egondakoak ziren, beste 9ak ordea, Haurrentzako Foru Zerbitzuarengandik tutelatutakoak. Azkenik, ikerketa sakonago bat eginez, adin txikikoak izanda jasandako babesgabetasuna ikertu zuten. Hala, gazte hauek bizitza osoan zehar izan zuten egoera erreala zein izan zen jakin ahal izateko. Aztertutako ezaugarrien artean, harreman eta binkulu afektiboak izateko, lan merkatuan parte-hartzeko eta formakuntza bat izateko beharrak identifikatu ziren (Ormaetxea, eta Ibaibarriaga, 2017).

Ikerketa honekin, Bilbon arrisku edo gizarte-bazterkeria pairatzen zuten gazteak, adin txikikoak zirenean harrera-etxeetan egondako haurrak edota 18 urterekin beraien familiarekin izandako arazoren batengatik kalean amaitu zuten gazteak zirela ondorioztatu zen (Ormaetxea, eta Ibaibarriaga, 2017).



Aipatutako emantzipazio prozesuan dauden gazteen egoera kontutan hartuta, Espainian tutelaturik egon diren gazteak tutelaturik egon ez direnen egoera oso desberdin batean daude. Izan ere, tutelaturik egondako gazteek adin nagusitasuna betetzean, familiaren babesik eta baliabiderik gabe emantzipatzera behartzen zaie, eta beraz, beste gazte guztiei eskatzen ez zaiena eskatzen zaie. Gainera, babes-sistematik irteten direnean ez da ziurtatzen beharrezkoa den autonomia maila nahikoa dutenik. Hori gutxi balitz, nahiz eta beraien baldintza psikologiko eta familiarak gainerako biztanleenak baino urriagoak izan, 18 urte betetzean emantzipatzera behartuta daudenez, arrisku eta kalteberatasun egoeran daudela kontsideratzen da (Campos, 2013 in Pallín, 2018).

Modu honetan, tutoretza sisteman zentzu eta logikarik gabe, adin txikikoak direnean adingabeak tutoretzapean hartzen dira, baina 18 urte betetzerakoan autore desberdinen aburuz erabateko abandonuan uzten dira (Díaz Vieco, 2015, in Bascuas, 2020). Egoera honen ildotik, Villa autoreak (2015 in Bascuas, 2020) familia-laguntzarik gabeko eta emantzipazio-prozesuan dauden gazteen inguruan Espainian datu eta azterlan gutxi daudela dio eta honen inguruan ikertzeak kolektiboaren egoera hobetzen lagunduko lukeela. Are datu gutxiago daude 18 urte bete eta tutoretza sistema uzten duten gazteen inguruan, nahiz eta hauek Europan gizarte-bazterkeria jasateko arrisku handiena duten kolektiboetako bat izan (Bascuas, 2020).

Horrenbestez, Espainian ez dago tutelaturik egon diren gazteei datu-baseen bidez jarraipen bat egin ahal izateko sistematik. Beraz, zailtasun handiak daude kolektibo sozialaren egungo egoerari buruzko informazioa lortzeko. Ondorioz, zaila da subjektu horiek ondo edo gaizki dauden ikertzea eta aztertzea edota haien premiak asetuta dauden eta emantzipazio-programak eraginkorrak izan diren ala ez jakitea (Pallín, 2018).

Testuinguru honetatik abiatuta, garrantzitsua da beraien ahotsak lehen pertsonan jasotzea eta hala, harrera-etxeetako gazteek 18 urte bete eta babes-sistematik irten baino lehenago jasotzen duten prestakuntza eta honen eraginkortasuna zein den jakitea. Horrenbestez, ikerketa honen bitartez prozesu honetan murgilduta dauden gazte eta profesionalen ahotsak jaso dira ondoko helburuekin: (1) Bizkaiko errealitatean harrera etxeetako gazteek 18 urte bete baino lehenago jasotzen duten prestakuntza nolakoa den aztertzea; (2) Jasotako prestakuntzaren eraginkortasuna arakatzea; (3) Gazteek babes sistematik irteterakoan dituzten beldurrak eta sentimenduak identifikatzea; (4) Haurrak eta Nerabeak Babesteko Sistema hobetzeko estrategiak aztertzea, (5) Babes sisteman dauden gazteek jasotzen duten prestakuntzaren

inguruan profesionalen ikuspegia ezagutzea; (6) Profesional eta gazteen harremanaren jarraikotasuna ikuskatzea.

### 3. Metodologia

Bizkaiko harrera-etxeetako gazteek 18 urte bete eta babes-sistematik irten baino lehenago jasotzen duten prestakuntza eta honen eraginkortasuna ikertzeko metodologia kualitatiboa erabiliko da. Ikerketa honetarako, ezinbestekoa izan da metodologia hau aukeratzea, izan ere, pertsonen bizipenak, sentimenduak eta emozioak edota pertzepzioak jakiteko, metodologia baliagarria da (Balcazar et al., 2013). Hala, ikerketa aurrera eramán ahal izateko, pertsonen bizitako esperientzia desberdinak entzun dira metodologia kualitatiboak exijitzen duen zorrotasun etikoa mantenduz (Noreña et al., 2012).

#### 3.1. Lagina

Ikerketako parte-hartzaileei dagokienez, EAE-ko Bizkaiko probintzian Haurrak eta Nerabeak Babesteko sistemaren barnean egondako gazteak eta bertako profesionalak hautatu dira. Guztira hiru gaztek eta bi hezitzailek hartu dute parte (1. taula).

1. taula. Elkarrizketatuen profila

PROFILA	SEXUA	ADINA	EZAUGARRIAK
Emantzipazio pisuan bizi diren gazteak.	G	19	4 urteko egonaldia Bizkaiko Haurrak eta Nerabeak Babesteko Sistemán.
	G	18	12 urteko egonaldia Bizkaiko Haurrak eta Nerabeak Babesteko Sistemán.
Adin txikiko pisuan bizi den gaztea.	G	18	12 urteko egonaldia Bizkaiko Haurrak eta Nerabeak Babesteko Sistemán.
Adin txikiko pisuko zuzendaria.	G	42	8 urteko lan esperientzia adin txikiko pisuan lanean.
Emantzipazio pisuko hezitzailea.	E	43	4 urteko esperientzia emantzipazioko pisuan lanean.

*Iturria: Egileak sortua*





### 3.2. Neurtzeko tresnak

Ikerketako helburuak lortzeko, elkarrizketatuen profiltera egokitutako bi elkarrizketa erdi egituratu prestatu dira; alde batetik, gazteen elkarrizketa, eta, bestalde, profesionalen elkarrizketa. Esan bezala, elkarrizketak gidoi erdi egituratua du, non, galdera orokor batzuek erantzun aske batzuei lekua utzi dieten. Hala, elkarrizketa elkarrizketatuen parte-hartzean eta metodologia komunikatiboan oinarritu da, ikerketarako garrantzitsua baita elkarrizketatuek bizitakoaren inguruko datuak jasotzea (Balcazar et al., 2013).

### 3.3. Datuen analisisa

Datuen analisisa gauzatzeko analisi deduktibo induktiboa erabili da. Analisi hau ikerketak gauzatzeko oso teknika erabilgarria da. Alde batetik, dedukzioak teoria eta behaketaren arteko lotura bat ezartzea ahalbidetzen du, eta teoritik abiatuta ikerketaren xede diren fenomenoak ondorioztatzea errazten du. Bestalde, indukzioak isolaturik dauden ezagutza eta informazioak biltzen laguntzen du (Dávila, 2006).

Elkarrizketa motari jarraiki, emaitzak analizatzeko bi sistema kategorial sortu dira. Alde batetik, gazteen emantzipazio prozesuaren bizipena azaltzen duen sistema kategoriala sortu da. Bertan 3 kategoria eta 6 azpikategoria desberdin sortu dira (2. taula).

**2. taula.** *Gazteen emantzipazio prozesuaren bizipena: sistema kategoriala.*

GAIA	KATEGORIA	AZPIKATEGORIA	DEFINIZIOA
Gazteen emantzipazio prozesuaren bizipena	18 urte bete baino lehen	Jasotako prestakuntza	Babes sisteman dauden gazteei adin nagusitasuna bete baino lehen egiten zaien prestakuntza.
		Prestakuntzaren iraupena	Prestakuntzak irauten duen denbora.
		Prestakuntzaren eraginkortasuna	Egiten den prestakuntzaren eraginkortasuna behin 18 urte bete ondoren.
		Sentimenduak	Adin nagusitasuna bete baino lehenagoko sentimenduak.
		Beldurrak	Adin nagusitasuna bete baino lehenagoko beldurrak.
		Haurrak eta Nerabeak Babesteko Sistema	Hobekuntza

*Iturria: Egileak sortua.*



Bestalde, gazteen emantzipazio prozesuan hezitzaileen bizipena azaltzen duen sistema kategorialari dagokionez, 3 kategoria eta 6 azpikategoria desberdinu dira (3. taula).

**3. taula.** *Gazteen emantzipazio prozesuan hezitzaileen bizipena: sistema kategoriala.*

GAIA	KATEGORIA	AZPIKATEGORIA	DEFINIZIOA
Gazteen emantzipazio prozesuan hezitzaileen bizipena	Gazteen prestakuntza	18 urte bete baino lehen	Haurrak eta Nerabeak Babesteko Sistemari, bizitza independente baterako gazteei ematen zaien prestakuntza.
		18 urte bete ondoren	Harrera etxetik irtetean gazteek duten egoera.
	Hezkuntza harremana	Prozesuaren itxiera	Hezitzaileek gazteen prozesuaren itxieran duten papera.
		Harremanaren jarraikotasuna	Gaztea harrera etxetik irten ondoren hezitzailearekin duen harremana.
	Haurrak eta Nerabeak Babesteko Sistema	Erantzukizun publikoak	Gazteen emantzipaziorako diputazioak duen papera.
		Etorkizuneko erronkak	Etorkizuneko gazteen egoera hobetze aldera ikerketen beharra.

*Iturria: Egileak sortua.*

#### 4. Emaitzak

Gazteentzako eta profesionalentzako bi elkarrizketa gidoi sortu dira eta horrenbestez, bi sistema kategorial desberdin egin direnez, emaitzak ere bi multzo desberdinetan sailkatu dira.

Lehenengo azpikategoriarekin hasiz, harrera etxeetan beraien emantzipaziorako *jasotako prestakuntzan*, gehiengoak azaltzen duenez, prestakuntza harrera etxean bertan behin 18 urte bete ondoren jaso zuten. Dena den, aipatzekoa da elkarrizketatutako gazte batek prestakuntza jaso ez zuela salatzen duela: “No me prepararon de ninguna manera, que yo sepa, ni siento que me hayan preparado. Nadie me explicó nada sobre la mayoría de edad, me dieron poquísima información” (G3\_Elk).

Prestakuntza jaso zutenek berriz, oso prestakuntza desberdinari egiten diete erreferentzia, hala nola, harrera etxeko hezitzaileekin elkarrizketak non aholku desberdinak ematen zieten emantzipazioko pisuan sortu zitezkeen egoera desberdinei buruz edota gai desberdinen inguruko informazio-orri bat. Dena den, gazteek jasotako prestakuntzetan sakontasun falta

salatzen dute. Beraien hitzetan: “Cumplí los 18 y me pedían que firmara muchas cosas pero no me mentalizaron del gran cambio que era” (G1\_Elk).

Bigarren azpikategoriarekin jarraituz, *prestakuntzaren iraupena*, ez dago irizpide amankomunik. Izan ere, bi gazteek iraupen desberdineko prestakuntzak jaso zituzten, 5 hilabetetakoa eta 2 hilabetetakoa hain zuzen ere. Horrenbestez, gazteek iritzi argia dute auzi honen inguruan, “Fue durante los siguientes 2 meses después de cumplir los 18 y fue muy corto, me hubiera gustado que durara más tiempo” (G2\_Elk).

Hirugarren azpikategoriarekin segituz, *prestakuntzaren eraginkortasunari* erreferentzia eginez, iritzi desberdinak jaso dira. Batzuek eraginkorra izan dela diote, eta beste batzuek berriz, ezetz: “Me hubiera gustado recibir una formación más exacta sobre empleo, gestión del dinero, apoyo psicológico...” (G1\_Elk), “Sí, fue muy eficaz, pero me hubiera gustado que hubiera sido durante más tiempo para poder mirar más opciones para mi futuro” eta,

“Yo no recibí ninguna preparación, y siento que es necesario hacer una preparación para que no haya dificultades a la hora de salir del hogar de menores. Tanto por parte de diputación como por parte del hogar, ya que son los que conviven diariamente contigo” (G3\_Elk).

Laugarren eta bosgarren azpikategoriei dagokionez, gazteek adin nagusitasuna bete baino lehenago zituzten *sentimenduak* eta *beldurrak* askotarikoak izan dira. Hauek gehien bat beraien gaitasunekin daude estuki lotuta, beraien hitzetan: “Sentía que no iba a poder ser capaz de ser independiente y vivir solo” (G3\_Elk) eta,

“Al principio no tenía ningún miedo, porque pensé que ese día nunca llegaría. Después, cuando ya me dieron la fecha de la salida me acojoné un poco. Tenía miedo a no ser capaz de desenvolverme solo en cualquier tipo de entorno. Tenía miedo al cambio” (G1\_Elk).

Honetaz gain, nabarmentzekoa da, elkarrizketatutako gazte batek, beste modu bateko bizipena izan duela. Izan ere, gazte honi ez diote emantzipazioko pisuan plazarik eman, eta 18 urte bete ondoren, harrera etxean 3 hilabetetako luzapen bat egin diote, baina gero bere familiaren etxera itzultzeraz behartuta ikusi da eta bere egoera salatzen du, honek sorrarazi dion beldurrei lotuta: “Mi miedo es que al acabarse mi permiso de estancia y volver a mí casa, me vea obligado a dejar mis estudios para tener que trabajar y llevar dinero a casa” (G2\_Elk).

Gazteen azken kategoriarekin amaituz, Haurrak eta Nerabeak Babesteko Sistemari loturiko hainbat *hobekuntza* proposatzen dituzte. Hasteko, diputazioan, zehazki, adin txikikoekin lanean enpatia eta abilezia handiagoa dituzten pertsonak egotea eskatzen dute. Izan ere, hala deskribatzen dituzte beraien bizipenak:

“Siento que durante mis años en el sistema de protección de menores recibí poca ayuda, no estuve nada agusto con la técnica y creo que los técnicos deberían de ser más empáticos, tuve muchos problemas con diputación porque no nos entendíamos” (G3\_Elk)

“Mejoraría las personas que están en diputación, muchos están de cara al público pero no saben dar ese tipo de servicios. En infancia pediría a personas con más tacto, ya que llevan situaciones fuera de lo común y bastante duras” (G1\_Elk).

Elkarrizketatutako beste gazte batek berriz, Haurrak eta Nerabeak Babesteko Oinarrizko Sarean antsietate eta izu-atakeak dituzten gazteei laguntzako gai ez direla dio:

“Yo antes de entrar en el hogar donde estoy ahora, estuve en otro hogar en el que me daban muchos brotes y ellos no sabían cómo actuar, entonces llamaban a la ambulancia y estuve ingresado en un hospital psiquiátrico en el que me medicaban muchísimo y no recuerdo nada de esas semanas” (G2\_Elk).

Ondoren, argi azaltzen du diputazioarengandik sentitzen duen babesgabetasuna eta laguntza gabezia:

“ Por parte de diputación yo me he sentido desprotegido cuando he cumplido 18 años, ya que salgo sin terminar mis estudios, sin trabajo, sin experiencia laboral, y ellos se lavan las manos. Aunque tenga 18 deberían de ayudarme. Conozco a mucha gente que ha vivido en hogares de menores que ha acabado debajo de un puente porque no recibió suficiente ayuda ni preparación a la hora de cumplir 18 años” (G2\_Elk).

Profesionalen azpikategoriekin hasiz, haiek, *18 urte bete baino lehen* gazteek prestakuntza programak egiten dituztela diote, baina prestakuntza programa hauek ezin direla oso goiz hasi, ez baidakite gazteen emantzipazioa noiz emango den: “Tu no puedes trabajar durante años lo que no sabes cuándo ni cómo se va a producir. Si te anticipas lo haces mal, si te retrasas lo haces mal. Lo haces a partir de que sepas cuando va a ser” (H1\_Elk). Baina iritzia argia da, prestakuntzaren garrantzia azpimarratzen baitute:

“ Yo creo que sí que se les hace una preparación, y luego también creo que cada joven, al final también es un mundo, y la madurez de cada uno pues también es un mundo. Pero sí es necesario trabajarlo, porque es un momento de la vida crucial para ellos, pasan de ser menores a la vida adulta, y muchas veces se encuentran solos en sus entornos” (H2\_Elk)

Bigarren azpikategoriarekin jarraituz, profesionalek, *18 urte bete ondoren*, harrera etxeetan egondako gazteen prozesua harrera etxeetan inoiz egondako gazteen prozesuarekin alderatzen dute, lehenak askoz ere helduagoak direla azalduz: “Cuando un menor sale del hogar con 18 años sale mucho más maduros que otros que cumplen 18 y nunca han estado en un hogar de menores. Son más autónomos e independientes” (H1\_Elk).

Gainera, gazte bakoitza desberdina dela gogorarazten dute, eta behin 18 urte betetzen dutenean, emantzipazio pisura nola sartzen diren azaltzen dute:

“Hay mucha diferencia dependiendo del hogar de menores del que vengan y dependiendo de la persona. En general vienen con muchos miedos y desorientados y sí que alguna vez he notado falta de información. Siempre se puede trabajar más con ellos el salto a la vida adulta, pero tampoco sabría decirte el qué exactamente” (H2\_Elk).

Egoera hau justifikatze gisa, hezitzaileek harrera etxeetan duten presioari eta ez jakintasunari egiten die erreferentzia: “Creo que para los educadores del hogar de menores también es muy difícil preparales, porque hay mucha presión, y muchos profesionales que trabajan en menores tampoco saben muy bien qué explicarles” (H2\_Elk).

Hirugarren azpikategoriari dagokionez, *prozesuaren itxieraren* inguruan, profesionalak gazteekin egiten duten itxiera nolakoa den argitzen dute. Itxieran inplikazio pertsonala izaten duela azalduz: “Siempre intento poner una implicación personal en función del tiempo que ha estado esa persona, la evolución de su proceso, las circunstancias, la interacción, la relación personal, etc etc... Eso condiciona mucho” (H1\_Elk). Ondoren, batzuetan gazteekin sortzen den egoera bat gehitzen dute, “Hay gente que prefiere despedirse de un portazo aunque haya hecho un buen proceso, porque es incapaz de cerrar de una forma adecuada por vivencias previas, traumas... y ahí no se puede hacer más” (H1\_Elk).

Laugarren azpikategoriarekin segituz, *harremanaren jarraikotasunari* buruz, pertsona bakoitzaren araberakoa dela azaltzen dute eta hauek nahi izanez gero, harremanaren jarraikotasuna ematen dela: “Si la otra persona quiere sí, por obligación no. Se le atiende y se le escucha. Formalmente no tenemos obligación, pero lo hacemos. Con naturalidad, y además se les invita a ello” (H1\_Elk).

Bosgarren azpikategoriari dagokionez, erantzukizun publikoaren inguruan hezitzaileen ikuspuntua argia da. Izan ere, elkarrizketatutako bi profesionalen iritzia berdina da. Haien ustez, erantzukizun publikoak beraien lana modu egokian gauzatzen du: “Hace lo que marca la ley, y eso lo cumple” (H1\_Elk) eta “Yo la experiencia que tengo con la diputación es muy buena, creo que se coordinan muchísimo con nosotros y que se desviven por ellos” (H2\_Elk). Baina diputazioak egiten duen lana hobetze aldera, profesionalak badute esateko zerbait. Izan ere, administrazioaren denbora erritmoa eta pertsonen denbora erritmoa ez dator bat eta hala azaltzen dute:

“No estoy nada de acuerdo con el tiempo que marca la administración, porque la vida de las personas tiene un ritmo más rápido que el tiempo que tarda la administración en gestionar ciertas cosas. Las cosas se acaban haciendo pero con mucha insistencia, y esto frena mucho la intervención con el menor. Y los que estamos aquí en el día a día somos los que lo vivimos con ellos. Creo que si diputación trabajara a otro ritmo, nosotros podríamos prepararles más y mejor para su salida” (H1\_Elk).

Seigarren azpikategoriarekin amaituz, *etorkizuneko erronka* gisa, profesionalek batek ikertzea beharrezkoa izango litzatekeela azpimarratzen du, “Sí que lo veo necesario, para saber si están haciendo las cosas bien. En 15 años qué ha sido de ellos, qué recorrido han seguido... Ahí vas viendo lagunas, lo que queda cubierto, lo que no....” (H2\_Elk). Beste hezitzaileak ordea, hau jada Espainia mailan egiten dela azaltzen du, baina ez direla datuak argitaratzen.

## 5. Eztabaida

Emaitzei eta teoriari erreferentzia eginez, hainbat eztabaida desberdin atera daitezke. Gazteekin hasiz, hauek beraien emantzipaziorako jasotako prestakuntza behin 18 urte bete ondoren egin zutela azaltzen dute eta kasu batean ez zen inolako prestakuntzarik jaso. Ondorioz, gazte hauekin ez da Adingabeen Babes Juridikoaren Espainiako urtarrilaren 15eko 1/1996 legea bete. Izan ere, lege honek jaso beharreko prestakuntza programa hori adin nagusitasunera iritsi baino bi urte lehenago hasi behar dela dio (Estatuko Aldizkari Nazionala, 2015). Ildo beretik, jasotako prestakuntzaren iraupena ere ez da betetzen. Izan ere, legeak 2 urtetako prestakuntza izatea eskatzen du (Estatuko Aldizkari Nazionala, 2015) eta elkarrizketatutako gazteen iraupenak ez dira 5 hilabete baino gehiagokoak izan.

Hau gutxi balitz, prestakuntza jaso zuten gazteek prestakuntza guztiz desberdina jaso zuten eta legeak eskatzen dituen hainbat kontzeptu ez dira landu. Landu gabe geldituriko puntu bat, laguntza psikologikoa ziurtatzen duen prestakuntza programa da. Puntu honi lotuta, Bàrbara-k (2009) azaltzen duen bezala, tutelaturik egondako gazteek 18 urte betetzean eta trantsizio-etapa hastean, hauskortasun emozional handia izaten dutela. Emantzipazioaren uneak ziurgabetasuna, anbigutasuna eta nahasmena bezalako sentimenduak sortzen baitizkio gazteari eta beraz, etapa honek gatazka emozional handiak sortzen ditu, gazteak oso tresna gutxi baititu bere emozioak kudeatzeko. Emaitzetan, gazteek beraien sentimenduak eta beldurrak azaltzean, kolektibo honek izan ohi duen hauskortasun emozionala ikus daiteke. Izan ere, gazteek, aldetari, bakarrik moldatzeari, egoteari eta bizitzeari eta independentea izateari zioten beldurra.

Jasotako prestakuntzaren eraginkortasunari dagokionez, gazteek urria izan dela diote eta denbora luzeagoz gauza gehiago lantzea gustatuko zitzaie. Egoera hau Campos-ek (2013) duen teoriarekin indartu daiteke. Izan ere, autore honek, gazteak babes-sistematik irteten





direnean, beharrezkoa den autonomia maila nahikoa duten ziurtatzen ez dela dio (in Pallín, 2018).

Hainbat autorek azaldu bezala, edozein gazterentzako, adin nagusitasunera igarotzeak, aldi berean, garrantzi handia du eta prozesu konplexua da (Barth, 1990; Davis, 2003; Dutta, 2017; Jairot et al., 2015; Frost eta Mills, 2019; Melendro eta Rodríguez, 2015; Nicolás, 2017; in Karim, 2020). Gainera, Bizkaiko Foru Aldundiak Deustoko Unibertsitatearekin batera egindako Bizkaiko 18 eta 23 urte bitarteko babesgabetasun egoera pairatzen duen ikerketari erreparatzen badiogu, Adingabeak Babesteko Sistemaren barnean egondako gazteek zituzten beharrak azpimarratu ditu: Haien artean, lan merkatuan parte-hartzeko eta formakuntza bat izateko beharrak identifikatu ziren. Beraz, legeak eskatutako jarraipen sozio-hezitzailea, laneratze egokia, laguntza psikologikoa eta laguntza ekonomikoak bultzatzen dituen bizitza independenterako prestatzeko programak jasotzea beharrezkoa da gazte hauentzat. Izan ere, 18 urte bete ondoren, ordura arte babesten zituen babes-sistematik irtetera derrigortuta daude, eta beraz, aukera asko izan gabe, behartuta ikusten dira independentzia-prozesua nahitaez hastera (Hormazábal, 2016 in Rodríguez, 2019).

Aipatu bezala, prestakuntza programak berandu egiten dira, eta kasu batzuetan ez dira egiten eta honek ondorio zuzen bat izan du elkarrizketatutako gazteetan. Izan ere, emaitzetan azaldu den bezala, elkarrizketatutako gazte batek, bizipen oso gorrora bizi izan du. Behin 18 urte bete ondoren luzapen bat egin diote harrera-etxean gelditzeko, baina luzapen hori amaitutakoan bere familiaren etxera itzultzera behartuta ikusten da, ez baitaia emantzipazioko pisu batean plazarik eman. Díaz Vieco-k, (2015) gertaera honen inguruan bere iritzia ematen du. Tutoretza sisteman zentzu eta logikarik gabe, adin txikikoak direnean adingabeak tutoretzapean hartzen dira baina 18 urte betetzerakoan erabateko abandonuan uzten dira (in Bascuas, 2020).

Gainera, gazte honek azaltzen duenez, ikasketak amaitu gabe, lan esperientzia eta lanik gabe irteten da harrera etxetik, eta diputazioak ez dio laguntzen. Ondorioz, bere etxera itzultzearekin batera, lanean hasteko ikasketak uztera behartuta ikustearen beldur da. Miguelena et al.,-k (2018) dioten bezala, tutelaturik egondako gazte ohiek beraien adineko beste gazteekin alderatuz, hezkuntza-maila baxuagoa izan ohi dute. Ildo beretik, dakigunez pertsonen hezkuntza eta prestakuntza-maila eragin handiko faktoreak dira gizarteratzean edo gizarte-bazterketan (Subirats, 2004), baina Mallon-ek (2007) gehitzen duenez, babes

sistemako gazteentzako, funtsezko faktore dira. Era berean, Melendro-k (2011 in Bascuas, 2020) kolektibo honen eskola porrotaren tasa altuaren ondorioz, enplegu-aukera oso mugatuak izaten dituztela azaltzen du. Hau gutxi balitz, gaztea adin txikikoa zenean banandua izan zen familiara itzultzera behartuta dago eta Fernández del Valle-k (2008) azaltzen duen bezala, auzi honen inguruan Espainian eginiko ikerketek diotenez, adin txikiko pisuetan egondako gazteen %60a harrera-etxetik irteterakoan segurutzat edo egokitzat jo ez zen familiara itzultzera behartuta ikusten dira, egoera aldatu den ziurtasunik gabe. (in Jariot, et al., 2015).

