



ENERO-JUNIO 2023

RES, Revista de Educación Social. Número 36

Los retos de la Educación Social en los próximos años

Este es un número de transición en el que equipo que hasta ahora ha llevado la edición maquetación, gestión, etc. de la revista pasa el relevo y se despide de todas vosotras y todos vosotros.

En cuanto a contenidos, se aporta una prospección de los retos de la profesión y de la Educación Social en los próximos años, que han realizado Lourdes Menacho y Norma Gozávez, que podrá actuar como referente de la reflexión colectiva.

En la sección de miscelánea, encontraréis aportaciones muy interesantes en las que se nos acercan investigaciones, reflexiones, etc., sobre temas como participación y diversidad, una revisión sobre cómo se contempla la ciudadanía en libros de texto, la afectación de la COVID19 en recursos de educación social, el trabajo del duelo y la potenciación de la autoestima, la necesaria presencia de las educadoras y educadores sociales en los equipos de orientación del sistema escolar-educativo, redes y construcción de identidad en jóvenes que viven en centros, dimensión ambiental y cultura de paz, teatro social y participación, la influencia de la pandemia en las prácticas de la docentes universitarios, la importancia de los rituales en justicia juvenil, una comparativa entre las Misiones Pedagógicas y la Educación de calle, en Zamora, el trabajo en red en equipos de infancia y adolescencia en riesgo social, etc...

Y todo acompañado de interesantes reseñas y noticias de actualidad.

Lectura para el verano y para conocer y reflexionar sobre otras experiencias y miradas

RES.
Revista de Educación Social

NÚMERO 36

Enero-junio 2023

- [Sumario](#)
- [Redacción](#)
- [Presentación](#)
- [Retos](#)
- [Miscelánea](#)
- [Reseñas](#)
- [Actualidad](#)
- [Artículos sólo texto](#)
- [Próximo número](#)



C/ Aragó 141- 143, 4a planta
08015 Barcelona
Tel.: 93 452 10 08
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](http://www.cgcees.es)).

**Sede del CGCEES**

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

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

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



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

ISSN 1698-9007

Soporte Internet:

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 Bizkarrategorria, 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 de contenidos, y maquetación word y pdf: 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:

Cristina Abeal, Fernando Álvarez, Carolina Balma, Andrea Bernal, María Carrillero, José André Casquero, Noelia Da Rocha, José Manuel de Oña, Cristina Esteban, Silvia Fuentes, María Eugenia Gamarra, María Gómez, Paz González, Norma Gozávez, Adriana Gutiérrez, Sara Ibáñez, Pascual Jiménez de Bagüés, Israel López, Analía Losada, Lourdes Menacho, Joaquín Muro, Eloísa Rodríguez, Begoña Ruiz, Lorenzo Salamanca, Cosme Sánchez, María Àngels Sancho, Mari Carmen Sierra, Ana Tolino, José Ramón Ubieto, Margarita Valcarce, Josep Vallés, Raquel Vicente, Francisco Vivo.

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](http://www.eduso.net).
Archivo **CGCEES**, Archivo **Pixabay**, Archivo **Pexels**.

Imagen portada: Archivo [Pexels](https://www.pexels.com/)

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

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



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

ENERO - JUNIO 2023

RES, Revista de Educación Social

Número 36

Este es un número de transición en el que equipo que hasta ahora ha llevado la edición maquetación, gestión, etc. de la revista pasa el relevo y se despide de todas vosotras y todos vosotros.

En cuanto a contenidos, se aporta una prospección de los retos de la profesión y de la Educación Social en los próximos años, que han realizado Lourdes Menacho y Norma Gozávez, que podrá actuar como referente de la reflexión colectiva.

En la sección de miscelánea, encontraréis aportaciones muy interesantes en las que se nos acercan investigaciones, reflexiones, etc... sobre temas como participación y diversidad, una revisión sobre cómo se contempla la ciudadanía en libros de texto, la afectación de la COVID19 en recursos de educación social, el trabajo del duelo y la potenciación de la autoestima, la necesaria presencia de las educadoras y educadores sociales en los equipos de orientación del sistema escolar-educativo, redes y construcción de identidad en jóvenes que viven en centros, dimensión ambiental y cultura de paz, teatro social y participación, la influencia de la pandemia en las prácticas de la docentes universitarios, la importancia de los rituales en justicia juvenil, una comparativa entre las Misiones Pedagógicas y la Educación de calle, en Zamora, el trabajo en red en equipos de infancia y adolescencia en riesgo social, etc...

Y todo acompañado de interesantes reseñas y noticias de actualidad.

Lectura para el verano y para conocer y reflexionar sobre otras experiencias y miradas

2



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

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



Se permiten la reproducción, 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 36.....	2
Presentación: <i>La satisfacción del deber cumplido</i>	5
RETOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL.....	6
La Educación Social hoy: retos y prospectiva de futuro de la profesión	
LOURDES MENACHO , <i>Presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, CGCEES</i>	
NORMA GOZÁLVEZ , <i>Gerente y Expresidenta del Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales del País Valenciano, COEESPV</i>	6
Miscelánea	11
<i>La comunidad como respuesta ante el reto de la diversidad</i>	
The community as a response to the challenge of diversity	
FRANCISCO JOSÉ VIVO , <i>educador social</i>	12
<i>La Educación para la Ciudadanía ¿Global o Mundial? Su importancia en el ámbito educativo y transversalidad a través de un análisis de libros de texto</i>	
Education for Citizenship: Global or World? Its importance in the educational field and transversality through an analysis of textbooks	
SARA IBÁÑEZ , <i>educadora social y pedagoga</i>	33
<i>Las palabras de la educación social en primera persona: acompañando a los colectivos vulnerables ante la pandemia</i>	
The words of social education in the first person: accompanying groups vulnerable to the pandemic	
ANA TOLINO, ANDREA BERNAL, MARÍA CARRILERO y MARÍA GÓMEZ , <i>Universidad de Murcia</i>	53
<i>El trabajo del duelo a través de la potenciación de la autoestima en el centro educativo</i>	
Grief work through the enhancement of self-esteem in the educational center	
FERNANDO ÁLVAREZ , <i>psicólogo</i>	
SILVIA FUENTES , <i>Universidad Internacional de La Rioja, España</i>	66
<i>El/la educador/a social, ¿un perfil profesional necesario en los equipos de orientación educativa y profesional?</i>	
Social educator, a necessary professional profile for educational and professional guidance teams?	
NOELIA DA ROCHA , <i>educadora social</i>	
MARGARITA VALCARCE y CRISTINA ABEAL , <i>Universidad de Santiago de Compostela</i>	87
<i>Redes sociales: influencia en la construcción de la identidad de las/os adolescentes que residen en centros</i>	
Social networks: influence on the construction of the identity of adolescent residing in centers	
GEMA LÓPEZ , <i>educadora social</i>	106
<i>Dimensión ambiental y cultura de paz: retos de la educación superior para una formación ciudadana</i>	
Environmental dimension and culture of peace: challenges of higher education for citizen training	
ELOÍSA RODRÍGUEZ y ADRIANA GUTIÉRREZ , <i>Universidad Autónoma del Estado de Morelos, (México)</i>	132
<i>La participación ciudadana infantil. Una aproximación desde el Teatro Social</i>	
Child citizen participation. An approach from the Social Theatre	
ISRAEL LÓPEZ , <i>Fundación Cepaim</i>	153
<i>Consecuencias generadas por la pandemia en las prácticas de docentes universitarios</i>	
Consequences generated by the pandemic on the practices of university teachers	
CAROLINA BALMA y ANALÍA LOSADA , <i>Universidad de Flores, Argentina</i>	164
<i>La importancia de los rituales en la intervención educativa con infancia y adolescencia en riesgo social</i>	
The importance of rituals in educational intervention with children and adolescents at social risk	
PASCUAL JIMÉNEZ DE BAGÜÉS, M. CARMEN SIERRA, M. EUGENIA GAMARRA, BEGOÑA RUIZ, CRISTINA ESTEBAN y JOAQUÍN MURO , <i>Instituto Aragonés de Servicios Sociales</i>	176



<i>Las misiones pedagógicas y el trabajo de calle en Zamora: Dos experiencias educativas a debate</i>	
Teaching missions and work at street level in Zamora: A debate on two educational experiences	
LORENZO SALAMANCA, <i>educador social</i>	
JOSÉ-ANDRÉS CASQUERO, <i>historiador</i>	187
<i>Las comisiones comarcales de la infancia y adolescencia en riesgo social: Un enfoque de intervención preventiva desde el trabajo en red</i>	
The county commissions of children and adolescents at social risk: An approach to preventive intervention from networking	
PAZ GONZÁLEZ y RAQUEL VICENTE, <i>educadoras sociales, Centro de Servicios Sociales Comarcales de la Comarca del Bajo Aragón- Caspe/Baix Aragón-Casp</i>	200
Reseñas	212
<i>Reseña del libro: La literatura infantil y juvenil del exilio republicano de 1939. De Muñoz Cáliz, B. y Sotomayor Sáez, M.V.</i>	
MARIA ÀNGELS SANCHO AMORÓS.....	213
<i>Reseña del libro: VIOLENCIAS Y DESAMPAROS. Una práctica colaborativa entre salud mental y educación. De S. Brignoni, G. Esebbag y A. Grisales</i>	
COSME SÁNCHEZ ALBER	216
<i>Reseña del libro: COLONIES DE VILAMAR. Una aventura pedagògica a Calafell (1922-1936). De Magda Juncosa (coord.)</i>	
JOSEP VALLÉS HERRERO	220
<i>Reseña del libro: Peritaje desde la educación social en la manifestación de la jurisdicción civil: el informe pericial forense socioeducativo. De Maldonado de Miguel, Jorge</i>	
JOSÉ MANUEL DE OÑA COTS	225
Actualidad.....	228
<i>¿Nos hemos desconectado de los jóvenes?</i>	
JOSÉ RAMÓN UBIETO, <i>psicólogo clínico y psicoanalista</i>	229
<i>“Nexus”: Un proyecto para integrar la educación social en los institutos</i>	
REDACCIÓN	231
<i>Un estudio de la UPV resalta la importancia de contar con educadores sociales en las aulas</i>	
REDACCIÓN	233
<i>La realidad de los Servicios Sociales de los municipios de Cataluña</i>	
REDACCIÓN	235
<i>Entrevista a Carmen Carrión Ordás, educadora social en el Colectivo para el Desarrollo Rural de Tierra de Campos</i>	
REDACCIÓN	237
<i>Asturias pondrá fin al intrusismo en la profesión de educador social</i>	
REDACCIÓN	242
<i>La Rioja aprueba la Ley de Función Pública. Incluye la escala de Educador/a Social</i>	
REDACCIÓN	244
<i>Toda la documentación del VIII Congreso Estatal de Educación Social a tu alcance</i>	
REDACCIÓN	245
<i>La revista Profesiones publica un artículo sobre nuestra revista RES, Revista de Educación Social</i>	
REDACCIÓN	246
<i>TFG, nuevos premios y concursos</i>	
REDACCIÓN	248
<i>Próximos encuentros y actividades formativas</i>	
REDACCIÓN	251
CÓMO COLABORAR CON RES, REVISTA DE EDUCACIÓN SOCIAL	255



Presentación

La satisfacción del deber cumplido

Hace más de 20 años asumimos el reto de construir una publicación digital, dentro del recién inaugurado proyecto Eduso, que sirviera de “ventana abierta al mundo” para visibilizar la Educación Social, con el apoyo, en aquellos momentos, de la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES), y su continuidad con la creación y evolución del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES).

Ha llegado el momento de un cambio en el proyecto y sus realizadores. Una transición que esperamos sea una nueva oportunidad para mantener activos esos dos pilares comunicativos y de proyección en los que se han convertido Eduso.net, La Puerta de la Educación Social, y RES, Revista de Educación Social, que reciben cada año millones de visitas y son la referencia de la comunidad profesional.

Para nosotros ha sido un inmenso placer dar forma e ir haciendo más grandes estos dos instrumentos y seguiremos a disposición de la organización para facilitar un proceso de traspaso eficiente que asegure su continuidad.

Hemos tenido mucha suerte en haber podido compartir experiencias y vivencias con muchas personas comprometidas con quienes la realidad y la utopía pueden entenderse.

A todas las personas que han venido colaborando en el tiempo, autores, revisores, redacción, equipo técnico... o han facilitado procesos, manifestado su apoyo, lectores y destinatarios múltiples del proyecto..., nuestra gratitud por el buen trato y estímulo que hemos ido recibiendo en el tiempo, al considerar el proyecto como suyo, valorándolo, apoyándolo y difundiéndolo en la comunidad profesional.

¡Gracias!

Nos vamos con la satisfacción del deber cumplido.

María José Planes

Roberto Bañón

Carlos Sánchez-Valverde



RETOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

La Educación Social hoy: retos y prospectiva de futuro de la profesión

Lourdes Menacho, presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, CGCEES

Norma Gozálviz, gerente y expresidenta del Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales del País Valenciano, COEESPV

6

La Educación Social es una profesión de carácter pedagógico y un derecho de la ciudadanía.

Hacemos referencia aquí, a los principales retos que a nuestro parecer tiene la profesión para garantizar su desarrollo y por lo tanto, el bienestar de las y los profesionales, la mejora de las condiciones laborales y el buen hacer de nuestra tarea con la ciudadanía.

Queremos hacer referencia a algunos de los retos que tiene el colectivo profesional para garantizar el futuro a nuestra profesión. Con carácter prospectivo y casi telegráficamente.

Hablar de retos profesionales es mencionar que para que la profesión avance con fortaleza y de manera consciente, debe darse el avance en los diferentes pilares en los que se construye y apoya una profesión: la formación inicial académica, la investigación, la práctica, la acción política y el compromiso con los derechos de la ciudadanía, y el avance y la innovación en nuestras organizaciones colegiales.

Ese fortalecimiento de sus pilares indudablemente hará que la profesión crezca y florezca, beneficiando a todas las partes por igual (profesionales y personas), pero donde la parte más favorecida será la ciudadanía, la mejora en la calidad de los servicios y sus garantías.

Retos en el ámbito científico

- Hemos de seguir incrementando las y los profesionales que *narren en primera persona* su vivencia y su ejercicio profesional, incentivando al mundo profesional a colaborar y apoyar la literatura sobre el análisis de nuestra práctica profesional.

- Hemos de implicar a la profesión en la *generación de espacios propios de reflexión científica*.
- Y hemos de seguir avanzando como *disciplina científica, con nuestra identidad y nuestras raíces y esencia propia*.

Retos en el ámbito académico

- Hemos de potenciar un *papel activo de de las personas con responsabilidad de cargo en el ámbito universitario, las/os académicas/os y/o tituladas/os en Educación Social en el apoyo y desarrollo del Grado de Educación Social*.
- Las y los profesionales hemos de *acceder a los espacios académicos como docentes*, como otra manera de compartir nuestra práctica, el carácter práctico y también reflexivo de nuestra profesión requiere una cercanía permanente con el ejercicio de la profesión.
- La construcción del *currículum* no debe responder a las cotas de porcentajes por departamentos, sino a las *necesidades de la ciudadanía* para que nuestras futuras profesionales sean lo más competentes posibles para abordar las diversas situaciones tan complejas a las que nos enfrentaremos.
- Conjuntamente hemos de contemplar *lo macro y lo micro*. Esto llevaría a planificar el Grado de Educación Social desde un planteamiento de regulación profesional dando respuesta a las necesidades de las y los profesionales. En este sentido el mundo profesional y el académico deben *fortalecer sus vínculos*, deben abordar las *verificaciones del título* con valentía y optar por unificar desde unos mínimos las propuestas de las distintas Facultades del Estado, para poder acceder así a regular la profesión.
- *Revisión del plan de estudios*: los colegios profesionales deben participar en la revisión de los planes de estudio, al igual que las entidades empleadoras, que son las que diariamente testean el nivel de competencias adquiridas en el ámbito universitario: la sociedad avanza y los planes de estudios deberían estar más actualizados.
- Debemos tender también *puentes con el mundo académico* para explicar y que colabore en los *cambios legislativos*: urge la creación de un espacio de trabajo entre la profesión y la Conferencia de Decanos y Decanas de Educación.

Retos en el ámbito político (y administrativo)

- Las administraciones son las ejecutoras de las decisiones tomadas en el ámbito político:
- Hemos de establecer espacios de *contacto y presencia permanentes, negociación, aportaciones y de presencia* allí donde sucede la vida política: parlamentos (comisiones), ministerios, consejerías, parlamento europeo, etc. para poder realizar aportaciones desde



nuestros análisis y reflexiones ante situaciones sociales, problemas de convivencia, de inclusión, que generen cohesión social en todos los ámbitos.

- Hemos de *optar y ocupar*, sin miedo, puestos de funcionarias y funcionarios de carrera y a tener *proyección profesional en puestos de dirección* de Consejerías, Diputaciones, Ministerios... Ello nos visualizará como profesión, además de enriquecer nuestra mirada a la ciudadanía.
- Hemos de exigir la adopción de *Acuerdos de Condiciones y Buenas Prácticas en la externalización de los servicios públicos* que obliguen a las administraciones a realizarlas respetando los derechos de la ciudadanía y de las y los profesionales.
- Hemos de empoderar a nuestras colegiadas/os para concienciarles de la necesidad de regular una profesión que trabaja directamente con las personas, en muchas ocasiones en situación de vulnerabilidad desde lo micro a lo macro y cómo esto nos puede ayudar:
 - que cada Ayuntamiento, Diputación, Consejerías, ministerio, etc, incluyan en su RPT la categoría de educador/a social, con los criterios claros de acceso, acorde a nuestra figura y categoría.
 - los tribunales de oposiciones deben contar con la participación de profesionales con la titulación de Educación Social.

Retos con la ciudadanía

- Tenemos el reto de visibilizar la *falta de equidad en los servicios a lo largo del territorio español* (p.e.: ¿la ciudadanía debería tener derecho a disponer de un educador social de referencia solamente en el Sistema Penitenciario en Cataluña o en el País Vasco?),
- Como forma de desarrollar la Educación Social como derecho de Ciudadanía y mejorar la vida de las personas, hemos de *negociar y acordar la necesidad de disponer, en todas las comunidades autónomas*, de educadoras y educadores sociales de referencia o en:
 - la intervención en los Servicios Sociales de Atención Primaria y especializada,
 - los centros escolares del Sistema Educativo,
 - el sistema sanitario y de salud mental,
 - la atención a las personas mayores
 - la gestión y a animación sociocultural,
 - la justicia juvenil,
 - la infancia y adolescencia en protección,
 - los recursos para tratar las adicciones,
 - los nuevos yacimientos de empleo
 - los centros penitenciarios
 - etc.

- Más allá de las funciones atribuidas por estatutos históricamente a los Colegios Profesionales (defensa de la profesión, ordenar y regular la profesión, velar por el cumplimiento del código deontológico, etc.), hemos de avanzar para convertirlos en *espacios inspiradores y embajadores de las buenas prácticas profesionales y sociales*, motivadores de la fabricación de conocimiento científico sobre la profesión, implicados en la lucha por la justicia social.

Retos en el ámbito profesional y organizado

- Hemos de seguir *feminizando las estructuras orgánicas* para acercarnos a la realidad de la feminización de la profesión.
- Hemos de ser imaginativos para crear *adherencia en el colectivo profesional más joven*, para que tengan una implicación activa en el mundo colegial, promoviendo un cambio generacional.
- La regulación profesional sigue siendo un objetivo fundamental e irrenunciable que sólo conseguiremos con la ayuda de todos los implicados: las administraciones, la academia y las y los profesionales y la inclusión de la ES en las normativas sectoriales, en todos los ámbitos: *La Ley de Educación Social es más necesaria que nunca*.
- Debemos fomentar los *espacios de diálogo con las entidades empleadoras patronal y con las organizaciones sindicales los sindicatos* para favorecer unas condiciones laborales óptimas y una regulación de los espacios de ejercicio profesional de los ámbitos de la Educación Social dónde se incluya todas y todos.
- En otra formulación complementaria pero que nos ayuda a centrar la mirada, compartimos con Jesús Vilar lo que propone para profundizar en la identidad y construcción profesional:
- Hacer evolucionar los Documentos profesionalizadores (ASEDES/CGCEES, 2007) desde una doble perspectiva:
 - Concretar más detalladamente su dimensión educativa y pedagógica,
 - Generar nuevos materiales orientativos de ampliación que faciliten la adecuación de los criterios comunes de la profesión con las particularidades específicas de cada sector de trabajo.

Para el reforzamiento de la identidad se ha de pasar por la aprobación de una ley de educación social que regule su práctica.¹

¹ Véase: Jesús Vilar, “Elementos de reflexión para el futuro próximo de la Educación Social”. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 70, (2018): 28-29.

Y que para todo ello, como se reconoce de manera generalizada, es conveniente que el Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES) asuma un liderazgo activo para hacer de motor de progreso del colectivo profesional.

El peligro de quedarse sólo en planteamientos corporativistas cada vez se hace sentir más dentro de la Educación Social. Esto tiene poco que ver con el compromiso de reconocimiento, respeto y diversidad de la acción social y con la dignidad de las personas, como nos recuerda Richard Sennett,² que son parte esencial de los impulsos originarios que nos definieron en nuestra etapa constituyente e instituyente.

*Somos lo que somos por lo que fuimos y seremos lo que hoy
comencemos a construir. Seremos lo que queramos ser, incorporando
lo que nos pase.*

² Véase: Richard Sennett, *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual*. (Barcelona: Editorial Anagrama, 2003).



Miscelánea

11



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



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

La comunidad como respuesta ante el reto de la diversidad

The community as a response to the challenge of diversity

Francisco José Vivo Fernández, educador social

Resumen

La adecuada atención a la diversidad del alumnado y la construcción de la inclusión educativa requiere del desarrollo de espacios comunes de colaboración y entendimiento entre los diferentes agentes que participan en el proceso educativo. El objetivo general del presente trabajo, enmarcado en un TFM realizado en 2022 en la Universidad de Murcia, es analizar el modelo de relaciones que se dan entre diferentes agentes socioeducativos situados en un contexto de alta vulnerabilidad social del municipio de Murcia. Bajo un diseño cualitativo de carácter descriptivo, a través de una investigación documental se han analizado diferentes planes, programas y proyectos educativos desarrollados en ese territorio por la Administración Local y por entidades sociales, así como documentos institucionales de los centros educativos de la zona. Los resultados muestran que los diferentes agentes educativos sitúan la colaboración con otros actores como principio y objetivo prioritario, que los procedimientos establecidos actúan como complemento y apoyo a la labor de los centros para tratar cuestiones puntuales y no como espacio de construcción y toma de decisiones compartida. Finalmente se concluye que las relaciones estudiadas reflejan un modelo de colaboración ciertamente limitado, aunque las bases institucionales están dispuestas para seguir avanzando en el desarrollo de una cultura colaborativa que facilite la mejora educativa y comunitaria del territorio.

Palabras clave: Relación escuela-comunidad, educación inclusiva, colaboración, agentes socioeducativos.

Abstract

Adequate attention to the diversity of students and the construction of educational inclusion requires the development of commonplace for collaboration and understanding between different agents involved in educational process. The general objective of this work, within a TFM completed in 2022 at University of Murcia, is to analyze the relationships model between different socio-educational agents located in a vulnerable social context in Murcia city. Through qualitative design of a descriptive nature, using a documentary analysis we have been analyzed different educational plans, programs and projects developed in that territory by the local government and social organizations, as well as institutional documents of the schools of the area. The results show that the different educational agents understand collaboration with other actors as a priority principle and objective, that the procedures work as a complement and support to educational work for deal with specific problems but it's not a space for collective construction and shared decision-making. Finally, it is concluded that the



relationships studied reflect a limited collaboration model, although the institutional bases are ready to continue advancing in development of a collaborative culture that promote the educational and community improvement of the territory.

Key words: School-community relationship, inclusive education, collaboration, socio-educational agents

Fecha de recepción: 20/02/2023

Fecha de aceptación: 23/05/2023

13

1. Introducción

Son multitud los retos a los que nos enfrentamos como sociedad en la actualidad y, por tanto, los retos que debe abordar la institución escolar (Arnaiz, 2019). A medida que nuestra sociedad se ha ido transformando, logrando mayores cotas de igualdad de género, recibiendo a población de culturas y costumbres diferentes, incluyendo la diversidad de capacidades, normalizando la pluralidad de identidades sexuales y modelos de familia, la escuela ha ido incorporando a pasos forzados y en la medida de sus posibilidades estos cambios, haciendo lo que ha podido con lo que ha tenido y en muchas ocasiones en soledad y sin ayuda (López, 2018).

El concepto de inclusión educativa ha sido ampliamente estudiado y desarrollado en los últimos años. Para Sales et al. (2019), el modelo inclusivo aboga por una educación para todos y todas, en igualdad, desde el principio democrático de universalidad de la educación, considerando la diversidad en todas sus manifestaciones. La inclusión educativa se relaciona con el acceso, la participación y los logros de todo el alumnado, con especial énfasis en aquel alumnado que está en riesgo de ser excluido o marginado por encontrarse en una situación de vulnerabilidad social (Crisol, 2019). En este sentido, Arnaiz et al. (2018) apuntan que la perspectiva de la inclusión trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social. Se entiende, por tanto, como escuela inclusiva aquella en la que todas las personas tienen cabida y pueden desarrollar el máximo de sus capacidades,



independientemente de su condición, de sus particularidades o de su origen (Martínez, 2021). Con ello, la escuela aparece como una herramienta indispensable a la hora de mejorar nuestra sociedad y profundizar en el desarrollo de los derechos de ciudadanía, ya que, como señalan Muñoz y Rodríguez (2013), aunque es necesario asumir que los sistemas educativos nacionales funcionan como reproductores de las desigualdades sociales, también es importante reconocer que ocupan un lugar privilegiado para llevar a cabo acciones compensatorias encaminadas a reducir las desigualdades entre los y las jóvenes de toda clase y condición.

La construcción de una sociedad y una educación más inclusiva se presenta como un reto que demanda la construcción de espacios comunes de reflexión, colaboración y construcción del conocimiento entre instituciones sociales y educativas de origen y naturaleza diversa (Parrilla et al., 2018). Para Civís y Longás (2015), la complejidad de muchos de los desafíos emergentes comentados anteriormente -entre los que destacan según los autores el éxito escolar, la inclusión o la transición escuela y trabajo- requiere articular respuestas desde la suma de las diferentes visiones, conocimientos, capacidades y recursos con los que cuentan las instituciones y profesionales que los abordan. Borg y Drange (2019) recogen en un interesante estudio los efectos positivos de las prácticas de colaboración interprofesional en los procesos de enseñanza-aprendizaje y realizan un esbozo de las diferentes formas en que docentes y otros profesionales colaboran entre sí. Azorín y Muijs (2018) muestran múltiples estudios que señalan el efecto positivo que tiene el trabajo en red en las aulas. Trabajos como el de Gallego et al. (2019) ejemplifican el beneficio e impacto que supone el abordaje de un fenómeno tan complejo como es el desenganche y abandono escolar desde el trabajo en red de instituciones y organizaciones bajo una misma mirada y distintas posiciones institucionales. Civís y Longás (2015) señalan también diferentes experiencias de trabajo en red a nivel europeo que evidencian la expansión del concepto y la necesidad de buscar respuestas a los retos socioeducativos que plantea nuestra realidad social. López et al. (2015) exponen numerosas investigaciones recientes acerca de cómo el trabajo en red propicia la necesidad de impulsar estrategias colectivas de mejora y facilita procesos de cambio. Todos estos trabajos de investigación demuestran que para abordar el éxito escolar es necesario plantear un enfoque más amplio y global, teniendo en cuenta no solo los condicionantes individuales, familiares o escolares, sino también los factores comunitarios que influyen en los procesos educativos (Díaz et al., 2018). De esta manera, la comunidad escolar, entendida como el



espacio geográfico en el que el centro educativo se encuentra y los diferentes individuos, colectivos, organizaciones e instituciones que en él operan y transitan, aparece como elemento indispensable de la necesaria transformación educativa (Bellido, 2021). Carriego (2006) identifica a los agentes educativos clave de la comunidad: los destinatarios directos del ámbito escolar (alumnado y sus familias), a quienes forman parte del ámbito de influencia de la escuela y otros agentes educativos pertenecientes a organizaciones gubernamentales o no gubernamentales con las que se comparten preocupaciones o intereses (por ejemplo, centros de salud u hospitales, centros culturales, fundaciones), a otras escuelas con las que puede desarrollarse un trabajo colaborativo y de asociación de recursos.

Las experiencias educativas localizadas, contextualizadas y estructuradas desde la participación y la acción conjunta de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias y agentes sociales y comunitarios), basados en procesos dialógicos y cooperativos de aprendizaje, esconden algunas de las principales claves para superar las desigualdades educativas y sociales (Lozano et al., 2016). Muñoz (2011) destaca una serie de actuaciones esenciales desde los programas de servicios sociales municipales que complementan la labor realizada por el profesorado en el ámbito educativo y que tienen que ver con la prevención del absentismo escolar o los programas de apoyo a las familias, señalando la importancia de la confluencia entre agentes familiares, sociales y escolares para el desarrollo de grupos y comunidades.

Los modelos y las formas en las que las organizaciones escolares pueden articular la relación con su comunidad son múltiples. Por ejemplo, las relaciones entre centro y familia pueden ir desde la mera participación de representantes de los padres y las madres en órganos institucionales de gestión/representación, como el consejo escolar, hasta otras opciones que van más allá, propiciando una intervención real de la comunidad educativa mediante procesos de participación, negociación y gestión democrática (Traver et al., 2010).

Muñoz y Rodríguez (2013) señalan diferentes herramientas de relación entre los centros y su entorno según el nivel de desarrollo y visibilidad:

- *Las cartas de servicio*, que pretenden dar a conocer los recursos y servicios que el centro pone a disposición de la comunidad sirviendo, a su vez, para que las personas usuarias puedan llevar un control y seguimiento de los compromisos adoptados por la organización.

- *La colaboración entre escuela, municipio y familias*, que incluye el refuerzo por parte de los Ayuntamientos de la tarea de la escuela, facilitando recursos y promoviendo colaboraciones interinstitucionales, la contribución de la escuela para garantizar el derecho a una educación de calidad o su colaboración en programas y planes de concienciación y sensibilización acerca de las problemáticas de la ciudad y el trabajo conjunto de las familias y el profesorado en la gestión de la educación.
- *El trabajo en red*, entendido como un trabajo sistemático de colaboración entre los distintos agentes y organizaciones socioeducativas que actúan en un mismo entorno.
- *La planificación estratégica*, como herramienta de acción participativa que permita reflexionar a todos los agentes implicados y establecer compromisos colectivos en relación a las necesidades educativas.
- *Y el desarrollo de planes educativos de entorno*, sostenidos por la corresponsabilidad de todos los agentes socioeducativos con el liderazgo educativo de los centros y el institucional de los Ayuntamientos y la participación y coordinación de todos los actores que intervienen en el proceso educativo.

La conexión entre familia-escuela-comunidad es compleja, dificultosa y trae consigo diferentes complicaciones (Štefulj y Kuševič, 2021), pero no es imposible. Arostegui et al. (2013) señalan diferentes investigaciones en torno a los efectos positivos de la participación de la comunidad en el contexto escolar y muestran la existencia de datos científicos que evidencian que la participación de las familias y otros miembros significativos del contexto de una escuela es fundamental, tanto para reducir situaciones de desigualdad social y educativa, como para lograr mejoras en el rendimiento educativo del alumnado. Otras investigaciones como la de Luzón et al. (2009) muestran la importancia que puede tener la participación familiar y de la comunidad en la vida del centro escolar, especialmente si se trata de centros ubicados en territorios marcados por la exclusión social y las particularidades que ello conlleva. Por su parte, Kim y Gentle (2020) muestran la manera en que la colaboración entre escuela y comunidad puede facilitar la reducción del absentismo escolar, sobre todo, desde un punto de vista preventivo, construyendo estructuras democráticas donde todos los agentes son tenidos en cuenta, favoreciendo un clima escolar positivo.

Un ejemplo paradigmático en nuestro país de los efectos positivos que conlleva la apertura de los centros escolares a su comunidad respecto al éxito escolar es el de las comunidades de aprendizaje (Soriano et al., 2022). Este modelo de transformación lleva años desarrollándose en nuestro país, en muchos casos en centros educativos situados en territorios social y económicamente vulnerables, demostrando de manera fehaciente y práctica cómo la apertura



de la escuela al territorio y el fortalecimiento de los lazos con la comunidad pueden favorecer el proceso educativo (Malagón y González, 2018). Flecha et al. (2003) definen las comunidades de aprendizaje como un modelo orientado a que todo el alumnado tenga la posibilidad de alcanzar resultados educativos iguales o superiores a los de aquellas personas, comparativamente hablando, en situación de privilegio económico o social. Por esa razón, el proyecto se dirige especialmente a aquellos centros con mayor falta de recursos y con mayores problemáticas asociadas a la desigualdad y la pobreza, en los que las condiciones externas parecen apuntar más hacia el fracaso escolar y la exclusión. Díez y Flecha (2010) recogen diferentes artículos e investigaciones en torno a los efectos de la transformación de la escuela tradicional a una comunidad de aprendizaje, señalando que se trata de un proyecto fundamentado en las teorías más relevantes en la comunidad científica internacional y que las actuaciones contempladas en este modelo de transformación tienen una sólida base científica y que no se trata, por tanto, de actuaciones azarosas o donde se aplique la intuición o la improvisación, sino que hablamos de actuaciones que ya han demostrado tener éxito en la superación del fracaso escolar y en la mejora de la convivencia en todos los lugares donde se han llevado a cabo.

Las experiencias de Aprendizaje-Servicio, que conjugan el aprendizaje y desarrollo de competencias con el compromiso social (Oria, 2022), siguen esta misma línea y aportan una herramienta metodológica que ha experimentado un importante desarrollo en los últimos años como instrumento de cambio en la escuela.