Haurrak eta Nerabeak Babesteko Sistemaren hobekuntzak gehituz, gazteek oinarrizko sarean izandako esperientziak azaltzen dituzte eta honek eztabaida bat sortzen du. Izan ere, gaztetako batek, haren nerabezaroan izandako antsietate eta izu-atakeen aurrean harrera etxeak izandako jarrera kontatzen du. Bertako hezitzaileek ez zekiten zer egin, eta beraz ospitale psikiatriko batean amaitu zuen. Fernández-k (2003) azaltzen duenez, harrera-etxeetan bizi diren adingabeek portaerazko problematikari, arazo emozionalari eta arazo sozialari buruz dauden datu ugariak eta harrera amaitutakoan egindako jarraipen-azterlan eskasiek, zalantzak sortu dituzte egoitza-harrerako egonaldiak arazo horietakoren bat eragiten edo mantentzen duen jakiteko; esan bezala, ia ez baitago harrera-etxeko egonaldiak zer arazo mota eragiten dituen egiaztatzen duen ikerketa zehatzik.

Profesionalen elkarrizketekin amaituz, harrera etxeko zuzendariaren ustez, gazteak harrera etxetik irteterakoan, beraien adin berbereko edozein gazte baino askoz helduagoak dira. Hormazábal-ek (2016, in Rodríguez, 2019) dioenez, hau, harrera etxeetako gazteek 18 urte betetzerakoan, ordura arte babesten zituen babes-sistematik irtetera derrigortuta daudenez, beraien independentzia-prozesua nahitaez hastera behartuta daudelako da; eta beraz, egoera horretan, Cuenca et al., autoreek “berehalako heldutasunaren” fenomenoaren ematen dela diote. Ondorioz, gazte hauek, helduarorako trantsizio-aldi laburragoa, konprimituagoa, bizkorragoa eta askoz arriskutsuagoa bizitzen dute (López, et al., 2013 in Rodríguez, 2019; Stein, 2006).

Azkenik, gehitzekoa da, elkarrizketatutako profesional batek maila nazionalean, gazteak Haurrak eta Nerabeak babesteko sistematik irtetearen egiten duten ibilbidea ikertzen dela baieztatzen duela. Pallín-ek (2018) ordea, Espainian, tutelatu ordeei datu-baseen bidez jarraipen bat egin ahal izateko sistemarik ez dagoela adierazten du; eta ondorioz, zailtasun handiak daudela kolektibo sozialaren egungo egoerari buruzko informazioa lortzeko.

## 6. Ondorioak

Egindako ikerketetatik hainbat ondorio desberdin atera daitezke. Hasteko, elkarrizketetan ikusitako esperientzien ondoren, argi dago Bizkaiko zein Espainiako gobernuak, tutelatutako ohi bakoitzarentzako emantzipazio pisuetan plaza bat izan beharko lukeela. Hala, Adin txikikoak Babesteko Sistemaren egondako gazte guztien etorkizun segurua ziurtatu ahal izateko. Modu honetan, ez litzateke prestakuntza programen beharrik egongo, eta gazteen prestakuntza, emantzipazio pisuetan behin gazteek 18 urte bete ondoren egingo litzateke. Hala, adin txikikoak direnean, beste auzi garrantzitsu batzuk lantzeko aukera egongo litzateke.

Hau horrela ez balitz, garrantzitsua izango litzateke harrera etxe bakoitzak beraien erabiltzaileetan oinarrituriko prestakuntza programak sortzea, eta hauek diputazioarekin batera koordinatuz aurrera eramatea. Izan ere, profesionalek diotenez, askotan ezin dira gazteak irteerarako prestatu, diputazioak azkenengo momenturarte ez baitu gazteen etorkizuna erabakitzen. Beraz, diputazioarekin koordinatzea ezinbestekoa da gazteen irteera egoki bat ziurtatzeko. Honetarako, emaitzetan azaldu den bezala, ezinbestekoa da harrera etxeetako hezitzaileek gai honekiko formazio bat izatea.

Behin hau eginda, berebizikoa izan beharko litzateke nerabeekin, jasotako prestakuntzaren inguruan hitz egitea eta programaren eraginkortasunaren inguruan jardutea. Izan ere, elkarrizketetako emaitzei erreparatuz, argi dago gazteek eta profesionalek oso iritzi desberdinak dituztela. Alde batetik, gazteek, jaso duten prestakuntzaren inguruan urria izan dela sentitzen dute, eta kasu batean ez da inolako prestakuntzarik egon. Bestalde, profesionalek ez dute ikuspuntu hori eta haien ustez prestakuntzak ahalik eta hoberen egiten dira. Gainera, gazteen ustez diputazioak hobetzeko gauza asko ditu. Hezitzaileen ustez berriz, legeak esaten duena betetzen dute eta ahal den guztia egiten dute adingabeen onerako.

Egoera honen aurrean, gehitzekoa da, ikerketa honetan soilik hiru gazteren eta bi profesionalen ahotsak entzun direla, eta beraz, auzi honen inguruan ikertzen jarraitzea komeni da. Hala nola, bai profesionalen eta bai gazteen lagin handiago bat erabiliz. Gainera, interesgarria izango litzateke diputazioak berak, Haurrak eta Nerabeak Babesteko Sistemaren parte izan diren gazteen jarraipen bat egitea. Hala, egiten den lanaren eraginkortasuna eta hutsuneak identifikatu ahal izateko.



## 7. Erreferentzia bibliografikoak

- Acedo, I. (2021). *El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes en centros de emancipación a través de la perspectiva de los profesionales en la comunidad valenciana*. [Doktorego tesia. Universidad de Valencia] Trobes. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/79937/VERSI%c3%93N%20DEFINITIVA%20ANA%20I%20ACEDO%20IMPRIMIR%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bascuas, T. (2020). *El derecho de los NNA tutelados a ser preparados para la vida independiente*. [Grado amaierako lana. Universidad Pontificia de Comillas] Repositorio Comillas. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/38223/TFG%20Bascuas%20Clemente%2c%20Teresa%20del%20Carmen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bàrbara, M. (2009). ¿Quién me ayuda a hacerme mayor? El acompañamiento socioeducativo en la emancipación de los jóvenes extutelados. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 42(2), 61-72.
- Balcazar, P., González, I., Gurrola, M. eta Moysén, A. (2013). Investigación cualitativa: Características. Hemen: *Investigación cualitativa* (22-28. orr). Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil*. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (Actualización 2015). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1996-1069>
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-8470-consolidado.pdf>
- Cuenca, E., Campos, G. eta Goig, R. (2018). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: el rol de la familia. *Educación XXI*, 21(1), 321-343.
- Dávila, G (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus: Revista de Educación*, 12, 180-205.
- Giménez, M. (2019). *Programas para la vida independiente en el contexto de los servicios de protección en la infancia y juventud en el Estado español*. [Grado amaierako lana. Universidad de las Islas Baleares] DSpace. [https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/150117/Gimenez\\_Contreras\\_Margarita.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/150117/Gimenez_Contreras_Margarita.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ormaetxea, I. eta Ibaibarriaga, L. (2017). I Estudio del perfil y necesidades sociales de las personas jóvenes (18-23 años) valoradas por el Servicio Foral de Valoración de la Exclusión Social de Bizkaia. *IOK Laboratorio de Trabajo Social* (in press).
- Jariot, M., Sala, J. eta Arnau, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: indicadores de éxito. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 90-103.
- Fernández, J. (2003) Acogimiento residencial: ¿innovación o resignación?. *Journal for the Study of Education and Development*, 26(3), 365-379.
- Karim J. (2020). *Psyché y polis: retos sociales-políticos-psicológicos de la educación*. Global Knowledge. <https://es.calameo.com/read/00509824950306ea74932>



- Miguelena, J., Dávila, P. eta Naya, L. (2018). *Percepciones de jóvenes procedentes del sistema de protección sobre los itinerarios educativos que siguen niñas, niños y adolescentes atendidos en acogimiento residencial. El caso de Gipuzkoa*. XVI Congreso Nacional Educación Comparada Tenerife.  
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/12470/5.6..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. eta Rebolledo-Malpica, D. (2012): Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan* 12(3), 263-274.
- Pallín, T. (2018). *El proceso de emancipación de los jóvenes extutelados/as y sus dificultades*. [Master amaierako lana. Universidad de las Islas Baleares]. DSpace.  
[https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/150061/tfm\\_2017-18\\_MISO\\_mpp276\\_2055.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/150061/tfm_2017-18_MISO_mpp276_2055.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rodríguez, R. (2019). *Escuchando su voz. La experiencia de jóvenes extutelados/as en el proceso de tránsito a la vida adulta*. [Gradu amaierako lana. Universidad de La Laguna]. Riull.  
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/14620/Escuchando%20su%20voz.%20La%20experiencia%20de%20jovenes%20extuteladosas%20en%20el%20proceso%20de%20transito%20a%20la%20vida%20adulta%20.pdf?sequence=1>
- Sevillano, V., Ballesteros, A. eta González, J. (2020). Programa de Transición a la Vida Adulta. + *Calidad*, 23(2), 56-68.

---

**Para contactar:**

**Amaieur Belategi Madina**, email: [amaiurb.m7@gmail.com](mailto:amaiurb.m7@gmail.com)



## *Formación ciudadana en modelos educativos de universidades públicas estatales en México*

Citizenship education in educational models of state public universities in Mexico

472

**Mayra Isabel Espada Flores y Elisa Lugo Villaseñor**, *Centro de Investigación Interdisciplinaria para el Desarrollo Universitario. Universidad Autónoma del Estado de Morelos*

### Resumen

*Se exponen los resultados de una investigación sobre la formación de ciudadanos como parte del papel de las universidades públicas ante un contexto en crisis, resultante de la aplicación del modelo neoliberal y la globalización económica. El objetivo planteado fue identificar los posicionamientos teóricos y discursos políticos sobre la formación ciudadana en los modelos educativos de Universidades Públicas Estatales (UPEs) mexicanas. La metodología empleada fue cualitativa, de corte documental y de tipo exploratoria. Se seleccionaron y analizaron los modelos educativos de seis UPEs, específicamente los posicionamientos en relación con la formación ciudadana, el tipo de ciudadano que pretenden formar, las estrategias y prácticas que se expresaban en los documentos institucionales. Se realizó una revisión de sustentos teóricos, se empleó una red de términos sobre ciudadanía construida y se ubicaron tipos de ciudadanía posibles de ejercer por los sujetos. Entre los hallazgos podemos mencionar que la formación ciudadana dentro de los modelos educativos se aborda desde un planteamiento de la transversalidad, se asocia a una formación integral pensada desde la complejidad de los problemas sociales y del desarrollo humano. Se logró identificar que los planteamientos sobre ciudadano/a se asocian a diferentes tipos de ciudadanía.*

**Palabras clave:** formación ciudadana, ciudadanía, universidades públicas estatales, modelos educativos.

### Abstract.

*The results of an investigation on the formation of citizens as part of the role of public universities in a crisis context, resulting from the application of the neoliberal model and*





*economic globalization, are exposed. The proposed objective was to identify the theoretical positions and political discourses on citizen training in the educational models of Mexican State Public Universities (UPE). The methodology used was qualitative, documentary and exploratory. The educational models of six UPEs were selected and analyzed, specifically the positions in relation to citizen training, the type of citizen they intend to train, the strategies and practices that are expressed in institutional documents. A review of theoretical supports was carried out, a network of terms on constructed citizenship was used, and possible types of citizenship to be exercised by the subjects were located. Among the findings we can mention that citizen training within educational models is approached from a transversality approach, it is associated with comprehensive training thought from the complexity of social problems and human development. It will be identified that the approaches to citizenship are associated with different types of citizenship.*

**Keywords:** citizen education, citizenship, state public universities, educational models.

Fecha de recepción: 20/10/2022

Fecha de aceptación: 21/11/2022

## 1. Planteamiento del problema

En las últimas décadas, las sociedades del mundo se han transformado de manera veloz y constante en cuanto a la forma de vida social, económica, cultural, política, tecnológica y ambiental, según lo refieren autores como Morin (2010) y Bauman (2005, 2015). Dichas transformaciones se han asociado a fenómenos tales como al modelo neoliberal de desarrollo económico, la modernización y la globalización, dando origen a debates y discusiones frecuentes respecto a las implicaciones, alcances y retos para los instituciones y ciudadanos.

En lo que refiere al fenómeno de la globalización, Rizvi y Lingard (2013) mencionan que es un proceso histórico que interviene en todas las esferas de la vida cotidiana y que implicó la emergencia de un nuevo tipo de sociedad: la sociedad-mundo, la cual requiere de una comunicación, economía, civilización y cultura global. En este sentido, dentro de las principales características de la globalización Carrasco (2020) y Cárdenas (2017) destacan dos dimensiones: la política y la económica, mismas que están vinculadas con el modelo



neoliberal, el cual se encarga de “salvaguardar y extender la presencia del mercado para su buen funcionamiento” (Cárdenas, 2017, p 217).

Por otro lado, para autores como Giroux (2018) y Campos y Martínez (2020), el neoliberalismo se impone como un modelo único, con carácter rígido e individualista, que promueve la privatización, mercantilización, el libre comercio y la desregulación. Los mismos autores expresan que el neoliberalismo ha provocado problemas sociales como el empobrecimiento, el acceso restringido a la seguridad social y salud, la desigualdad e inequidad, y la poca movilidad social, cultural y laboral.

En relación con lo anterior, Bauman (2005) refiere que los problemas actuales están asociados a diversos malestares sociales, los cuales son: el *síndrome de la impaciencia* y la *modernidad líquida*. El primero alude a la satisfacción inmediata, se relaciona con las jerarquías de poder y el consumismo de herramientas que eviten el gasto “innecesario” del tiempo. Mientras que el segundo malestar es planteado desde la metáfora de la “fluidez”, representando los cambios continuos y las inconsistencias en las relaciones humanas. Para Bauman (2005) la modernidad líquida se caracteriza por la fugacidad de los valores, la construcción de identidades débiles y frágiles, y el consumismo.

Como resultado de estas dinámicas del neoliberalismo y la modernidad, algunos autores coinciden en mencionar las *crisis* como una de las particularidades del fenómeno de la globalización. Al respecto Bauman y Bordoni (2016) señalan que “[...] el concepto de crisis evoca la imagen de un momento de transición desde una condición previa a otra nueva; una transición necesaria para poder crecer, el preludio a un estatus diferente y mejor, un decisivo «paso adelante»” (p.13). Para estos autores, la noción de crisis implica la maduración de experiencias nuevas desde la reflexión de la combinación de una serie de causas y efectos de diversas situaciones que involucran problemáticas e intereses en conflicto, es decir, las situaciones de crisis que están presentes en una sociedad globalizada y modernizada dan la oportunidad de formular situaciones de cambio que permitan superarlas; lo cual puede ser una perspectiva positiva sobre dicha noción.

Las crisis sociales se han estudiado y expuesto desde diferentes aspectos que han permitido clasificarlas. En este sentido, Fuentes (2007) cataloga las *crisis* desde la percepción de las naciones como desafíos y/o amenazas en la estabilidad y las cataloga en ambientales,

financieras, económico-productivas, políticas, médicas, educativas, epistemológicas y existenciales. Estas crisis tienen efectos en la sociedad actual, pues de acuerdo con Lipovetsky y Juin (2011) en la sociedad moderna, predomina: a) la soledad individualista que conlleva a una profunda crisis de identidad y de cultura, y, b) una estructura organizacional y de la vida en sociedad mediada por el mercado y el capitalismo.

A partir de estos planteamientos, reflexionamos acerca de cómo los fenómenos de la globalización, la modernidad y el neoliberalismo han impactado significativamente en el panorama mundial, propiciando crisis sociales y modificando la manera en la que las personas desarrollan su vida cotidiana. Coincidimos con Campos y Martínez (2020) respecto que en esta nueva era global se debe repensar el papel de los sujetos, ya que “lo que realmente necesita este tipo de sociedad son individuos que puedan encajar eficazmente, tipificables y homogéneos que respondan a un mercado” (2020, p. 40).

En este mismo sentido, Giroux (2018) sostiene que el neoliberalismo promueve las virtudes de un individualismo relacionado con situaciones de la comunidad, responsabilidad social, valores y el bien común. Desde los aportes de Rendueles (2020), el bien común se comprende como la distribución justa de la riqueza, reducción de las desigualdades, desmercantilizar espacios y pensar la ciudadanía y cohesión social sin precariedad.

Por su parte, Giroux (2018), considera que se ha fomentado “una especie de amnesia social que borra el pensamiento crítico” (2018, p.15), por lo que los problemas sociales se reducen a situaciones pensadas en lo individual, promovido desde ideologías, valores, formas de gobierno y políticas. El autor, sostiene que los sujetos se han sumergido en maneras de organización y consumismo que desembocan en problemáticas relacionadas con violencia, vulnerabilidad, criminalidad, pobreza, discriminación y migración.

Para González (2019), esos problemas sociales “son el resultado de las limitaciones, las incapacidades y la deshumanización del ser humano como tal” (p. 342). Por esto, es necesario hablar de la conveniencia, de lo que Morín (2011) y Moraes (2016), consideran como una *metamorfosis de la humanidad*, es decir, la construcción de un mundo más humano, justo, saludable y feliz, a través de la superación de los obstáculos presentes en la sociedad, que incluya la construcción moral en los ciudadanos. Para transitar hacia esa metamorfosis, Morin

(1999) reflexiona sobre la necesidad de una reforma de las mentalidades de los humanos como tarea para la educación del futuro.

Los debates sobre el campo educativo se han centrado en la necesidad de formar ciudadanos responsables, con sentido ético y comprometidos con la humanidad, con la finalidad de evitar el progreso de las crisis y la evolución de ellas (González, 2019). Con ello, la educación es vista como un pilar fundamental para el desarrollo de las naciones, que no debe ser limitada a la formación de personas cultas (Imbernón, 2002), sino que debe tener un enfoque en la formación integral de los estudiantes, por lo que es necesario considerar formas novedosas de organización y metodologías para generar espacios de reflexión. Aunado a ello, Morin (1999) menciona que el papel de la educación debe comprenderse y crearse desde la *complejidad*, que permita promover una reforma del pensamiento con la intención de *aprender a vivir y convivir*.

Específicamente en lo que refiere a la educación superior, Giroux (2018) reflexiona que en la actualidad las universidades se encuentran amenazadas por las transformaciones del orden neoliberal. El mismo autor considera que los aspectos nuevos de la amenaza actual son:

[...] el ritmo acelerado de la corporatización y de la militarización de la universidad, el pisoteo de la libertad académica, el auge de un siempre creciente grupo de profesores a tiempo parcial, el incremento excesivo de la clase directiva y la visión de que los estudiantes son, básicamente, consumidores, y de que el profesorado es un producto vendible (Giroux, 2018, p.44).

El mismo autor reafirma que las universidades resultan colapsadas como esferas públicas y democráticas. Los espacios universitarios parecieran estar enfocados en preparar estudiantes para que sean competitivos en el mercado global, dejando de lado la misión misma de las universidades como espacios de formación crítica para que los estudiantes sean capaces de enfrentar los desafíos de la democracia global.

Por su parte, Panico (2019) señala que la mayoría de los planes de estudios universitarios están dominados por una tendencia de estandarización curricular, caracterizada por la especialización profesional y una formación orientada “por criterios de futura rentabilidad laboral, a la vez que los aspectos de orden ético y de responsabilidad social son tratados de forma marginal al incorporarse como lineamientos generales de cómo un buen profesional debe ser, también un buen ciudadano” (Panico, 2019, p.2).

En ese sentido, el autor reflexiona sobre la incapacidad de la universidad para ofrecer a los estudiantes una formación oportuna para el futuro y cuestiona sobre la manera en la que se pueda brindar una educación universitaria que no atienda únicamente las necesidades del mercado laboral, sino que ofrezca las herramientas necesarias para que los profesionales sean sujetos integrales, capaces de “moverse de manera inteligente y responsable en un mundo competitivo y plural” (Panico, 2019, p.2).

En relación con lo anterior, la tarea de la universidad:

[...] no sólo consiste en producir especialistas, sino también, y, sobre todo, en contribuir sustancialmente al desarrollo de programas que vayan más allá de la currícula, es decir, programas que permitan a los individuos poseer un amplio conocimiento y una capacitación profesional que rebase el entrenamiento (Villalba, 2002, p.6).

477

La misma autora expone la necesidad de impulsar una educación inter y transdisciplinaria, ante la complejidad de los sujetos y sus actos. Desde dicha perspectiva, los ciudadanos son incapaces de reconocer lo que sucede en su contexto, cómo esto afecta su propia vida, y como algunos problemas pueden tener implicaciones de alcance global.

Aunado a lo anterior, recuperamos a Yurén (2019), quien menciona que la formación ético-político es una tarea urgente para las universidades, las cuales tendrían que hacer posible:

[...] a) la realización de prácticas de crítica y transformación de la eticidad existente, actualmente atravesada por la corrupción; b) la agencia colectiva para presionar a las instituciones hacer su tarea; c) solidaridad con los más vulnerables, y d) pre-ocupación por la humanidad futura (Yurén, 2019, p.58).

Es decir, las universidades deberían formar profesionales y ciudadanos éticos y con capacidad de agencia (Yurén, 2013). Lo anterior, obliga a pensar en una formación para la ciudadanía crítica y con sentido global, que permita a los estudiantes reconocerse como ciudadanos locales y del mundo, capaces de enfrentar los problemas sociales.

En esta investigación nos propusimos reflexionar sobre el posicionamiento que asumen las universidades respecto de la formación de ciudadanos y cómo están relacionados con la atención de la crisis civilizatoria (Morin, 2011). Para ello planteamos como objetivo general identificar los posicionamientos teóricos y discursos políticos sobre la formación ciudadana en documentos institucionales. En este trabajo de investigación únicamente consideramos los siguientes documentos: Planes Institucionales de Desarrollo (PIDE) y los Modelos educativos

de las UPEs ya que se considera que ambos ofrecen las líneas principales que guían el trabajo de las universidades en todas sus funciones sustantivas. Los PIDE son documentos políticos de planificación en función de determinar el curso de las acciones que la institución u organización universitaria necesita instrumentar para avanzar en el logro de los objetivos propuestos por una administración. Tienen como base la política educativa internacional y nacional vigente, así como las tendencias sobre educación y están conformados por estrategias, políticas, programas, proyectos y acciones específicas, así como metas e indicadores. (Dirección general de planeación-DGPL, 2008).

Por su parte el Modelo Educativo puede ser concebido como:

[...] la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo. El modelo educativo debe estar sustentado en la historia, valores profesados, la visión, la misión, la filosofía, objetivos y finalidades de la institución. (Tünnermann, 2008, p.14)

En este sentido, son considerados representaciones abstractas del quehacer educativo de una institución y está compuesto por un conjunto de elementos relacionados en diferentes niveles y que forman un sistema complejo que incide en la formación profesional. Y sus motivaciones puede clasificarse en: fines (¿Qué queremos lograr) y medios (¿Cómo nos proponemos lograrlo?) (UASLP, 2017).

Dado que estos tipos de documentos tienden a regir el quehacer de las instituciones universitarias, consideramos necesario e importante su análisis para cubrir los objetivos de esta investigación.

## 2. Marco de política educativa en educación superior sobre formación ciudadana.

A lo largo de los últimos treinta años, diversos organismos mundiales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); proponen líneas de acción retomadas por organismos nacionales como en el caso mexicano, por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Estas acciones son dadas a través de las políticas públicas, mismas que Rizvi y Lingard (2013) definen como las “acciones y posiciones que toma el Estado [para] guiar las acciones y conductas” Para estos autores, los objetivos de las políticas pueden ser variados y



de las UPEs ya que se considera que ambos ofrecen las líneas principales que guían el trabajo de las universidades en todas sus funciones sustantivas. Los PIDE son documentos políticos de planificación en función de determinar el curso de las acciones que la institución u organización universitaria necesita instrumentar para avanzar en el logro de los objetivos propuestos por una administración. Tienen como base la política educativa internacional y nacional vigente, así como las tendencias sobre educación y están conformados por estrategias, políticas, programas, proyectos y acciones específicas, así como metas e indicadores. (Dirección general de planeación-DGPL, 2008).

Por su parte el Modelo Educativo puede ser concebido como:

[...] la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo. El modelo educativo debe estar sustentado en la historia, valores profesados, la visión, la misión, la filosofía, objetivos y finalidades de la institución. (Tünnermann, 2008, p.14)

En este sentido, son considerados representaciones abstractas del quehacer educativo de una institución y está compuesto por un conjunto de elementos relacionados en diferentes niveles y que forman un sistema complejo que incide en la formación profesional. Y sus motivaciones puede clasificarse en: fines (¿Qué queremos lograr) y medios (¿Cómo nos proponemos lograrlo?) (UASLP, 2017).

Dado que estos tipos de documentos tienden a regir el quehacer de las instituciones universitarias, consideramos necesario e importante su análisis para cubrir los objetivos de esta investigación.

## 2. Marco de política educativa en educación superior sobre formación ciudadana.

A lo largo de los últimos treinta años, diversos organismos mundiales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); proponen líneas de acción retomadas por organismos nacionales como en el caso mexicano, por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Estas acciones son dadas a través de las políticas públicas, mismas que Rizvi y Lingard (2013) definen como las “acciones y posiciones que toma el Estado [para] guiar las acciones y conductas” Para estos autores, los objetivos de las políticas pueden ser variados y



corresponden a diferentes fines y se transforman de acuerdo con los cambios y necesidades sociales. En el marco educativo, tales políticas son nombradas políticas educativas y se entienden como:

[...] propuestas que tratan de incidir en la construcción de la sociedad del futuro que cada ideología y opción política ve como ideal; como el conjunto de reformas que sirven de guía y garantía a sus proyectos políticos a corto, a medio y/o a largo plazo (Torres, 2012. p, 171).

Para efectos de esta investigación, se consideró un marco de políticas internacionales y nacionales en relación con los planteamientos de ciudadanía y Educación Superior.

En el marco de la política internacional se retomaron documentos de la ONU y UNESCO<sup>1</sup> que proponen una visión transformadora para la sociedad desde la educación y el desarrollo sostenible. Los documentos exponen recomendaciones desde los diferentes ámbitos de la sociedad, con la intención de que sean consideradas como pautas de acción que orienten las estrategias, planes y proyectos de las naciones, considerando sus propias características y limitaciones. Mientras que, para analizar el marco de política nacional vigente, se revisaron varios documentos<sup>2</sup> considerados como los que integran ejes rectores de las políticas públicas para lograr objetivos y estrategias planteadas desde el panorama internacional en el campo educativo mexicano.

Como resultado del análisis del marco de políticas educativas, se observó que el campo educativo es considerado, desde los organismos internacionales, como una vía para la transformación de las sociedades. A través de las recomendaciones en el ámbito educativo, se establecen los puntos de partida y estrategias para organizar y dirigir los proyectos educativos de las naciones.

En el caso de la política educativa mexicana, se observa que, dentro de la educación, se considera el desarrollo integral y una mirada humanista, además del amor a la patria y la responsabilidad social. Con lo anterior se piensa contribuir a la formación de una ciudadanía crítica y activa a favor de la atención de los problemas sociales en cada ámbito de la sociedad.

<sup>1</sup> Principalmente se retomaron los siguientes documentos: Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: la educación encierra un tesoro (Delors, 1996); Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? (UNESCO, 2015); Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2018); y Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018 (Henríquez, 2018).

<sup>2</sup> Se revisaron: el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (reforma 2021); Programa Sectorial de Educación derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024; la Ley General de Educación (2019) y la Ley General de Educación Superior (2021).



asociadas. De esta manera, en este apartado, exponemos algunas aproximaciones a lo que se entiende por ciudadanía y sus posibles relaciones con otras nociones vinculadas e implicadas en su comprensión (ver Figura 1).

A partir de la información de los términos asociados a ciudadanía en el Tesouro, se considera que la naturaleza de la noción de ciudadanía implica perspectivas provenientes de diferentes disciplinas lo que permite que la formación ciudadana pueda integrarse en el currículum, en propuestas interdisciplinarias y transversales.