Junto a estas iniciativas, han ido surgiendo en los últimos años marcos teóricos y prácticas socioeducativas, a mitad de camino entre la pedagogía escolar y la pedagogía social (Ciudades Educadoras, Planes de Desarrollo Comunitario, Investigación-Acción-Participativa, Planes Educativos de Entorno, etc) que ponen sobre la mesa la necesidad de situar la educación en el ámbito comunitario ampliando sus contornos más allá del espacio escolar con el propósito de promover sinergias para aprovechar el potencial educativo que encierran las comunidades físicas y virtuales (Mayor, 2018).

En la línea de las investigaciones en torno a estas nuevas concepciones de la educación, desde un punto de vista comunitario, encontramos el proyecto INCLUD-ED (2011), que investiga qué actuaciones educativas están consiguiendo superar el fracaso escolar, sobre todo en el caso de aquellos grupos sociales que presentan mayor vulnerabilidad como son: las minorías

culturales, los inmigrantes, las personas con discapacidad, los jóvenes y las mujeres. Partiendo de la base de la importancia de la participación de la comunidad en el rendimiento académico, el proyecto ha analizado los diferentes tipos de participación y su influencia en el aprendizaje y en el rendimiento escolar. A través de un análisis de los sistemas educativos se establecieron cinco modelos de participación en la comunidad.

Tabla 1. *Tipos de participación de la comunidad*

1. INFORMATIVA	<p>Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado.</p> <p>Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro.</p> <p>Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.</p>
2. CONSULTIVA	<p>Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado.</p> <p>La participación se basa en consultar a las familias.</p> <p>La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.</p>
3. DECISORIA	<p>Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión.</p> <p>Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación a resultados educativos que obtienen.</p>
4. EVALUATIVA	<p>Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo.</p> <p>Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.</p>
5. EDUCATIVA	<p>Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar.</p> <p>Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.</p>

Fuente: *INCLUD-ED Consortium, 2011, p.84*

- La *relación informativa* consiste en un trasvase de información generalmente unidireccional, desde el centro hacia la familia u otros agentes, mediante reuniones, tutorías u otros mecanismos similares. Estos actores realizan un seguimiento de las actividades del centro, pero no tienen capacidad de decisión, por lo que simplemente reciben información de las actividades y decisiones que se han tomado desde los órganos decisorios del centro.

- En la *relación consultiva* las familias forman parte de los órganos de gobierno del centro, pero esta participación se limita a un papel consultivo y no suelen tener capacidad de decisión sobre asuntos relacionados con el aprendizaje del alumnado.
- En la *relación decisoria* los miembros de la comunidad participan en los órganos de toma de decisión del centro o en otros creados para ello; en ellos, todas las partes implicadas toman decisiones conjuntamente acerca de aspectos diversos: contenidos de la enseñanza, aspectos evaluativos, presupuesto, política de personal, etc.
- La *relación evaluativa* supone implicar a las familias en los procesos de aprendizaje del alumnado a través de su colaboración en la evaluación del mismo. También comprende la implicación de las familias y otros agentes de la comunidad en la evaluación general del centro.
- Finalmente, la *relación educativa* se puede dar en dos sentidos. Por un lado, implicando a las familias y a otros agentes en el proceso de aprendizaje del alumnado colaborando en el aula o bien en otros espacios educativos (como la biblioteca o el aula de informática), tanto en horario escolar como extraescolar. Por el otro, promoviendo programas educativos que se desarrollen en los mismos espacios educativos y culturales de los centros dirigidos a las familias y a otros agentes de la comunidad y que respondan a sus intereses.

Los estudios realizados por el proyecto señalan que los modelos que más contribuyen al éxito escolar son la participación decisoria, evaluativa y educativa.

Por su parte, las investigaciones realizadas por Štefulj y Kuševič (2021) muestran dos modelos de relaciones entre centros y comunidad:

- a) Un modelo preventivo, que los autores denominan *proactivo*, que incluye actuaciones como el diseño de un plan para la colaboración entre la escuela y la comunidad, la creación de contenido informativo para las familias sobre los recursos de la comunidad, involucrar a las familias y a los miembros de la comunidad en la implementación de programas y proyectos escolares, conectar con otros centros educativos para el desarrollo de proyectos conjuntos, orientar a las familias hacia recursos formativos y de ocio, permitir a los miembros de la comunidad llevar a cabo sus actividades en las instalaciones del centro o intercambiar experiencias con otros docentes de la comunidad.
- b) Y un modelo *reactivo*, que surge como respuesta a los problemas que aparecen, que incluyen actuaciones como el apoyo a las familias mediante la derivación a servicios especializados, la realización de visitas al hogar familiar o la organización de ayuda económica para las familias (becas, ayudas de material y libros...).

Como vemos, son diversas las maneras en las que las escuelas establecen esas relaciones con su entorno más cercano y los cauces que pueden introducirse para la participación de los diferentes actores en la labor educativa de los centros. Contar con la comunidad como agente educativo supone un profundo cambio de perspectiva en la organización escolar tradicional,

pero como se ha apuntado inicialmente, la escuela debe adaptarse a los cambios sociales y responder a una realidad cada vez más diversa y compleja. En este sentido, conocer la manera en la que los centros interactúan actualmente con su entorno más cercano puede darnos pistas que orienten la transformación y mejora de las organizaciones educativas.

2. Diseño y metodología

El objetivo general del trabajo de investigación es analizar el modelo de relaciones que se dan entre los diferentes agentes socioeducativos situados en un contexto de alta vulnerabilidad social. De este objetivo general parten los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los procedimientos que se contemplan en los diferentes planes establecidos en los PEC (Proyectos Educativos de Centro) que puedan favorecer la relación de los centros con su entorno.
2. Estudiar el modo en que la Administración local (a través de los planes y proyectos municipales) colabora con los centros educativos.
3. Describir el tipo de prácticas colaborativas que se dan entre los centros educativos con las entidades sociales del territorio mediante los programas socioeducativos que desarrollan.

Se ha realizado bajo un diseño cualitativo de carácter descriptivo, a través de una investigación documental. Se ha seleccionado este diseño ya que permite la construcción de conocimiento mediante la lectura, análisis, reflexión e interpretación de documentos, pudiendo ofrecer una panorámica general del estado de la cuestión objeto de estudio, abriendo la puerta a futuros trabajos de investigación que puedan realizarse en mayor profundidad de cara a diseñar propuestas de intervención y mejora.

La selección de documentos sobre los que se ha realizado el análisis documental está compuesta por un total de 8 documentos. De ellos, 4 (50%) son Proyectos Educativos de Centro (PEC) de los diferentes centros escolares participantes. Por otra parte, se ha contado con diferentes planes y programas de carácter municipal (37%) liderados por diferentes servicios del Ayuntamiento de Murcia (Plan Municipal de Infancia, Programa de lucha contra el absentismo escolar y Proyecto de intervención socioeducativa 13-17) y un programa socioeducativo desarrollado por diferentes entidades sociales en el territorio estudiado: Programa Caixa Proinfancia (13%).

La información recogida se categorizó respondiendo a tres cuestiones: 1) relación de los centros educativos con su entorno (donde se incluyen la relación con las familias, con otros

centros educativos, con los equipos de Servicios Sociales, con Servicios de Salud, con instituciones y entidades del entorno, colaboración del centro con el Ayuntamiento y participación y organización del centro en actividades junto al entorno), 2) la relación establecida entre la Administración local y los centros educativos a través de sus programas y proyectos (donde se registra la información relativa al apoyo y complementación de la educación formal, el trabajo en red a nivel comunitario, la relación interinstitucional, actuaciones específicas en los centros educativos, apertura de los espacios escolares a la comunidad y la intervención coordinada con los centros educativos), y 3) las relaciones que se dan entre los centros educativos y las entidades sociales del territorio a través de los programas socioeducativos que desarrollan (incluyendo el trabajo conjunto y corresponsabilidad educativa, relación institucional con los centros educativos, interacción con los centros educativos a nivel operativo y trabajo en red).

3. Discusión de los resultados

En los diferentes documentos analizados podemos encontrar a nivel semántico cierta diversidad de palabras que están ligadas con la cuestión objeto de la investigación, como son las relaciones que se establecen entre los diferentes agentes socioeducativos que se sitúan en un contexto de alta vulnerabilidad social como el estudiado. Coordinación, colaboración, trasvase de información, participación y comunicación son las palabras más recurrentes en todos los documentos seleccionados, especialmente en los Proyectos Educativos de Centro, donde se observan bastantes similitudes entre los proyectos de los diferentes centros. Estas semejanzas entre los centros educativos se evidencian en el número de citas registradas en cada uno de los códigos establecidos en las 3 categorías de análisis. La cantidad de citas obtenidas de los Proyectos Educativos de Centro es bastante parecida, de manera que se puede afirmar que no existen diferencias significativas entre los diferentes centros analizados, ni en cuanto a los procedimientos de operatividad con el entorno ni respecto a los agentes protagonistas de la interacción.

Durante la realización del análisis de los documentos se ha ido obteniendo información para definir los diferentes actores (agentes socioeducativos) que configuran el llamado entorno -o comunidad- en el que se encuentran los centros educativos. Estos actores se sitúan físicamente en el exterior de los centros, pero necesariamente influyen y son influidos a su vez por las

dinámicas y los procesos que se dan en su interior. Familias, equipos de Servicios Sociales, servicios de Salud, Ayuntamiento, instituciones y entidades del entorno (que engloban a asociaciones, entidades del tercer sector social y ONGs) y otros centros educativos, son los principales actores determinados con quienes los centros mantienen algún tipo de interacción, en correspondencia con los señalados por Carriego (2006) como agentes clave de la comunidad. Es conveniente apuntar que la manera de nombrar a estos agentes del entorno es muy plural, tanto entre los Proyectos Educativos de Centro como dentro de cada uno de los propios documentos. Así, no son escasas las ocasiones en las que se habla en los documentos de instituciones, agentes externos, organizaciones, entidades, asociaciones... para referirse a toda una serie de entes que operan en el territorio y que en muchas ocasiones no son bien definidas por los centros escolares, lo que dificulta la comprensión y clarificación del contenido.

Dentro de todos estos actores o agentes, no debe sorprender que la familia sea el más recurrente. Obviamente la relación entre familia y escuela es esencial y solamente esta relación ya ha sido objeto de numerosas investigaciones (Arostegui et al., 2013) que demuestran la importancia de su implicación en los centros para la mejora de los procesos educativos. Como señalan Muñoz y Rodríguez (2013), buena parte de la efectividad del trabajo escolar depende de cómo se rediseñen las relaciones con las familias, por lo que es importante que la escuela ponga el foco en la participación de las familias, en las formas de comunicación con ellas y en la canalización de sus inquietudes y demandas. En este sentido, la información recabada da cuenta de cómo asumen los centros el modelo de relación que se ha de mantener con las familias, incorporando esa relación tanto a los principios rectores del centro educativo como a sus objetivos prioritarios de funcionamiento, de cómo se configura la participación de las familias en la vida del centro y los aspectos que conciernen a dicha participación, así como la concreción de las formas o procedimientos que tienen los centros educativos para mantener el contacto con las familias para el seguimiento educativo del alumnado.

En todos los documentos de los centros analizados se asume la importancia que han de tener las familias, tanto en los procesos educativos del alumnado como en la propia vida del centro. Se señala de manera generalizada la responsabilidad compartida entre familia y escuela en el fenómeno educativo. La participación de las familias se centra en tres ámbitos: a) los órganos institucionales (Consejo escolar) a través de sus representantes, b) en las asociaciones de

padres y madres y c) en las tutorías y reuniones para el seguimiento educativo de sus hijos e hijas, bien con los tutores/as, bien con el equipo profesional del Departamento de Orientación. En algunos casos se señala también la participación de las familias en actividades propias del centro (representaciones, fiestas, etc.) sin dejar claro si han de participar como meros espectadores o como parte organizadora de dichas actividades. Esto refleja cierta concepción limitada que aún mantienen estos centros educativos respecto a la implicación de las familias, pues más allá de su representación en el Consejo Escolar o a través de las AMPAS no existen canales mediante los cuales las familias tengan capacidad directa de tomar parte activa en las decisiones que se toman en los centros. Su implicación queda un plano meramente pasivo, siendo tan solo receptores de información acerca de las cuestiones académicas de sus hijos e hijas.

Así, se observa cierta incoherencia entre lo reflejado en los principios rectores de los Proyectos Educativos respecto a la necesaria implicación de las familias en la trayectoria escolar del alumnado y en la vida del centro con lo que se refleja a nivel operativo. Los principios declarados no se traducen en mecanismos y procedimientos que faciliten esa participación, más allá de los ya comentados (Consejo escolar, AMPAS y tutorías). Teniendo en cuenta los modelos propuestos por el proyecto INCLUD-ED (2011) reflejados anteriormente (Tabla 1), podríamos situar a los centros estudiados, respecto a la participación de las familias, entre los modelos informativo (las familias no participan en la toma de decisiones y las reuniones consisten en un simple trasvase de información) y el modelo consultivo (ya que la participación se canaliza a través del Consejo Escolar y las AMPAS).

Otras de las cuestiones resaltadas en el análisis de los documentos es la interacción que mantienen los centros educativos con entidades e instituciones que operan en el mismo territorio. Todos los centros incluyen también entre sus principios y objetivos prioritarios este tipo de relación, en sintonía a lo que apunta (López, 2018) respecto a la disposición que han de tener los centros para colaborar con otros profesionales que puedan ayudar en el trabajo educativo. Se puede observar que existe una gran disparidad de entidades e instituciones y las relaciones son de lo más variadas. Desde entidades que llevan a cabo actuaciones dentro de los propios centros como complemento a la labor educativa (talleres y charlas de temáticas diversas, actividades enmarcadas en los planes de acción tutorial o de orientación académica y profesional, apoyos puntuales en cuestiones de atención a la diversidad...) hasta la coordinación que se mantiene con otras entidades que trabajan con el alumnado fuera del

horario escolar. Sí se observan aquí ciertas diferencias entre los centros educativos analizados, ya que en algunos casos se señala en los Proyectos Educativos con qué entidades o instituciones concretas se relacionan y para qué, pero en diferentes ocasiones encontramos que no se especifica exactamente con quién mantiene contacto el centro concretamente, pues esta colaboración se señala de una manera generalista y demasiado abierta.

Los ámbitos en los que se configura esta relación entre centro y entidades e instituciones son también diversos. Absentismo, convivencia y atención a la diversidad son los temas más señalados y en su mayoría apuntan al desarrollo de un trabajo colaborativo en cuestiones puntuales, es decir, la colaboración se da cuando surgen casos que no responden a la “normalidad” educativa, por ejemplo, cuando existen casos graves de absentismo escolar o problema complicados de convivencia, o cuando el centro necesita apoyo respecto a la atención al alumnado con mayores dificultades de aprendizaje (compensación educativa, refuerzo escolar...). De esta manera, se comparten esfuerzos entre instituciones, tal y como señalan Lozano et al. (2018), pero en cuestiones muy puntuales y de manera un tanto superficial, muy lejos de iniciativas colaborativas como las descritas por Kim y Gentle (2020) que apuestan por introducir en las estructuras democráticas de los centros a todos los agentes implicados en el proceso educativo.

Otro punto es la relación que mantienen los centros con diferentes áreas y servicios de la Administración local, representado a nivel general en el Ayuntamiento. Podemos diferenciar esta relación en tres ámbitos: la colaboración entre centro y equipos de Servicios Sociales Municipales, la colaboración con los servicios de Salud y la interacción que se mantiene con otras áreas del Ayuntamiento (infancia, juventud, deportes, cultura...), todas ellas en sintonía con el aspecto colaborativo que han de tener los poderes públicos con el ámbito educativo descrito por Muñoz y Rodríguez (2013).

Respecto a la relación con Servicios Sociales se encuentra en buena parte de las referencias información acerca de los procedimientos concretos que configuran la colaboración: reuniones, derivación de casos, actuaciones dentro de los centros a través de charlas y talleres...Ocurre algo similar a la relación con las entidades e instituciones del entorno, ya que las temáticas de dicha colaboración suelen centrarse en cuestiones como el absentismo, la convivencia o la intervención con familias con las que surge alguna problemática. Sobre la interacción con los servicios de Salud, en su mayoría suele darse mediante la realización de

charlas y talleres en las aulas sobre todo tipo de cuestiones ligadas a la salud: prevención de drogodependencias, educación afectivo-sexual o alimentación e higiene, son ejemplos de ello. La relación con otras áreas del Ayuntamiento es diversa; desde cuestiones de mantenimiento de infraestructuras, financiación de actividades de las AMPAS y otros proyectos escolares o material escolar para las familias, hasta la realización de actividades puntuales dentro de los centros, pero no se obtiene demasiada información a este respecto dentro de los Proyectos Educativos de Centro y la mayoría de las actuaciones se obtienen de los documentos municipales.

También se encuentra información acerca de la relación intercentros, es decir, aquella que mantienen los centros educativos con otros centros de la zona. En su mayoría, se trata de una relación basada en el intercambio de información centrado en el nuevo alumnado, ya sea el que llega desde la etapa de Primaria o que llega a otros cursos desde otro centro. En este punto es conveniente señalar que no se encuentra ninguna referencia respecto al desarrollo de proyectos conjuntos y sería interesante aprovechar el potencial que las redes de colaboración entre escuelas proporcionan a nivel de aula, escuela y sistema (López, 2018), abriendo la posibilidad al aprendizaje de las organizaciones desde la práctica y el desarrollo de capacidades profesionales mediante la cooperación educativa.