Esta relación permitió identificar los componentes que conforman la formación ciudadana desde una mirada multi o interdisciplinar. La construcción jerárquica permitió identificar los referentes teóricos provenientes de diferentes disciplinas y a su vez, guio el trabajo metodológico.

### 3.1 Tipos de ciudadanía

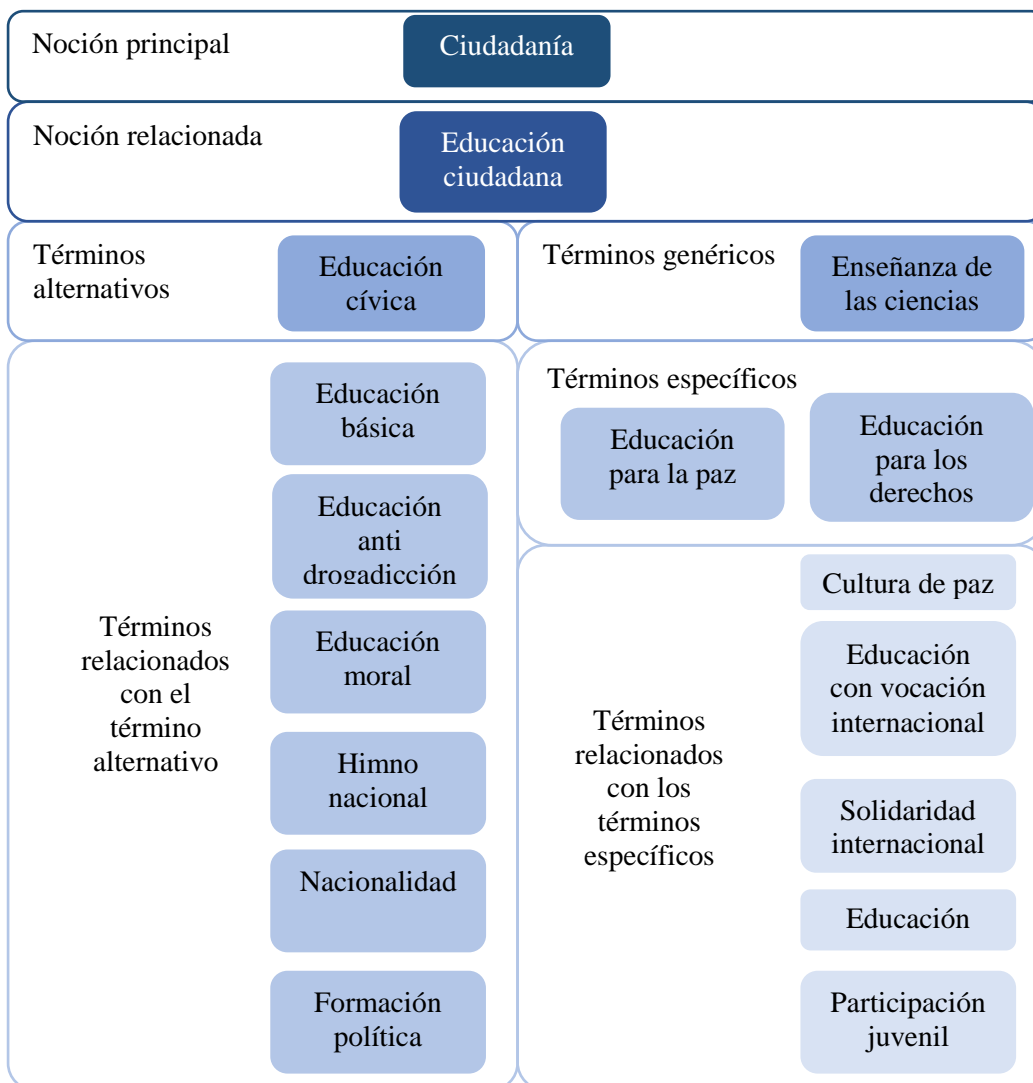
Se observó que las nociones de ciudadanía involucran un espacio y tiempo determinados y, al ser un *concepto polisémico*, se requiere de diferentes disciplinas para comprender su estudio. Por tal motivo, para aproximarnos a una noción de ciudadanía se recuperaron diversos referentes teóricos provenientes de diferentes disciplinas: ética, educación, sociología y política, lo cual nos permitió dar cuenta que el término de ciudadanía requiere de una mirada interdisciplinar para comprender su complejidad.

Para Gimeno Sacristán (2001), la ciudadanía es definida como “una forma de ser persona en sociedad que parte del reconocimiento del individuo como poseedor de unas posibilidades y unos derechos” (p.2). Por su parte Habermas (1998), refiere a la ciudadanía como un estatuto que “regula la organización de las personas en el seno de un pueblo constituido como estado, cuya existencia es reconocida por el derecho internacional” (p.7).

Desde estas posturas, la noción de ciudadanía se caracteriza por ser aquella condición que otorga a los ciudadanos derechos y obligaciones determinados por una comunidad, lo cual implica, necesariamente el reconocimiento de un individuo en sociedad.

En la revisión teórica de la investigación, se identificaron diversos *tipos de ciudadanía* (Tabla 1), los cuales se siguen construyendo en la actualidad. Si bien, se intentó, inicialmente, vincular cada aporte con una sola disciplina, se observó que estos responden a planteamientos provenientes de diferentes disciplinas.

**Figura 1. Relación jerárquica de formación ciudadanía**



Fuente: Elaboración propia (2022) desde los aportes del Tesouro (UNESCO).

Ante las transformaciones y crisis sociales generadas por la globalización, autores como Majó (2002) plantean como necesario llevar a cabo una educación para una *ciudadanía social*, la que define como aquella conciencia social de los ciudadanos donde sean capaces de identificar los problemas a los que se enfrentan y ante los que deberán adoptar una posición personal que implica una cierta responsabilidad en su conducta y también en su posición política dentro de la organización del modelo social (p.43). El ideal de esta ciudadanía, según Majó (2002), es que los individuos tengan habilidades y capacidades para dirigir sus esfuerzos en objetivos que permitan el desarrollo personal, social, y el asumir una toma de conciencia de sus recursos, herramientas y reglas que contribuyen a su estado de bienestar.

**Tabla 1.** Disciplinas y tipos de ciudadanías

Disciplinas	Tipos de ciudadanía	Componentes
Sociología	Ciudadanía social (Majó, 2015)	Conciencia social, responsabilidad social, posición política dentro de la sociedad, sujetos con habilidades y capacidades que permitan el desarrollo personal y social, conciencia de recursos, herramientas y reglas.
	Ciudadanía global (Yurén, 2013)	Ciudadanos del mundo, responsabilidad de ocuparse de los problemas sociales a nivel local y a nivel global, superar particularismos en favor de la construcción.
	Ciudadanía «glocal» (Mayer, 2015)	Responsabilidad de acción ante los riesgos desde los efectos locales y con una visión global.
	Ciudadanía multicultural (Yurén, 2013)	Reconocimiento de derechos culturales, de la diferencia y la comunicación entre culturas.
Política		
Ética	Ciudadanía intercultural (Menchú, 2015)	Derechos de pueblos indígenas, respeto a la diversidad, educación integral, relaciones interculturales entre la humanidad, reconocimiento de la diversidad y la riqueza de la identidad.
Educación	Ciudadanía democrática (De la Torre, 2000, Mayor, 2015)	Participación activa, cultura democrática, ideales de transformación social, derechos y obligaciones, participación en la vida colectiva, conectarse con otros.
	Ciudadanía ambiental (Mayer, 2015; Yurén, 2013)	Respeto a la naturaleza, nueva ética, desarrollo sustentable, conciencia sobre los problemas sociales, capacidades de colaboración y de comunicación.
	Ciudadanía práxica (Yurén, 2013)	La revocación de toda forma de dominación, memoria y promesa, capacidad de agencia, ciudadanía activa,

*Fuente:* Elaboración propia (2022) a partir de los aportes de Majó (2015), Yurén (2013), Mayer (2015) y Menchú (2015).

*Nota:* Algunos autores trabajan su planteamiento desde dos posiciones disciplinares.

A partir de la idea anterior, se observa la necesidad de que los sujetos se consideren como parte de una comunidad local y global. En este sentido identificamos diversos términos para denominar la relación de los ciudadanos tanto con lo local como con el mundo. Para Yurén (2013) desde los aportes de Sahuí, (2008) la ciudadanía *global* se refiere a la condición de posibilidad del ciudadano para ocuparse de problemas globales y es posible cuando el ciudadano asume una actitud que supera los particularismos en favor de la construcción, junto con otros, de un catálogo de derechos progresivamente incluyente, así como un conjunto de intereses generalizables no excluyentes.

Por otro lado, Mayer (2015) habla sobre una *ciudadanía «glocal»* la cual implica:

[...] no sólo la responsabilidad de mantener bajo control lo que sucede localmente para reconocer sus causas y denunciar sus riesgos, si no asume también la responsabilidad de una visión global; que no se limita a seguir los efectos locales de las acciones, sino que además intenta determinar por anticipado sus posibles efectos sobre el planeta. (Mayer, 2015, p.92)

El pensar y actuar ciudadano no solo hace referencia a un contexto en específico, sino que asume también es pensarse en un contexto global, mediante redes, asociaciones y organizaciones, relaciones y alianzas.

Otro tipo de ciudadanía identificada es la que Yurén (2013) refiere como una *ciudadanía multicultural*, que es aquella que emerge del reconocimiento de los derechos culturales. Esta forma de ciudadanía ha surgido, sobre todo, a causa de los importantes movimientos migratorios originados a partir de la segunda mitad del siglo XX. Desde este tipo de ciudadanía se pretende el reconocimiento de la diferencia y la comunicación entre culturas (Yurén, 2013, p.105). Sin embargo, la misma autora considera que este tipo de ciudadanía se ha configurado dada a las transformaciones sociales, dando paso a la *ciudadanía intercultural*.

Por otra parte, la *ciudadanía intercultural*, propuesta por Menchú (2015). Esta autora reflexiona acerca de la necesidad de abordar temas como los derechos de los pueblos indígenas, el respeto a la diversidad y una educación integral que fortalezca las relaciones interculturales entre la humanidad. La autora considera que aun cuando el debate sobre la perspectiva de un sistema educativo multicultural sigue vigente, las acciones son insuficientes, razón por la cual sugiere estrategias para lograr una ciudadanía que reconozca la diversidad y riqueza que sustenta la identidad y valores humanos, donde todas las culturas puedan convivir en el mismo espacio y con las mismas oportunidades.

Este tipo de ciudadanía se piensan desde la necesidad de que los sujetos se consideren como ciudadanos del mundo, ya que existen problemas internacionales que competen a todos los ciudadanos del planeta como: crisis ambientales, guerras, incremento de la violencia y de enfermedades y pandemias. No obstante, la tensión de este tipo de ciudadanía radica en que es que los sujetos reconozcan que tienen la capacidad de hacer frente a problemas globales desde lo local, sin perder su propia identidad.



Los aportes de Mayor (2015) y De la Torre (2000), se centran en la reflexión sobre la *ciudadanía democrática* como condición de existir dentro de una comunidad. Sin embargo, no limitan su definición de democracia, al ejercicio del derecho al voto y a la elección de gobernantes o a toda actividad de vida política. Para los autores, es necesario destacar que la vida democrática implica la participación activa de los ciudadanos en lo que ocurre a su alrededor, donde son capaces de reconocerse a sí mismos como auténticos actores sociales.

Mayor (2015) reflexiona que, para que exista una verdadera ciudadanía democrática, es necesario hablar de una cultura democrática. Desde los aportes del autor, esta cultura se conformaría por cuatro conceptos fundamentales: “el civismo, la tolerancia, la libre comunicación de ideas y de personas y la educación” (p.21). De esta forma, los ciudadanos, independientemente de su origen o raza, podrán ser capaces de coincidir en los ideales y transformar su sociedad en función del desarrollo. Para De la torre (2000), la democracia se volvió compleja y, para existir en las sociedades modernas tuvo que volverse una práctica representativa a través del voto y la elección de los representantes en el ejercicio del poder social, con lo que el ciudadano moderno es un sujeto de derechos que puede decidir participar o no en la vida colectiva, además de gozar de protección y garantía del Estado. Para el autor, con base en estas particularidades históricas y conceptuales es posible reconocer principios fundamentales en la práctica de la democracia, debido a que:

[...] 1) Todo individuo se encuentra inevitablemente inmerso en una comunidad, no solo en el sentido de que necesita de ella, sino que es ella. Existe a través de ella. [...] 2) La vida colectiva potencia y enriquece la calidad de vida, las inclinaciones, preferencias, expectativas e intereses (desde cognoscitivos y afectivos hasta económicos) de todos los individuos y da lugar a realidades nuevas y valiosas. 3) Todo individuo debe encontrar, en las interacciones con los otros, la realización de las propias necesidades, expectativas e intereses (De la Torres, 2000, p.51).

De esta manera, hablar de una ciudadanía democrática es referirse a los sujetos que son capaces de trascender en sí mismos y que tienen las capacidades de conectarse con otros en la forma de existir como comunidad.

Para Majó (2015), la *ciudadanía ambiental* es aquella donde los ciudadanos respetan la naturaleza desde una nueva ética y el desarrollo sostenible. El sentido principal de esta ciudadanía es la conciencia que deben tener los individuos ante los problemas relacionados con cuestiones ambientales para así habitar la tierra con sabiduría. Desde esa perspectiva, para Yurén (2013), los ciudadanos se han involucrado con mayor frecuencia en asuntos

relacionados a problemas ambientales, como la contaminación, la conservación de los ecosistemas y la prevención, lo cual ha ocasionado la conformación de grupos ciudadanos, que, como parte de la *sociedad civil transnacional*, pugnan por un desarrollo sustentable y trabajan bajo la forma de Organizaciones No Gubernamentales y redes transnacionales con diferentes grados de cohesión. (Yurén, 2013, p.108).

Por lo que, la autora destaca que se requieren de ciudadanos que desarrollen con capacidades de colaboración, los cuales involucran conocimientos y actitudes para la comunicación y el trabajo con otros, al igual que capacidad de agencia.

Lo hasta ahora referido, nos permiten reconocer que la ciudadanía es una condición de los sujetos que va más allá de un sentido de pertenencia a una sociedad y a la obtención de derechos y obligaciones. La ciudadanía puede comprenderse, si recuperamos lo expresado por los autores consultados, como un sentido de pertenencia a una sociedad tanto local como global, en dónde existe el compromiso para la reconstrucción social, en la cual se superen las dificultades relacionadas con la exclusión, desigualdad, discriminación, inequidad y de inseguridad. Todo ello desde el respeto y la valoración de la diversidad, equidad, responsabilidad y sostenibilidad. Asimismo, resulta fundamental contar con sujetos que sean capaces de colaborar, comunicarse y laborar con otros y ejercer capacidad de agencia y prácticas representativas.

Esta tipología sobre ciudadanía antes planteada (Tabla 1) podría hacernos pensar en que tal vez se empieza a configurar una serie de rasgos que dan pauta para la configuración de una nueva ciudadanía o nuevas ciudadanías.

Podemos interpretar que el ejercicio de la ciudadanía es como un proceso interdisciplinar, debido a que es el resultado de diferentes aportes que provienen de diferentes disciplinas, principalmente desde las áreas de política y derecho. Por lo que la noción de ciudadanía se involucra con aspectos a ideas tales como: civismo y patria, identidad nacional, normas y leyes, derechos y obligaciones, y participación democrática que se otorgaban a un sujeto por solamente pertenecer a una sociedad. La noción involucra una visión humanista y social. Con esto, la tarea educativa se transforma de solo enseñar contenido relacionado con el civismo y amor a la patria, a educar desde la paz y desde los valores. Por otro lado, podemos observar una tendencia a constituir un planteamiento de la ciudadanía que va de lo local a lo global, de lo global a lo local y de la agencia a la praxis; que considera la necesidad de que los

ciudadanos participen en la solución de las problemáticas sociales y se comprometan con su comunidad, con el otro y consigo mismos.

### 3.2 Formación ciudadana desde un currículum interdisciplinar

El trabajo interdisciplinar “está basado, tanto en la elaboración de un marco conceptual común que permita la articulación de ciencias disímiles, como en el desarrollo de una práctica convergente” (García, 2006, p.67). Esta forma de trabajo permite observar toda la complejidad del objeto de estudio, explorando desde diferentes posicionamientos y desbordes de las disciplinas.

La interdisciplina, permite orientar la educación con un sentido a la atención de los problemas sociales. Implica que los profesionales tengan capacidades de integración de las disciplinas para atender desde su propia área las necesidades sociales. Aunque se localizaron autores que hablan sobre un currículum interdisciplinar, se observó que hace falta claridad para definir las principales nociones y estrategias del mismo. Pareciera que los escenarios educativos universitarios siguen siendo deficientes para la formación ciudadana, debido a que estos buscan principalmente formar en la ética profesional con un sentido a atender las demandas de los mercados laborales, dejando de lado las funciones sustantivas propias de la universidad.

## 4. Metodología

Para esta investigación se optó por una metodología cualitativa de corte documental y de tipo exploratoria. Se utilizó el análisis documental mediante la codificación, el uso de tablas discursivas y analíticas como herramientas principales. En este trabajo se realizó una investigación de análisis de contenido, exploratorio, de carácter descriptivo, con la intención de comprender un fenómeno social y educativo por lo que la pretensión no fue la de construir teoría en esta investigación.

Inicialmente se revisaron y analizaron los documentos institucionales (ME y PIDE) de 27 de las 32 UPEs con un total de 32 PIDE y 25 ME<sup>4</sup>, para distinguir aquellos documentos que tienen una mayor apropiación sobre el tema de ciudadanía, para lo cual solo se ocupó como categoría *ciudadanía* desde dos perspectivas: ético-política y ético-social. Consideramos

---

4 Conviene decir, que se realizaron las gestiones necesarias para conseguir los modelos faltantes, sin embargo, no se obtuvo respuesta antes de cerrar el apartado para su análisis.

necesario señalar que las búsquedas de los documentos inicio en el año 2020 y la pretensión fue localizar los documentos vigentes de cada UPE, sin embargo, en el camino de esta investigación algunos de los modelos y planes fueron actualizados y fueron retomados. Como resultado se identificaron las políticas educativas relacionadas con ciudadanía que son retomadas en los PIDE y seis modelos universitarios (ME)<sup>5</sup> con un discurso, estrategias, objetivos y metas sobre la formación ciudadana detalladas.

Con los casos seleccionados, se llevó a cabo un análisis con mayor profundidad con las categorías especificadas en la Tabla 2, solo de los ME ya que consideramos es un documento rector que contiene los principios, lineamientos y finalidades que orientan a las funciones sustantivas de las UPE, sin importar las características de la administración. El análisis de estos documentos permitió identificar el posicionamiento de las UPEs en relación con la formación ciudadana y el tipo de ciudadano que pretenden formar y las estrategias y prácticas que expresan en sus documentos. Para clasificación de la información se utilizó la red de términos y la tipología de ciudadanía expuestas anteriormente como categorías de análisis del discurso, con el apoyo de la herramienta Atlas.Ti<sup>6</sup> versión 9, además, se construyeron tablas discursivas<sup>7</sup> para detallar lo que se entendería por cada noción asociada al tema.

**Tabla 2.** Dimensiones y categorías de análisis

Dimensión de análisis	Categorías de análisis	Componentes
Política	Política educativa	Incorporación de la ciudadanía en los ME y PIDE
		Política educativa consideradas en el ME y PIDE.
Formativa	Integración de la noción de ciudadanía en las UPEs	Posicionamiento sobre la ciudadanía
		Prácticas para la formación ciudadana

*Fuente:* Elaboración propias (2022).

## 5. Resultados del Análisis del discurso sobre la formación ciudadana en seis UPEs

La formación ciudadana dentro de los ME, se presentó de diferentes formas. En algunos documentos se observó como parte de la contextualización y las políticas educativas

<sup>5</sup> A partir de este momento se utilizará ME para referir a los Modelos educativos.

<sup>6</sup> Programa informático utilizado principalmente en la investigación cualitativa y funciona como herramienta para la organización, análisis e interpretación de la información..

<sup>7</sup> Para Farías y Montero (2005) son herramientas heurísticas y analíticas que son adaptables a las necesidades de cada investigador. Su característica principal es la organización y esquematización del discurso para permitir diferentes niveles de análisis según la investigación lo requiera.

internacionales y nacionales; incorporada en algunas de las dimensiones o rasgos que estructuran los modelos; y en los apartados sobre currículum, aprendizajes y competencias. Su incorporación forma parte de las respuestas de las UPEs, ante las necesidades que las nuevas sociedades globales demandan. En este apartado, daremos cuenta de las propuestas de seis universidades planteadas en los ME respecto de cómo se asume la formación ciudadana.

Una vez seleccionados los ME (Tabla 3), se inició con el análisis de los discursos sobre ciudadanía ubicados en los documentos, teniendo como base los referentes teóricos y los tipos de ciudadanía identificados en el capítulo cuatro de esta investigación. Con fines de integrar el reporte de resultados, establecimos algunas categorías y subcategorías para la organización y presentación de la información de los seis casos de estudio.

**Tabla 3. ME seleccionados**

UPEs	Modelo	Año	
Universidad Autónoma de Baja California (UABC)	Modelo educativo de la UABC	2018	
Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)	Modelo educativo y académico	2018	2020
Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)	Modelo académico de técnico Superior universitario. Profesional asociado y licenciatura	2015	2020
Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)	Modelo universitario de formación integral y estrategias para su realización	2017	
Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)	Modelo universitario	2010	
Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)	Modelo educativo para la formación integral	2021	

*Fuente:* Elaboración propia (2022).

*Nota:* Cabe destacar que, durante el proceso de esta investigación, algunas de las UPEs actualizaron sus ME, por lo que se consideró la última versión actualizada en nuestro análisis.

### 5.1 Discursos de la política educativa sobre ciudadanía en los ME

A partir del análisis de los ME, se logró identificar en el discurso de las políticas internacionales y nacionales algunos posicionamientos relacionados con la formación ciudadana y el tipo de ciudadanía a la que aluden los discursos y pretenden formar las UPEs.

En esta categoría, las seis UPEs, coincidieron en tener como referencias documentos de política educativa internacional de organismos como: la UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Dos universidades (UANL y UNACH) en

los que enuncian la importancia de integrar una ciudadanía mundial y citan los documentos de la UNESCO. Ello presupone una cierta influencia de los países desarrollados sobre los planteamientos educativos en nuestra región y, por ende, marcan una cierta influencia sobre la formación universitaria y de la formación ciudadana.

A nivel nacional los ME estudiados, refirieron principalmente los documentos provenientes de: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Dos instituciones (UABC, UNACH) exponen la trascendencia de integrar una formación que incorpore una ciudadanía responsable y solidaria, para ello se basan en el Plan Nacional de Desarrollo. En los ME estudiados se observó una clara alineación a las directrices de instancias que provienen del gobierno federal, argumentando en su discurso, la pertinencia y coincidencia con dichas políticas federales.

Los discursos de la política internacional en relación con la formación ciudadanía, se centran en los planteamientos de replantear la ciudadanía en un mundo diverso e interconectado desde una educación a lo largo de la vida. Además, dentro de los discursos de política se enfatiza en el papel estratégico de la educación superior como tema emergente como el desarrollo sostenible y educación ciudadana en la aldea planetaria.

Por su parte en la política educativa nacional, resalta principalmente un discurso asociado al fomento del amor a la patria, la conciencia solidaria internacional, justicia e independencia. En este sentido, el papel de la educación se supone como una vía para el desarrollo humano a través de la formación en valores y animar la participación democrática.

Con estos resultados y el análisis de la información, logramos identificar que el planteamiento de las políticas educativas se estructura por algunos elementos que parten de diferentes tipos de ciudadanía como la democrática, global y social. Sin embargo, consideramos que en los discursos no son tan claros en lo que se considera por ciudadanía y además que no se esclarecen vías, estrategias o herramientas concretas orienten estos planteamientos.

## 5.2 La formación ciudadana en los ME de las UPEs.

### 5.2.1 Aproximación a la noción de ciudadanía en los ME

A partir del análisis de los ME se identificaron posicionamientos y nociones diversas sobre ciudadanía. Con lo expuesto en el apartado de sustentos teóricos se observó que la ciudadanía



efectivamente es un concepto polisémico lo que le permite integrarse de diversas maneras en los proyectos educativos, desde diversos posicionamientos y nociones. El análisis de los ME nos permitió reforzar las ideas de que la ciudadanía se estudia desde disciplinas tales como: ética, educación, sociología y política. Además, se encontró un vínculo con las disciplinas de filosofía e historia.

Dentro de los discursos la principal disciplina en la que se desarrolla el planteamiento de la ciudadanía es la de la ética, la cual tiene un carácter profesional, debido a que “tiene que ver con la formación deontológica, relativa al ejercicio de las profesiones, y la formación humana, personal, ciudadana y social, que contribuye a la calidad ética de los futuros profesionistas” (UABC, 2018, p.55). En este sentido, la ciudadanía se desarrolla desde el constructivismo y el humanismo crítico, con la intención de formar “profesionistas y ciudadanos responsables, comprometidos socialmente y proactivos” (UASLP, 2017, p.39), por lo que la dimensión ética contribuye a la relación persona-ciudadano-profesional, que las universidades buscan reforzar a través de la formación ciudadana.

Por otro lado, el análisis permitió reconocer algunos posicionamientos teóricos sobre la ciudadanía en las universidades de estudio. La UNACH retoma los aportes de Nussbaum (2005) donde señala que “la ciudadanía establece vínculos “no solo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también y, sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación” (UNACH, 2020, p.30), en este sentido, la noción de ciudadanía se retoma desde una perspectiva de lo global, en donde la nacionalidad, que es considerada tradicionalmente como parte de la ciudadanía, retoma un sentido más amplio, ya que los sujetos deben considerarse ciudadanos del mundo sin perder su propia identidad.

Logramos identificar nociones sobre una ciudadanía activa, responsable y solidaria, qué refiere a la participación de los futuros profesionales en la vida comunitaria, comprometidos con el desarrollo sostenible, la dignidad humana, la paz, los derechos humanos, equidad de género y en general el bienestar social (UAEM, 2010 y UANL, 2020). Pensamos que estos elementos se relacionan con la ciudadanía práxica (Yurén, 2013), para la que es necesaria una conciencia ciudadana.

### 5.2.2 Tipos de ciudadanía



El análisis nos permitió identificar las nociones y planteamientos sobre ciudadanía en cada uno de los discursos de los ME, en los que se encontraron coincidencias, diferencias y tendencias en la manera en que se aborda el tema (Tabla 4). Con lo anterior, logramos dar cuenta del planteamiento sobre ciudadanía que se encuentra más frecuente dentro de los discursos y con ello identificar los elementos que nos acercan a su comprensión.

**Tabla 4.** Tipos de ciudadanía localizados en los ME

Tipo de ciudadanía	UPEs					
	UABC	UNACH	UANL	UASLP	UAEM	UADY
Ciudadanía social	X	X		X	X	X
Ciudadanía global	X	X	X	X	X	X
Ciudadanía «glocal»	X	X				
Ciudadanía multicultural						
Ciudadanía intercultural		X			X	X
Ciudadanía democrática		X			X	X
Ciudadanía ambiental		X			X	X
Ciudadanía práxica		X		X	X	X

Fuente: Elaboración propia (2022) a partir de los ME.

### 5.2.2.1 Ciudadanía global o mundial.

En los discursos de los ME, se localizaron coincidencias sobre un tipo de ciudadanía en particular: la *ciudadanía global o mundial*.

Desde los elementos contextuales y de política educativa en los modelos, se exponen los intereses para formar un ciudadano mundial. Los ME de la UNACH (2020), UANL (2020) y la UADY (2021) hablan explícitamente sobre la ciudadanía mundial mientras que en el resto de los modelos solo se incorporan elementos de esta a sus discursos relacionados con la formación ciudadana.

La UNACH (2020) expresa una ciudadanía mundial en sus fundamentos filosóficos, donde menciona qué parte de esta ciudadanía es que los sujetos se sientan pertenecientes no sólo a

grupos específicos, sino que se reconozcan como humanos y se preocupen por lo que ocurre alrededor en escalas globales. Por lo que se requiere una participación activa sobre lo que sucede a lo largo de la vida y un compromiso como ciudadano del mundo.

La UANL (2020) retoma la ciudadanía mundial en sus apartados de perfil de egreso, antecedentes y en el área curricular de formación inicial. Se retoman los planteamientos de la UNESCO sobre una educación para la ciudadanía mundial, donde los profesionales sean capaces de tomar decisiones identificar los desafíos de la sociedad y generar un mundo más justo y pacífico (UANL, 2020, p.25), en este planteamiento se asocian elementos de la educación para el desarrollo sostenible, intercultural, para la paz y cultura de género.

Dentro del modelo de la UADY, la ciudadanía mundial forma parte del apartado de problemáticas y tendencias mundiales en específico en la formación enfocada a los objetivos del desarrollo sostenible. Una vez más se retoman los aportes de la UNESCO para establecer la necesidad de una ciudadanía mundial dentro de los procesos de formación, debido a que es necesario:

[...] crear una conciencia crítica planetaria capaz de encaminar a la humanidad hacia nuevas formas de cooperación y organización social justas y democráticas, integradoras de la diversidad cultural y medioambientalmente sostenibles (UADY, 2020, 19).

Desde estas ideas se coincide en la necesidad de desarrollar un pensamiento reflexivo y de conciencia entre los estudiantes, sobre su desempeño en el entorno social, cultural y ambiental.

En los modelos de la UAEM (2010), UASLP, 2017) y la UABC (2018), se coincide con el planteamiento de una ciudadanía mundial. En el discurso de la UAEM (2010), se aprecia una amplia relación con la preparación profesional, el compromiso ciudadano y la responsabilidad social. Aunque no se alude propiamente a una ciudadanía mundial, se insiste en que la formación ciudadana debe involucrarse con la formación profesional y desde la responsabilidad para que los sujetos sean capaces de participar activamente en la sociedad en las temáticas sobre justicia, derechos humanos, democracia, y desarrollo sostenible, y generar conciencia sobre la participación desde lo local hasta consideraciones globales.

Los planteamientos de la UASLP (2017) se involucran con la trascendencia social. Se habla de una relación con el mundo social y los estudiantes a través de su intervención entre

disyuntivas y dilemas sociales, lo que permite que los estudiantes se conviertan en ciudadanos responsables y comprometidos socialmente.

El documento de la UABC (2018), menciona en que los estudiantes deben convertirse en ciudadanos plenamente “realizados, capaces de insertarse exitosamente en la dinámica de un mundo globalizado y de enfrentar y resolver, de manera creativa, los retos que presenta su entorno actual y futuro” (UABC, 2018, p.27). Esto como parte de la misión de la Universidad.

Los ME exponen las dimensiones que consideran forman parte de la ciudadanía mundial (Figura 13) y son expresados por medio del currículum desde el diseño de competencias e impulsadas desde las unidades curriculares en los programas educativos.

Respecto a la tabla de jerarquizaciones de las nociones de ciudadanía, dentro de los elementos que componen la ciudadanía global, se coincide en mencionar una cultura de paz, educación en derechos humanos y movilidad.

Con lo anterior, se reflexiona que la formación de los universitarios tiene como objetivo formar una conciencia crítica planetaria, donde los sujetos sean agentes de cambio desde sus áreas disciplinares, capaces de transformar sus realidades, y desde el planteamiento de la globalidad, sean capaces de encaminar a la humanidad en formas de organización desde la justicia, democracia, la diversidad cultural y el desarrollo sostenible.

## 6. Conclusiones

Entre los hallazgos de esta investigación, respecto al análisis de los ME identificamos diversos planteamientos sobre la formación para la ciudadanía en las universidades y algunas posibilidades de vincular esos planteamientos a la perspectiva interdisciplinar. También se encontró que la formación para la ciudadanía se aborda desde un planteamiento de transversalidad, donde el tema se desarrolla mediante competencias que se supone, atraviesan los procesos formativos, los contenidos de los programas educativos y aluden a los perfiles universitarios ideales de sujetos capaces de atender problemas sociales de manera integral. Sin embargo, las estrategias no están presentes o no son claras dentro de los documentos institucionales, y las que están presentes responden a un modelo de demanda laboral.

La formación ciudadana implica una formación integral pensada desde la complejidad de los problemas sociales y el desarrollo humano, En la mayoría de los modelos, la formación de

ciudadanos va de la mano o se asocia de manera explícita con un planteamiento sobre la formación integral, sin embargo, son escasos los modelos que desarrollan un apartado específico que permita visualizar la manera en que dicha formación se llevará a cabo. Lo anterior permite la reflexión sobre si los espacios de formación profesional atienden desde los programas de estudio las necesidades de ciudadanos globales y críticos o se enfocan sólo en la formación profesional.

La formación ciudadana es un concepto polisémico, que se puede integrar principalmente como ejes transversales. La formación ciudadana es incorporada en los documentos universitarios, principalmente desde las funciones sustantivas de la universidad como ejes que estructuran el propio modelo universitario y los programas de estudio.

De igual forma se puede observar la relación de la ciudadanía con la educación a lo largo de la vida, para el desarrollo humano y profesional, por lo que se apuesta por la formación centrada en valores, temas emergentes y objetivos, que permita la formación de ciudadanos prácticos.

## Bibliografía

- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España: Gedisa Editorial.
- (2015). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. México: Editorial Paidós.
- Bauman, Z. y Bordoni, C. (2016). *Estado de crisis*. Argentina: Editorial Paidós.
- Cárdenas, J. (2017). Teoría jurídica y globalización neoliberal. *Anuario de filosofía y teoría del derecho*, 11, 215-272.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (GOB) (2019). Ley General de Educación. México, D.F.: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- (2000). Artículo 3 México, D.F.: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión
- Campos, R. y Martínez, L. (2020). *La globalización y la muerte del Estado-nación*. México: Tirant lo blanch.
- Carrasco, A. (2020). Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado en la universidad pública. *Revista de la Educación Superior*, 196(49),1-19.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. 5 de febrero de 1917 (México)
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). Programa Sectorial de Educación, derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. CDMX.: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión



- De la Torre, M. (2000). El ciudadano democrático. Utopía sensata de la posmodernidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(2), 47-60.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Francia: UNESCO.
- Fuentes, J. (2007). Sobre la crisis civilizatoria y las alternativas: de la industrialización de la vida a un pluriverso de realidades. *Tesis doctoral*. Universidad Pablo de Olavide
- Gimeno, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*, Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. España: Herder.
- González, BM (2019). Retos de la formación ciudadana para la educación superior. *Universidad y sociedad*, 11(4), 341-349. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- Henríquez, P. (Coord.) (2018). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018*. Córdoba: UNESCO – IESALC y UNC.
- Lipovetsky, G. y Juvin, H. (2011). *Un debate sobre la cultura planetaria*. España: Eitorial Anagrama.
- Majó, J. (2015). Ciudadanía social. En F. Imbernón. (Coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (29-42). Barcelona: Editorial Graó.
- Mayer, M. (2015). Ciudadanía del barrio y del planeta. En F. Imbernón. (Coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (83-102). Barcelona: Editorial Graó
- Mayor, F. (2015). Ciudadanía democrática. Reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo. En F. Imbernón. (Coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (15-27). Barcelona: Editorial Graó.
- Menchú, R. (2015). El sueño de una sociedad intercultural. En F. Imbernón. (Coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (63-81). Barcelona: Editorial Graó.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- (2010). *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*. España: Paidós.
- (2011). *La vía*. Barcelona: Paidós.
- Moraes, M. (2016). *Reforma del pensamiento y reforma de la educación para aprender a vivir*. Sin dato.
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Naciones Unidas.
- Panico, F. (2019). Apuntes iniciales hacia una metodología del sujeto estético para la formación universitaria. *Sinéctica*, (52), 00008. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-008)
- Rendueles, C. (2020) *Contra la igualdad de oportunidades. Un panfleto igualitarista*. Barcelona: Seix Barral.
- Rizvi, F. y Lingard. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2012). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Tunnermann, C. (2008). Modelos educativos y académicos. Nicaragua: HISPAMER.
- UNESCO. (2015) *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?.* Francia: UNESCO.
- Universidad Autónoma de Baja California (UABC). (2018). *Modelo Educativo de la UABC 2018*. México: UABC.
- Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). (2020). *Modelo Educativo y Académico*. México: UACH.





- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). (2018). *Modelo Universitario*. México: UAEM.
- Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). (2019). *Modelo Académico 2020 de Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado y Licenciatura de la UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN*. México: UANL.
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). (2014). *Modelo Educativo UASLP*. México: UASLP.
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). (2019). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2030*. México: UADY.
- Dirección General de Planeación (DGPL) (2008). *Guía mínima para la elaboración de planes de desarrollo institucional*. México: UNAM
- Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. México: Juan pablos editor, UAEM.
- (2019). La formación ético-política en la educación superior: del currículum oculto a la transversalidad. En Lugo, E. y Yurén, T.. *Temas transversales en educación superior, perspectivas y estudios en casos*. México: Juan Pablos Editor, UAEM.

---

**Para contactar:**

Mayra Isabel Espada Flores, email: [mayra.ief@gmail.com](mailto:mayra.ief@gmail.com)

Elisa Lugo Villaseñor, email: [elisa@uaem.mx](mailto:elisa@uaem.mx)



## ***Educación social dentro del sistema educativo en Comunidad Valenciana: experiencias de éxito***

**Social education within the education system in the Valencian Community: successful experiences**

**María Jesús Perales Montolío**, *Universitat de València*

**Elena Malaber Piles**, *educadora social, CRI Casa Cuna Santa Isabel*

**María José Navarro Vercher**, *educadora social, Empresa de inserción INTEGRAS.TÚ*

498

### **Resumen**

*Las experiencias de intervenciones socioeducativas dentro del sistema educativo valenciano han sido frecuentes y en muchos casos exitosas, pero hasta ahora se han desarrollado como colaboraciones externas. En un momento en que se plantea la incorporación de la figura del educador o educadora social como integrante del sistema educativo, en este artículo se presenta un análisis de estas experiencias, que tiene como objetivo identificar las funciones más habituales, y las claves que acompañan su éxito. El estudio se basa en el Informe elaborado por el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana, a partir del análisis de las fichas de información recogidas y completado a través de un grupo triangular realizado con informantes clave. El análisis descriptivo de las fichas y el análisis de contenido del grupo triangular permite concluir que las funciones más destacadas son las relativas a la coordinación y que las claves de éxito se vinculan, de forma paralela, con la colaboración realista y empática con los equipos educativos.*

**Palabras clave:** educación social, sistema educativo, funciones, éxito.

### **Abstract**

*Experiences of socio-educational interventions within the Valencian education system have been frequent and in many cases successful, but until now they have been developed as external collaborations. At a time when the incorporation of the figure of the social educator as an integral part of the education system is being considered, this article presents an analysis of these experiences, with the aim of identifying the most common functions and the keys to their success. The study is based on the report prepared by the Professional Association of Social Educators of the Valencian Community, and it starts with the analysis of the information sheets collected and completed through a triangular group carried out with key informants. The descriptive analysis of the information sheets and the content analysis of the triangular group led to the conclusion that the most important functions are those related to coordination and that the keys to success are linked, in parallel, to realistic and empathetic collaboration with the educational teams.*

**Keywords:** social education, education system, functions, success.

Fecha de recepción: 20/10/2022

Fecha de aceptación: 12/11/2022



## 0. Introducción.

La educación social se configura como una disciplina pedagógica que trabaja por la incorporación íntegra de los sujetos en el medio social, gracias al uso de diferentes técnicas y herramientas de carácter socioeducativo (ASEDES & CGCEES, 2007). La educación social es un “derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social” (Asociación Estatal de Educación Social [ASEDES] & Consejo General de colegios de Educadoras y Educadores Sociales [CGCEES], 2007, p. 37).

Desde el Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana se ha estado reivindicando el reconocimiento de la Educación Social dentro del sistema educativo debido a la realidad cambiante y compleja que se vive en los centros escolares: multiculturalidad, desigualdades y brechas, conflictos diversos, mayor carga de tareas al personal docente, polaridad social, alumnado expulsado por el sistema, familias poco implicadas, y un largo etcétera de situaciones que se dan en colegios e institutos, y que hacen necesaria la intervención de otros profesionales.

Sin embargo, hasta ahora esta figura no ha estado presente de pleno derecho en el sistema educativo valenciano, pues toda gira en torno a las políticas de las diferentes administraciones (Sáez 2019). Otras comunidades autónomas sí han apostado por la inclusión de educadoras y educadores en los centros educativos, con resultados muy satisfactorios y un alto grado de aceptación por parte de la comunidad educativa. En la Comunidad Valenciana se vienen desarrollando múltiples proyectos de intervención socioeducativa dentro del sistema educativo, incluso en colaboración con los centros educativos, pero desde fuera. Este artículo explora y describe la realidad de estos programas, en un momento en que parece que también nuestro territorio avanza hacia la incorporación de estos profesionales en el Sistema Educativo.

## 1. Marco teórico

### 1.1 La figura profesional del educador y la educadora social en el sistema educativo: funciones y competencias

La educación social se configura como un derecho de la ciudadanía en tanto que, a partir de las diferentes técnicas y herramientas pedagógicas y educativas, capacita a las personas para el pleno desarrollo del ejercicio de la ciudadanía crítica (Sánchez-Valverde, 2015).

Los educadores/as sociales, tal y como afirman Nieto et al. (2017) recogiendo el análisis de ASEDES y el CGCEES (2007) intervienen ante situaciones de desigualdad, transforman la realidad social y acompañan a los sujetos en la superación de las vulnerabilidades en las que se hallen, a través de acciones de intervención y la mediación socioeducativa.

El rol del educador/a social se puede resumir en tres acciones básicas. Por una parte, la acción sobre el contexto a partir del análisis, planificación y evaluación de espacios educativos, así como su colaboración para orientar políticas de carácter social y cultural. Seguidamente, destacan acciones en materia de mediación, debido a que el educador/a social es un profesional capaz de mediar y resolver conflictos de carácter cultural, escolar, familiar y social. Y, por último, acciones formativas, ya que el educador/a social aporta recursos culturales y herramientas dirigidas a la gestión y prevención de problemáticas concretas (ASEDES & CGCEES, 2007)

Estas tres acciones principales de la educación social se desarrollan también dentro del sistema educativo y adquieren una especial importancia, en tanto que los y las profesionales de la educación social no trabajan solo por la transformación del alumnado, sino también, del propio entorno educativo. El educador/a social actúa como nexo de unión entre los diferentes agentes educativos que intervienen en la vida del alumnado, la familia, la escuela y la comunidad y proporciona las herramientas y destrezas necesarias para la correcta inserción en el medio social (Nieto et al. 2017).

Según Pérez & Gaité (2017), el profesional de la educación social, posee las competencias necesarias para conseguir estos objetivos. La prevención, la mediación y resolución de conflictos, y la igualdad de oportunidades, o la escuela de padres, formarían parte de las funciones básicas de este profesional

Por otra parte, ASEDES & CGCEES, ya en 2007, también afirmaban que las competencias profesionales hacen referencia a los saberes y actitudes que capacitan a los profesionales para el desarrollo de acciones sociales propias del educador/a social, siendo éstas plenamente pertinentes también para el sistema educativo.

Así pues, la educación social es una profesión de carácter social y educativo que desarrolla una serie de acciones concretas dentro del contexto escolar, con una serie de funciones y competencias definidas que sirven como presentación y legitimación de estos profesionales ante las administraciones y organismos relacionados con la profesión, pero también, como presentación ante la ciudadanía en general.

Además, las funciones y competencias de la educación social en el sistema educativo se potencian por la adaptabilidad de sus profesionales a la dinámica de los centros educativos. Su papel es esencial en torno a cuestiones como la transmisión de la cultura, y la creación de redes de apoyo y nexos de unión entre los diferentes agentes educativos e instituciones sociales. Además de las acciones investigadoras, el diseño y ejecución de proyectos educativos y la orientación y el asesoramiento en torno a la gestión de los centros escolares (Quintanal, 2018). En definitiva, dadas las funciones, competencias y formación en torno a diferentes problemáticas de índole social, los campos de intervención de los y las educadores/as sociales son cada vez más amplios, incluyéndose entre ellos el ámbito formal (Menacho, 2013).

## 1.2 Análisis del sistema educativo español y necesidades sociales

La Constitución Española, en su artículo 27, garantiza el derecho a la educación de toda la ciudadanía. Sin embargo, las sucesivas reformas legislativas del sistema educativo no han sido suficientes. Según Díaz (2017), la inclusión del educador/a social dentro del sistema educativo es necesaria para superar la rigidez de las estructuras académicas de manera que se asuma la transformación del entorno social y se contemple la integralidad de la vida de los niños, niñas y adolescentes, desde “un nuevo modelo de vida, con un nuevo orden que contribuya a la satisfacción moral, espiritual y personal de todos y cada uno de los alumnos y alumnas” (p.18). Por su parte, autores como Quintanal (2018), afirman que, actualmente “el sistema educativo tiene una estructura anquilosada y mastodóntica” (p.13), ya que la escuela se basa en un modelo obsoleto que otorga especial relevancia a asignaturas con un reconocimiento académico histórico. Así pues, tal y como afirma Quintanal (2018), nos enfrentamos a una realidad compleja, en la que se hace necesaria la figura profesional del educador/a social, que contribuya a que deje de primar lo meramente instructivo y académico.

Asimismo, según Menacho, (2013):

Los centros escolares se encuentran sumergidos en una laguna donde es difícil saber qué hacer o a qué y cómo dar prioridad: si a la instrucción científica, en cuanto a impartir las materias, o a los diferentes conflictos que se dan en las relaciones alumnos/as-alumnos/as, alumnos/as-familias, alumnos/as-profesores/as, profesores/as familias, familias-entorno, profesores/as-entorno, etc. (p.19)

La escuela se debe de configurar como un punto para la intervención de cuestiones sociales tales como el acoso escolar, la educación emocional, la integración de minorías etc. Así, si se introduce la educación social dentro del sistema educativo, se propone la dinamización del contenido académico, y la renovación de la organización de instituciones escolares desde una

perspectiva social. Su función dentro de un centro educativo, debe abarcar el acompañamiento y la intervención directa con los contextos familiares, un ámbito donde a veces el profesorado no llega (Quintanal, 2018). Un ejemplo de esto sería, tal y como afirma Torres de Bustos (2017), el trabajo sobre el papel de las redes sociales, como medio de comunicación social y de relaciones entre personas; en este contexto se hace necesaria la intervención del educador/a social ya que las nuevas tecnologías están presentes en la vida diaria de los niños, niñas y adolescente y, por lo tanto, también en la escuela.

En la misma línea, educadoras sociales como López & Lorente (2020), afirmaron en la jornada “La educación social en el sistema educativo” (2020), que el sistema educativo español está cada vez más obsoleto, ya que únicamente se presta atención a los resultados académicos del alumnado y no se reconoce la individualidad de cada quien ni se llega a tener en cuenta aspectos como el entorno familiar, económico y social que rodea a cada persona.

En definitiva, la incorporación de la educación social a la escuela supone la posibilidad de complementar a las diferentes figuras profesionales y puede ayudar en la tarea de encontrar nuevos espacios que estén al servicio del sistema educativo pero que supongan formas diferentes de relacionarse, así como de cubrir las necesidades de los niños, niñas y adolescentes. Solo así, se puede llegar a cubrir el conjunto de demandas explícitas e implícitas que actualmente se reivindican desde diferentes ámbitos, no solo el escolar sino también el comunitario o el familiar (Martín-Cuadrado, 2022).

### 1.3 El sistema educativo y la educación social. El caso de la Comunidad Valenciana.

La figura profesional del educador/a social en los centros escolares españoles, va tomando año tras año su espacio. Sin embargo, dado nuestro sistema constitucional de distribución de competencias, López (2013), afirma que se han tomado alternativas diferentes en función de la Comunidad Autónoma, tanto es así, que se plantean tres modelos de acción distintos para definir la labor de los y las profesionales de la educación social en los centros educativos de forma institucional:

- Andalucía, Extremadura y Castilla la Mancha: el educador/a social forma parte del equipo educativo del centro escolar, sobre todo en secundaria.
- Baleares, Euskadi, Galicia, Madrid y Barcelona: intervienen a través de Servicios Sociales Municipales.
- En el resto de comunidades autónomas, incluida la valenciana, las educadoras y educadores sociales intervienen a través de proyectos concretos y puntuales.





De manera similar, Conde & Fernández (2018) afirman que el educador/a social en España interviene a través de tres modelos diferentes. Por una parte, encontramos a los educadores/as sociales que intervienen por adscripción institucional, por otra, los educadores/as sociales que forman parte de Servicios Municipales y, por último, aquellos educadores/as sociales que intervienen gracias a los proyectos que implementan entidades intermediarias. Por lo tanto, Conde & Fernández (2018), sostienen que la entrada de los educadores/as sociales en la escuela es una realidad, aunque la figura no interviene de manera uniforme si no que se hace de manera diferente según la Comunidad Autónoma.

Así pues, el marco normativo que rige y regula la acción profesional de los educadores/as sociales es diferente en cada comunidad autónoma. En la Comunidad Valenciana el ejercicio profesional de los educadores/as sociales está regulado por la Ley 15/2003, de 24 de noviembre, de la Generalitat, de Creación del Col·legi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana. Más adelante en la Ley 4/2019, de 22 de febrero, de la Generalitat Valenciana, se ratifica la obligatoriedad de colegiación de los profesionales para velar por el correcto desempeño laboral.

Desde esta misión, el COEESCV ha venido estudiando la situación y elaboró en 2021 un Informe Jurídico (2021a) en el que mantiene que actualmente se dan una serie de consideraciones de carácter jurídico que respaldan a la figura del educador/a social y que justifican la necesidad de su acción profesional dentro del Sistema Educativo Valenciano. Por una parte, destaca la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación, en la que se constata la necesidad de que el principio de inclusión sea el principio rector de la acción educativa, ya que solo así, se puede garantizar el desarrollo pleno de todas las personas. Por otra, la publicación del Decreto autonómico 104/2018, de 27 de julio, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano, se ratifica la educación como un derecho fundamental responsabilidad de los poderes públicos, los centros docentes, el personal docente y no docente y a las familias (COEESCV 2021a).

En el apartado 6 de este decreto, se expone que la educación inclusiva debe de prestar una especial atención a la prevención, detección e intervención temprana de situaciones de exclusión social. Además, ha de ser bajo una perspectiva sistémica e interdisciplinar, de manera que se atiendan las necesidades de los sujetos, pero también se les dote de oportunidades y herramientas. Por otra parte, en el apartado 7, se afirma que la educación

inclusiva requiere de la participación de toda la comunidad educativa, lo cual implica la cohesión de todos los miembros de esta. Por tanto, en ambos apartados se justifica la presencia de un agente educativo que disponga de las herramientas y recursos necesarios para hacer efectivo el principio de inclusión dentro del Sistema educativo Valenciano (COEESCV 2021).

Además, el artículo 13 del Decreto mencionado expone que la identificación de necesidades de apoyo educativo específicas es responsabilidad de los servicios especializados de orientación. Evidentemente, la implantación de estas medidas requiere de la formación del correspondiente personal, por esa razón, en el apartado 2 del precepto, se constata que los centros docentes pueden disponer de personal de apoyo especializado dependiendo de las necesidades de los alumnos y alumnas. Para ello, en el apartado 3 se afirma que las consellerias con competencias en sanidad, igualdad y políticas inclusivas pueden aportar profesionales complementarios, entre los cuales el COEESCV (2021a), señala a los educadores/as sociales.

Tras años estudiando en otros territorios la figura de las educadoras y educadores sociales dentro del sistema educativo, tras años defendiendo esa figura desde el COEESCV, en este momento se produce un momento de inflexión por la apertura planteada desde la administración educativa. En mayo de 2022, en la 6ª Jornada del VIII Congreso Estatal de Educación Social, la Dirección General de Inclusión Educativa de la Conselleria de Educación Cultura y Deporte, anunció que los/as educadores sociales van a comenzar a formar parte del sistema educativo de manera oficial a partir de septiembre, a través de un proyecto piloto, en las Unidades Específicas de Orientación.

Es momento ahora de sistematizar los análisis realizados y ofrecer conclusiones relevantes que ayuden a orientar este estimulante proceso. El objetivo general del estudio es analizar las experiencias ya desarrolladas en la Comunidad Valenciana dentro del sistema educativo, por diferentes entidades que, como colaboradoras externas, vienen desarrollando programas y proyectos desde hace años. Los objetivos específicos se concretan en:

1. Identificar las funciones más relevantes desarrolladas en estos proyectos.
2. Describir las claves de éxito de las mismas, como elementos fundamentales para facilitar el proceso de incorporación de educadoras y educadores sociales en el sistema educativo.



## 2. Metodología.

Para dar respuesta a los objetivos de investigación se plantea un estudio muy contextualizado, cuya prioridad es recoger y formalizar el trabajo desarrollado desde el Colegio Profesional, a través de técnicas descriptivas univariadas y bivariadas, y completarlo desde una perspectiva cualitativa a través del uso del grupo triangular. De esta forma, la investigación se aproxima a los diseños mixtos (Sánchez-Gómez, 2015; Sánchez-Gómez et al, 2015; Creswell, 2014; Jornet, Perales y González Sunch, 2020), trabajando a partir de información fundamentalmente cualitativa, que es analizada desde estadísticos descriptivos y desde análisis de contenido, de acuerdo con los objetivos planteados.

La investigación toma como punto de partida el Informe “Experiencias de éxito de la educación social en el sistema educativo”, elaborado por la Sección Profesional de Sistema Educativo del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales, desde la lógica de cooperación entre colegios profesionales y universidad (Viana-Orta et al, 2020). El estudio recogido en el informe es de carácter descriptivo. Parte de un proceso de recogida de información a través de cuestionario de ítems abiertos (con la *Ficha de experiencias en sistema educativo*), diseñado desde el Colegio. La Ficha fue remitida a la base de entidades vinculadas al COEESCV con experiencia de intervención en sistema educativo, conformada por unas 40 entidades. Se recogió información sobre 17 programas, desarrollados por 8 entidades. Esta información fue categorizada y analizada con estadísticos descriptivos y análisis bivariados, para describir los programas y, sobre todo, las funciones más destacadas (Malaber, 2022).

Para completar el abordaje de los objetivos planteados en este estudio, se plantea un estudio cualitativo que intenta describir con mayor detalle las funciones desarrolladas en estos proyectos e identificar sus claves de éxito. En esta fase, la técnica de recogida de información utilizada es el grupo triangular, como “grupo de discusión no-canónico, atípico o heterodoxo” (Ruiz, 2012, p. 144), tanto por el número de participantes, que se reduce a tres, como por los roles que asumen dentro del grupo: “los grupos triangulares presentan una forma específica de producir los discursos «a partir de la tensión entre los «yos» interiores como sujetos que hablan y un «los otros» exterior al grupo como sujeto/s de la acción o situación» (Conde, 2008, p. 180; en Ruiz, 2012, p. 143), y con un mayor protagonismo de la persona que ejerce la moderación. Aunque la elección de la estrategia se deriva de la dificultad de acceso a

informantes clave sobre la temática abordada, el grupo triangular se revela como dinámica adecuada porque permite una mayor profundización, desde los roles presentados por las distintas participantes. El relato del grupo triangular es transcrito, y se analiza extrayendo categorías que responden a los objetivos de investigación planteados, a través de un proceso de codificación independiente primero, y acuerdo posterior, entre las tres investigadoras firmantes del artículo. El texto, como proyecto de estudio, es analizado con el software NVivo, bajo licencia de la Universitat de València.