Otro de los puntos identificados es la relación de los centros con el entorno a través de su participación en actividades comunitarias o en la organización de actividades de los propios centros abiertas a la comunidad. No se encuentran muchas referencias sobre este asunto en los documentos institucionales, sin embargo, situando a la escuela como un actor clave del cambio y de la transformación del territorio (Sales et al., 2019), podría ser uno de los puntos más importantes de cara a trabajar las vinculaciones entre los diferentes agentes de la comunidad, por un lado, mediante la organización de actividades (deportivas, festivas, etc.) dentro de los centros en las que se invitara a la participación de los agentes externos o, por otro, a través de la implicación y participación activa de los centros en la vida comunitaria y en aquellas actividades que se organizan fuera del espacio escolar.

Tomando como referencia los modelos propuestos por Štefulj y Kuševij (2021), situaríamos esta relación de los centros educativos con el entorno más cerca del modelo “reactivo”, pues buena parte de las interacciones que se dan entre centros y otros miembros de la comunidad suelen darse una vez aparecida una problemática concreta y no se establecen mecanismos ni

actuaciones orientadas a un verdadero trabajo participativo de la comunidad en los procesos escolares. Por otra parte, las autoras sostienen que este segundo modelo es más habitual que el primero, perdiendo así la oportunidad de construir unas relaciones entre escuela y comunidad que permitan una auténtica convivencia y un apoyo mutuo que contribuya a la mejora de la sociedad en su conjunto.

Partiendo de los ejemplos de relaciones escuela-comunidad expuestos por Traver et al., (2010), situaríamos al contexto estudiado en los menos avanzados, aquellos donde las familias tienen representación en los órganos oficiales de toma de decisiones, pero se encuentran alejados de las fórmulas más desarrolladas que parten de la participación, la negociación y una gestión democrática. Así, nos encontramos muy lejos también de los modelos de comunidades de aprendizaje expuestos por Flecha et al. (2003), García et al., (2013), Díez y Flecha (2010), Malagón y González, (2018) o Soriano et al., (2022).

En lo que respecta a los Planes y Programas Municipales, la información obtenida también es diversa. Buena parte de los datos se centran en propuestas concretas que se planifican para su realización dentro de los centros educativos por parte de las diferentes áreas y servicios del Ayuntamiento, en su mayoría basadas en la realización de charlas y talleres de temática diversa dentro de las aulas (medio ambiente, salud, seguridad vial, consumo sostenible...), la colaboración financiera (subvenciones, proyectos, mantenimiento de infraestructura, etc.), la disposición de diferentes recursos municipales (bibliotecas, museos y centros culturales, etc.) para la visita del alumnado y la disposición de los espacios escolares para el uso de la comunidad. En este sentido se observa que por parte del Ayuntamiento existe una clara disposición de colaboración con los centros a través de múltiples mecanismos que aparecen como elementos de apoyo y complementación del proceso de enseñanza-aprendizaje. También se recogen actuaciones de intervención coordinada que se llevan a cabo con los centros educativos, en su mayoría con en los equipos de Servicios Sociales, centrados en el abordaje de la problemática del absentismo o en la derivación de casos individuales o familiares que presenten unas necesidades más específicas. Esto se corresponde con lo que señala Muñoz (2011) en torno a la configuración de los programas sociales municipales como recursos complementarios en la labor realizada por el profesorado del ámbito educativo. Sin embargo, la visión que se obtiene de esta colaboración no va mucho más allá del reto que plantea el absentismo escolar y parece persistir aún la idea que considera la escuela como el principal agente que ha de responder a los retos educativos, mientras que las problemáticas



sociales deben ser resueltas por los servicios profesionales específicos, idea que, como señalan Civís y Longás (2015), debe ser superada.

Respecto a los programas socioeducativos implementados por entidades sociales en el territorio estudiado -centrado en el programa de refuerzo educativo de Caixa Proinfancia-, resulta interesante apuntar que incorpora algunas nuevas ideas en torno a su concepción de la relación entre escuela y entidades, añadiendo a los conceptos recurrentes antes citados (coordinación, colaboración, información, participación y comunicación) otro tipo de palabras como complicidad, corresponsabilidad, reto compartido, confianza, compromiso, interprofesionalidad o complementariedad. El uso de este tipo de conceptos no es una cuestión casual ni que deba pasarse por alto, pues da cuenta de la perspectiva que se mantiene desde el ámbito socioeducativo respecto a la relación que deben mantener con la institución escolar para conseguir sus objetivos, una relación que, dado el uso de esos conceptos, pretende ser más igualitaria y cercana. También se resalta la importancia de la relación a nivel institucional y formal entre las entidades y los centros escolares, y refleja de una manera más detallada cómo ha de configurarse esa relación y a través de qué mecanismos (firmas de acuerdos de colaboración, coordinación entre profesionales educativos de las entidades y tutores/as del centro escolar, reuniones periódicas...). Señala también el concepto de trabajo en red y la importancia que ha de tener para una intervención adecuada y eficaz. Esto se corresponde con lo que señalan López et al. (2015) respecto al proceso de cambio en las relaciones de trabajo que estamos viviendo desde hace años a nivel de comunidad de cara abordar la respuesta a las necesidades que presentan los centros y a combatir los procesos de exclusión y la necesidad de seguir avanzando en esta línea.

Situándonos en los modelos de interacción escuela-comunidad propuestos por el proyecto INCLUD-ED (2011) -reflejados en la Tabla1- podríamos situar las relaciones en el territorio estudiado dentro de los primeros niveles (informativo y consultivo) ciertamente alejados de los modelos que implican un mayor grado de participación (decisorio, evaluativo y educativo) y que, según los resultados del proyecto citado, influyen de manera más positiva sobre el aprendizaje y mejor garantizan el éxito escolar para todo el alumnado. Es por ello que el modelo de cultura colaborativa expuesto por Jiménez (2012) o Lozano et al. (2018) está escasamente desarrollado en el contexto estudiado. Dentro de las herramientas de colaboración expuestas por Muñoz y Rodríguez (2013), podríamos situarnos en un primer estadio de colaboración entre escuela, municipio y familias en el que comienzan a verse



algunos elementos de un incipiente modelo de trabajo en red. Esto podemos verlo especialmente en ámbitos como la lucha contra el absentismo, donde este modelo se ha ido desarrollando con mayor celeridad en los últimos años, pero que aún no ha sabido extenderse a otros ámbitos. Siguiendo las cuestiones planteadas por Longás et al. (2008), en el contexto estudiado se van dando los primeros pasos del cambio de enfoque educativo al socioeducativo, ya que poco a poco los centros van incorporando a sus principios y objetivos prioritarios la colaboración con los agentes del entorno, pero aún no se establecen iniciativas de una auténtica corresponsabilidad como principio de acción.

4. Conclusiones

De acuerdo a los objetivos propuestos y a los resultados obtenidos, así como a la discusión de los mismos, se pueden establecer algunas conclusiones:

Respecto al primer objetivo, los Proyectos Educativos de Centro de los diferentes centros estudiados reconocen en sus principios y objetivos organizativos la importancia de la colaboración con otros actores para el buen funcionamiento del centro y el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje; aunque en ocasiones de manera difusa, se identifican los diferentes agentes con los que los centros mantienen relación: familias, entidades e instituciones diversas del entorno, equipos de Servicios Sociales, servicios de Salud, otras áreas del Ayuntamiento y otros centros educativos; se señalan temáticas concretas sobre las que se da esa colaboración, centrada en su mayoría en cuestiones como el absentismo, los problemas de convivencia, el apoyo respecto a la atención a la diversidad o la intervención con familias que presenten necesidades de intervención específicas. Los procedimientos de relación más habituales van desde la realización de actividades puntuales dentro de las aulas, como charlas y talleres diversos, llevadas a cabo por agentes externos, hasta la realización de reuniones de coordinación y trasvase de información para el seguimiento educativo del alumnado que presenta algún tipo de dificultad (absentismo, necesidades educativas especiales...).

En cuanto al segundo objetivo, se observa que la Administración Local, a través de sus Planes y Programas de intervención, entiende su rol en la relación con los centros educativos como un apoyo y complemento al trabajo que la escuela realiza, bien poniendo a disposición de la misma diferentes recursos públicos que pueden tomar forma diversa como la financiación de

proyectos e infraestructuras o como aprovechamiento por parte de los centros de los espacios culturales y educativos de la ciudad para el apoyo en el proceso de enseñanza, o bien interviniendo en cuestiones concretas donde la escuela no puede llegar por la complejidad de la problemática, como puede ser el abordaje de los casos de absentismo grave.

Por último, referente al tercer objetivo, la relación entre los centros educativos y las entidades sociales de la zona es entendida por estas últimas como elemento indispensable en su labor socioeducativa y para una intervención con los y las menores eficaz. Generalmente, la relación se basa en el trasvase de información académica del alumnado que presenta algún tipo de problemática (situación social, problemas de aprendizaje, necesidades educativas especiales...) y participa en los programas de intervención socioeducativa que se realizan fuera del centro en horario extraescolar para intentar solucionar esas dificultades que presenta.

De manera general, se podría considerar por tanto que la colaboración entre los diferentes agentes del entorno estudiado se da, en la mayoría de ocasiones, desde el punto de vista del “déficit”, es decir, cuando aparecen situaciones, alumnos/as o familias sobre quienes hay que implementar algún tipo de intervención específica por profesionales externos (ya sea de Servicios Sociales o de entidades sociales de la zona) porque el centro educativo no cuenta con las herramientas, profesionales o mecanismos para abordar la problemática, como pueden ser los casos graves de absentismo, problemas de convivencia o comportamentales de ciertos alumnos/as, o la atención al alumnado que presenta problemas de aprendizaje, necesidades educativas especiales o una situación social multiproblemática y necesita algún tipo de ayuda para un adecuado desarrollo educativo; o bien esa relación se da desde un punto de vista ajeno y externo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, como es el caso de la realización de charlas y talleres puntuales enmarcados en los planes de acción tutorial o de orientación académica y profesional.

La información obtenida en la presente investigación ofrece un primer esbozo de la situación actual en cuanto al desarrollo de la perspectiva comunitaria en el ámbito escolar. Se observa que, desde los centros educativos, desde la Administración local y desde las entidades y organizaciones sociales del territorio, se contempla la relación entre todos los agentes como elemento destacable y necesario para el buen funcionamiento de los centros y para el adecuado desarrollo de las comunidades. Sin embargo, la concepción que cada actor tiene acerca de esa relación es diferente, tanto desde el punto de vista conceptual (qué se entiende

por colaboración, por trabajo en red, por coordinación...) como desde la manera en la que articular esa relación (mecanismos de participación, trasvase de información, proyectos conjuntos, etc.). En este punto, se podría afirmar que queda mucho camino por recorrer para afianzar unas relaciones comunitarias auténticas y eficaces que ayuden a los procesos educativos que se dan dentro de los centros escolares y fuera de ellos, aunque las bases y la disposición, al menos desde el punto de vista institucional, parecen estar dispuestas. Para ello, falta quizás un liderazgo claro, ya sea por parte de la Administración Local o por parte de los centros educativos, que ponga sobre la mesa estas cuestiones y plantee la puesta en marcha de actuaciones participativas, democráticas y abiertas a una verdadera corresponsabilidad educativa. En este sentido, son muchas las aportaciones que pueden hacerse desde el ámbito de la educación social y es necesario seguir avanzando en la construcción de una visión educativa compartida entre los diferentes actores clave de la comunidad que favorezca la mejora de los centros educativos y la respuesta que se da a la diversidad del alumnado, a la inclusión educativa y a la igualdad real y efectiva como derecho.

Referencias

- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa*, 6(9), 41-5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449796>
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Azorín, C. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 29-49. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/7713>
- Arostegui, I., Darretxe, L. y Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3412>
- Azorín, C. y Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 7-27. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/7845>
- Bellido, J. (2021). Implicaciones para la justicia social de la apertura de las escuelas al entorno social. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(31), 9-25. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-284>
- Borg, E. y Drange, I. (2019). Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving Schools*, 0(00), 1-16. <https://doi.org/10.1177/13654802198648>



- Carriego, C. (2006). Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 39(2), 1-5. <https://doi.org/10.35362/rie3922587>
- Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*. 18(1), 213-236. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12318>
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 1-9. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>
- Díaz, J., Longás, J., Prats, M., Ojando, E. y Riera, J. (2018). Tejiendo los hilos del éxito escolar. Hacia un modelo interconectado para impulsar el éxito de nuestros estudiantes. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 185- 205. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7847>
- Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 19-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>
- Flecha, R., Padrós, M. y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8. <https://www.researchgate.net/publication/39206657> Comunidades de Aprendizaje transformar la Organización Escolar al servicio de la Comunidad
- Gallego, C., Cotrina, M. y García, M. (2019). Trabajo en red: desarrollo de proyectos innovadores inclusivos ante el desenganche y el abandono escolar. *Publicaciones*, 49(3), 149-172. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11407>
- García, C., Leena, A. y Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17(427), 320-334. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817145>
- Includ-ed Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* (Colección Estudios CREADE, 9). Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación.
- Kim, J. y Gentle, C. (2020). Transformative school–community collaboration as a positive school climate to prevent school absenteeism. *Journal Community Psychol*, 48(8), 1-14. <https://doi.org/10.1002/jcop.22444>
- López, A. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco. <http://hdl.handle.net/10810/26837>
- López, A., Navarro, M. y Hernández, E. (2015). Compromiso y colaboración en educación a través de las redes educativas en centros escolares. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 751-778. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18570>
- Lozano, J., Ballesta, F., Castillo, I. y Cerezo, M. (2018). El vínculo de la escuela con el territorio: una experiencia de inclusión educativa. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 207-226. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7720>
- Lozano, M., Traver, J. y Sales, A. (2016). La escuela en el barrio. Cartografiando las necesidades de cambio socioeducativo. *Revista Aularia*, 2, 13-20. <http://hdl.handle.net/10234/160082>
- Luzón, A., Porto, M., Torres, M. y Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de Educación Secundaria. Una mirada



- desde la experiencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, 217-238. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20721>
- Malagón, J. y González, I. (2018). Evaluación del impacto de las tertulias literarias dialógicas en comunidades de aprendizaje. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(4), 111-132. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8400>
- Martínez, M. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26444>
- Mayor, D. (2018). Prácticas de aprendizaje-servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 35-56. <https://doi.org/10.35362/rie7602847>.
- Muñoz, D. (2011). El valor de lo educativo desde el plano de actuación municipal: una apuesta de futuro para el crecimiento de la comunidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1-2. <https://doi.org/10.35362/rie5511635>.
- Muñoz, J. y Rodríguez, D. (2013). Herramientas para la mejora de las organizaciones educativas y su relación con el entorno. *Perspectiva educacional*, 52(1), 97-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328169005>
- Oria, S. (2022). Orientación educativa y aprendizaje-servicio. *Educación y Orientación. La Revista de COPOE*, 16, 5-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8437197>
- Parrilla, A., Sierra, S. y Fiuza, M. (2018). Lecciones esenciales sobre el trabajo en red inter-escolar. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 51-69. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7714>
- Sales, A., Traver, J. y Moliner, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y currículum escolar para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>
- Soriano C., Tárraga, R., Pastor, G. (2022). Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social: Una revisión sistemática. *Revista Educación y Sociedad*, 43, 1-15. <https://roderic.uv.es/handle/10550/81999>
- Štefluj, L. y Kuševič, B. (2021). Family, school and community collaboration-school pedagogues caught in double binds. *Šk. vjesnik*, 1, 413-428. <https://doi.org/10.38003/sv.70.1.13>
- Traver, J., Sales, A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-119. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4746>

Para contactar:

Francisco José Vivo Fernández. Email: fjvivo@cbarriosmurcia.org



La Educación para la Ciudadanía ¿Global o Mundial? Su importancia en el ámbito educativo y transversalidad a través de un análisis de libros de texto

Education for Citizenship: Global or World? Its importance in the educational field and transversality through an analysis of textbooks

Sara Ibáñez Cano, Educadora Social y Pedagoga por la Universidad de Valencia, Máster en Bienestar Social e Intervención Familiar

33

Resumen

Se expone un análisis de dos libros de texto del curso 6º de Primaria de la editorial SM (en concreto, los libros analizados fueron Lengua Castellana y Ciencias Sociales), con el objetivo principal de analizar la importancia que tiene en el ámbito educativo y en la transversalidad en los libros de texto la Educación para la Ciudadanía; preguntándose ¿Global o Mundial?, acorde con el objetivo presentado “realizar una investigación sobre la importancia de la Educación para la Ciudadanía Global-EPCG dentro del currículum educativo español, con la finalidad de asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva con mirada a los Derechos Humanos en España”. Para resolver esta pregunta, se ha investigado sobre la importancia que tienen los Organismos Internacionales en el ámbito educativo, analizando de esta forma, los objetivos, principios e implicaciones de la OCDE y la UNESCO.

Tras el análisis de la transversalidad de la Educación para la Ciudadanía Global en los libros de texto y la implicación de los Organismos Internacionales en el ámbito de la educación, se ha podido llegar a la conclusión de la poca transversalidad que existe en estos libros y del peso innegable que tiene la OCDE en el proceso de construcción de ambos libros.