### 3. Resultados

#### 3.1 Informe de experiencias de éxito. Análisis de las fichas de programas

El COEESCV comenzó en 2021 la redacción del informe “Experiencias de éxito de la educación social en el sistema educativo”, con el objetivo de dar a conocer y poner en valor el trabajo que se realiza por profesionales de la educación social dentro de la institución escolar. En este informe, se recogen las experiencias de diferentes entidades desde las que educadoras y educadores sociales intervienen en los centros educativos para colaborar con el resto de profesionales y ayudarles a afrontar las diferentes realidades que diariamente se viven en las escuelas e institutos COEESCV (2021b).

En el Informe se analizaron diferentes tipos de programas: programas municipales (de refuerzo educativo, de absentismo escolar...); programas desarrollados por entidades sociales en colaboración con ayuntamientos, mancomunidades o diputaciones; programas enmarcados en las prácticas formativas del grado de educación social dentro del ámbito escolar; programas de las escuelas de segunda oportunidad e incluso los proyectos diseñados por el propio COEESCV para aplicarlos en el contexto educativo (COEESCV 2021).

En este estudio se analizan los programas desarrollados por entidades sociales. Como se ha señalado, se recogió información de 17 programas, realizados por 8 entidades. Se trata tanto de programas municipales como de programas desarrollados por entidades sociales en colaboración con ayuntamientos, mancomunidades, diputaciones, etc. Respecto al tipo de intervención, 1 es un programa de Acción Preventiva y Presencia Escolar (APPE) lo que supone un 5,88% de la muestra, 11 son Programas de Intervención Específica (PIE) lo que supone un 64,71% de la muestra, 4 son Programas de Aula Compartida (PAC) lo que supone un 23,53% de la muestra, y 1 es un programa de Formación Profesional Básica (FPB) lo que supone un 5,88% de la muestra. Aunque la mayor parte se desarrollan en barrios vulnerable,



la prueba chi cuadrado no encuentra asociación significativa entre estas variables, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. *Tipo y zona de intervención en los programas analizados*. Elaboración propia

Resumen.		Casos					
		Válido		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de intervención * Zona de acción preferente		17	100.0%	0	0.0%	17	100.0%

Tipo de intervención \* Zona de acción preferente [recuento, fila %, columna %, total %].

Tipo de intervención	Zona de acción preferente		Total
	barrio vulnerable	todos los barrios	
APPE	1.00	.00	1.00
	100.00%	.00%	100.00%
	7.69%	.00%	5.88%
PIE	7.00	4.00	11.00
	63.64%	36.36%	100.00%
	53.85%	100.00%	64.71%
PAC	4.00	.00	4.00
	100.00%	.00%	100.00%
	30.77%	.00%	23.53%
FPB	1.00	.00	1.00
	100.00%	.00%	100.00%
	7.69%	.00%	5.88%
Total	13.00	4.00	17.00
	76.47%	23.53%	100.00%
	100.00%	100.00%	100.00%
	76.47%	23.53%	100.00%

Pruebas Chi-cuadrado.

Estadístico	Valor	df	Sig. Asint. (2-colas)
Chi-cuadrado de Pearson	2.85	3	.415
Razón de Semejanza	4.13	3	.248
Asociación Lineal-by-Lineal	.96	1	.327

La pregunta central de la ficha se centraba en las funciones desarrolladas. Cada programa desarrolla varias funciones, como se observa en la Tabla 2, siendo las más frecuentes el desarrollo de habilidades sociales, la prevención del absentismo y el acompañamiento escolar.

Tabla 2. Funciones desarrolladas en cada programa. Elaboración propia

Prog	Funciones							
	A Refuerzo escolar	B Ocio y tiempo libre saludable	C Prevención del absentismo	D Habilidades sociales	E Adquisición de competencias TIC	F Perspectiva de genero	G Apoyo al equipo educativo y direct.	H Acom- pañamiento escolar
1	X	X					X	X
2			X					X
3		X	X	X				
4	X	X	X	X		X		X
5	X	X	X					
6			X	X			X	X
7				X			X	
8				X			X	X
9	X		X	X				
10						X	X	
11	X				X			
12	X	X		X				
13	X	X	X	X				
14			X	X				X
15			X	X				X
16	X	X		X			X	X
17			X	X				
	41.18%	41.18%	58.82%	70.59%	5.88%	11.76%	29.41%	52.94%

Respecto al personal implicado, todos los programas cuentan con al menos un educador/a social, ya que era uno de los requisitos necesarios para participar en la investigación. Además, el 35,29% de los programas cuentan con psicólogos/as, el 11,76% con trabajadores/as sociales, el 23,53% con integradores/as sociales, el 17,65% con pedagogos/as, el 52,94% con maestros/as y, ningún programa cuenta con profesionales TASOC. En definitiva, los dos perfiles profesionales que más abundan en los 17 programas son los educadores/as sociales y los maestros/as.

La evaluación de las experiencias es una cuenta pendiente. El 70,58% de los programas no responden (58,82%) o señalan que la evaluación está por realizar (11,76%). Aunque sólo uno de los programas señala que la experiencia es mejorable, es evidente que la gestión de tiempos no permite realizar procesos de evaluación adecuados. La asociación entre el tipo de programa y la valoración del mismo, analizada por chi cuadrado, tampoco era significativa.

Así pues, en base a los datos aportados el perfil general que se extrajo es el siguiente: la mayoría de las experiencias son Programas de Intervención Específica e intervienen en barrios vulnerables, siendo las funciones más frecuentes el desarrollo de habilidades sociales,



la prevención del absentismo y el refuerzo escolar. Los dos perfiles profesionales que más abundan en los 17 programas son los educadores/as sociales y los maestros/as. Por último, destacar que ninguna valoración de los programas es negativa, aunque en la mayor parte de los casos no se informa sobre cómo ha sido la evaluación.

El estudio se completa con una investigación cualitativa, de manera que sean los propios educadores y educadoras sociales de las entidades, quienes cuenten de primera mano la experiencia vivida a través de la participación de un grupo triangular.

### 3.2. Análisis de funciones y claves de éxito a partir del grupo triangular

El grupo triangular se desarrolló online, en septiembre de 2022, contando con tres perfiles diferenciados de educadoras: una educadora social coordinadora del programa de Promoción Educativa dentro de Centro de Día de inserción sociolaboral Taleia (acreditada como Escuela de Segunda Oportunidad), un educador del programa de PAC del Centro Juvenil Monte-Sión, y una educadora social investigadora sobre la función de la educación social en sistema educativo y con experiencia como tal en proyectos desarrollados en Educación Secundaria. El desarrollo del grupo triangular abordó las dos temáticas que centraban la investigación: las funciones desarrolladas y las claves de éxito de esas experiencias.

La codificación del grupo triangular permite extraer cinco temáticas clave, que finamente se desglosan en 8 categorías vinculadas a funciones desarrolladas y otras 7 relativas a claves de éxito. El libro de códigos, con el número de referencias (N) y el porcentaje (%) de cobertura se presentan en las tablas 3 y 4.

Tabla 3. Libro de códigos, número de referencias y porcentaje de cobertura de la macrocategoría de Funciones. Elaboración propia

		N	% cob
1. FUNCIONES		35	24,82%
Coordinación	Coordinación con el equipo educativo	7	6,88%
Trabajo en red	Trabajo en red fuera del centro escolar	7	5,82%
Trabajo con las familias	Trabajo con las familias	4	4,13%
Convivencia	Hacer del centro un espacio de convivencia	5	2,33%
Atención alumnado necesidades específicas	Identificar y atender al alumnado con necesidades específicas	3	2,17%
Líderes	Identificar y colaborar con líderes	2	2,37%
Absentismo	Prevención e intervención - absentismo	3	2,56%
Apoyo en transiciones	Apoyo en las transiciones del alumnado	2	2,05%
Actualización de la información	Actualización de la información	2	1,15%

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



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

El análisis realizado muestra que para las educadoras participantes en el grupo triangular las funciones clave tienen que ver con la coordinación, de forma paralela a como aparecía en las fichas de programas. Las funciones más mencionadas del educador o educadora social son las referidas a establecer puentes de trabajo, nexos de colaboración, tanto dentro del centro, con el resto de profesionales (“coordinación”), como entre el centro, la comunidad y la red externa de recursos (“trabajo en red”) y con las familias.

“Trabajo en red”. Referencia 4 - Cobertura 0,85%  
Tiene que dar lugar al encuentro con otros espacios, lo plantearía como un educador de calle dentro del centro y un apoyo directo al equipo educativo.

510

Temáticamente, la función más frecuentemente señalada tiene que ver con la “convivencia”, estando algunas otras funciones (la detección y atención a alumnado con necesidades específicas, el trabajo con líderes y el absentismo) también vinculadas con el clima de convivencia, y la concepción del centro educativo como un “espacio seguro” para todas y todos.

“Convivencia”. Referencia 5 - Cobertura 0,85%  
Creo que hace falta una revisión educativa desde un profesional específico para que realmente sean educativos espacios como el aula de convivencia.

El análisis de las claves de éxito también tiene en la percepción de apoyo, en la colaboración y en la comunicación sus elementos claves, como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Libro de códigos, número de referencias y porcentaje de cobertura de la macrocategoría de Claves de éxito. Elaboración propia

		N	% cob
<b>2. CLAVES DE ÉXITO</b>		30	17,81%
Apoyo	El educador se presenta como un apoyo al profesorado	8	8,09%
Colaboración	El educador colabora con el profesorado, porque tienen un objetivo común	7	6,20%
Salvar el recelo del profesorado	Generar confianza para salvar los celos del equipo educativo	4	4,64%
Escuchar	Escuchar a todos y todas y generar redes	3	2,14%
Presencia	Estar presente en el centro	3	2,59%
Realismo	Ser realista en funciones y expectativas generadas	3	2,14%
Flexibilidad	La flexibilidad del rol del educador	1	0,54%
Coordinación con otros educadores	El educador debe coordinarse con otros educadores sociales de otros centros, y generar sinergias de colaboración	1	1,57%

Los relatos aparecidos en el grupo triangular ponen sobre la mesa la necesidad de buscar puntos de encuentro entre colectivos profesionales (profesorado / equipo directivo / educadoras y educadores sociales) basados en la cooperación, en la percepción de apoyo mutuo, en la evidencia de objetivos compartidos.

“Apoyo”. Referencia 6 - Cobertura 1,59%  
 “Presencia”. Referencia 1 – Cobertura 1,59%  
*Al estar dentro del centro te conocen, ven que haces y te consideran uno más, no te ven como alguien de fuera que viene a decirnos lo que tenemos que hacer.*

La presencia en el centro y la escucha activa serán claves para salvar el recelo que, según el grupo triangular, todavía tiene una parte del equipo educativo, siendo interesante resaltar que también el realismo (evitar generar expectativas infundadas) y la flexibilidad del rol del educador van a ser fundamentales en ese proceso.

“Realismo”. Referencia 3 - Cobertura 0,82%  
*Y por supuesto, tener presente que como educadoras no podemos hacerlo todo, tenemos que apoyarnos en otros agentes y establecer nexos de unión.*

La gráfica de cuadros ofrecidas por el Nvivo a partir del número de referencias de codificación (Figura 1) muestra visualmente la cantidad de veces que estas temáticas son mencionadas.

Figura 1. Gráfica de cuadros con el número de referencias de codificación. Elaboración propia



La consulta de matriz de codificación profundiza en esta misma línea, mostrando cuáles son las claves de éxito (apoyo y colaboración) que más aportan al éxito de las funciones desarrolladas, como se muestra en la Tabla 5. El estudio desagregado por funciones (tabla 6), sin embargo, no añade información relevante.

Tabla 5. Consulta de matriz de clasificación global por funciones (NVivo).Elaboración propia

		A : 1. FUNCIONES
Claves de éxito	1 : apoyo	4
	2 : colaboracion	3
	3 : coordinación con otros educadores	0
	4 : escuchar	2
	5 : flexibilidad	0
	6 : presencia	0
	7 : realismo	1
	8 : salvar el recelo del profesorado	0

Tabla 6. Consulta de matriz de clasificación desagregada por funciones (NVivo).Elaboración propia

		A : apoyo	B : colaboración	C : coordinación con otros educadores	D : escuchar	E : flexibilidad	F : presencia	G : realismo	H : salvar el recelo del profesorado
funciones	coordinación	4	3	0	0	0	0	0	0
	trabajo en red	1	0	0	1	0	0	1	0
	trabajo con las familias	1	1	0	0	0	0	0	0
	convivencia	0	0	0	0	0	0	0	0
	atención alumnado necesid. especif.	0	0	0	0	0	0	0	0
	líderes	0	0	0	1	0	0	0	0
	absentismo	0	0	0	0	0	0	0	0
	apoyo en transiciones	0	0	0	0	0	0	0	0
	educador como actualizador de la info	0	0	0	0	0	0	0	0

Como visión global del relato aportado por el grupo triangular, se presenta la nube de palabras (Figura 2) extraída de la transcripción, a partir de la identificación de las 100 palabras más frecuentes, de más de cinco letras, elaborada a partir de sinónimos y eliminando palabras vacías de contenido.





Es interesante señalar que, ante una ficha con preguntas concretas (aunque fueran abiertas) las funciones que se destacan son más específicas (como el desarrollo de habilidades sociales o el apoyo en el desarrollo académico). Sin embargo, las sinergias que permite el grupo triangular permite una visión más global, vinculada al centro educativo, en la que se destaca la función de coordinación y de ser “nexo de unión”, siendo ésta una de las palabras clave identificadas en la primera codificación. La escuela, de esta forma, se convierte en un “espacio seguro”. La presencia del profesional del educador o educadora social en el centro “*Tiene que dar lugar al encuentro con otros espacios, lo plantearía como un educador de calle dentro del centro y un apoyo directo al equipo educativo*” (referencia 2; código “apoyo”), en coherencia con las expectativas que Martín-Cuadrado plantea para la escuela (2022).

514

Entre las funciones más concretas, la facilitación de un clima positivo de confianza, el apoyo en las transiciones y en situaciones complejas como el absentismo aparecen también mencionadas, siendo clave para ello identificar y llegar a las y los alumnos con necesidades más específicas y el apoyo a las familias.

Paralelamente, respecto a las claves de éxito, el reto es “abrir la escuela” y sus dinámicas a profesionales nuevos, percibir que llegan como apoyo, y no con el objetivo que cuestionar a nada ni a nadie; llegan para sumar, para aportar en la consecución de objetivos comunes, en coherencia con estudios como el de Quintanal (2018) Estas claves deben permitir salvar las reticencias que pueda haber en una parte de los equipos educativos; la presencia efectiva y constructiva, la escucha activa a las diferentes personas implicadas y las aportaciones realistas, van a ser fundamentales en ese proceso.

Para finalizar, destacamos en este estudio dos aportaciones del grupo triangular que, pese a no tener una gran cobertura (pues son referencias únicas en cada código), plantean temas que consideramos clave para que la incorporación de las educadoras y educadores sociales en el sistema educativo se desarrolle de una forma adecuada. Por un lado, la flexibilidad inherente al propio rol, que va a “engrasar los rodamientos” de una institución compleja como los centros escolares:

“Flexibilidad”. Referencia 1 - Cobertura 0,58%

*Probablemente la flexibilidad que ofrece la educación social en este sentido ya es una clave de éxito*

Y por otro, el trabajo colaborativo y en red entre los propios educadores y educadoras sociales que estén en diferentes centros educativos, de diferentes niveles y características, o en las entidades que tradicionalmente han colaborado con ellos, o en otros recursos.





“Coordinación con otros educadores”. Referencia 1 - Cobertura 1,65%

*Yo creo que también es muy importante la coordinación con los educadores de otros centros. Compartir buenas prácticas y modos de relacionarnos etc. por si no los educadores se van a ver solos con unos frentes abiertos enormes. Creo que el COEESCV también debe de apoyar en este sentido.*

La dinámica de colaboración que se ha potenciado desde los colegios profesionales, y que se pide de manera explícita a estos profesionales para generar nexos de unión entre equipos y dentro de los equipos, debe impregnar y enriquecer también su propio trabajo.

El estudio, de esta forma, cumple los objetivos que se había planteado, identificando funciones y claves de éxito para el trabajo de educadoras y educadores sociales dentro del sistema educativo. Su mayor limitación, probablemente, es el número de voces recogidas en el estudio, tanto en las fichas de programas como en el grupo triangular: aunque se comprende por la ingente cantidad de trabajo que se atiende desde las entidades, y aunque la reiteración en las información hace ver que el objetivo de saturación de información se consigue, será necesario profundizar en la línea de trabajo, con preguntas más específicas, que permitan conocer mejor cómo se va articulando la incorporación de educadoras y educadores sociales en el sistema educativo valenciano, para que la educación, para todos y todas, y de calidad, sea cada vez más una realidad en nuestro territorio.

515

## 5. Referencias bibliográficas.

- Asociación Estatal de Educación Social [ASEDES] & Consejo General de colegios de Educadoras y Educadores Sociales [CGCEES] (2007). *Documentos profesionalizadores*. ASEDES. (<https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2019/11/Documentos-profesSept-2007.p>)
- COEESCV (2021a). *Informe. Consideraciones de carácter jurídico respecto a la incardinación y funciones de la figura de las educadoras y educadores sociales en el ámbito del proyecto de decreto del Consell de organización de la orientación educativa y profesional en el Sistema Educativo Valenciano*. <https://www.coeescv.net/>
- COEESCV (2021b). *Experiencias de éxito de la educación social en el sistema educativo*. Informe no publicado.
- Conde, M & Fernández, M. (2018). Educación social y escuela en España: a propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, (76), 209-228.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE.
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el Sistema Educativo Valenciano



- Díaz, J. (2017). La Integración actual del Educador Social en la escuela. *RES: Revista de Educación Social*, (24), 499-503.
- Foro Mundial Sobre la Educación (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>
- Jornet Meliá, J. M., Perales Montolío, M. J. y González-Such, J. (2020). El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia | The concept of validity of teaching evaluation processes. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (276), 233-252. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-01>
- Ley 15/2003, de 24 de noviembre, de la Generalitat, de Creación del Col·legi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana.
- Ley 2/1974, de 13 de febrero, sobre Colegios Profesionales.
- Ley 4/2019, de 22 de febrero, de modificación del capítulo II del título III de la Ley 6/1997, de 4 de diciembre, de Consejos y Colegios Profesionales de la Comunitat Valenciana.
- López, M., & Llorente, M. (2020). *La Educación Social en el Sistema Educativo*. [Jornada Educativa], Universidad de Valencia.
- López, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares en el estado español. *RES. Revista de Educación Social*. 16. [http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor\\_res\\_%2016.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf)
- Malaber Piles, E. (2022). *Experiencias de éxito en la Educación Social en el sistema educativo valenciano: análisis complementario al informe del COEESCV*. Trabajo Fin de Grado. Documento no publicado. Universitat de València.
- Martín-Cuadrado, A. (2022). *Retos actuales del sistema educativo: Propuestas actuales desde la educación social*. Ediciones Octaedro.
- Menacho Hernández, S. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en la escuela. *RES, Revista de Educación Social*, 16, 1-16. [https://www.eduso.net/res/pdf/16/eduesc\\_res\\_16.pdf](https://www.eduso.net/res/pdf/16/eduesc_res_16.pdf)
- Nieto, J, Vila, E. Caparró, E & Martín, V. (2017). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones. *Revista Complutense de Educación*, 28(2),479-495. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n2.49542](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49542)
- Pérez, C. & Gaite, S. (2017). El papel del profesional de la educación social en el ámbito escolar. *RES: Revista de Educación Social*, (24), 415-425. <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=968>
- Quintanal, J. (2018). *La educación social en la escuela: Un futuro por construir*. UNED.
- Ruiz Ruiz, J. (2012). El grupo triangular: reflexiones metodológicas en torno a dos experiencias de investigación. EMPIRIA. *Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 2012, núm. 24, julio-diciembre, 141-162.
- Sáez Sáez, Luis (2019). Educadores sociales en la escuela: su sentido, nuevas necesidades y nuevas estrategias. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 15-38.
- Sánchez Gómez, M. C., Palacios Vicario, B., & Martín García, A. (2015). Indicadores de violencia de género en las relaciones amorosas. Estudio de caso en adolescentes chilenos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26 85-109. DOI:10.7179/PSRI\_2015.26.04 <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/38444/21743>
- Sánchez Gómez, MC (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto*, 1(1):11-30.



- Sánchez-Valverde, C. (2015). Derechos humanos y educación social. *Revista de educación social*, (20). 5-9 <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=554> .
- Torres de Bustos, A. (2017). Educación Social: redes sociales y escuela. *RES: Revista de Educación Social*, (25), 278-283. <https://eduso.net/res/revista/25/miscelanea/educacion-social-redes-sociales-y-escuela>
- Viana-Orta, M.I.; Senent, J.M.; Camacho, G. (2020). La construcción de la profesión de educación social en España: Estudios universitarios y colegios profesionales. *Quaderns d'Animació*, 31, 1-11.

---

**Para contactar:**

**María Jesús Perales Montolío**, Profesora Titular del Grado de Educación Social. Universitat de València, email: [perales@uv.es](mailto:perales@uv.es)

**Elena Malaber Piles**, CRI Casa Cuna Santa Isabel, email: [elenamalabarpiles@gmail.com](mailto:elenamalabarpiles@gmail.com)

**María José Navarro Vercher**, Empresa de inserción INTEGRAS.TÚ, email: [mj.navarro@coeescv.net](mailto:mj.navarro@coeescv.net)



## Reseñas

518



## Reseña de libro

**TÍTULO:** *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*

**AUTOR/A:** Ortega Ruiz, P. y Romero Sánchez, E.

**EDITORIAL:** Octaedro, Barcelona, 239 páginas

**AÑO:** 2019

519

**Gemma Cortijo Ruiz**, Departamento de Teoría de la Educación, Universitat de València

De la necesidad de responder al grito de la vulnerabilidad de las personas y de la preocupación por impulsar otro discurso educativo distinto al actual nace esta propuesta de carácter humanista. Se propone un nuevo paradigma educativo en el que se retoman los principios antropológicos (qué ser humano) y éticos (para qué se educa), en los últimos años, desanclados del mundo educativo. Una nueva forma de hacer educación, alejada de visiones racionalistas, abstractas o despreocupadas por la “circunstancia” en la que viven los educandos. A partir de esta primera premisa y del planteamiento filosófico de Emmanuel Levinas surge la pedagogía de la alteridad. Un modo de entender la educación “desde el otro y para el otro” (p.21). Este es el punto de partida de esta obra que trata de responder a la pregunta qué hombre se quiere promover y para qué sociedad invitando al lector a reflexionar sobre la tarea educativa en un momento histórico caracterizado por la incertidumbre y la vorágine de la información.

A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad, es una obra que refleja el pensamiento del profesor Pedro Ortega (jubilado) sobre este modelo de educación en conversación con el profesor Eduardo Romero, ambos miembros del Departamento de THE de la Universidad de Murcia (España). En ella, y a partir de una estructura dialógica dividida en tres partes: otoño, invierno y primavera, se abordan múltiples cuestiones pedagógicas. Pero, sin duda es el enfoque interdisciplinar el que consigue captar la atención del lector y reavivar el interés por la tesis levinasiana. La importancia de un cambio en el sentido de la educación inicia el diálogo otoñal, según palabras de Ortega, ahora enmarcado en un “proceso de tecnificación e industrialización en el que parece que el éxito educativo depende únicamente del conjunto de habilidades, conocimientos y competencias adquiridas por parte del alumnado” (p.35). Así es, como señala el profesor entrevistado, una de las principales causas del progresivo deterioro educativo junto con la desvinculación de la ética y la antropología del ámbito de la educación.

La conversación continua y, en la lectura se detecta una crítica al racionalismo kantiano. “¿Qué es lo que mueve a un individuo a comportarse éticamente?” (p.41). En el libro, se defiende que toda persona actúa en base a la razón, pero también a sus sentimientos. A pesar



de que históricamente se ha insistido en la idea de que la educación es una actividad únicamente de carácter racional sobre la que se ha priorizado la formación de personas en conocimientos científicos y técnicos, la ética es la que finalmente, da sentido al comportamiento del ser humano. Sin embargo, la falta de espacio para hacer uso de ella en la educación ha agravado la situación educativa actual. “Las raíces de la cabeza están en el corazón” (p. 105) y por ello, no existe una disyuntiva entre razón y corazón porque estamos constituidos de ambos y, actuamos de acuerdo con ello.

A partir de aquí, se abordan múltiples asuntos de gran calado teórico y práctico. Entre ellos, se trata el fenómeno de la inmigración, analizando por qué se concibe como un problema y subrayando la necesidad de abordar esto desde la dimensión ética y no desde las bases que promueven la Aporofobia. En esta misma línea, se hace una crítica al actual modelo de educación intercultural centrado en conocer la cultura del extranjero, pero no en acogerlo como persona.

Esta obra insiste en la necesidad de no clasificar a la pedagogía de la alteridad como un discurso pedagógico más, sino de entenderla como un modo de pensar y de hacer educación. Con ella, los autores entienden que es la única herramienta de empoderamiento y transformación social capaz de arrojar luz al drama humano de la inmigración y, que cumple, además, con la función de denuncia y de resistencia ante cualquier situación de sufrimiento e injusticia.

A continuación, en las conversaciones de invierno se recogen tres cuestiones clave que afectan a la acción educativa: en primer lugar, se realiza una crítica severa sobre la manifestación de la racionalidad tecnológica en el discurso pedagógico. En los últimos años, todo lo relacionado con la educación se ha visto reducido a criterios científicos hasta el punto de no considerar educativo todo aquello que no pueda ser evaluado en el proceso y en los resultados. Pero ¿Cómo cuantificamos el aprendizaje de los valores por parte del alumnado? ¿Y la influencia de la familia en dicho aprendizaje? Cuestiones que solo pueden ser respondidas si se contempla la perspectiva ética de cada persona y su circunstancia.

Seguidamente, se aborda el grave problema medioambiental y se destaca la importancia de actuar de acuerdo con una convicción ética, reforzando así la conciencia colectiva, buscando la justicia y defendiendo el biocentrismo. “La ética levinasiana apunta al núcleo mismo del problema medioambiental: el rostro necesitado del otro, <del huérfano y de la viuda>, es también el rostro de una naturaleza herida, maltratada que < pregunta por lo suyo>” (p.116). Atender desde una conducta ética la problemática medioambiental es, sin duda, una de las firmes convicciones del profesor Ortega.

Vivimos uno de los momentos más convulsos en la historia de la educación y, por ende, la respuesta sobre qué papel debe desempeñar la Universidad en la actualidad ocupa parte de este segundo capítulo. Formar ciudadanos comprometidos con un saber humanístico y con la capacidad para crear una cultura más humana y humanizadora al mismo tiempo, debe ser igual de prioritario que preparar futuros buenos profesionales. Sin embargo, la realidad es distinta, puesto que actualmente toda la atención la acapara el proceso de expedición de títulos universitarios. Una institución educativa de nivel superior no puede desprenderse de la dimensión ética, según el profesor entrevistado, así como tampoco debe ceñirse a cumplir con el código moral establecido en la sociedad y en la actividad universitaria.