Palabras clave: Currículum, Educación para la Ciudadanía, UNESCO, OCDE, leyes educativas

Abstract

This study presents an analysis of two textbooks for the 6th year of Primary School from the SM publishing house, specifically, the books analysed were Spanish Language and Social Sciences, with the main objective of analysing the importance of Education for Citizenship in the educational sphere and in the transversality of textbooks; asking the question "Global or World? in accordance with the objective presented "to carry out an investigation into the importance of Global Citizenship Education-GCEE within the Spanish educational



curriculum, with the aim of ensuring a quality, equitable and inclusive education with a view to Human Rights in Spain". In order to resolve this question, research has been carried out on the importance of International Organisations in the field of education, analysing the objectives, principles and implications of the OECD and UNESCO.

After analysing the transversality of Global Citizenship Education in the textbooks and the involvement of International Organisations in the field of education, it has been possible to reach the conclusion that there is little transversality in these books and the undeniable weight of the OECD in the construction process of both books.

Key words: Curriculum, Citizenship Education, UNESCO, OECD, education laws.

Fecha de recepción: 01/12/2022

Fecha de aceptación: 23/05/2023

1. Introducción y justificación del tema

En el presente artículo¹ se refleja la necesidad de comprobar si existe o no una transversalidad de la Educación para la Ciudadanía Global en el currículum educativo español, y si, a través de las asignaturas que se imparten en las escuelas del estado, se trabajan valores y Educación para la Ciudadanía Global para consolidar una educación de calidad, equitativa y sobre todo, inclusiva, eliminando, de esta forma, conductas indeseadas que podemos identificar a día de hoy en la sociedad.

Los educadores y educadoras sociales trabajamos, en la gran mayoría de los casos, con familias, con infancia y con los centros educativos. Resulta perentorio saber que educación reciben en las aulas y poder interactuar con la educación y con los centros educativos, tener una buena comunicación con los centros y la situación que viven en los mismos, para detectar posibles necesidades.

Para llevar a cabo esta investigación, se ha indagado sobre la implicación que tienen los Organismos Internacionales en el ámbito educativo, es el caso de la UNESCO y la OCDE,

1 Fruto de una adaptación de mi Trabajo de Fin de Grado en Pedagogía, titulado "La Educación para la Ciudadanía ¿Global o Mundial? Su importancia en el ámbito educativo y transversalidad a través de un análisis de libros de texto", accesible en Roderic disponible en: <https://roderic.uv.es/handle/10550/84653>

además de plantearse una hipótesis inicial para poder comprobar la implicación de la Educación para la Ciudadanía Global: *¿está la Educación Para la Ciudadanía Global (EPCG) integrada en el currículum educativo español, respondiendo de esta forma a las necesidades y problemáticas que presenta la sociedad actual?* Para apoyar esta hipótesis y la presente investigación, se han utilizado dos libros de texto de 6º de Educación Primaria, concretamente de Lengua Castellana y Ciencias Sociales, de la editorial SM, dos libros que utilizan en el colegio concertado La Salle de Paterna, Valencia.

2. Objetivos.

El objetivo principal es realizar una investigación sobre la importancia de la Educación para la Ciudadanía Global-EPCG dentro del currículum educativo español, con la finalidad de asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva con mirada a los Derechos Humanos en España.

3. Marco teórico.

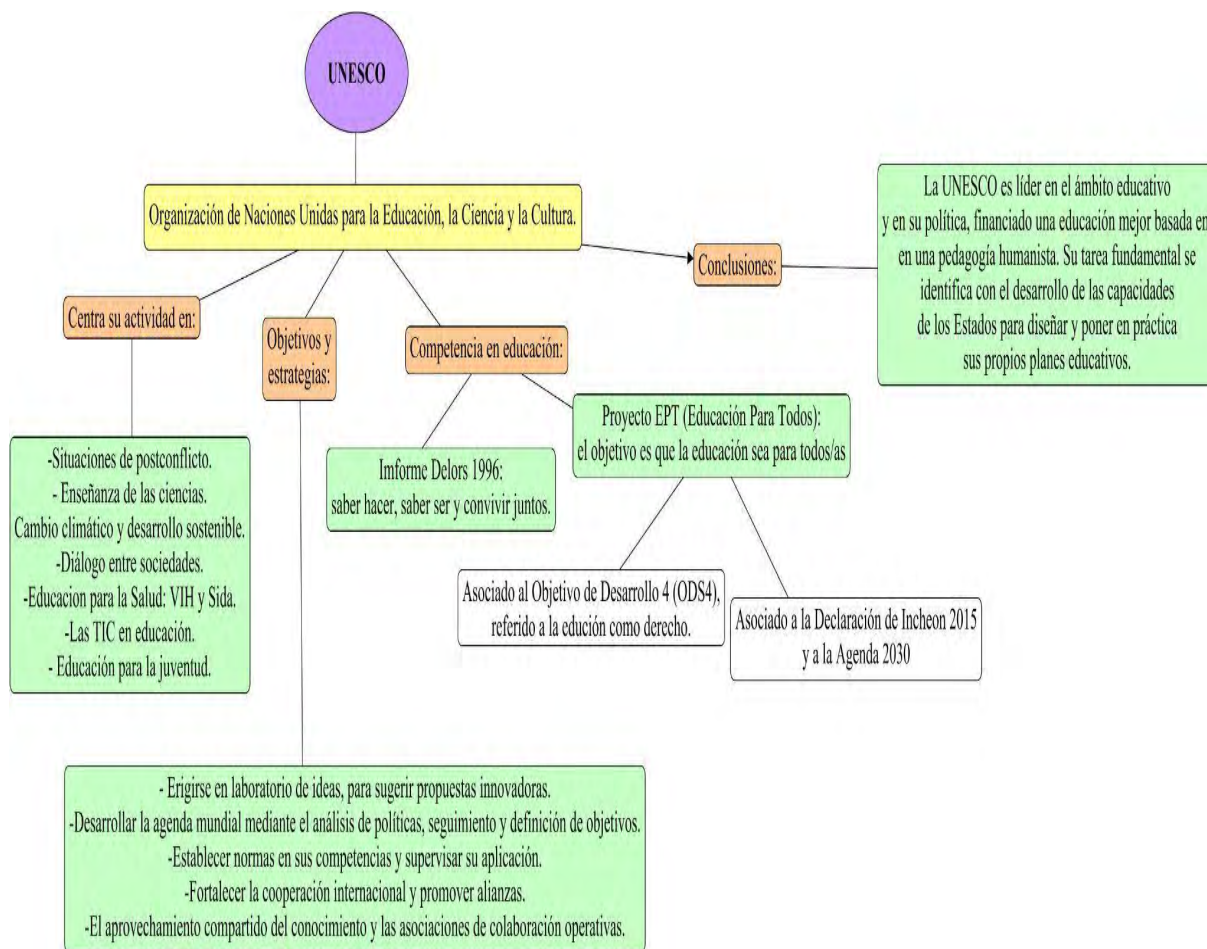
En los siguientes apartados, se tratará de forma resumida la implicación de los Organismos Internacionales, como la UNESCO y la OCDE, en el ámbito educativo.

3.1. La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Centrándonos en la competencia de educación, que es la que preocupa en el presente trabajo, se observa que esta constituye una de las políticas más firmes de la UNESCO. La evidencia se encuentra en que, las políticas educativas de la UNESCO, se han expandido a través de las Convenciones Internacionales, de las recomendaciones que van dirigidas a los Estados miembros donde se les invita a adoptar medidas legislativas basadas en esos principios y normas; también a través de las Declaraciones, Cartas y otros instrumentos normativos. Entre estas normas o políticas, podemos destacar el muy reconocido Informe Delors del año 1996, que apostaba por el saber, saber hacer, saber ser y saber convivir juntos (UNESCO, 2021).

Por otro lado, el proyecto EPT (Educación Para Todos) de la UNESCO, es el proyecto más firme y consolidado basado en la idea de conseguir una educación para todas las personas y con el objetivo de conseguir el liderazgo en materia de educación a nivel internacional y nacional. (Egido y Martínez-Usarralde, 2019).

Figura 1: Características principales de la UNESCO en el ámbito educativo.



Fuente: elaboración propia.

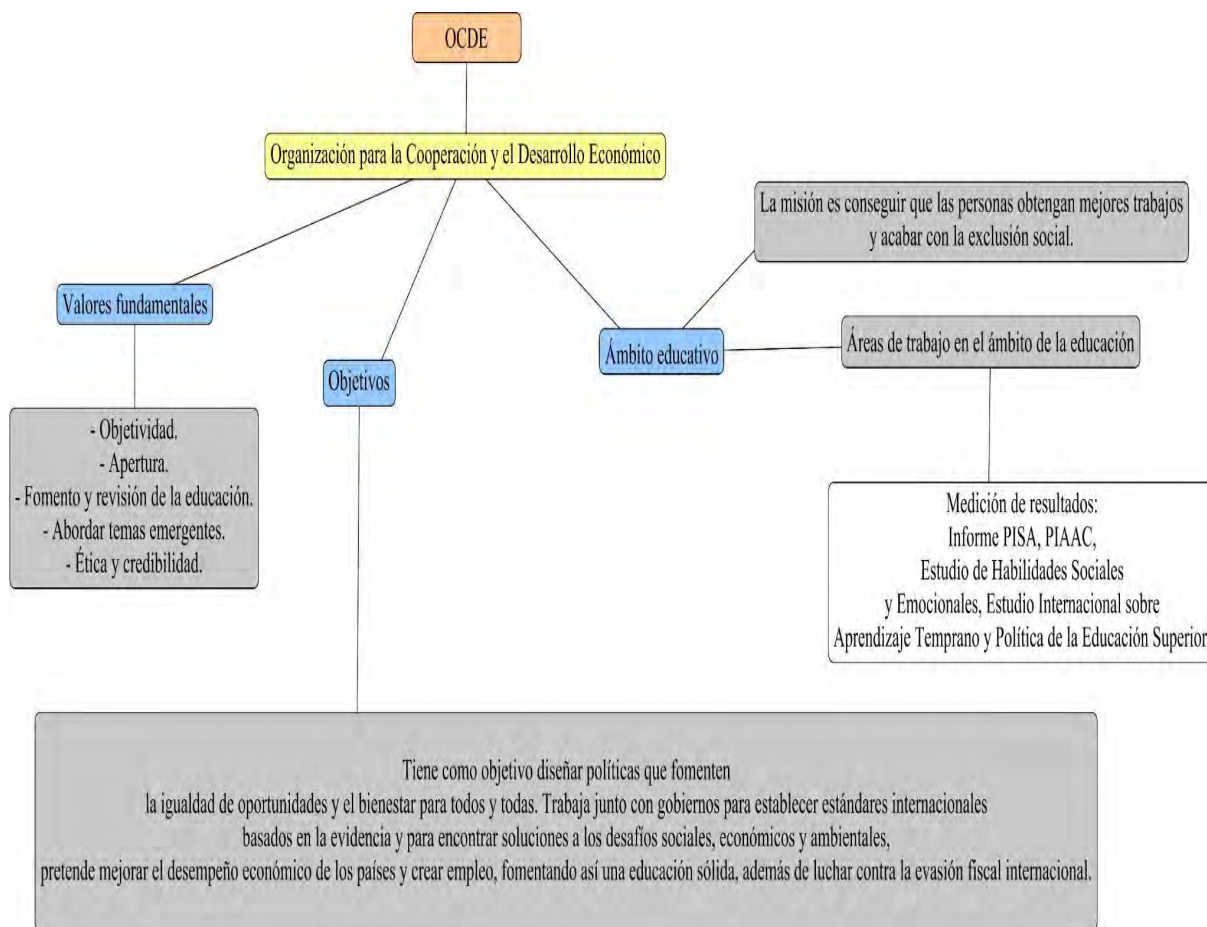
3.2. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En cuanto al ámbito de la educación, la OCDE dice ayudar a las personas y las naciones a identificar y desarrollar el conocimiento y las habilidades que impulsan mejores trabajos para generar prosperidad y terminar con la exclusión social. Este organismo cuenta con distintas áreas de trabajo en el ámbito de la educación divididas en la medición de resultados, enseñando y aprendiendo, desarrollo y uso de habilidades, desarrollo e implementación de políticas y la innovación en el futuro de la educación. En la primera área de trabajo, medición de resultados, encontramos el más popular, el Informe PISA. En el año 2018 también encontramos el ítem de la competencia financiera del alumnado, los datos obtenidos en esta competencia aportan información sobre cuántos jóvenes manejan ya dinero y se implican en decisiones financieras, esta competencia lleva evaluándose en 2012, 2015 y en 2018. En cuanto al informe de España del año 2018 que se igualó al de la OCDE, el 15% del



estudiantado no alcanzó el nivel básico de rendimiento en competencia financiera (OCDE, 2018, p. 14).

Figura 2: Características principales de la OCDE en el ámbito educativo.



Fuente: elaboración propia.

3.3. La Educación Para la Ciudadanía en los libros de texto.

Los libros de texto también sirven de apoyo al estudio para el alumnado y han cobrado gran importancia y un peso importante en la educación escolar, hasta tal punto que no concebimos la educación impartida en el aula sin un libro de texto, el alumnado se relaciona con la información y los conocimientos a través del libro de texto (Gimeno-Sacristán y Carbonell-Sebarroja, 2003).

Estas herramientas son diseñadas por editoriales distintas, entidades privadas, que crean a menudo una mercantilización de la educación y los libros, interactuando de forma política y social con la educación y los conocimientos que adquirirá el alumnado en las aulas; es decir, que la mayor parte de la producción de los libros de texto es llevada a cabo por las empresas



más potentes del sector vinculadas a poderosos grupos empresariales y financieros, relacionados a su vez con las actividades económicas, culturales y de medios de comunicación (Martínez-Bonafé, 2008).

4. Metodología empleada en el análisis de libros de texto.

La metodología de análisis de los libros de Lengua Castellana y Ciencias Sociales de 6º de Educación Primaria, se ha realizado en base a los criterios de Braga Blanco y José Luís Belver Domínguez (2014) en su investigación titulada “*El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación*”.

A continuación, procedo a desglosar, tal y como Braga y Belver (2014) elaboran para su investigación, las preguntas a las que voy a tratar de responder en mi análisis.

Tabla 1: Criterios y preguntas diseñados.

Análisis de contenido	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Tienen relación los contenidos de los libros de texto con los problemas sociales? ¿Y con la vida del alumnado? 2. ¿Existe transversalidad de valores en los libros? Y la Educación para la Ciudadanía Global, ¿está implícita? 3. ¿Tienen carácter globalizador? 4. La línea pedagógica que sigue el libro de texto, ¿tiende a un enfoque multicultural o intercultural? 5. ¿Qué peso tienen los Organismos Internacionales en estos libros? ¿Tienden más hacia un enfoque OCDE o UNESCO? ¿Hablamos de Educación para la Ciudadanía Global o Mundial?
Análisis de los valores y estereotipos, tanto del libro de texto como de las ilustraciones que acompañan el texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Se ejemplifican todas las etnias y clases sociales en las imágenes? 2. ¿Existe perspectiva de género en el texto e ilustraciones? 3. ¿Se idealizan o infantilizan determinadas culturas? 4. ¿Se estereotipan determinadas culturas en las imágenes, por ejemplo, las formas de vestir o el color de la piel?
Implicaciones del libro de texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Se fomenta la toma de decisiones del alumnado en las actividades? 2. ¿Son creativas estas actividades? 3. ¿Existen recursos complementarios? 4. ¿Es una programación cerrada, o por lo contrario, deja que el docente prepare otras actividades? ¿Se sugiere algún tipo de coordinación con otra materia? 5. ¿Fomenta el aprendizaje cooperativo o la autonomía del/la estudiante? 6. ¿Tiene el libro de texto dominio en la práctica educativa? 7. ¿Qué implicación tienen los Organismos Internacionales en este apartado? ¿Es más propio de la OCDE o de la UNESCO?

Fuente: elaboración propia a partir del artículo de Braga y Bellver, 2014.

5. Resultados.

5.1. Resultados del análisis del libro de Ciencias Sociales.

En base a los criterios que se han seleccionado anteriormente, dentro del bloque “Análisis de contenido” se responde a las cuestiones de:

5.1.1. Análisis de contenidos

5.1.1.1. “¿Tiene relación el contenido de los libros de texto con los problemas sociales? ¿Y con la vida del alumnado?”, se hace mucho hincapié en los valores relacionados con el desarrollo sostenible, tratando el tema del cambio climático, la contaminación, la importancia que tienen los recursos naturales en nuestro día a día y en nuestro futuro, la problemática del consumo masivo del ser humano y, sobre todo, cómo puede la infancia destinataria de este libro actuar frente a todos estos problemas de la sociedad. En el proyecto final, titulado “Descubrir la naturaleza” en la página 54 del libro, se vuelve a tratar este tema, invitando al alumnado a que reflexione sobre el cambio climático y busque información de forma autónoma, aunque se siguen incluyendo actividades de carácter reproductivo y memorístico a modo de repaso del tema y dándole importancia al examen final. Por otro lado, en el siguiente bloque de unidades del bloque histórico, el proyecto trimestral “Descubriendo el arte”, realiza algunas preguntas al alumnado refiriéndose a esculturas o cuadros de distintas épocas, aunque estas preguntas siguen siendo de reproducción mecánica y no invitan a la reflexión, puesto que la mayoría de las actividades tratan de relacionar conceptos o de redactar alguna respuesta corta. En el último bloque de unidades de este libro, referido a la economía y consumo, en cuanto al proyecto final del bloque “Descubriendo la historia”, no se profundiza mucho más, sino que desarrolla la historia de la peseta hasta el euro, invitando, eso sí, al alumnado a investigar a su alrededor la economía, es decir, que acude a tiendas, que pregunte a sus familiares y que investigue por internet.

5.1.1.2. “¿Existe transversalidad de valores en los libros? Y la Educación para la Ciudadanía Global, ¿está implícita?”, se puede observar que no existe una educación en valores más allá de los valores relacionados con la educación ambiental y cambio climático que se mencionaba anteriormente. En el periodo histórico, ya podemos observar una como se introducen al alumnado la firma de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aunque de forma simple, constituyendo una buena forma de que el alumnado de primaria sepa en qué consiste esta gran declaración y tenga claro, al menos, los principios básicos y cuáles son algunos de los Derechos Humanos. Además, en las últimas páginas de este bloque, donde se formulan preguntas a modo de repaso para el examen final, se ha redactado un apartado referido a los ODS desde el que explicados brevemente y realiza preguntas que hace que el alumnado pueda reflexionar sobre cómo puede, desde su posición, cambiar los problemas del mundo en base a los ODS.

5.1.1.3. *¿Tienen carácter globalizador?*”, se puede observar también que nos hallamos ante una educación de geografía muy eurocentrista y limitada muchas veces a solo saber que ríos o relieve montañoso, en este caso, hay en España o en Europa, sin profundizar ni mencionar a ningún otro continente, lo que limita la capacidad de comprensión del mundo que podrá tener en un futuro el alumnado que utilice este libro de texto limitando la exploración del menor. En los siguientes bloques del libro de Ciencias Sociales, también observamos la misma tendencia en los periodos desde la prehistoria hasta llegar al año 2002 y la incorporación de España a la Unión Europea, pese a la gran cantidad de datos, guerras, eventos ocurridos en el pasado, etc., se explica una historia muy generalista y escueta, sin grandes detalles y en resumidas líneas. Además, la línea pedagógica del libro vuelve a ratificarse en su carácter marcadamente eurocentrista, explicando la historia solo de España y del continente europeo, hablando de hechos como, por ejemplo, “el descubrimiento de América” y no la colonización de la misma región. En el último bloque de unidades del libro, en los primeros apartados del primer tema ya puede observarse cómo se explica al alumnado el sistema de producción y consumo, asumiendo que, para satisfacer nuestras necesidades básicas como seres humanos, debemos consumir y producir algo útil para la sociedad de forma necesaria. Es decir, se está introduciendo al alumnado en el mundo del sistema capitalista y su vinculación con el consumo y el trabajo.

5.1.1.4. *“¿Tiende a un enfoque multicultural o intercultural?”*, siguiendo la línea pedagógica del libro y en base a lo expuesto anteriormente, al tender a una línea educativa y a un corte editorial eurocentrista sin invitar al alumnado a conocer ni a participar en otras culturas a través de la historia, se deduce que el enfoque pedagógico es multicultural, atendiendo también a las características de este modelo explicadas en los apartados teóricos anteriores en este trabajo.

5.1.1.5. *“¿Qué peso tienen los Organismos Internacionales? ¿Tiende más este libro hacia el enfoque OCDE o UNESCO? ¿Global o Mundial?”*, en el libro de Ciencias Sociales y a raíz de su análisis textual, se habla de la educación financiera, como bien incorpora la OCDE en sus nuevas pautas de educación. Todas estas bases que conforman la línea pedagógica de la editorial del libro son basadas en las ideas de la OCDE, además de que no se aprecia la implicación de los valores y de la educación para la ciudadanía en el libro, salvo cuando habla de cuando se firmó la Declaración Universal de los Derechos Humanos y sobre la conciencia sobre el medio ambiente. Este último aspecto, alude al aspecto de “Competencia Global”, al cual me he referido en líneas anteriores al analizar este organismo y que se refiere a una visión cosmopolita del ciudadano y de la ciudadana del mundo que ha de cuidar de la tierra y en consecuencia, del planeta, sin profundizar en las causas que producen la injusticia social que genera la desigualdad que hallamos en la sociedad. Si lo comparamos con el modelo educativo en el que se basa la UNESCO, las cuales centran su actividad en aspectos mencionados anteriormente como la educación en el cambio climático, educación para la salud o la educación en las TIC, entre otras; la UNESCO también



expone la idea de que la educación se basa en propuestas innovadoras para que el conocimiento que adquiriera el alumnado sirva y sea compartido con la sociedad. El libro de Ciencias Sociales es un libro rígido, que no fomenta la creatividad, las propuestas innovadoras, que no deja libertad de actuación al profesorado ya que las actividades se encuentran encasilladas y definidas para su realización por parte del alumnado y que el docente solo tenga que corregirlas, además, no se aprecian nuevas propuestas pedagógicas ya que las actividades siguen siendo las mismas actividades mecánicas unidad tras unidad... El único aspecto que podríamos encontrar que se asemeja al modelo educativo que promueve la UNESCO desde sus políticas es la Educación ambiental y el cambio climático, aunque se contradice más adelante en otra unidad cuando se habla de comprar un vehículo e ir de vacaciones, como se explica anteriormente. En conclusión, los principios de la Educación para la Ciudadanía basada en la ECM de la UNESCO, no se ven reflejados en este libro de Ciencias Sociales, sino que encontramos más similitudes con el modelo OCDE.

5.1.2. “Análisis de valores y estereotipos tanto del libro de texto como de las ilustraciones”:

5.1.2.1. “¿Se ejemplifican todas las razas y clases sociales en las imágenes?” en el libro de Ciencias Sociales observamos que no se ejemplifican ninguna persona que no sea blanca y europea, ni siquiera en la historia reciente cuando, ya se adentra en la explicación de los siglos XX y XXI, todas las personas que hay en las aulas y en las fotografías tienden a refundar este argumento.

5.1.2.2. “¿Existe perspectiva de género en el texto e ilustraciones?”, durante todo el recorrido de análisis del libro de Ciencias Sociales, no podemos encontrar ninguna referencia a aportaciones femeninas en el ámbito científico ni de descubrimientos que han facilitado la evolución del ser humano a lo largo de toda la historia. Lo que sí podemos observar durante este análisis, es la representación en ilustraciones de mujeres realizando trabajos y tareas históricamente encasilladas como “tareas de mujeres”.

5.1.2.3. “¿Se idealizan o infantilizan determinadas culturas?” se observa que cuando en los bloques de historia, en concreto el bloque de “los inicios de la historia contemporánea” que comprende las páginas de la 58 a la 68, cuando se representan personas que vivieron en la edad moderna y antigua, se suelen representar vestidos de forma infantil y con una vida idílica que poco tiene que ver con la realidad histórica que se vivió en esos años, sin explicar los episodios de hambruna ni guerras. En siguiente lugar, “¿Se estereotipan determinadas culturas en las imágenes, por ejemplo, las formas de vestir o el color de la piel?” esta pregunta se puede contentar fácilmente si observamos la ilustración anterior, donde las personas ejemplificadas en las épocas históricas son caricaturizadas, en su forma de vestir y un color de piel irreal.

5.1.3. “Implicaciones del libro de texto”:

5.1.3.1. “¿Se fomenta la toma de decisiones del alumnado en las actividades?”, observamos durante todo el recorrido que las actividades se desprende que son muy mecánicas, es decir, no invitan al alumnado a la reflexión ni al autoconocimiento, sino que se limitan a que el alumnado copie la respuesta que puede hallar fácilmente en el apartado de la teoría y solo se pueden encontrar algunas pocas actividades que se realizan en grupos reducidos y suele ser el proyecto final del trimestre, en consecuencia se puede responder a la siguiente pregunta “¿son creativas estas actividades?”, con una respuesta negativa ya que son preguntas mecánicas y de reproducción como se mencionó anteriormente. Se puede concluir con que es un libro que divide las Ciencias Sociales en tres temas de Geografía y en cuatro temas de Historia, lo cual hace que el libro sea más resumido y con información poco extensa, aunque, por otro lado, también hace fácil la comprensión al alumnado de esta edad (de once a doce años), pero podría ampliarse mucho más. Además, como ya se ha explicado en el análisis anterior, es un libro que tiene una línea pedagógica basada en la memoria y en la mecánica, es decir, se basa en que el alumnado reproduzca lo que pone en la teoría en las actividades que tienen en cada apartado.

5.1.3.2. “¿Existen recursos complementarios?”, se puede observar que, durante todo el libro, en las actividades que se proponen, se puede observar cómo se utiliza la herramienta de la educación digital pidiendo al alumnado que acceda a la plataforma digital del libro para realizar alguna actividad, lo que dejaría sin alcance a la información o sin posibilidad de realizar estas actividades al alumnado más vulnerable y que no disponga de estas posibilidades mediáticas. Además, a la hora de estudiar se potencia mucho que el alumnado sepa reproducir y memorizar lo que está escrito en la teoría y utilice el esquema conceptual para organizar sus ideas, lo cual lleva a entender que este contenido está basado en una educación memorística.

5.1.3.3. “¿Es una programación cerrada, o, por lo contrario, deja que el docente prepare otras actividades?”, al proponerse como hemos dicho, actividades de carácter mecánico, educación memorística y enfocada a la preparación de un examen final, no se han podido encontrar actividades que dejen espacio al docente para que construya sus propias actividades, si no que el docente se limitaría con estas actividades, a corregirlas y a impartir la teoría que también viene explicada en el libro.

5.1.3.4. “¿Tiene el libro de texto dominio en la práctica educativa?”, se puede responder afirmativamente en base a los argumentos que se exponen en la pregunta anterior de este criterio; como mencionábamos en el apartado del currículum como instrumento regulador de la práctica educativa complementado con el apartado destinado a la construcción de los libros de texto y las editoriales, observamos cómo a día de hoy de hoy, se cumple lo que diversos autores y autoras han ido evidenciando a lo largo de sus análisis e investigaciones, que el libro de texto domina la práctica educativa, en este caso el libro de Ciencias Sociales es un libro cerrado en la teoría y

las actividades propuestas, sin dejar que el docente se experimente dentro de este libro. En diversas ocasiones, si en las aulas no se imparte docencia con el libro de texto, los progenitores y el resto de la sociedad y comunidad educativa no creen que esto sea una buena práctica educativa, por lo tanto, es una creencia muy arraigada, representando así la cultura del libro de texto en las aulas.

5.1.3.5. “¿Se sugiere algún tipo de coordinación con otra materia?”, no hay evidencias ni en las actividades ni en la teoría de coordinación con otras materias. Por otro lado, pienso que sería muy positivo para el alumnado que los docentes de esta materia y de Matemáticas, por ejemplo, pudieran realizar alguna actividad conjunta cuando tratan los temas teóricos de economía y consumo, además, de coordinar docencia con la asignatura de Educación para la Ciudadanía para complementar estos valores y profundizar más en ellos, tanto en la educación financiera que se presenta en este libro como en la educación ambiental. Dado que las actividades siguen un proceso mecánico, fomentan un desarrollo autónomo de las actividades sin permitir que se resuelvan en conjunto, solo se encuentran algunas pocas actividades, sobre todo en los proyectos finales de unidad, en las que se proponen a los estudiantes que desarrollen este proyecto en grupos reducidos.

5.1.3.6. “¿Fomenta el aprendizaje cooperativo o la autonomía del/la estudiante?”, la respuesta sería negativa puesto que no existen las suficientes actividades a desarrollar en grupos como para decir que se potencia este valor y se pone en práctica esta metodología de trabajo en el aula.

5.1.3.7. “¿Qué implicación tienen los Organismos Internacionales en este apartado? ¿Es más propio de la OCDE o de la UNESCO?”, dentro de las implicaciones del texto y acorde con lo mencionado en el análisis del contenido del libro de texto, las implicaciones del libro de texto en la sociedad y en la vida del alumnado se basan en enfoques determinados por los principios y objetivos que tiene la OCDE, ya que por ejemplo, observamos con en el libro se menciona en el apartado donde se expone la economía y el consumo, tiende al principio de trabajo en el ámbito de la educación que tiene la OCDE de “conseguir que las personas obtengan mejores trabajos y acabar con la exclusión social”, además de comulgar con objetivos como el mencionado “diseñar políticas que solucionen los desafíos sociales, económicos y ambientales, mejorando el desempeño económico de los países”.

5.2. Resultados del análisis del libro de Lengua Castellana.

5.2.1. “Análisis de contenido”:

5.2.1.1. “¿tiene relación el contenido de los libros de texto con los problemas sociales? ¿Y con la vida del alumnado?”, observamos que se tratan temas actuales como la salud, la alimentación y las emociones. Además, en la unidad tres del libro, complementa la teoría con valores referidos a compartir y celebrar algún evento

importante con las personas cercanas y queridas, en este caso, celebrar un cumpleaños. No es hasta la unidad doce donde se comienzan a tratar temas vitales como el cierre de las etapas y el comienzo de otras nuevas, sucesos que nos producen incertidumbre por no saber qué sucederá en el futuro. A lo largo de la teoría de esta última unidad que cierra la etapa de Educación Primaria, observamos que no hay más contenido como este hasta la actividad final pero sí se puede comprobar que se tratan las variantes de la lengua española haciendo alusiones al español de América y a los dialectos que existen en España y las formas en las que podemos nombrar algo en distintas partes de España. En la actividad final, se trata de que el alumnado exprese al resto de sus compañeros y compañeras momentos felices y difíciles que ha atravesado a lo largo del curso. Me parece bastante oportuno el hecho de que se trate el aspecto emocional sobre lo que nos genera a las personas que una etapa vital se cierre y otra esté a punto de abrirse, crecer y hacerse adulto, pensar en lo que quieres ser cuando crezcas, empezar a tomar decisiones, estudiar más... Son ideas que pueden pasar por la cabeza de este alumnado, que recordemos que tienen entre once y doce años, y es importante que se trata en el aula y que se genere un espacio seguro donde todos y todas puedan hablar sin vergüenza o miedo, donde se sientan libres de expresar lo que quieran; de este aspecto se debe encargar el/la docente, además de que debería ser un tema que se trate a lo largo de todo el curso académico para evitar que se genere en el alumnado ansiedad, incertidumbre o miedo sobre el momento, no esperar a que llegue el final del curso para tratarlo.

5.2.1.2. “¿Existe transversalidad de valores en los libros? Y la Educación para la Ciudadanía Global, ¿está implícita?”, en la primera unidad del libro de Lengua Castellana, me ha parecido muy interesante que, en el apartado de comprensión lectora, haya basado el texto y la actividad en tratar las emociones, en este caso, el optimismo y la felicidad, siendo estos los valores que representa esta unidad. Además, en el apartado del repaso final, se promueven actividades sobre historias optimistas que se deben trabajar en grupos para interactuar entre ellos y ellas, contándose narraciones revitalizadoras para luego realizar actividades de ortografía, comprensión lectora, etcétera. En la unidad siete empieza con un título muy llamativo, “un océano de sentimientos”, el cual va acompañado de una actividad de identificación de sentimientos a partir de emoticonos donde se les formula al alumnado la siguiente pregunta: ¿crees que es malo no expresar los sentimientos? Es muy importante que, en los libros de texto, a través de la teoría, se fomenten estos valores, como decía anteriormente; es importante que a través de ellos terminemos con conductas de racismo, xenofobia, machismo o cualquier tipo de discriminación o acoso escolar, para crear un buen clima en el aula pero, sobre todo, formar a ciudadanos y ciudadanas del futuro que sean críticos, comprometidos (más allá del mero respeto) y conscientes de que todos y todas deberíamos ser iguales. Por estas razones, echo en falta que se siga profundizando en este valor tan importante en todo el recorrido de la unidad o, muchísimo mejor, en todo el libro, también echo en falta que se incluyan palabras

como respeto y no discriminación o acoso, para ponerle nombre a lo que ocurre en la sociedad y no son hechos ajenos al aula ni tampoco al libro de texto. La unidad diez comienza tratando la educación para construir un mundo mejor y la educación ambiental, elementos que sí que podríamos considerar como aspecto implícito de la Educación para la Ciudadanía.

5.2.1.3. “¿Tiene un carácter globalizador?”, podemos observar que cuando hace ese recorrido histórico en las primeras unidades mencionadas en la pregunta anterior, aunque parece interesante, vuelve a ratificarse la tendencia manifestada también en el otro texto a centrarse en el eurocentrismo y a continuar con la cultura de la colonización de países de América del Sur y África. Para que la información acerca de la procedencia de los alimentos y promover valores de un consumo saludable y responsable fuese más efectiva, debería realizarse desde una posición crítica y que estimule la reflexión en el alumnado, aspecto que no se ve reflejado en la teoría y mucho menos en las actividades, además de que, ya que se trata el aspecto histórico de estos alimentos, tratar la colonización de estos continentes como algo negativo y que afectó a la población que vivía allí en esos momentos y que sigue siendo un problema para su recuperación, ya que se siguen explotando muchos recursos que solo existen en países de los continentes mencionados, para satisfacer las necesidades del continente europeo. Por otro lado, en la tarea final de la unidad, se estimula también la participación del alumnado y el aprendizaje cooperativo al pedir que realicen actividades en grupo y que interactúen entre ellos y ellas, siendo este un aspecto muy positivo que promueve valores como la cooperación, el trabajo en equipo y la escucha activa, entre otros.