Únicamente si la sociedad ejerce suficiente presión, en ese sentido, se producirá una reforma universitaria que dará paso al esperado cambio educativo. Por consiguiente, la Universidad



debe apostar por una enseñanza desde y para el otro a partir de una relación ética distinta a la que actualmente se produce en la mayoría de los diferentes contextos socioeducativos.

Finalmente, en el diálogo primaveral, se recoge un fragmento del Evangelio conocido como la parábola del buen samaritano. A través de ella, se ahonda en las diferencias entre ética y moral. Mientras la moral tiene como referente el cumplimiento de las normas o leyes de una comunidad, la ética, tiene como referente al otro, sujeto histórico, en situación de vulnerabilidad lo que despierta la compasión en el prójimo. La compasión nace de la ética como condición indispensable para que se produzca una práctica educativa impregnada por la pedagogía de la alteridad, denominador común de las tres partes del libro.

La educación se presenta aquí como un proceso inacabado, sometido a constantes cambios y readaptaciones, entre otros motivos, por la necesidad de atender a la circunstancia concreta del educando, una circunstancia que se debe tener en cuenta para lograr una educación significativa. Pero no solo la educación se concibe como una tarea nunca acabada, sino también la vida humana, de ahí el título del libro. Del mismo modo, “El ser humano vive a la intemperie, desprotegido, obligado a crear su hábitat que le permita seguir existiendo como humano; que está de alguna manera, inacabado, no está establecido con firmeza” (p.200). Con esto, se pretende asentar la idea de que el ser humano es un ser vulnerable y precario. Y precisamente por esta condición, la educación nunca podrá facilitarle seguridades, sino brújulas con las que orientarse en el proceloso caminar de su vida humana.

En definitiva, el libro reseñado está creado para hacer pensar al lector. Está escrito con rigor de manera que constituye un testimonio elocuente capaz de embelesar al lector al mismo tiempo que lo embarca en una profunda reflexión sobre el quehacer educativo y sobre la propia existencia del ser humano. La búsqueda de una distinción entre lo moral y lo ético, encierra múltiples tesoros en esta obra como, por ejemplo, comprender que la dimensión ética constituye la única y verdadera respuesta ante el sufrimiento del otro. No obstante, gran parte del éxito de esta obra radica en la facilidad con la que los autores han plasmado sus conocimientos y experiencias a través de un estilo narrativo ameno, práctico y atractivo. Se necesita un cambio de perspectiva educativa, una que tenga como prioridad cultivar la humanidad y recuperar el ethos como eje vertebrador de la educación y este libro representa un gran avance y una valiosa aportación en esta tarea.



**Reseña de libro**

**TÍTULO:** *El Libro Rojo de las Niñas*  
**AUTOR/A:** **Romero Miralles, Cristina; Marín, Francis (ilust.)**  
**EDITORIAL:** **Ed. Contar en Tribu, Barcelona, 50 páginas**  
**AÑO:** **2015 (3ªed)**

522

**Paloma Rosauro Moragues, Graduada en Educación Primaria. Pedagogía Terapéutica**

La llegada de la madurez, casi siempre, ha sido experimentada como un hecho traumático para muchas niñas, un suceso inesperado que revoluciona, por completo, su microcosmos y llega para permanecer en su vida. Supone una ruptura abrupta con la etapa feliz y despreocupada de la infancia. Desde la más profunda ignorancia ingenua, pueden incluso sentirse víctimas de una maldición o prisioneras de un conjuro diabólico. Otras, con incredulidad, se miran frente al espejo del baño del colegio y se preguntan, como un mantra sin fin, “¿por qué a mí?”.

Precisamente, para evitar la aparición de sentimientos y actitudes relacionadas con la vergüenza, la culpabilidad y el miedo, la escritora Cristina Romero, junto al ilustrador Francis Marín, nos regala un cuento, que algunos sectores de la sociedad, califican como subversivo. En efecto, *El Libro Rojo de las Niñas* persigue la finalidad última de devolverle a la mujer el lugar que le corresponde en el mundo.

Un detenido análisis de su prosa nos permite determinar cómo, a través de afirmaciones categóricas y apelando directamente al lector, trata de empoderar a las niñas. Uno de los lugares donde reside este poder es en sus cuerpos infantiles, cuerpos singulares eternamente poderosos y sabios, capaces de generar nuevas vidas. Para ello, un ingrediente indispensable es la sangre que es al ser humano tan importante como el agua a las plantas, sin la cual las semillas no podrían germinar en tierra fértil. Igualmente, su sabiduría radica en la capacidad reenergizante y regenerativa de la menstruación a nivel físico, mental y espiritual. Destacando estas dos cualidades, la autora pretende hacer entender a las niñas el sinsentido que supone el rebelarse contra el fluir natural y cíclico de sus cuerpos, animándolas a aceptar que sangramos y que transitamos por diversos estados emocionales.

Las emociones también están muy presentes a lo largo de toda la narración. Así, podemos leer pasajes metafóricos como los siguientes: “[...] no siempre sientes que es primavera dentro de ti” y “A veces es invierno” (Romero, 2021: 26 y 28). Al respecto, se pone de manifiesto la necesidad de ser auténtica en la expresión de todas las emociones. Lejos de ocultarlas o fingirlas, debemos acompañarlas. No obstante, la autora es consciente de que, a veces, este proceso no resulta fácil, sobre todo, cuando nos sentimos recorridas por un mar embravecido.



En estos casos, cuando nadamos a contracorriente y nos sentimos perdidas, recomienda: hacer un alto en el camino, cerrar los ojos, respirar profundamente, reconectar con nuestro interior, escuchar lo que necesitamos y coger impulso para continuar la andadura. Una técnica psicológica-relajante.

En relación a las ilustraciones, estas reflejan la estrecha conexión existente entre la naturaleza y el ente femenino. Observamos cuerpos totalmente desnudos, con y sin vello, con pechos más o menos prominentes, diversos, infantiles, jóvenes y maduros. En definitiva, cuerpos reales.

Por otro lado, las figuras femeninas, coronadas por guirnaldas de flores y envueltas en una atmósfera de frondosidad mágica, nos recuerdan a bellas ninfas. Los dibujos de la Luna en sus diferentes fases e, incluso, en estado de eclipse total (Luna de sangre) son también nucleares, debido a la relación que nuestras antepasadas establecieron entre el ciclo lunar y el ciclo menstrual, y contribuyen a crear un ambiente primitivo, tribal y telúrico. El concepto de cambio se plasma a través de crisálidas, por ser esta la fase intermedia en la metamorfosis de las mariposas. Mientras, la sororidad se evidencia en una de las escenas, donde todas las mujeres se concentran alrededor del lobo feroz de Caperucita Roja para rescatar de sus entrañas a una de las suyas. Finalmente, como no podía ser de otra manera, el color rojo, por su simbolismo, predomina, formando una perfecta armonía cálida junto a los tonos anaranjados y marrones.

La riqueza de los temas tratados así como la calidad artística de las ilustraciones hacen de este cuento un recurso fundamental para ser empleado tanto en contextos de educación formal como no formal. Centrándonos en este último, el educador social, como pieza clave del mismo, puede utilizarlo en programas y proyectos comunitarios, que favorezcan la educación afectivo-sexual en general y, en particular: la salud sexual y reproductiva; la aceptación del propio cuerpo y de los cambios internos y externos; la eliminación de los prejuicios, los complejos y la violencia estética; la creación de redes de apoyo entre mujeres y la corresponsabilidad afectiva. De esta forma, el educador social se convierte en un agente actualizado y activo de cambio social, que lucha contra la desinformación y los mitos más arraigados en el imaginario popular.



Cabe mencionar que, aunque el libro está dirigido principalmente a las niñas en edad menárquica, prepuberales y adolescentes, también son destinatarias las mujeres adultas, madres y abuelas, debido a su enfoque curativo que sana las heridas de la infancia. Asimismo, teniendo en cuenta la diversidad de identidades de género y evitando caer en el feminismo radical trans-excluyente, cuando lo utilizemos, conviene aclarar la idea de que no solo las mujeres que menstrúan son poderosas, sino que, toda mujer lo es por el hecho de ser libre y poder decidir quién y cómo quiere ser.

## Reseña de libro

**TÍTULO:** *La mirada horitzontal. Històries sense llar d'un educador social*  
**AUTOR/A:** David Vázquez  
**EDITORIAL:** Triangular Edicions, Barcelona, 92 pàgines  
**AÑO:** 2021

524

**Elisabet Marco Arocas, Universitat de València**

A través de la crónica de escenas cotidianas y situaciones vividas como educador social en diferentes ámbitos de intervención, David Vázquez nos adentra en la complejidad de la práctica de la educación social. De la mano de sus anécdotas y recuerdos, de sus aciertos y fracasos, de sus dudas e inquietudes, nos abre la puerta a la reflexión sobre la profesión y la realidad social.

Porque pensar y hablar de la práctica de la educación social implica pensar y hablar de la sociedad, de la vulnerabilidad, de la precariedad y de la exclusión. Un escenario que nos atraviesa a todos/as, tanto a las personas que acompañamos en el ejercicio de la profesión, como a nosotras, los y las educadoras sociales. Es por ello que *La mirada horitzontal. Històries sense llar d'un educador social*,<sup>1</sup> indaga sobre los procesos que vulnerabilizan y excluyen a las personas y sobre el papel de la educación social como profesión comprometida con el cambio y la transformación social.

El libro, prologado por David Fernández, se estructura en tres partes cada una de ellas compuestas de relatos breves a través de los cuales el autor narra su vivencia en los diversos escenarios de intervención. El libro mantiene un lenguaje fresco y cercano que nos adentra en los entresijos de la cotidianidad de la práctica de la educación social, poniendo en el centro a las personas que se ha ido encontrando y los procesos vitales que las atraviesan. Con un tono comprometido y reivindicativo entorno al quehacer y función social de la profesión, David Vázquez nos invita a reflexionar y dialogar sobre la práctica de la educación social, al tiempo que la da a conocer a personas menos familiarizadas con el ámbito de la intervención socioeducativa. Porque como nos dice en el libro, hablar de la educación social también es una manera de profesionalizar el ámbito y darlo a conocer. Partiendo de la experiencia y del análisis de los encuentros y desencuentros en la práctica profesional, el autor aborda cuestiones fundamentales para resituar el ejercicio de la educación social en su doble dimensión educativa y de transformación social, piezas esenciales que resultan imposibles de separar.

<sup>1</sup> Editado en castellano por Triangular Edicions en 2022 con el título: *La mirada horizontal. Historias sin hogar de un educador social*.





El punto de partida se sostiene sobre la pregunta ¿qué es la educación social? Educar no es un ejercicio exclusivo de los educadores y educadoras sociales pero la esencia de sus acciones es educativa. Desde cualquier ámbito o perspectiva, educar supone implicarse, acompañar, participar y entender al otro/a. En la práctica de la educación social, los y las profesionales a menudo acompañamos trayectorias vitales llenas de rupturas y pérdidas, situaciones y procesos complejos, como las de Rosana, de Avelino, de Pere, de Branislav u otras historias que nos comparte el autor. ¿Acaso podemos transformar sin implicarnos?

“Para enseñar es necesario saber, para educar es necesario ser y estar presente” (p. 19<sup>2</sup>), nos dice. Los y las educadores somos agentes de cambio y transformación social, lo que implica un compromiso profesional y personal con la sociedad y con las personas que acompañamos en el ejercicio de la profesión. De las palabras del autor se traduce una certeza: el compromiso sociopolítico solo puede venir de la mano del conocimiento de la realidad social. Tal encargo, por tanto, requiere de la capacidad para analizar los procesos que excluyen a las personas, niegan su promoción social, precarizan las relaciones y generan las desigualdades sociales. Al mismo tiempo, obliga a la conexión entre los análisis y diagnósticos y la práctica dirigida hacia la transformación de los contextos que vulnerabilizan, excluyen y violentan. Y, en definitiva, demanda participar e implicarse en la lucha por la consecución de derechos y la justicia social. Así, frente al estatismo y las recetas de intervención socioeducativa que funcionan sobre el papel, dice que “educación social es movimiento” (p.19), este que nos lleva a buscar constantemente nuevas estrategias y nuevos modos de dar respuesta a los contextos estructurales y cambiantes de modo que el educador/a “se educa gracias a la realidad que acompaña y eso le hace aprender constantemente (p. 20)”.

Uno de los ejes centrales de la obra es la articulación de una propuesta de acompañamiento socioeducativo que no es posible sin la relación, sin el vínculo y sin el reconocimiento del/a otro/a. Esta idea contiene un posicionamiento ético que implica una manera de mirar, ser y estar. La mirada horizontal, nos dirá el autor, es una mirada que “no juzga, ni discrimina” (p. 12), que acompaña sin ejercer posiciones de poder y “dejando de lado las diversidades, sin renunciar a ellas” (p. 19). Ser y estar de este modo es conocer a las personas que tenemos al lado, respetar sus tiempos y sus procesos. Los y las educadoras sociales acompañamos procesos “dinámicos y únicos” (p. 53), una cuestión fundamental que a menudo queda relegada por la institucionalización de nuestra práctica, planes de trabajo y proyectos educativos genéricos o parcelados en función de perfiles poblacionales. Este trabajo no es una rutina y, “educar no es una urgencia, va más allá, es un ejercicio a largo plazo” (p. 82), afirma, ya que ser agentes de cambio supone ser capaces de cuestionar nuestra práctica, los protocolos, los tiempos y las rutinas de trabajo que, a menudo, niegan el protagonismo y reconocimiento de las personas y relegan a los márgenes de la intervención dimensiones esenciales.

En última instancia, se critica y desarticula la idea que sobrevuela sobre los y las educadoras sociales como héroes y heroínas al rescate de personas vulnerables. El autor parte de la premisa que el educador/a social “no salva vidas” (p. 60) y acompañar procesos y promover cambios requiere del trabajo en equipo, “de ir todos a una” (p. 83), de la cohesión y la

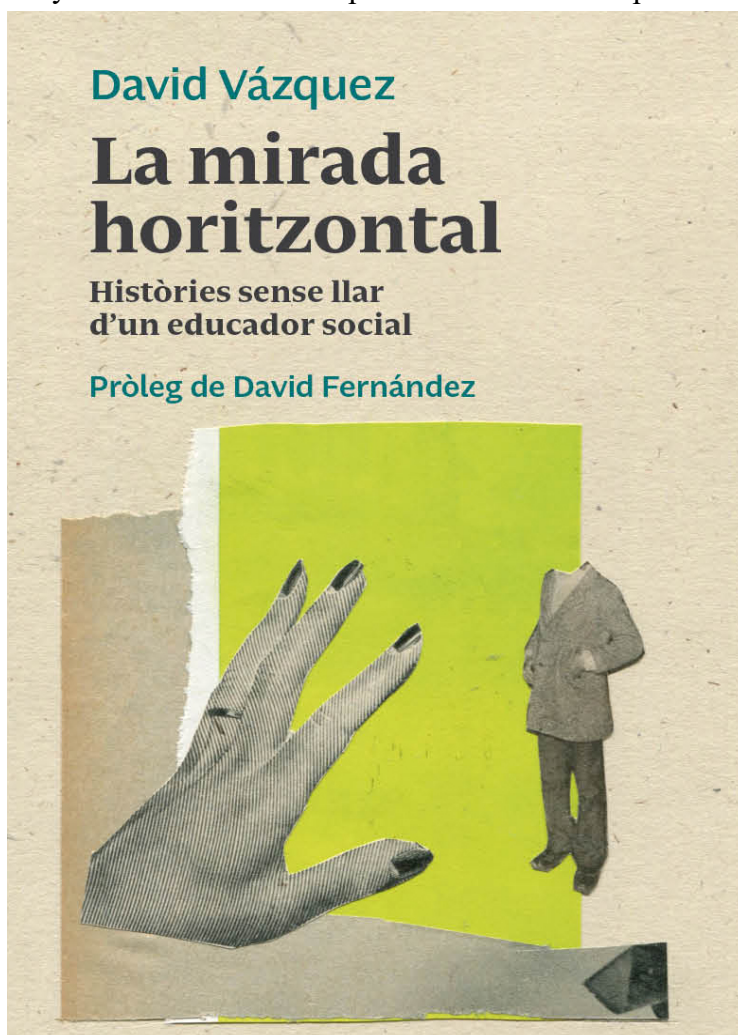
2 Traducción propia de la edición original en catalán.



coordinación más allá de los equipos. “Tejer mucha red y alianzas” (p. 55) fundamentan el sentido último de la acción de búsqueda conjunta de respuestas (¿sociales?) y nuevas salidas (¿colectivas?). El individualismo y la competitividad, marca e insignia de los tiempos que corren, también atraviesan un ejercicio profesional que se ve impulsado por fuerzas sociales que individualizan, asilan y parcelan los diferentes recursos y acciones socioeducativas. En la propuesta de David Vázquez, sin embargo, se pone el acento en la construcción de redes de apoyo y en la reivindicación de la comunidad y en el sentido último de interdependencia.

Trabajar y acompañar a personas vulnerabilizadas y sostener la incertidumbre y la precariedad no es fácil y “no hay varitas mágicas” (p. 75). Los educadores y educadoras sociales, continuamente, desafían nuevos retos, sortean obstáculos y afrontan riesgos en la búsqueda de oportunidades de intervención socioeducativa. Todo ello en un contexto donde la gestión de lo social ha promovido la proliferación de organizaciones “sinónimas de lucro” (p. 77) que priorizan la entidad frente a los y las trabajadores y en los que la persona atendida “deviene un producto” (p. 77). A propósito de la gestión de los centros para jóvenes extranjeros no acompañados, el autor pone sobre la mesa una realidad que atenta contra la profesión. Un modelo de gestión que sustituye la acción educativa por la contención y el asistencialismo, que precariza las condiciones laborales y el sentido de nuestra práctica. El autor comparte una preocupación para nada banal: la posible pérdida de una generación de educadores y educadoras que finalizados los estudios se encuentran sin condiciones laborales dignas, sin el soporte de un equipo técnico y sin cobertura.

La experiencia que David Vázquez comparte de manera reflexiva y dialogante en *La mirada horizontal* es una contribución valiosa a los trabajos sobre la profesión de la educación social que nos invita a pensar y reflexionar nuestra práctica, contextos, constricciones y posibilidades. En la obra, el autor demuestra su compromiso con las personas y la inquietud por seguir trazando nuevos caminos. Pero también un compromiso con la profesión pues, ante todo, escribir sobre y para la educación social es contribuir a profesionalizarla, visibilizarla y dignificarla.





**Reseña de libro**

**TÍTULO:** *Envejecimiento activo y empoderamiento*  
**AUTOR/A:** **Cristina Vidal-Martí**  
**EDITORIAL:** **Horsori Editorial, Barcelona, 172 páginas**  
**AÑO:** **2022**

**Raül Vilar, educador social.**

Que es el empoderamiento? ¿Cuáles son sus beneficios? ¿Por qué es importante el proceso de empoderamiento en personas mayores? Estas y otras preguntas se explican en este libro, que publicó recientemente Cristina Vidal-Martí.

La autora, a través de una experiencia realizada con personas mayores con envejecimiento sano, conceptualiza el empoderamiento, define sus distintos niveles, expone la utilidad de esta estrategia de transformación, justifica porque es conveniente realizar acciones dirigidas a personas mayores y define los aspectos educativos y organizativos de un proyecto donde se implementa.

Destacar dos aspectos de interés de este trabajo. Un primero es que permite saber cuáles son los beneficios del empoderamiento en las personas mayores y sus consecuencias a corto y largo plazo y un segundo es la promoción de competencias personales que posibilitan a la persona mayor con envejecimiento activo ser más activa en su entorno, mejorar su bienestar y calidad de vida.

El libro se estructura en 4 capítulos. El primero se presenta el marco conceptual del libro exponiendo la definición de empoderamiento, sus niveles, los beneficios y porque esta estrategia es adecuada para personas mayores. En el segundo capítulo se centra en definir el envejecimiento activo, sus fundamentos y como el empoderamiento es un elemento que promociona este periodo vital. En el tercero, se contextualiza el proyecto y en el cuarto, se presentan los aspectos educativos de diseño e implementación de la experiencia.

Un libro muy recomendable para todos quienes deseen diseñar e implementar programas comunitarios con el fin de promocionar el empoderamiento a colectivos vulnerables como son las personas mayores. También puede ser de utilidad para estudiantes y profesionales que diseñen acciones y proyectos psicoeducativos dirigidos a personas mayores con envejecimiento sano.

En definitiva, el libro *Envejecimiento activo y empoderamiento* de Horsori Editorial es un documento con voluntad de dar a conocer el empoderamiento como estrategia de transformación que posibilita a las personas mayores ser actores en su propio entorno y, a su vez, convertirse en una herramienta de aprendizaje de competencias tanto sociales cognitivas, emocionales como de promoción de la salud y del bienestar.



**Reseña de libro**

**TÍTULO:** *La pell freda*  
**AUTOR/A:** **Sánchez Piñol, Albert**  
**EDITORIAL:** **La Campana, Barcelona, 312 páginas**  
**AÑO:** **2002**

**Maria Àngels Sancho Amorós, Profesora. EOI de València-Benicalap**  
(*Escuela Oficial de Idiomas València-Benicalap, València*)

528

*Yo me conozco y llego a ser yo mismo solo al manifestarme para el otro, a través del otro y con la ayuda del otro. Los actos más importantes que constituyen la autoconciencia se determinan por la relación con la otra conciencia.*

Mijail Bajtin

Albert Sánchez Piñol nació en Barcelona en 1965, estudió Antropología y se especializó en África. *La pell freda* (en catalán en 2002) fue su primera novela que inició una trilogía formada por *Pandora en el Congo* (2005) y que se completó con *Trece trises trances* (2008). Con *La pell freda* Sánchez Piñol fue finalista del Premio Llibreter –que convoca el Gremi de Llibreters de Barcelona y Cataluña– y ganó el Premi Ull Crític de Narrativa de RNE en 2003. Esta novela tuvo mucho éxito y reconocimiento internacional como demuestran las más de treinta y siete traducciones a otras lenguas. Se considera además un bestseller y en 2017 se adaptó al cine por el director francés Xavier Gens y se mostró en el festival de cine fantástico de Sitges fuera de competición. Según el crítico literario Andreu Sotorra este libro en un año y medio realizó un recorrido que otras novelas escritas en catalán han conseguido en medio siglo (L'Avui, 2004).

El argumento de *La pell freda* se puede resumir como la lucha por la supervivencia de dos hombres en un espacio hostil donde sufren el ataque constante y cruel de un enemigo que los ataca en masa y sin darles tregua todas las noches. Si se pretende profundizar un poco más, conviene destacar que la voz narrativa en primera persona es Kollege (colega en lengua alemana), un joven irlandés ex militante por la independencia de Irlanda (IRA) desencantado por la lucha patriótica y de la humanidad en general que se autoexilia a una isla desierta, remota e incomunicada para hacerse cargo de una plaza de agente atmosférico durante un año. Allí se encuentra con Batís Caffó (todo junto resulta batiscafo, es decir, una embarcación sumergible capaz de resistir grandes presiones y que se encarga de explorar las profundidades marinas), un austríaco que lo trata con indiferencia y que lo presentan como el encargado del faro. Además, convive con una hembra *citauca* (acuàtic, es decir, acuático en lengua catalana) llamada Aneris (sirena), una especie desconocida que los atacan cada noche sin conseguir derrotarlos jamás. Batís Caffó mantiene una relación sentimental con Aneris a la que trata con brutalidad golpeándola con frecuencia. Después de noches de lucha Kollege descubre que los



citauca están más próximos a los humanos que a los animales y no tarda en darse cuenta que les reclaman a Aneris.

Finalmente, Batís Caffó se suicida al entregarse por voluntad propia a los *citauca* y justo al día siguiente llega un nuevo agente para sustituir a Kollege porque ha pasado un año de su llegada a la isla. Sin embargo, Kollege se niega a abandonar la isla en parte porque no quiere renunciar a Aneris y asume la identidad de Batís Caffó. El lector infiere que tal vez el anterior Batís Caffó en realidad se trataba de un sustituto y que la historia se repite de forma cíclica.

La obra trata una serie de temas sobre los que se puede reflexionar y trabajar en las aulas con alumnado a partir de los 16 años. Se presenta a continuación cada uno de estos temas evidenciando una cita que aparece en el libro y ejemplifica su sentido.

En primer lugar, el miedo. Es el verdadero protagonista de la historia, el motor que lo mueve todo y que influye en la actitud del protagonista que la experimenta en todas sus dimensiones hasta asumirla como un sentimiento natural.

*Durant mesos sencers, nit i dia, dia i nit, havia tingut por, tots els matisos de la por, sempre la por per companyia (p.179).*

*El terror dels citauca era el seu aliat natural. Com més s'apropessin els citauca al far, més arguments tindria en Batís. Com més brutals fossin els seus atacs, menys reflexions es mereixeria l'atacant (p.191).*

En segundo lugar la soledad. Es muy representativa porque los dos hombres se encuentran en un marco atemporal y anónimo como es una isla desierta sin entenderse ni interactuar jamás excepto para combatir con los *citauca*.

*Quin home més feréstec, vaig pensar. Podia assumir, per exemple, que hagués arribat a l'illa buscant solitud. Però en aquest cas el seu exercici de la solitud era molt diferent. Des del meu punt de vista l'autèntica solitud era interna i no exclouïa el contacte amable amb veïns ocasionals. Ell, en canvi, optava per tractar tots els homes com leprosos (p.53).*

*Només un home que neix o un home que mor pot estar tan sol com jo ho vaig estar aquella nit, al far (p.113).*

La alteridad o el otro es el tercer tema que se destaca; que aparece de forma recurrente y da sentido a toda la obra. El otro es visto como un enemigo, un peligro real y mortal que despierta el odio y, sobre todo, es el espejo que nos muestra una imagen de nosotros mismos que no reconocemos ni aceptamos.

*Mai no som infinitament lluny d'aquells qui odiem. Per la mateixa raó, doncs, podríem creure que mai no serem absolutament a prop d'aquells qui estimem. Quan em vaig embarcar ja coneixia aquest principi atroç (p.7).*

*Ens perdem en l'inútil judici moral sobre les coses [...] en la creació d'enemics i monstres [...] en lloc de meravellar-nos davant el seu reconeixement, l'existència de l'altre, la seva aparició (p. 90).*

Por último, en el libro se establece un juego de contrastes y de sentimientos opuestos como son:

a) el amor vs. el odio.

*Allà tot es reduïa a un parell d'impulsos, matar i estimar, i els dos se'm negaven: ells (els citauca) no venien i ella (Aneris) era ells (p.189).*

b) la atracción vs. repulsión.

*Allò més contradictori era que com més plaer obtenia de la mascota (Aneris) més l'odiava. Representava els seus, i el fet que ells produïssin tant d'horror i ella donés tant de plaer potser explicava els atacs nerviosos que m'assaltaven (p.192).*

c) el interior (de uno mismo donde manda la razón) vs. el exterior (la isla y el contacto con el otro, donde se despiertan los instintos).

d) el presente (se justifica el ataque) vs. pasado (se rechaza todo tipo de conflicto).

e) la razón vs. la pasión.