5.2.1.4. “¿Tiende a un enfoque multicultural o intercultural?”, basándome en todos los datos anteriormente mencionados, vemos como el libro de Lengua Castellana, hace un esfuerzo mayor en reflejar algunas culturas, aunque sigue siendo insuficiente para poder afirmar que se trata de un libro con un enfoque intercultural, ya que tendría que invitar al alumnado a aprender de la cultura del resto de sus compañeros y compañeras y, sobre todo, a participar en ellos y poder compartir elementos propios de cada cultura los unos con los otros, desgraciadamente esto no ocurre y las actividades referidas a conocer las culturas del resto de los compañeros se quedan ahí, sin profundizar, es decir, se basan en la idea del respeto y el conocimiento pero en la máxima de aprender de y con el resto de compañeros y compañeras. Por ello, todas estas características se encuentran englobadas en el enfoque multicultural.

5.2.2. “Análisis de los valores y estereotipos, tanto del texto como de las ilustraciones”:

5.2.2.1. “¿Se ejemplifican todas las razas y clases sociales en las imágenes?”, cuando tratamos la actividad mencionada en el apartado anterior de las celebraciones de cumpleaños, son valores muy importantes que pueden ayudar a la inclusión de todo el alumnado aunque las representaciones gráficas me han sorprendido por el hecho de ser ilustraciones que solo representan a personas blancas sin la presencia de ninguna

persona asiática, latina o africana, olvidando e invisibilizando que la sociedad es multirracial e intercultural, además de olvidar los sentimientos del alumnado que no sea blanco o blanca haciendo que no se sientan representados. También puede llegar a dificultar su integración en el aula y, sobre todo, no promueve valores éticos ni morales como es por ejemplo la empatía, dificultando que se pueda llegar a eliminar problemas de racismo y xenofobia.

5.2.2.2. “¿Existe perspectiva de género en el texto e imágenes?”, observamos que en la unidad once del libro, comienza tratando el tema de los prejuicios y de que las cosas no son siempre como parecen, sucediendo lo mismo que en las otras unidades, no encontramos ninguna referencia más a este contenido hasta que llegamos a la actividad final; que consiste en que a partir de dos fotos de dos personas famosas (un hombre y una mujer) el alumnado diga a qué cree que se dedican. Esta actividad constituirá un ejemplo muy bueno de prejuicios si fuera acompañada de un enfoque pedagógico donde se trata el aspecto del machismo, por ejemplo, al asumir que una mujer se dedica a determinadas profesiones y nos sorprende como sociedad que trabaje en puestos de responsabilidad o que una persona de otra nacionalidad tenga un trabajo de directiva, ya que siempre se asume que pueden ser pobres o tener trabajos más convencionales.

5.2.2.3. “¿Se idealizan o infantilizan determinadas culturas?”, observamos que en la unidad nueve ya presenta un título y unas primeras páginas que pueden ser muy importantes para el desarrollo de la unidad, ya que trata sobre las culturas titulando la unidad “Culturas para todos los gustos” y acompañando las primeras páginas con información sobre actos cívicos (como dar la mano o mirar a una persona), actividades donde el alumnado conoce de dónde proceden las familias de sus compañeros y compañeras. También, observamos que hay una actividad referida a “palabras de África” asociándose a la película del Rey León. La idea de hablar sobre culturas, conocernos y respetarnos es muy buena, pero, para que esta idea fuera realmente un elemento de EPCG implícita en el libro de texto debería adoptar una continuidad en el tiempo y en la unidad y, sobre todo, cambiar el enfoque pedagógico multicultural a intercultural para que pudiera ser más enriquecedora para todo el alumnado. Lo que sucede con la actividad de “palabras africanas asociadas a la película del Rey de León”: no me parece una actividad acertada, ya que proyecta en el alumnado que lo único que existe en África es lo que vemos en una película, que no existen otros lugar ni personas, películas que están infantilizadas y solo generan más desconocimiento, desconocimiento que no acompaña a la idea de transformación y aprendizaje sobre las culturas.

5.2.2.4. “¿Se estereotipan determinadas culturas en las imágenes, por ejemplo, la forma de vestir o el color de la piel?”, observamos que, directamente no se han ilustrado personas de otras culturas o nacionalidades pudiendo comprobar, como



sucedía con el libro de Ciencias Sociales, como se ha caracterizado a una persona de otra cultura.

5.2.3. “Implicaciones del libro de texto”:

5.2.3.1. “¿Se fomenta la toma de decisiones del alumnado?”. Como vemos claramente en las unidades, las actividades siguen los mismos patrones de desarrollo que mostraba el libro de Ciencias Sociales, como por ejemplo sucede en las unidades más teóricas del libro de Lengua, la unidad cinco no presenta ningún tipo de valor implícito ni de ética ni de abordaje útil desde la EPCG. En segundo lugar, la unidad seis constituye un tema también básico como la unidad anterior, en el cual no se puede encontrar contenido referido a la Educación para la Ciudadanía, aunque sí incluye alguna actividad para realizar en pequeños grupos donde tienen que colaborar para realizar un mapa conceptual con fotos y elementos visuales sobre una época histórica y exponerlo en clase, lo cual puede fomentar en el alumnado el trabajo en equipo y la escucha del resto de los y las integrantes del grupo de trabajo.

5.2.3.2. “¿Son creativas las actividades?”, observamos que las actividades no fomentan la creatividad, por ejemplo, en la unidad cinco del libro, algunas de las actividades que se proponen invitan al alumnado a imaginar alguna situación o a inventarse algún poema o historia para leer en clase, otras de las actividades que se proponen tienen la intención de implicar a varios compañeros o compañeras, pero la realización de la actividad debe ser autónoma para luego intercambiarla con el otro compañero o compañera. Es por ello, que no fomenta una creatividad libre si no que debe responder a los requerimientos de la actividad, aun así, pienso que es un buen ejemplo de actividades fuera de lo común y que he podido observar a lo largo del análisis de estos libros que se caracterizaban por ser más mecánicas y monótonas.

5.2.3.3. “¿Existen recursos complementarios?”, observamos que en algunas actividades se requiere que el alumnado utilice la plataforma digital de la editorial o que indague para más información, sobre todo en las actividades de los proyectos (como, por ejemplo, cuando se pedía que investigaran sobre una cultura o país), buscando en Internet o enciclopedias esa información que se requería.

5.2.3.4. “¿Es una programación cerrada, o, por lo contrario, deja que el docente prepare otras actividades?”, al proponerse algunas actividades de que el alumnado imagine, hable de sus sentimientos o emociones, de la salud y alimentación y determinados valores explicados anteriormente, pienso que, aunque siga siendo una programación estándar, con actividades que ya se encuentran preseleccionadas, que este libro cuente con alguna actividad que implique la imaginación o hablar libremente de un tema, como puede ser los sentimientos o emociones; puede generar que el docente obtenga más libertad a la hora de actuar en el aula y pueda proponer alguna actividad más que surja a raíz de exponer alguno de estos temas. Como vemos, el libro no es abierto y su programación tampoco lo es, pero sí observo que el docente podría

tener más libertad a la hora de impartir docencia y crear actividades a través de las establecidas para enriquecer más e introducir en ellas la Educación para la Ciudadanía.

5.2.3.5. “¿Se sugiere algún tipo de coordinación con otra materia?”, en este libro tampoco se observa ninguna implicación de otra materia ni tampoco se requiere. Pese a no existir evidencias de ninguna coordinación, pienso que sería muy positivo para el alumnado que hubiera una conexión entre materias como Educación para la Ciudadanía cuando se tratan valores referidos a las culturas, salud o emociones, ya que el papel primordial de esta asignatura es tratar todos estos aspectos que resultan olvidados y pasan de forma superficial por todo el libro de Lengua; además de colaborar con las asignaturas de Música y Plástica, a la hora de realizar trabajos más creativos, con la intención de enriquecer mucho más la calidad del aprendizaje que va a adquirir el alumnado a través de estas actividades.

5.2.3.6. “¿Tiene el libro de texto dominio en la práctica educativa?”, se puede contestar afirmativamente en base a los argumentos que se exponen en la pregunta anterior de este criterio; conjuntando estos argumentos con la información que se da en los apartados teóricos de los libros de texto y editoriales y en el apartado del currículum como instrumento regulador de la práctica educativa.

5.2.3.7. “¿Fomenta el aprendizaje cooperativo o la autonomía del/la estudiante?” obtendríamos una respuesta negativa puesto que, aunque se incluyen actividades de realización por grupos, no podemos decir que sea una metodología aplicada a todo el libro de texto ya que no sucede en todas las actividades ni se prioriza su uso a la hora de impartir teoría. Por ello, no estaríamos ante una pedagogía basada en el aprendizaje cooperativo, si no en potenciar la autonomía del estudiante.

5.2.3.8. “¿Qué implicaciones tienen los Organismos Internacionales en este apartado? ¿Es más propio de la OCDE o UNESCO?”. Dentro del criterio del impacto del texto y en base a todo lo argumentado anteriormente, las implicaciones que puede tener el libro de texto en la sociedad y en la vida del alumnado, tienden más a un enfoque propio de la OCDE, aunque costaría un poco más diferenciar por el hecho de que tiene pinceladas que se asemejarían a principios y objetivos que tiene la UNESCO, como el diálogo entre sociedades, pero tendería más hacia el enfoque OCDE, ya que, además tiene una línea pedagógica de corte multicultural y no intercultural. Por lo tanto, pienso que el libro de Lengua Castellana tiende a un enfoque más ocedeista por los argumentos arriba mencionados. Como vemos, el libro tiene una tendencia a inclinarse hacia el enfoque multicultural de la educación, basado en las características que se exponían anteriormente, además de caracterizarse por su tendencia al eurocentrismo, la escasez de la implicación de la Educación para la Ciudadanía Global, sin valores éticos ni sociales implícitos dentro de los dos libros de texto suficientes como para contestar a la pregunta que me formulaba anteriormente referida a si los libros están implicados en la vida del alumnado y hacen referencia a los problemas sociales que acontecen en la actualidad. El libro de Lengua Castellana



de 6º de Educación Primaria constituye una herramienta educativa con una mirada un poco más ética dentro del libro de texto que el libro de Ciencias Sociales, aunque sigue siendo insuficiente, puesto que la aparición de contenidos referidos a valores éticos continúa siendo escasa y no profundiza en ningún aspecto, simplemente menciona algunos temas relevantes de la sociedad como es la discriminación, el medio ambiente o expresar los sentimientos y las emociones, pero no constituye un eje transversal de la asignatura en general. De la misma forma que lo hacía el libro de Ciencias Sociales, este libro se inclina más por una línea pedagógica del estilo del mandato pedagógico de la OCDE: un ejemplo claro que apoya los aspectos tratados en el marco teórico es el enfoque multicultural que posee este libro cuando alude al respeto y conocimiento de las culturas, pero no a aprender de ellas, a considerar su carácter potencialmente conflictivo ni a interiorizar ningún elemento polémico dentro de ellas. Lo mismo sucede cuando aparece el tema del medio ambiente o de la educación ambiental y de expresar los sentimientos y las emociones, no se profundiza en estos temas y se limita a dar algunas pautas sobre qué podemos hacer para cambiar el mundo, pero para seguir siendo más productivos y consumir.

6. Discusión y conclusiones del estudio.

Centrándome en el tema que nos ha acontecido en todo este trabajo de análisis, la Educación para la Ciudadanía Global, me ha sorprendido gratamente encontrar distintas pinceladas sobre valores, hallar actividades referidas a las emociones y que los y las estudiantes pudieran hablar de ello..., aunque después de analizar ambos libros, he podido llegar a la conclusión de que no existe una Educación para la Ciudadanía Global implícita en los libros de texto, generando así que sea una asignatura transversal como es el propósito de este trabajo.

Se ha hallado, en este estudio una metodología tradicional con apartados teóricos y actividades mecánicas que repiten su estructura en la gran mayoría de las unidades, que no profundizan en aspectos como la imaginación, la autonomía y muy pocas veces he encontrado actividades que deban realizarse en grupos fomentando el aprendizaje cooperativo y la escucha activa. La EPCG, por tanto, no constituye un aspecto transversal patente y explícito en estos libros, aunque encontramos algún tinte de fomento de valores, ya que, de esta misma forma, hallamos otros muchos términos que no son adecuados para formar ciudadanos y ciudadanas libres, críticos y responsables socialmente, términos referidos al colonialismo y la defensa de este, que no haya representación racializada en los dibujos de personas de los libros de texto, que solo se traten aspectos referidos a otros países cuando implica una relación de conveniencia entre estos y Europa o España, o, en fin, que se tienda a una línea

pedagógica muy eurocentrista sin dar la posibilidad al alumnado de que aprenda más sobre otros países (ya sean capitales, geografía o elementos culturales).

La Educación para la Ciudadanía Global necesita de más implicación en los libros de texto, precisa ser real dentro de los libros de texto y en las aulas, es necesario que tenga como característica principal el ser una Educación para la Ciudadanía Global Crítica, que fomente y empuje al estudiantado tanto a cuestionar las injusticias sociales y desigualdades como a enfrentarse a ellas y solucionarlas.

Los educadores y educadoras sociales trabajamos, en la gran mayoría de los casos, con familias, con menores y con los centros educativos. Resulta perentorio saber que educación reciben en las aulas y poder interactuar con la educación y con los centros educativos, tener una buena comunicación con los centros y la situación que viven en los mismos, para detectar posibles necesidades.

7. Referencias bibliográficas.

- Boletín Oficial del Estado. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Boni, A., Belda-Miquel, S., Calabuig, C. (2020). *Educación para la ciudadanía global crítica*. Síntesis.
- Braga, G., Belver, J. L. (2014). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199–218. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688
- Díaz-Barriga, A. (2005). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, (1). <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v8n1/v8n1a1.pdf>
- Editorial SM. (2020). *Proyecto Savia*. Editorial SM
- Egido-Gálvez, I., Martínez-Usarralde, M.J. (2019). *La educación comparada, hoy*. Síntesis
- Estellés, M., & Fischman, G. (2020). Imaginando una educación para la ciudadanía global después del COVID-19. *Praxis Educativa*, 15. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15566.051>
- FUHEM: Educación + Ecosocial (2015). *Currículo Ecosocial*.



- García-Martín, L. (2021). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. LOMLOE, un repaso a la octava ley educativa de la democracia. *Ars Iuris Salmanticensis*, 9, 297-304 <https://revistas.usal.es/cuatro/index.php/ais/article/view/26579/26009> I.
- Gimeno-Sacristán, J., Pérez-Gómez, A. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- Gimeno-Sacristán, J. (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Hernández, M.C., & García B. (2018). Currículum y práctica docente: hacia una educación transformadora. *Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2688.pdf>
- Ibáñez, S. (2022) *La Educación para la Ciudadanía ¿Global o Mundial? Su importancia en el ámbito educativo y transversalidad a través de un análisis de libros de texto*. TFG de Pedagogía, Universitat de València, UV. <https://roderic.uv.es/handle/10550/84653>
- Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J. (2019). Hacia una educación para la ciudadanía digital crítica y activa en la universidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 18, (1), 175-187. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.175>
- Martínez-Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de Sociología de la Educación*., 1(1), 62–73. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8537/8080>
- Martínez-Bonafé, J. (2016). ¿Y por qué no discutimos el currículum? *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2016/11/03/no-discutimos-curriculum/>
- Martínez-Muñoz, A. (2017). La educación intercultural en Francia y España: similitudes y diferencias. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 285–317. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7464/7132>
- Martínez-Usarralde, M. J., Viana Orta, M. I., Villarroel, C. B. (2015). *La UNESCO Educación en Todos los Sentidos*. Valencia: Tirant Lo Blanc.
- Mesa, M. (2020a). *Capítulo 4: Conflictos violentos, construcción de paz y ciudadanía global* (Vol. 1). Editorial SM.
- Montoya, S., & Rodríguez J. (2018). *Marco de Competencia Global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo más inclusivo y sostenible*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Muñoz-Sedano, A. (2016). *Enfoques y modelos de educación: Multicultural e Intercultural*. Universidad Complutense de Madrid.
- Negrín, M. A., Marrero, J. J. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 1–42. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.709>
- OCDE (2018). *El programa PISA de la OCDE: Qué es y para qué sirve*. OCDE.
- OCDE. (2021). *OECD Better policies for better lives*. OECD.
- Penalva, J. (2008). *Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas*. Universidad de Murcia.