*Adéu Chateaubrinad! Adéu Goethe, adéu Aristòtil, Rilke, i Stevenson. Adéu Marx, Laforgue i Saint- Simon! Adéu Milton, Voltaire, Rousseau, Góngora i Cervantes. [...] mentre feia les piles, mentre les ruixava amb petroli [...] descobria que una sola vida, justament la meua, valia més que les obres de tots els genis, filòsofs i literats de la humanitat sencera. (p.62).*

*Aquí no sobreviu el proïsme ni la filosofia, ni el poeta ni el generòs, només un Batís Caffó. (p.81).*

Otros temas que se tratan en el libro son: la lucha por la supervivencia; la violencia de los más débiles que se animalizan para justificar la brutalidad con la que son tratados; el comportamiento de los humanos en situaciones difíciles; la incomunicación; la inocencia de los más pequeños (Triangle, la cría de los citauca); los prejuicios de la sociedad que nos impide evolucionar y una alegoría del colonialismo.

Sobre este último tema, el colonialismo,

*Tenen mil greuges contra nosaltres. Pensi-ho així: som invasors. Aquesta és la seva terra, l'única terra que tenen. I nosaltres l'hem ocupat [...] jo no puc recriminar-lo que lluitin per alliberar la seva illa dels invasors. (p.228-9).*

Para terminar, destaca la cita que da la clave para evitar la lucha y que se presenta como la solución al conflicto que nos rodea si le damos la vuelta, aunque el protagonista, Kollege, niega para poder sobrevivir.

*La millor manera de lluitar contra algú és considerar-lo diferent a nosaltres, no veure'l com a un igual (p. 76).*

La formación en antropología y africanismo del autor da pie a una nueva lectura del libro y a la búsqueda de metáforas y paralelismos sobre los temas mencionados anteriormente y sobre los personajes. El libro muestra una alegoría del colonialismo africano del siglo XVIII y se puede orientar al alumnado para que tome una postura crítica sobre el tema.

El libro se estructura en diecisiete capítulos y cada uno tiene un estilo diferente: memorias, novela, ensayo, dietario, etc. El análisis de los capítulos resulta muy provechoso y se puede adaptar y ampliar según el nivel educativo en que se trabaje. Además, la guía de lectura que la Generalitat de Catalunya ha elaborado permite trabajar la obra de manera muy completa y dirigida.

En definitiva, *La pell freda* es una novela fantástica de acción, un thriller de terror psicológico que analiza la personalidad humana a través de las emociones y donde el miedo es el verdadero protagonista de la obra. A pesar de que a lo largo del libro no se hace ninguna referencia al título, en una ocasión la voz narrativa, Kollege, joven irlandés prófugo de la justicia y exmilitante del IRA que se pone bajo el mando de un tutor como condena, habla de una piel:

*Totes les lectures que em feia compaginar (el tutor) amb els exercicis, que tenien per finalitat protegir-me de la rudesa del món, van afegir sensibilitat a una pell que ja era massa fina (p40).*

Supuestamente, Kollege se ve obligado a endurecer esta piel para sobrevivir en la isla. Como consecuencia, se vuelve insensible a la realidad y cruel.

Respecto a los objetivos que se destacan a la hora de trabajar esta obra en un entorno educativo, conviene destacar:

- Ofrecer una perspectiva global sobre las posibilidades de la lectura y la literatura como fuente de conocimiento enriquecedor; además de un espacio donde encontrar múltiples vías de información y que fomente la reflexión de nuevos temas desde una óptica sencilla y asequible.
- Fomentar y desarrollar actitudes de respeto y valoración entre géneros y culturas para construir una sociedad abierta y dialogante.
- Profundizar en la diversidad cultural y social mediante el estudio de la literatura.
- Mostrar los despropósitos de la guerra y reflexionar sobre el concepto de enemigo.
- Explorar la relación conflictiva entre el poder occidental de la metrópoli y el buen salvaje que habita la colonia. Los muros morales que los separa y la imposibilidad de entenderse de manera satisfactoria.
- Reflexionar sobre los temas universales: amor, soledad y la convivencia desde diferentes aspectos y haciendo uso del dualismo.
- Revisar conceptos como el colonialismo, el patriotismo y el nacionalismo extremos como fuente de conflictos y espacios donde surge la desigualdad y la violencia.
- Formarse una opinión crítica sobre el prójimo y la alteridad como un medio para analizar la condición humana y practicar el autoconocimiento.
- Aplicar los recursos estilísticos adecuados para hacer mostrar los numerosos elementos que no se encuentran de manera explícita en una obra literaria.
- Hacer una investigación a partir de la recopilación de citas significativas que abren nuevas vías de reflexión y discusión; y que también permiten hacer paralelismos con otros temas.
- Analizar y practicar las diversas técnicas literarias y los estilos presentes en el libro.

Otro punto interesante de reflexión es el conflicto al que se enfrenta Kollege y que se considera el motor de la trama se puede abordar desde tres dimensiones o puntos de vista: desde el exterior (una isla desierta, remota y fría); con el resto (los ataques de los citaucas y el brutal Batís Caffó) y dentro de uno mismo.

Además, la lectura de la obra permite ampliar hacia otros temas:

- La nacionalidad irlandesa y austríaca, respectivamente, de los dos personajes principales que pertenecen a dos países subordinados y reprimidos por parte de otras potencias superiores como son el Reino Unido y Alemania.
- En la obra se habla del libro de Frazer *La rama dorada*, en la que se explica cómo las religiones antiguas rendían culto alrededor de un rey sagrado al cual realizaban sacrificios y daba paso a un sucesor distinto cada vez, tal y como ocurre en el libro con Kollege y Batís Caffó. Además, se dice que estas tribus explicaban los hechos a partir de la magia, posteriormente con la religión y finalmente con la razón. Estos tres estadios o puntos de vista se dan simultáneamente en la isla, pero los tres fracasan. Cada uno de los personajes representa un estadio distinto: Aneris viene a representar la magia por el hecho de ser tan diferente a los dos hombres; Kollege sería la razón porque siempre busca la solución de cada enfrentamiento en las lecturas y la formación que ha recibido. Batís Caffó representaría la





religión que se ejemplifica con la inscripción que encuentra en la isla los primeros días donde se ve a él mismo como un dios:

*Batís Caffó viu aquí*

*Batís Caffó va fer aquesta font*

*Batís Caffó va escriure això*

*Batís Caffó sap defensar-se*

*Batís Caffó domina els oceans*

*Batís Caffó té allò que vol i només vol allò que té*

*Batís Caffó és Batís Caffó i Batís Caffó i és Batís Caffó*

*Dixit et fecit” (p.49).*

Como la unión de estos tres personajes es imposible, no hay solución y por eso fracasan y la única vía de supervivencia es la lucha.

- Investigar la alegoría del colonialismo europeo del siglo XVIII.
- El patriotismo:

*Sap que pàtria en llatí vol dir terra dels pare? –vaig riure -: El més sarcàstic de tot és que sóc orfe (p.198).*

- Reflexionar sobre los puntos abiertos que deja el autor: el pasado de Aneris, el significado del pequeño Triángulo como diferente dentro de los diferentes.
- Implicar otras áreas de estudios: filosofía, historia, literatura universal, ética, etc. y plantear un trabajo interdisciplinario y colaborativo.
- Comentar las numerosas citas que se pueden extraer del libro.
- Buscar información sobre el IRA.
- Valorar críticamente temas con el yo, el otro y la huida.
- Debatir el tema de la infancia: al final del libro Kollege busca a Triángulo que, además de ser una cría de los citauca, es una metáfora de su propia infancia, de la inocencia que él ha dejado atrás para siempre:

*Em vaig fer una d'aquelles preguntes que contestem abans d'enunciar-les: on devia ser el meu triangle, on? (p.307).*

- El final cíclico simboliza el mito del eterno regreso, la historia que nunca acaba y siempre se repita de manera cíclica.
- Destaca la carta (apartado 1) que escribió el autor para defenderse de la supuesta misoginia del libro y donde argumenta que en *La pell freda* su voluntad es presentar a Aneris como una mujer maltratada, pasiva y sumisa a los impulsos de dos personas sin escrúpulos. Sin embargo, el autor se sorprende de que a los lectores no les llame la atención todos los cicautas masacrados.

Como conclusión final, *La pell freda* constituye una magnífica herramienta para trabajar la interculturalidad en las aulas de ciclos superiores de la ESO, Bachillerato y educación para adultos. El libro plantea de manera implícita y simbólica una crítica muy dura hacia las desigualdades, además de ser un libro de acción trepidante que permite que los lectores hagan diferentes lecturas porque cada capítulo supone la superación de una batalla por parte de los hombres y un paso más en el embrutecimiento que intentas evitar a toda costa.

Tal y como dice Bajtín en la cita que abre este estudio, la individualidad no existe si no es en relación con la alteridad. De este modo, la propia existencia de una persona se definiría en relación con la existencia de los demás y justo es aquí donde el libro se hace eco hasta el



punto que uno de los personajes imita el comportamiento del otro a pesar de menospreciarlo y hacerle reproches de forma constantes. Además, esta imitación se lleva al extremo porque uno lo sustituye cuando el otro desaparece.

### Referencias bibliográficas

Sánchez Piñol, A. (2015). *La piel fría*. Barcelona: Alfaguara.

Sánchez Piñol, A. “Sánchez Piñol sobre la misoginia”. Llibres per llegir. Disponible en internet: <http://www.llibresperllegir.cat/blog/2013/01/17/sanchez-pinol-sobre-la-misoginia> [fecha de consulta: 20/06/2022]

Sotorra, A. (4 de marzo de 2004). Amb la pell freda sota el braç. *L'Avui*.

533

### Anexo 1

*Benvolguts companys. L'Ester Fernández em demana 4 línies sobre els meus personatges femenins i aquí estan.*

*És cert que des de la publicació de La pell freda i Pandora al Congo he rebut la crítica de misògin pel tractament de la feminitat en els meus llibres. Anem a pams. A La pell freda es vol veure l'Aneris com una dona maltractada, passiva i submissa als impulsos de dos individus sense escrúpols. Si m'hagués de defensar el que diria és que en cap moment vaig voler crear una atmosfera amable, ben al contrari. És més: des del meu punt de vista TOTS quatre personatges –ella, ell, el faroner i un quart personatge col·lectiu, els granotots o citauca— són víctimes d'un estat de violència. Si ho mirem bé, qui menys perjudicat en surt és el personatge femení. El faroner sesuïcida, ell acaba en un pou d'ignomínia pel mateix fet que no pot evitar substituir-lo, i pel que fa als granotots, l'armament del far els causa estralls. Però les crítiques s'han centrat en els quatre mastegots que rep ella. Aparentment, que centenars de citauca morin o siguin mutilats no té la menor importància... M'imagino que l'actualitat dels maltractaments de gènere ha influït en la qüestió. Tot el que puc dir és que un novel·lista no es pot deixar controlar pel seu context social o periodístic. La pell freda està construïda sobre una premissa: deixar fora del text tot el que envolta el món citauca, de manera que hagi de ser el propi lector qui el construeixi. De tota manera, i per poc que sabem d'aquesta humanitat, és prou visible que són grups bel·licosos. Ella, com ell, són dos dissidents de la seva pròpia societat. I quan ell li demana que exerceixi un paper maternal, típicament femení, ella ho refusa. Jo creia que això era subtil, sí, però prou eficient com per entendre que l'Aneris havia escapat d'un món que odiava tant que estava disposada a assumir qualsevol circumstància per no tornar-hi. El que em sap greu, doncs, és que aquest personatge hagi estat interpretat just en els paràmetres contraris de la seva psicologia.*



## Actualidad

534



## Cuatro estudiantes de Educación Social ganan un concurso del Plan Nacional sobre Drogas

### Redacción

El Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Castilla y León ([CEESCYL](#)) informa de que:

*“El Grado de Educación Social de la Universidad de Burgos está de enhorabuena. Cuatro de sus estudiantes han ganado, en la modalidad TikTok, el concurso “Adicciones: Tu Punto de Mira”, financiado por el Ministerio de Sanidad.*

*Con el objetivo del concurso en mente, concienciar sobre las adicciones entre los jóvenes, Lara, Carla, Diego y Soraya realizaron la propuesta denominada: «El ocio saludable». Con la elaboración de esta pieza audiovisual quieren mostrar otras alternativas en el ocio que no sean el consumo de alcohol.”*

Desde aquí nuestra felicitación.

### Información CEESCYL

Informaciones en la prensa:

[Cadena SER: Cuatro estudiantes de Educación Social de la UBU ganan un concurso del Plan Nacional sobre Drogas](#)

[Burgos Noticias: Cuatro estudiantes de Educación Social ganan un concurso del Plan Nacional sobre Drogas](#)



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



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

## ***El CGCEES colabora en la realización de las guías sobre: “Abuso de internet y ciberbullying con perspectiva de género” y “Prevención del tabaquismo con enfoque de género”***

### **Redacción**

536

### **Guía sobre “Abuso de internet y ciberbullying con perspectiva de género”**

El Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)) ha participado como entidad colaborada con la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado ([CEAPA](#)) en la edición de la [Guía “Abuso de internet y ciberbullying con perspectiva de género”](#) y de la [“Guía de prevención del tabaquismo con enfoque de género”](#). Este proyecto ha contado con la financiación del [Plan Nacional sobre Drogas](#) (dependiente del Ministerio de Sanidad).

Se trata de un material con información básica e indicaciones para las familias, en las que los autores son educadores y educadoras sociales:

**Rafael-López Sidro.** Educador social en el Ayuntamiento de Jaén, Coordinador del Programa de Ciudades ante las Drogas de Jaén y miembro de la Comisión de Servicios Sociales del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía ([CoPESA](#)).

### **Enlace a la Guía:**

Guía sobre “Abuso de internet y ciberbullying con perspectiva de género”:

<https://www.ceapa.es/guia-abuso-de-internet-y-ciberbullying-ceapa/>





## Guía sobre: “Prevención del tabaquismo con enfoque de género”

Igualmente se ha publicado otra Guía con las mismas entidades y programa con el título: **“Prevención del tabaquismo con enfoque de género”**, cuya información también añadimos:

Material con información básica e indicaciones para las familias, en las que los autores son educadores y educadoras sociales:

**Tania Merelas Iglesias.** Doctora en Ciencias de la Educación y Educadora Social. Experta en género y políticas públicas de igualdad. Integrante del grupo en igualdad del Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia ([CEESG](#)), Fiadeiras.

**Alfonso Tembrás López.** Educador Social en ACLAD Atención a personas con problemas relacionados con el uso de drogas. Acciones y programas de prevención. Miembro del Grupo de Trabajo de Educación Social y Salud “MIOLO”. Miembro de los comités de ética del Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia ([CEESG](#)) y del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#))

537

### Enlace a la Guía:

Guía sobre **“Prevención del tabaquismo con enfoque de género”**:

<https://www.ceapa.es/guia-de-prevencion-del-tabaquismo-con-enfoque-de-genero/>



## ***En Galicia, Primera Convivencia Interuniversitaria y Profesional entre universitarios, profesores y profesionales de Educación Social***

### ***Redacción***

538

Durante los días 1 y 2 de octubre, coincidiendo con el Día Internacional de Educación Social, se realizó en la “Serra do Xurés” la [Convivencia Interuniversitaria y Profesional de Educación Social](#), organizada por el Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (CEESG), donde unos 250 participantes, entre universitarios, profesores y profesionales de Educación Social, procedentes de Portugal, Galicia, Asturias, tuvieron la oportunidad de compartir y vivir unos días de intercambio

### **Informaciones previas:**

[Convivencia interuniversitaria y profesional de Educación Social](#)

[Seminario Internacional de Educación Social. Programa](#)

[Unas jornadas reivindicarán en el Xurés la educación social](#)

[Encuentro interprofesional 1 y 2 octubre 22](#)

### **Programa de la convivencia:**

[Programa en gallego](#) / [Programa en castellano](#)

### **Algunas notas de prensa:**

[Diario La Región](#): Lobios analiza los retos de la Educación Social. Una convivencia interuniversitaria congrega a 250 personas de Galicia, Asturias y Portugal.  
[Xunta de Galicia](#): La Xunta pone en valor la labor de los educadores sociales de Galicia en la transmisión de valores entre la población.

### **Agradecimiento:**

[Agradecimiento del CEESG](#)

Adjuntamos un reportaje gráfico, tomado de la página de [Facebook del CEESG](#), donde queda reflejado y puede respirarse esta actividad. Los apartados e imágenes siguen el orden del programa. Clic en las imágenes y en las palabras “Imagen”





## Seminario Internacional de Educación Social



539

### Presentación

La convivencia fue presentada el 16 de septiembre por la Alcaldesa del Ayuntamiento de Lobios, Sra. M. del Carmen Yáñez, la Diputada de Igualdad de la Diputación Provincial de Ourense Dña. Luz Doporto y el Decano de la Facultad de Educación y Trabajo Social – Campus de Ourense D. Xosé Manuel Cid. Por parte del Ceesg asistió Deibe Simo, integrante del Colegio y coordinadora de Convivencia.

### Imagen



### Encuentro de participantes delante del Edificio Multiusos de Lobios

[Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#)



540

**Conferencia Apoyos socioeducativos y vulnerabilidades: retos para la educación social.** Participan Laura Varela Crespo de la USC, Laura Cruz López de la UDC, Susana Fonseca de la Escola Superior de Educação de Viseu, Silvia Azevedo de APTSES y Carmen Morán de la USC.

[Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#) /



**Participación y aulas llenas en los talleres simultáneos desarrollados.**

Acompañamiento socioeducativo con adolescencia en medio abierto.

Mirada filiativa en acompañamiento socioeducativo.

La atención gerontagógica centrada en la persona.

Patrimonio y juegos populares.

[Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#)

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



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





541

**Segunda parte de los talleres:**

Perspectiva Queer en Educación Social.

Geragogía: dinámicas y propuestas.

Servicios de Educación y Apoyo Familiar.

[Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#)



En la conferencia **Perspectivas y experiencias de la educación y el dinamismo socioeducativo**, hablaron de proyectos como “Sende”, “Rebulir”, “Educación no formal en la dinamización local en Oporto” e “Intervención en salud mental en zonas rurales”. áreas”.

[Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#)





542

### Acto de clausura del Seminario y agradecimientos

M. Carmen Yáñez. Alcaldesa del Ayuntamiento de Lobios. Sonia González Rodríguez. Presidenta del Ceesg. Fátima Correia. Vicepresidenta de APTSES. Xosé Manuel Cid Fernández. Decano de la Facultade de Educación e Traballo Social del Campus de Ourense (Universidade de Vigo). Luz Doporto Real. Deputada de Igualdad y Reto Demográfico. Diputación de Ourense. Arturo Parrado Puente. Director Xeral de Inclusión Social. Consellería de Política Social.

[Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#)

### Almuerzo y traslado a la parroquia de Grou



### Traslado

[Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#)





### Almuerzo

[Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#)

### Feria de la Educación Social



### Feria

**Entidades participantes:** Arelas. Creando Educación Social. Innova Consultoría, Formación y Proyectos. Outonía S. Coop., TactoConTacto.

[Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#) / [Imagen](#)

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



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

**Entrega de premios del 8º Concurso TFG.eduso, de trabajos de fin de grado de Educación Social**

544

**Premiados**[Relación de premiados en este enlace](#)[Imagen / Imagen](#)**Espacio etnográfico**

Algunas imágenes de actividades y experiencias que se pudo disfrutar en la parroquia de Grou. Magosto, juegos populares, carnaval del Xurés, homenaje a las mujeres valientes del Xurés y Fiesta del Son del Xurés.

[Imagen / Imagen / Imagen / Imagen / Imagen / Imagen / Imagen / Imagen / Imagen / Imagen / Imagen / Imagen](#)**[Vídeo](#)**

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



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



## ***Educadores sociales de Ourense y Galicia urgen su figura en los colegios***

### **Redacción**

El diario [La Región](#), publica, en su edición del 18 de noviembre, publican la siguiente noticia:

545

#### **“Una treintena de expertos en Ourense contra la exclusión escolar. Educadores sociales de Ourense y Galicia urgen su figura en los colegios”**

Por primera vez, una treintena de expertos en **Educación Social** de las tres universidades gallegas (**UVigo, USC y UDC**) firmaron un manifiesto para exigir que la figura de la educación social tenga presencia real en los centros educativos, con el objetivo final de evitar la exclusión escolar. Un acto simultáneo en el **Campus de Ourense**, en el de Vigo y en el de Santiago, abordó las principales conclusiones de los investigadores, junto a miembros del Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia. “O actual sistema educativo adoece da falta de atención aos factores sociais dos nenos, que son a causa principal de exclusión escolar. É necesario un cambio de modelo educativo que contemple estratexias eficaces de prevención”, apunta el documento.

El profesor ourensano Deibe Fernández Simo, que también es vocal del Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia, destacó ayer que los profesionales “non entendemos como se da resposta a outro tipo de necesidades e non a exclusión social. Non se da asumido esta realidade, que se traballa coa comunidade e coas familias”. El docente del Campus recordó los últimos estudios liderados desde la Facultad de Educación sobre la atención a los menores migrantes: “Preguntámonos canto dano se lle aforraría a moito alumnado coa presenza dun educador social”. Fernández destacó la intervención desde la propia escuela, con enfoque preventivo, como la “clave” para mejorar el bienestar de la infancia.

En cuanto a los retos que se le presentan al sistema educativo, el profesor ourensano enumeró el aumento de la diversidad cultural, el alumnado con necesidades especiales, el abandono y la convivencia.

Xosé Manuel Cid, decano de la Facultad de Educación y Trabajo Social de Ourense, también participó en el acto simultáneo. Cid alabó la “labor” del Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia “ante a falta de recoñecemento profesional”, por lo que “a unidade e arroupar ao colectivo de expertos é fundamental para poder saír adiante”. Cid destacó el papel de la educación social en los centros educativos como “fundamental”. “Calquera administración que non sexa suicida ou queira seguir gobernando ten que seguir apostando por educadores sociais”, subrayó.

En concreto, son 36 docentes de las tres universidades de Galicia los que firman la iniciativa “Por unha escola segura”, para reivindicar su figura ante la administración y lograr un cambio en el modelo educativo. El Campus de Ourense es el que tiene más peso en cuanto a los firmantes: son 20 los profesores expertos en Educación de As Lagoas los que firman el manifiesto. En la Universidad de A Coruña participan 11 y en la de Santiago 5.



## Vieja reivindicación

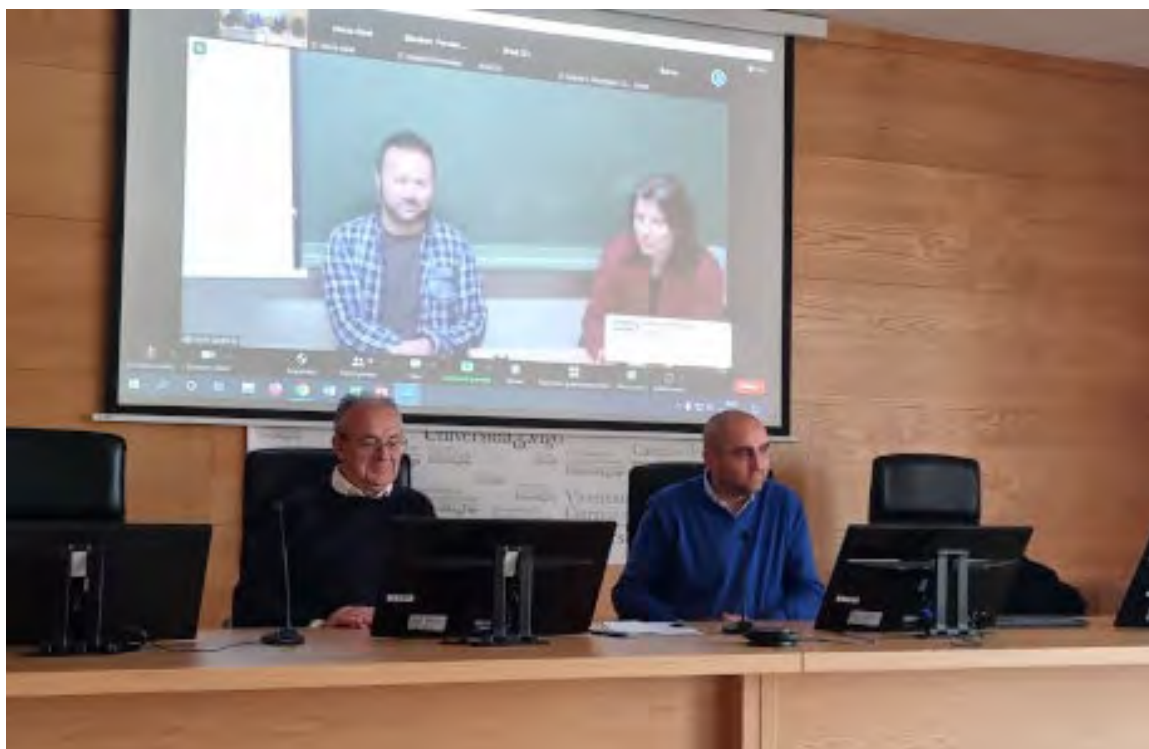
Además de los docentes ourensanos, el acto contó con la intervención de varios profesores de otras facultades gallegas. La docente Mariló Candedo explicó que la inclusión de los educadores sociales en el aula “é unha vella reivindicación” y, “aínda que non tivemos o éxito que merece a causa, non hai que tirar a toalla”. Candedo admitió que hay un “progresivo recoñecemento” de la figura profesional, “porque está regulada e pasou ao longo deste tempo unha proba de lume”. En Galicia, el principal problema es que son “os concellos e as anpas” los que “ás veces ofertan intervencións profesionais da educación social”, algo que debería hacerse “dende a escola”.

Iván García, desde la Universidad de Santiago, añadió que “a realidade do alumnado hoxe é máis complexa coas necesidades que hai, porque hai un contexto tremendo para facer intervencións e falta un perfil de educador social”.

Los 36 expertos en educación reclaman “un cambio de rumbo no sistema educativo galego”.

### [Información](#)

Información relacionada publicada por el Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (CEESG): [Expertos en educación apoyan la iniciativa ‘Por una escuela segura’](#)



**Xosé Manuel Cid, decano de Educación y Deibe Fernández, profesor.**

## Educación Social en el Ámbito Penitenciario. Primera edición

### Redacción

Experto y máster de la [UNED](#), en colaboración con el [CGCEES](#). Curso 2022/2023

Un programa con **estructura modular** que presenta **tres itinerarios**, conducentes a **titulaciones propias** de la [UNED](#) – Universidad Nacional de Educación a Distancia –, en colaboración con el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#))

**Fechas:** Del 15 de febrero al 22 de diciembre 2023, según módulos.

**Periodo de inscripción:** del 7 de septiembre 2022 al 17 de enero 2023.

### Destinatarios:

Este programa modular está destinado al siguiente alumnado:

- Educadoras/es sociales titulados.
- Educadoras/es sociales habilitados con carrera universitaria.
- Personal que esté desarrollando la función de educador/a penitenciario en las administraciones generales y autonómicas en materia penitenciaria, con carrera universitaria.

## [Información y programa en este enlace](#)

### 2. Contenido y programa

#### 2.1 Títulos

Tipo Título	Título	Créditos ECTS	Precio Material
DIPLOMA DE EXPERTO UNIVERSITARIO	EXPERTO UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN SOCIAL EN EL ÁMBITO PENITENCIARIO	15	100,00 €
MÁSTER DE FORMACIÓN PERMANENTE	MÁSTER PROPIO EN EDUCACIÓN SOCIAL EN EL ÁMBITO PENITENCIARIO	60	100,00 €

#### 2.2 Módulos del programa, calendario y precio

Código	Módulo	Créditos ECTS	Precio Módulo
0001	EL ÁMBITO PENITENCIARIO del 15 de febrero al 15 de marzo de 2023.	5	200,00 €
0002	LA EDUCACIÓN SOCIAL PENITENCIARIA del 16 de marzo al 28 de abril de 2023.	5	200,00 €
0003	ESCENARIOS DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN EL ÁMBITO PENITENCIARIO del 1 al 31 de mayo de 2023.	5	200,00 €
0004	TIPOLOGÍAS DE PROGRAMAS Y ACCIONES del 1 de junio al 14 de julio de 2023.	15	600,00 €
0005	FORMAS ESPECIALES DE EJECUCIÓN DE LAS PENAS Y MEDIDAS ALTERNATIVAS del 11 de septiembre al 30 de octubre de 2023.	15	600,00 €
0006	LA REINCORPORACIÓN SOCIOCOMUNITARIA Y LA INCLUSIÓN SOCIAL del 1 de noviembre al 22 de diciembre de 2023.	15	600,00 €



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



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

## ***Intervención desde la educación social en el sistema educativo. Cuarta edición***

### **Redacción**

Nueva edición de este programa. Un programa con estructura modular que presenta tres itinerarios, conducentes a titulaciones propias de la [UNED](#) – Universidad Nacional de Educación a Distancia –, en colaboración con el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)) del 19 de enero al 30 de septiembre de 2023 (fechas según módulos)

### **El plazo de inscripción es del 7 de septiembre 2022 al 17 enero 2023**

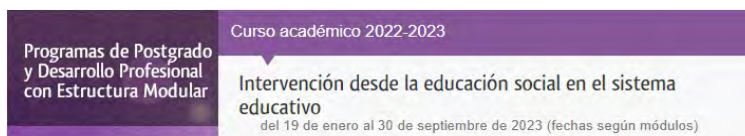
Un Programa con estructura modular que presenta tres itinerarios, conducentes a [titulaciones propias de la UNED](#), Experto Universitario con 30 créditos ECTS; Especialista Universitario con 50 ETCS y Máster en Investigación e Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo, con 70 ETCS. El contenido se estructura en módulos que facilitan una formación abierta y progresiva para la adquisición de competencias generales y específicas, con la metodología propia de la [UNED](#) y herramientas para el estudio a distancia. El Programa modular comienza el 19 de enero de 2023.

548



El estudiante obtendrá los siguientes títulos según el itinerario en el que se matricule:

- **Título de Experto/a universitario** en Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo: para aquellos/as estudiantes que se matriculen en el Itinerario de Experto/a.
- **Título de Especialista Universitario** en Diseño, Desarrollo y Evaluación de Programas de Educación Social en el Sistema Educativo: para aquellos matriculados en el Itinerario de Especialista.
- **Título de Máster Universitario** en Investigación de la Intervención desde la Educación Social en el sistema educativo: para aquellos matriculados en el Itinerario de Máster.



### **Información en este [enlace](#)**

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



Se permiten la reproducción, 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 del Día de la Educación Social 2022

### Redacción

Con motivo del Día de la Educación Social se suelen realizar actividades a lo largo de octubre, cuya efeméride se celebra el día 2.

El Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)) organiza, en torno a esa fecha, diversas actividades, normalmente en colaboración con un Colegio Profesional de un territorio concreto.

Además del Consejo General, los diversos Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales suelen también programar y realizar diversas actividades, por lo que en torno a esta efeméride se desarrolla una amplia programación de actividades relacionadas con la Educación Social en el conjunto de territorios del Estado.

Estas actividades suelen tener una fuerte presencia en las redes sociales, debido a los hashtag generales siguientes: [#Edusoday2022](#) (Twitter) [#Edusoday2022](#) (Facebook), variando los dígitos del año, por lo que puede consultarse su acción en las redes sociales.

Recogemos en esta página las acciones que hemos ido teniendo teniendo conocimiento, en lo posible, como muestra de acciones.

#### [Facilitamos el Manifiesto emitido por el CGCEES con motivo de la celebración en 2022](#)

#### [Actividades con motivo del Día Internacional de la Educación Social en el conjunto de territorios del Estado: Llegó #Edusoday2022](#)

#### [Facilitamos el enlace al histórico de las actividades realizadas con motivo del Día de la Educación Social](#)

TERRITORIO	ENTIDAD	FECHA	ACTIVIDAD	
Cataluña	<a href="#">CGCEES</a> colaboración del <a href="#">CEES</a>	30 septiembre	<a href="#">2 de octubre.</a> <a href="#">Día</a> <a href="#">Internacional</a> <a href="#">de la</a> <a href="#">Educación</a> <a href="#">Social: «Ética</a> <a href="#">y Deontología:</a> <a href="#">para no</a> <a href="#">perderse en el</a> <a href="#">camino»</a> <a href="#">Crónica de la</a> <a href="#">celebración</a>	



<p><b>Cantabria</b></p>	<p><a href="#">COPESCAN</a></p>	<p>2 octubre</p>	<p><a href="#">Nuevos retos de la educación social. Aprendizajes y futuro</a></p>	
<p><b>Cantabria</b></p>	<p><a href="#">COPESCAN</a></p>	<p>24 octubre</p>	<p><a href="#">Jornada bajo el título “Nuevos retos de la Educación Social. Aprendizajes y futuro”</a></p>	
<p><b>Extremadura</b></p>	<p><a href="#">COPESEX</a></p>	<p>15 diciembre</p>	<p><a href="#">“20 años de Educación Social en los I.E.S. e I.E.S.O.”</a></p>	
<p><b>La Rioja</b></p>	<p><a href="#">CEESRIOJA</a></p>	<p>4 octubre</p>	<p><a href="#">Jornada Pasado, presente y perspectivas de futuro de la educación social en La Rioja Crónica de la celebración</a></p>	





<p><b>Castilla y León</b></p>	<p>Facultad Educación UNED. Ponferrada.</p>	<p>2 octubre</p>	<p><a href="#">Mesas redondas.</a> <a href="#">Exposiciones</a></p>	
<p><b>Castilla y León</b></p>	<p>Facultad Educación Universidad Burgos (UBU) <a href="#">CEESCYL</a></p>	<p>5 octubre</p>	<p><a href="#">"III Jornadas 'Educación Social ¡Defiéndela!'"</a></p>	
<p><b>Castilla y León</b></p>	<p>Facultad Educación Universidad Valladolid Palencia (FEd)</p>	<p>5 octubre</p>	<p><a href="#">Día de la Educación Social en la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid Crónica de la celebración</a></p>	
<p><b>Castilla y León</b></p>	<p><a href="#">CEESCYL</a></p>	<p>8 octubre</p>	<p><a href="#">I Encuentro de Comisiones y Grupos de Trabajo del CEESCYL</a></p>	



<p><b>Madrid</b></p>	<p><a href="#">CPEESM</a></p>	<p>2 de octubre</p>	<p><a href="#">Quedada</a></p>	
<p><b>Madrid</b></p>	<p>Universidad Complutense Madrid</p>	<p>3-5 octubre</p>	<p><a href="#">Jornadas del Día Internacional de la Educación Social en la Universidad Complutense de Madrid</a> <a href="#">Crónica de la celebración</a></p>	
<p><b>Madrid</b></p>	<p><a href="#">CPEESM</a></p>	<p>28 octubre</p>	<p><a href="#">Mesa de experiencias y buenas prácticas: «Prevención y promoción de la salud»</a></p>	
<p><b>Comunidad Valenciana</b></p>	<p><a href="#">COEESCV</a></p>	<p>29 septiembre</p>	<p><a href="#">25 años de la titulación de Educación Social en la Universitat de València</a> <a href="#">Crónica de la celebración</a></p>	
<p><b>Comunidad Valenciana</b></p>	<p><a href="#">COEESCV</a></p>	<p>18 octubre</p>	<p><a href="#">Jornada 'Día Internacional de la Educación Social' en Castellón</a></p>	



<p><b>Castilla la Mancha</b></p>	<p><a href="#">CESCLM</a></p>	<p>4 octubre</p>	<p><a href="#">Actos del Día de la Educación en Cuenca</a> <a href="#">Crónica de la celebración</a> <a href="#">Crónica de la Entrega de los premios del CESCLM</a></p>	
<p><b>Navarra</b></p>	<p><a href="#">NAGIHEO/C</a> <a href="#">OEESNA</a></p>	<p>30 septiembre</p>	<p><a href="#">Día de la Educación Social en Navarra.</a> <a href="#">Presentación tesis doctoral</a></p>	
<p><b>País Vasco</b></p>	<p><a href="#">GHEE-CEESPV</a></p>	<p>7 octubre</p>	<p><a href="#">Vivencias – EdusoDay2022 - Vitoria-Gasteiz</a></p>	
<p><b>País Vasco</b></p>	<p><a href="#">GHEE-CEESPV</a></p>	<p>7 octubre</p>	<p><a href="#">Cena de educadores – Donostia</a></p>	
<p><b>País Vasco</b></p>	<p><a href="#">GHEE-CEESPV</a></p>	<p>10 octubre</p>	<p><a href="#">Autocuidados – Bizkaia</a></p>	








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

<p><b>Aragón</b></p>	<p><a href="#">CEES-ARAGÓN</a></p>	<p>1 octubre</p>	<p><a href="#">En el Día Internacional de la Educación Social Aragón reivindica el valor de la profesión</a> <a href="#">Crónica de la celebración</a> <a href="#">Crónica presentación de la tesis</a></p>	
<p><b>Aragón</b></p>	<p><a href="#">CEES-ARAGÓN</a></p>	<p>30 septiembre</p>	<p><a href="#">Proyección de documental en Huesca</a></p>	
<p><b>Principado de Asturias</b></p>	<p><a href="#">COPESPA</a></p>	<p>1-2 de octubre</p>	<p><a href="#">Encuentro interprofesional 1 y 2 octubre 22</a> <a href="#">Crónica de la celebración</a></p>	





Principado de Asturias	<a href="#">COPESPA</a>	11 de octubre	<a href="#">Encuentro Día Internacional de la Educación Social</a>	
Cataluña	<a href="#">CEESC</a>	28 septiembre al 6 octubre	<a href="#">#DiaES – Dia Internacional de l'Educació Social 2022</a>	
Cataluña	<a href="#">CEESC</a>	28 septiembre	<a href="#">EncapsuladES especial d'inici de curs Crònica de la celebració</a>	
Cataluña	<a href="#">CEESC</a>	29 septiembre	<a href="#">Celebrem i construïm professió Crònica de la celebració</a>	
Cataluña	<a href="#">CEESC</a>	2 octubre	<a href="#">Il·luminem Catalunya d'Educació Social</a>	

<p><b>Cataluña</b></p>	<p><a href="#">CEESC</a></p>	<p>2 octubre</p>	<p><a href="#">Carnaval de Blogs</a> <a href="#">Crónica de la celebración</a></p>	
<p><b>Cataluña</b></p>	<p><a href="#">CEESC</a></p>	<p>1 octubre</p>	<p><a href="#">Día de la Educación Social en Lérida – “140 años de la imprenta de la Diputación de Lleida”</a></p>	
<p><b>Cataluña</b></p>	<p><a href="#">CEESC</a></p>	<p>6 octubre</p>	<p><a href="#">IV Jornada del día Internacional de la Educación Social. 30 años de Educación Social en la Universitat de Lleida</a> <a href="#">Crónica de la celebración</a></p>	
<p><b>Baleares</b></p>	<p><a href="#">CEESIB</a></p>	<p>27 septiembre 2 octubre</p>	<p><a href="#">Celebración 20 años creación del CEESIB</a> <a href="#">Crónica de la celebración</a></p>	





<p><b>Galicia</b></p>	<p><a href="#">CEESG</a></p>	<p>2 octubre</p>	<p><a href="#">Convivencia interuniversitaria y profesional de Educación Social</a> <a href="#">Crónica de la celebración</a></p>	
<p><b>Galicia</b></p>	<p><a href="#">CEESG</a></p>	<p>2 octubre</p>	<p><a href="#">Seminario Internacional de Educación Social</a> <a href="#">Crónica de la celebración</a></p>	
<p><b>Galicia</b></p>	<p><a href="#">CEESG</a></p>	<p>2 octubre</p>	<p><a href="#">Entrega de premios del 8º Concurso TFG.eduso</a> <a href="#">Crónica de la celebración</a></p>	
<p><b>Galicia</b></p>	<p>Universidad Santiago de Compostela <a href="#">CEESG</a></p>	<p>4 octubre</p>	<p><a href="#">Alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Santiago de Compostela celebran el Día de la Educación Social</a> <a href="#">Crónica de la celebración</a></p>	



## *Formación universitaria para estudiantes y profesionales de Educación Social*

### Redacción

Está disponible y actualizada en el apartado **RECURSOS** <https://www.eduso.net/recursos/> de eduso.net <https://www.eduso.net/> La Puerta de la Educación Social, información sobre la formación que ofrecen las universidades de posible interés para los estudiantes y profesionales de la Educación Social.

En el apartado de Recursos dedicado a la formación es posible acceder, entre otros, a:

- **Grado en Educación Social**  
Acceso a las universidades que imparten el Grado de Educación Social
- **Másteres oficiales**  
Acceso a la información sobre másteres oficiales que imparten las universidades relacionados con ámbitos de actuación de la Educación Social
  - **Guías generales**  
Acceso a la información general de cada universidad sobre sus másteres.
- **Títulos propios universitarios**  
Acceso a títulos propios (Másteres, expertos, especialistas, diplomas...) que imparten universidades relacionados con ámbitos de actuación de la Educación Social.
  - **Guías generales**  
Acceso a la información general de cada universidad sobre sus titulaciones propias.

En el apartado **AMBITOS** <https://www.eduso.net/ambitos/> (Ámbitos de actuación de la Educación Social) y en el apartado **ETIQUETAS** <https://www.eduso.net/etiquetas/> (Temas generales sin clasificación en ámbitos concretos) cada una de las formaciones anteriores se encuentra, a su vez, clasificada en el subapartado Formación de cada ámbito o etiqueta concreto. De esta forma acercamos la formación de posible interés a las personas interesadas en ámbitos de actuación.

### BUSCADOR

En la parte superior de la página, ya en **Recursos, Ámbitos, Etiquetas, Territorio...** se encuentra unas ventanas del **Buscador en recursos**, por lo que es posible seleccionar estas formaciones. Seleccione una categoría, un ámbito, una etiqueta, un territorio, o combinación de varios y es posible obtener resultados concretos.



**(Imagen)**

## **La educación social: treinta años formando parte del sistema universitario catalán**

Información publicada en [Social.cat](http://social.cat) el lunes 19 de septiembre de 2022

**CEESC**, Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya

El CEESC agrupa al colectivo de educadoras y educadores sociales que ejercen la profesión en Cataluña. Una de sus finalidades es la de velar por las condiciones de calidad en las que se da su práctica profesional, con el objetivo de conseguir una mejora en la calidad de vida de las personas y de los colectivos que atienden.

559

**“La Universidad de Lleida ha sido la escogida para acoger este año el acto institucional de inauguración del curso académico 2022-2023 del sistema universitario catalán, en un momento en que las universidades tienen el reto de ser “verdaderos motores del cambio social a partir de la creación y difusión de conocimiento y talento”, tal y como afirmó hace unas semanas la consejera de Investigación y Universidades, Gemma Geis.**

**Con esta misma voluntad, en el curso 1992-1993, hace treinta años, cuatro universidades catalanas iniciaron la implantación de la titulación oficial en Educación Social, creada un año antes mediante el Real decreto 1420/1991, de 30 de agosto. La Universidad de Lleida, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Barcelona y la Universidad Ramon Llull —además de la Universidad Complutense de Madrid, fuera de Cataluña— se convertían en pioneras en dar respuesta a una necesidad del conjunto de la sociedad de tener derecho a ser atendidos por profesionales de solvencia y rigor.**

**Enseguida se añadió la Universidad de Girona (1993-1994) y, más tarde, la Universidad de Vic (1999-2000), la Universidad Rovira i Virgili (2000-2001) y, finalmente, la Universitat Oberta de Catalunya (2009-2010), entre otros de distintos puntos del Estado español. Además de los centros asociados a la UNED que existen en Cataluña.**

**Ese hito de hace tres décadas marcó un punto de inflexión no sólo en la formalización de la profesión de educador y educadora social sino en la manera de concebir y de dar respuesta a los derechos de ciudadanía, entendidos como los que tiene el conjunto de la población (más allá de la nacionalidad o la documentación administrativa).**

**Los estudios no se creaban de la nada sino que eran fruto de una larga reivindicación. Ya hacía años que los propios profesionales que ejercían en diversos servicios de atención a las personas pedían más y mejor formación para el desarrollo de su práctica y que entidades e instituciones diversas necesitaban a profesionales con una formación sólida.**

**Tanto es así que mientras el gobierno español no acababa de tomar la decisión, hubo diferentes iniciativas para irse formando. En 1969 la Diputación de Barcelona ya organizó un curso antes de crear, al año siguiente, el Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona, que acabó siendo centro adscrito al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Duró una década. En 1981 tomaron el**



relevo la Escuela de educadores especializados 'Flor de Maig', también de la Diputación de Barcelona, junto con otras iniciativas como la Escuela de educadores especializados de Girona de la Fundación SER.GI (Servicio Gironí de Pedagogía Social), que funcionaron hasta la implementación de los estudios universitarios oficiales.

**Si en el curso 1992-1993 los estudios empezaron como diplomatura universitaria de tres años, con la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pasaron a ser un grado de cuatro años académicos con una carga de 240 créditos ECTS.**

**Tres décadas después, contamos con cientos y cientos de profesionales con titulación universitaria oficial, pero, treinta años después, todavía falta alcanzar el reconocimiento como profesión esencial que es. Hay que recordar, una vez más, que siempre, en todo momento, existen decenas de educadores y educadoras sociales ejerciendo en primera línea, aunque haya festivos, huelgas, pandemias. Y, en consecuencia, quedan por conseguir las condiciones de trabajo —de relaciones laborales, salario, de recursos destinados a los servicios— y de empleo mínimamente equiparables a los compañeros y compañeras de la facultad.**

**Esta falta de reconocimiento afecta gravemente al conjunto de la población que debería ser atendida por educadoras y educadores sociales. Si hace treinta años se logró que la profesión tuviera el nivel formativo y académico para ofrecer el servicio que merece esta sociedad, actualmente el mercado laboral está contratando perfiles de todo tipo sin la titulación universitaria en educación social. Ésta es una preocupación del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña, pero también nos la comparte la comunidad universitaria: aquel título que debería ser requisito para el acceso a determinados puestos de trabajo acaba siendo tan sólo un mérito. Todo esto en servicios públicos, sean gestionados directamente por administraciones públicas o externalizados.**

**Es necesario, por tanto, que las administraciones públicas, todas y cada una, pongan en juego los perfiles profesionales que tenemos al alcance y de los que nos hemos dotado como sociedad y, de este modo, velar por los derechos de toda la ciudadanía, que cada uno sea atendido por los y las profesionales adecuadas en cada situación. También educadoras y educadores sociales”.**

[Información original en catalán](#)

# social.cat

El diari digital de l'acció social a Catalunya





## TFG, nuevos premios y concursos

### Redacción

Los estudiantes de Grado de Educación Social vienen realizando sus Trabajos de Fin de Grado y algunos Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales vienen convocando y concediendo Premios de Fin de Grado para los estudiantes y otros concursos para profesionales de la Educación Social.

Los Trabajos de Fin de Grado premiados vienen siendo recogidos en el nuevo apartado de [Recursos](#) de eduso.net La Puerta a la Educación Social en la categoría INVESTIGACIONES /TFG facilitando su acceso.

En números anteriores, el 34, 33, 32, 31, de esta revista, RES, Revista de Educación Social, año 2021, informábamos de los **Premios TFG actualmente recogidos, Premios convocados, Fallos de premios comunicados** que informábamos en los siguientes enlaces: [número 34](#), [número 33](#), enlace en [número 32](#), enlace [número 31](#),

Recogemos en este artículo las nuevas relaciones con estos premios en el segundo semestre de 2022.

Algunos ejemplos:

### Fallos de premios comunicados en el segundo semestre de 2022



<p>Castilla La Mancha</p>	<p><b><u>IV Edición de los Premios Profesionales de Educación Social</u></b></p>	
<p>Cataluña</p>	<p><b><u>Premiados los mejores expedientes académicos y Trabajos de Fin de Grado de Educación Social de las Universidades catalanas</u></b></p>	
<p>Cataluña</p>	<p><b><u>Mejores expedientes académicos y Trabajos Fin de Grado de Educación Social con la nota más alta de Cataluña del curso anterior</u></b></p>	
<p>Madrid</p>	<p><b><u>Entregados los premios del I Certamen de Premios de Trabajos de Fin de Grado de Educación Social en la Comunidad de Madrid</u></b></p>	





**Premios convocados en el segundo semestre de 2022 y finalizado el plazo**

<p><b>Andalucía</b></p>	<p><b><u><a href="#">Convocatoria Premios de CoPESA a los mejores TFG de las titulaciones de Educación Social de Andalucía (II Edición). Convocatoria 2021-2022</a></u></b></p>	 <p>PREMIOS DEL COLEGIO PROFESIONAL DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES DE ANDALUCÍA A LOS MEJORES TRABAJOS FIN DE GRADO DE LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN SOCIAL DE ANDALUCÍA (II EDICIÓN). CONVOCATORIA 2021-2022</p> <p>¿Quién puede presentarse?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Estudiantes o egresados/as del Grado en Educación Social que hayan defendido su TFG de esta titulación en el territorio de la Comunidad Autónoma de Andalucía durante el curso académico 2020/2021 y 2021/2022.</li> <li>Haber obtenido una calificación mínima de sobresaliente (9).</li> </ul> <p>Si cumples los requisitos, manda tu candidatura hasta el</p> <p><b>15 de octubre de 2022</b></p> <p>al correo <a href="mailto:copesa@copesa.es">copesa@copesa.es</a> (con copia a <a href="mailto:formacion@copesa.es">formacion@copesa.es</a>)</p>
<p><b>Principado de Asturias</b></p>	<p><b><u><a href="#">IV Concurso de Trabajos Fin de Grado de Educación Social de Asturias</a></u></b></p>	 <p>IV CONCURSO DE TRABAJOS DE FIN DE GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL ASTURIAS</p> <p>PRESENTACIÓN DE TRABAJOS DE FIN DE GRADO: DESDE EL 1 DE JUNIO AL 31 DE AGOSTO DE 2022, AMBOS INCLUSIVE</p> <p>BASES Y ANEXOS: <a href="http://www.copespa.com">www.copespa.com</a></p> <p><b>copesa</b></p>
<p><b>Madrid</b></p>	<p><b><u><a href="#">I Certamen de Premios de Trabajos de Fin de Grado de Educación Social en la Comunidad de Madrid</a></u></b></p>	 <p>EDICIÓN</p> <p>Premios del CPEESM a los mejores Trabajos Fin de Grado de las titulaciones de Educación Social de la Comunidad de Madrid</p> <p>Del 20 de junio al 11 de septiembre de 2022</p> <p><a href="http://www.cpeesm.org">www.cpeesm.org</a></p> <p><b>CPEESM</b></p>
<p><b>Castilla y León</b></p>	<p><b><u><a href="#">5º Concurso Trabajos Fin de Grado CEESCYL – “TFG.Eduso CyL”</a></u></b></p>	 <p><b>TFG.Eduso CyL 2022</b></p> <p>CONCURSO DE TRABAJOS DE FIN DE GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL</p> <p>El CEESCYL convoca la 5ª edición del CONCURSO “TFG.Eduso CyL” para reconocer la calidad de los trabajos realizados por estudiantes de Educación Social de las Universidades de Castilla y León, promoviendo así el desarrollo en un área de estudio y mejorando su desempeño académico y profesional.</p> <p>Consulta las bases en <a href="http://www.ceescyl.com">www.ceescyl.com</a></p>
<p><b>Galicia</b></p>	<p><b><u><a href="#">Convocado el 9º Concurso TFG.eduso de Trabajo Fin de Grado de Educación Social</a></u></b></p>	 <p><b>9º CONCURSO TFG.eduso</b></p> <p>Premios aos traballos de fin de grao de Educación Social</p> <p>CURSO 2021-2022</p> <p>Para Traballo...          • presentados na Universidade galega durante o curso LINEO          • de curso 2021          • realizados en galego          • que obtiveron unha nota mínima de 8</p> <p>Prazo          • Do 15/06 ao 15/11 de 2022</p> <p>Premio:          • publicación do traballo          • Carta de distinción gratuíta</p> <p><b>iceesg</b></p>



## Cómo colaborar con RES, Revista de Educación Social

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital que edita números en torno a un tema central, monográfico, y que combina en cada revista diferentes apartados o secciones: unas secciones están dedicadas al tema específico y central; otras están relacionadas con la actualidad, con reseñas de proyectos y programas, estudios, libros, etc. Y se recogen también siempre en un espacio de “miscelánea” aquellas colaboraciones que no podamos clasificar dentro del tema central, pero que sean de interés para el colectivo de la educación social.

La aceptación de las propuestas de los artículos, que siempre son altruistas y en ningún caso dan derecho a ninguna compensación económica, ni significan ningún costo o pago por parte de los autores (**NO PUBLICAMOS COMO CONTRAPRESTACIÓN A UN PAGO**), se hace después de la valoración “ciega” (por parte de dos valoradores externos al consejo de redacción) y de la selección del Consejo de Redacción entre aquellas propuestas que nos hayáis enviado.

Si eres educador/a social, en cualquier ámbito, y quieres compartir, debatir, reflexionar e intercambiar experiencias profesionales, **esta es tu revista**. Sin olvidar el rigor científico, desde RES, Revista de Educación Social, se publican colaboraciones en cualquier idioma en el que podamos realizar el proceso de valoración externa por contar entre nuestros colaboradores con especialistas que controlen esas lenguas (a título de ejemplo, en estos momentos contamos con valoradores que lo hacen en castellano, gallego, euskera, catalán, francés, inglés, portugués e italiano). Tu trabajo se verá reflejado en RES, Revista de Educación Social, con el rigor metodológico que necesita la difusión del conocimiento científico-técnico. Se admiten también revisiones teóricas que, sobre todo, faciliten la labor de los profesionales en la imprescindible actualización que conlleva la profesión y aquellos otros que desde una perspectiva crítica promuevan el cambio social. RES, Revista de Educación Social, no deja de ser interdisciplinaria por lo que tienen cabida también aquellos trabajos que desde profesiones y ámbitos científicos afines se planteen adecuadamente. Te pedimos que el trabajo sea original e inédito. Asumimos que todos/as los/as que firman el artículo y son citados/as o aludidos como comunicación personal en él dan su consentimiento para ello.

Los contenidos de RES, Revista de Educación Social, proceden así, y prioritariamente (más del 95%), de aportaciones libres e inéditas. También se incluyen, en menor medida, ponencias, colaboraciones, artículos, etc. publicados en otras publicaciones. Y demandas explícitas realizadas por parte del Equipo de redacción.

Os animamos a hacer llegar a nuestra redacción todas aquellas noticias, reseñas, proyectos, reflexiones, etc. que consideréis interesantes, para poder darles difusión desde RES, Revista de Educación Social, ventana de la Educación Social que quiere ser vuestra revista, siguiendo las siguientes indicaciones:

### [Orientaciones sobre colaboraciones](#)

### [Autorización de artículos](#)

### [Criterios de publicación](#)

Recepción de artículos y propuestas en nuestra WEB o en el e-mail: [res@eduso.net](mailto: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 via WEB o por e-mail, antes del **15 de abril de 2023**, siguiendo siempre las indicaciones recogidas más arriba.

- Número 36, enero-junio de 2023: *Los retos de la Educación Social en los próximos años*.
- Orientaciones sobre este número en la sección [PRÓXIMO NÚMERO](#)



# 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](mailto:cgcees@eduso.net)



---

## *RES, Revista de Educación Social*



[res@eduso.net](mailto:res@eduso.net)