- Rodríguez-Vargas, A. (2012). *Modelos de gestión de la diversidad cultural y la integración escolar del alumnado inmigrado*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4106429.pdf>
- Salinas, D. (1997). *Currículum, racionalidad y discurso didáctico*. Documento policopiado. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Trigo-García, A. (2018). *PISA 2018: Competencia financiera. Informe Español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=21163
- Soriano, E. (2012). Planteamiento intercultural del currículum para su calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 49-62. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2987>
- Soto, N. H. (2017). Reflexión teórica sobre la Declaración de Incheon Educación 2030 “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida de todos”. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 18-36. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/48/44>
- Tawil, S. (2013). La educación para la “ciudadanía mundial”: marco para el debate. *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO*. [Documentos de Trabajo ERF, No. 7]. UNESCO.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común?*. UNESCO.
- UNESCO Education Sector (2018). *Global Citizenship Education and the rise of nationalist perspectives: Reflections and possible ways forward*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Educación para la ciudadanía mundial*. UNESCO.
- Vázquez Ramil, R., & Porto, Á. S. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación Educativa*, 30, 113-125. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7092>
- Villar-Aguilés, A. (2019). A propósito de la Educación para la Ciudadanía Mundial. Una entrevista al profesor Carlos Alberto Torres. *Revista de Sociología de la Educación*., 12(3), 429-434. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.3.15853>

Para contactar:

Sara Ibáñez Cano, email: saraibacano@gmail.com



Las palabras de la educación social en primera persona: acompañando a los colectivos vulnerables ante la pandemia

The words of social education in the first person: accompanying groups vulnerable to the pandemic

Ana Tolino Fernández-Henarejos, Andrea Bernal Oliva, María Macarena Carrilero Franco y María Gómez Pérez, Universidad de Murcia

53

Resumen

Investigar la profesión de la Educación Social desde el prisma vivido en la pandemia debe plantearse como un desafío para seguir evolucionando hacia la especialización y hacia el reconocimiento de la profesión. En tiempos de pandemia y en el presente, es la gran olvidada de las profesiones de primera línea como se ha podido apreciar en las diferentes manifestaciones y medios de comunicación. Este trabajo recoge los datos de cinco testimonios de educadores sociales que ejercieron en la pandemia y ejercen en la actualidad con los colectivos de infancia, adolescencia, drogodependencia y personas mayores. Para la recogida de datos se ha utilizado una entrevista semiestructurada diseñada ad hoc y validada por triangulación de expertos. En las preguntas se han planteado necesidades, acciones en el antes y después de la pandemia de la COVID-19. El resultado de sus opiniones indica ciertas similitudes ante las acciones que se deberían llevar a cabo y coinciden en las necesidades que existen. Para concluir este artículo, arroja luz a las acciones del futuro de la educación social y a la identidad de la profesión, y pone de manifiesto que la educación social es una profesión principal y multidisciplinar en situaciones de riesgo y emergencia como la vivida en la COVID-19 y en los tiempos actuales

Palabras Claves: Educación social, colectivos vulnerables, pandemia, entrevistas, retos.

Abstract

Researching the profession of Social Education from the perspective of the pandemic must be considered as a challenge to continue evolving towards specialization and recognition of the profession. In times of pandemic and in the present, it is the great forgotten of the professions of first line as it has been seen in the different manifestations and media. This work collects data from five testimonies of social educators who practiced in the pandemic and currently work with groups of children, adolescents, drug addiction and the elderly. A semi-structured interview designed ad hoc and validated by expert triangulation has been used for data collection. The questions have raised needs, actions in the before and after the COVID-19 pandemic. The result of their opinions indicates certain similarities in the actions that should be carried out and they agree on the needs that exist. To conclude this article, it sheds light on the actions of the future of social education and the identity of the profession and shows that



social education is a main and multidisciplinary profession in situations of risk and emergency such as the one lived in COVID-19 and in the present times.

Keywords: Social education, vulnerable groups, pandemic, interviews, challenges.

Fecha de recepción: 21/04/2023

Fecha de aceptación: 23/05/2023

1. Introducción

A grandes rasgos, se podría decir que la educación social nació para acompañar a los colectivos más vulnerables ante la sociedad diversa, compleja y cambiante. En tiempos fáciles y difíciles, normalizados y anormales, ha estado sometida a una ardua tarea de profesionalización, es como si trabajara a prueba de errores o marchas forzadas para demostrar que existe, que es necesaria y que no se puede suplantar su identidad. Según Tiana-Ferrer (2017, p.100), lo que hoy se denomina Educación Social “es el resultado de la evolución guiada por la necesidad de dar respuesta educativa a desafíos sociales, económicos, políticos, y culturales planteados a lo largo de la historia” (Tiana-Ferrer, 2017, p.100).

Reflexionar sobre Educación Social es pensar en la pedagogía social como ciencia y Educación Social como disciplina y profesión. Indistintamente, se define en cualquier contexto, con base en el conjunto de elementos y componentes legislativos, normativos y jurídicos que a su vez configuran el conjunto de políticas sociales y educativas públicas, atendiendo al criterio geosocial (Pérez de Guzmán et al, 2020). La educación social también es entendida como una acción social y educativa al amparo de una formación inicial universitaria generalista que capacita al profesional para el desarrollo de unas labores profesionales dentro de las diferentes áreas de acción socioeducativa (Eslava et al, 2021).

Tras las décadas pasadas y ante la reciente etapa vivida, a la Educación Social todavía le queda un largo camino por recorrer y quizás la actual pandemia sea una de las pruebas más difíciles que ha demostrado. Sobrevivir a la emergencia sanitaria reciente, ha sido un reto mundial, adaptándose a nuevas concepciones, mecanismos, costumbres y luchando por la supervivencia diariamente; especialmente, los educadores sociales que han desarrollado



numerosos mecanismos de defensa y métodos distintivos para resistir por y para los colectivos en vulnerabilidad. Vilar (2018) en su estudio de entrevistas a cuatro educadores sociales indicaba que el colectivo de educadores sociales pertenece a una profesión viva, en constante adaptación a las necesidades sociales, a situaciones provocadas por crisis o emergencias sociales en este mundo globalizado. El presente artículo presenta las necesidades y acciones sobre cuatro colectivos vulnerables en pandemia y postpandemia de la COVID-19 tras el análisis de datos de las entrevistas a cinco educadores sociales que trabajan en diferentes entidades sociales.

2. Exclusión social versus colectivos vulnerables

Los orígenes del término exclusión social ya han sido desarrollados en épocas anteriores por clásicas figuras de la Sociología tales como Marx, Engels, Durkheim, Tonnies, Bourdieu y Parkin que apuntaba al concepto como, el alineamiento dual de la "clase social" y en la dinámica "dentro-fuera". En cambio, las atribuciones más recientes de este concepto son atribuidas generalmente a René Lenoir (1974), en su obra más pionera denominada *Les exclus: un français sur dix*: en esta obra se identifica más concretamente el término actual de exclusión social, junto al fenómeno que representa tanto en rasgos como en características más singulares (Jiménez, 2008).

La exclusión social es un concepto clave que se ha ido adaptando al cabo de los años según diversos factores de riesgo socioeducativos, sociolaboral, sociosanitarios, ambientales, demográficos, socioeconómicos, políticos, jurídicos y culturales, entre otros muchos motivos, que involucran riesgos e inseguridades. Esta es, un fenómeno que representa un obstáculo importante para lograr el desarrollo sostenible, el crecimiento económico y el alivio de la pobreza, haciendo que los grupos sociales que la experimentan se encuentren aislados hacia los márgenes de la sociedad (Zamora-Araya et al, 2023), condicionando el grado y tipo de vulnerabilidad que se encuentran interrelacionados entre sí. Por lo que, la exclusión social debe ser entendida como un concepto relativo junto a un doble sentido, es decir, se está excluido de algo que, de no estarlo, esto implicaría inclusión. En relación con esto, el concepto de vulnerabilidad va ligado al de exclusión social debido a que se refiere a aquella diversidad de "situaciones intermedias" y al proceso por el cual se está en riesgo de incrementar el espacio de exclusión. (Perona y Rochi, 2016). Por ello, la exclusión social y la

vulnerabilidad están específicamente relacionadas, ya que ambas se refieren a situaciones en las que las personas enfrentan obstáculos para acceder a recursos y oportunidades que les permiten participar plenamente en la sociedad, se podría decir que es tan estrecha la interrelación que representan que, la exclusión social puede aumentar la vulnerabilidad de una persona, ya que la falta de acceso a recursos y oportunidades puede hacer que sea más difícil para ella hacer frente a situaciones difíciles.

En base a esto, algunos de los factores que configuran estos procesos de exclusión social son tales como: dificultad en la integración laboral, pérdida de empleo o paro, pobreza estrictamente referida al nivel de ingresos o dificultad de acceso a la educación y a unos mínimos educativos, carencia de vivienda, desestructuración familiar, dificultades para el acceso y aprendizaje de nuevas tecnologías, etc. (Sánchez-González, et al. 2012). Todos estos factores de exclusión social dan a las personas la categoría de ser personas o colectivos vulnerables.

Partiendo de esta primera reflexión, un colectivo vulnerable es aquel que se encuentra en riesgo de exclusión social o marginación. González Galván y sus coautores, por ejemplo, consideran que son vulnerables: los grupos que en virtud de su género, raza, condición económica, social, laboral, cultural, étnica, lingüística, cronológica y funcional, sufren de la omisión, precariedad o discriminación en la regulación de su situación por parte del legislador federal o local, en el orden jurídico nacional (Osorio-Pérez, 2017), dentro de estos colectivos se menciona algunos, cómo pueden ser: personas mayores, infancia, desempleados, inmigrantes, mujeres maltratadas, personas en situación de discapacidad, colectivo LGTBI, colectivo de etnia gitana o drogodependencia entre otros. En resumen, la exclusión social y la vulnerabilidad están interconectadas y pueden alimentarse peligrosamente. Es importante abordar tanto la exclusión social como la vulnerabilidad para crear una sociedad más justa e inclusiva.

3. La educación social en tiempos de pandemia

Se ha podido ver cómo la situación de la COVID-19, afectó a nivel mundial, creando un impacto sobre la vida social, la economía y la política (Gutiérrez-Moreno, 2020). La pandemia ha tenido un gran efecto en la Educación Social, tanto en términos de la forma en la que se imparte como los desafíos a los que se enfrentan sus profesionales, debido a los

diversos cambios que surgían sobre: carga laboral, manejo de emociones y alteraciones en las formas de vida de las personas (Rodríguez et al., 2021).

La crisis pandémica, afectó de manera negativa a los grupos de población vulnerables, ya que éstos necesitan una atención socioeducativa más específica: personas en situación de discapacidad, personas mayores, infancia y adolescencia tutelada, personas en tratamiento y rehabilitación, etc. Según Nasution et al. (2021), durante la COVID-19, se incrementó una serie de problemas de salud y reacciones psicológicas en las personas debido al propio confinamiento, como son: un alto nivel de estrés, miedo, ansiedad, adicciones, conductas agresivas, preocupación, síntomas depresivos, entre otros. Asimismo, como destacan Chacón-Fuertes et al. (2020) entre las reacciones psicológicas más marcadas, la ansiedad provocada por el exceso de información de los medios de comunicación resalta como la característica más extendida durante la pandemia y, por tanto, su efecto negativo sobre los colectivos vulnerables no debería de ser ignorada.

Por otro lado, tal y como indica Fernández (2021), en tiempos de pandemia no se ha visto al educador social como una figura reconocida a nivel social, pues, tanto en la época de la COVID-19 como actualmente, aún es considerada como “la gran olvidada de las profesiones de primera línea”. Esto significa que, hoy en día, gran parte de la población no conoce esta profesión ni la importancia de ésta.

A pesar de esto, se destaca que sí han contribuido positivamente a nivel social y sobre los colectivos vulnerables en el ámbito residencial, en cuanto a dar acompañamiento a los mismos, apoyo emocional y psicológico, facilitar el acceso a recursos e innovar en la educación mediante el desarrollo de nuevos métodos, técnicas y programas de acción socioeducativa (Ramírez et al. 2020, citado por Rodríguez et al., 2021).

Además, se subraya la resiliencia y el papel fundamental de los educadores sociales, durante el estado de alarma basado en la mejora cognitiva y conductual de la población desde su intervención profesional socioeducativa (Martínez-Otero, 2022). Desde esta visión, se entiende que:

La educación social puede conseguir relevantes logros con personas, grupos y comunidades; por un lado, mediante la transmisión de información apropiada encaminada a reducir la incertidumbre y la confusión (vertiente cognitiva) y, por otro lado, con el fomento y afianzamiento de acciones concretas de protección individual y colectiva (vertiente conductual) (Martínez-Otero, 2022, p.10-11).

Así pues, la figura del educador social se entiende como un profesional que se encarga de abordar diversas situaciones complejas tanto de manera individual como colectiva.

Por otra parte, se acentúa la transmisión de aprendizaje en línea como otra de las consideraciones fundamentales que ha desarrollado los profesionales de la educación social durante el confinamiento, ya que el estado de alarma obligó a que muchas instituciones educativas y sociales cambiaran sus metodologías educativas, adecuándose a la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y adoptando prácticas de aprendizaje en línea como una herramienta fundamental en la educación, a nivel mundial (Shafaq et. al, 2021).

De este modo, se afirma que el educador/a social ha sido una de las figuras que han paliado aquellas dificultades que aparecían a raíz de la pandemia, siendo imprescindible para el bienestar de la población, tanto a nivel individual como colectivo. En este sentido, debería verse a esta figura como un mediador y motor de cambio en las personas para poder conseguir una sociedad más equitativa, solidaria, respetuosa y comunitaria.

4. Reflexiones de los educadores sociales

4.1. Objetivos

El objetivo de este trabajo es analizar las necesidades, acciones y retos sociales que se han generado durante el periodo pandémico y post pandémico en diferentes colectivos vulnerables desde la percepción del educador social. Los objetivos específicos que se plantean son los siguientes:

- Conocer las necesidades y acciones durante el confinamiento en diferentes colectivos vulnerables
- Describir nuevas necesidades y acciones tras el confinamiento en diferentes colectivos vulnerables
- Identificar retos del colectivo vulnerable en el presente y en el futuro desde la percepción del educador social.

4.2. Metodología

Se parte de un enfoque interpretativo, ya que se pretende conocer una práctica social en la que la profesión objetivo de estudio se hace posible a través de la interacción de los profesionales con los sujetos o colectivos a los cuales va dirigida la acción socioeducativa (Eslava-Suanes et

al. 2018). Metodológicamente, el estudio es de índole cualitativo, puesto que permite analizar una realidad construida a través de su entramado social, de manera que los conocimientos implícitos de esa sociedad y la subjetividad humana sean parte del proceso interactivo de conocer, interpretar y reflexionar conceptualmente todo aquello que emana de una realidad (Guerrero, 2014).

La entrevista es un instrumento de gran eficacia, se trata de una técnica que se caracteriza por tratarse de una conversación más o menos dirigida (dependiente del tipo de entrevista) entre el investigador (emisor) y el sujeto de estudio (receptor) con un fin siempre bien determinado y enfocado a la resolución de los objetivos y preguntas de investigación de trabajos (Lopezosa, 2020). En este estudio, se aplica la entrevista semiestructurada para dar rienda suelta al receptor a reflexionar sobre sus respuestas, pero guiado por el emisor. El instrumento ha sido diseñado ad hoc y fue validado por triangulación de expertos de la educación.

4.3. Participantes

En el estudio han participado cinco educadores sociales de diferentes entidades sociales (dos educadoras del colectivo de infancia, una educadora del colectivo de adolescencia, una educadora del colectivo de personas mayores, un educador del colectivo de drogodependencia). En relación con el género, 25% es masculino y el 75% femenino, el 100% se encuentran entre 40-50 años y el 100% tienen más de 20 años de experiencia.

4.4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados extraídos atendiendo a las manifestaciones recogidas desde la voz de los educadores sociales.

En relación con las necesidades durante el confinamiento de la COVID-19 se aprecia similitud entre las respuestas de los cinco educadores sociales (E1: Infancia, E2: Infancia, E3: Adolescencia, E4: Personas mayores, E5: Drogodependencia). En el ámbito socioeducativo coinciden en los escasos recursos humanos y materiales, carencia de talleres, de escolaridad y dificultad con la virtualidad.

También existió la necesidad sociosanitaria de escasos recursos para la salud, desde mascarillas a la carencia de terapias psicológicas (adolescencia) o inexistente relación social (personas mayores), suspensión de visitas que afectó a la soledad de los cuatro colectivos. La convivencia se vio afectada en infancia y personas mayores por la carencia de contacto y

afecto, y, por otro lado, aumentaron los conflictos en colectivos como adolescencia y drogodependencia. Asimismo, coinciden en el descenso de recursos humanos por falta de profesionales y suspensión de voluntariado o programas sociolaborales (drogodependencia).

E1: “echamos en falta más recursos humanos y materiales, poder hacer más tipos de actividades alternativas, que pudieran hacer en casa...”, “...Al principio faltaban recursos sanitarios, no había mascarillas ni otros equipos de protección individual, después se estabilizó...”

E2: “...el mayor hándicap es que tuviésemos que ir con esos trajes tan exagerados, porque es deshumanizar la parte emocional, no se le podías dar...”, “... en aquel momento era lo que había, es que yo creo que volviese a haber otra pandemia, las medidas serían las mismas...”

E3: “Trabajar online con los menores del hogar en primaria y secundaria, con necesidades educativas especiales que tenían programas específicos, eso no se ha podido trabajar les faltaba base y a nosotros recursos...”, “... Los niños con problemas de salud mental tenían que hacer videollamadas con el psicólogo o el psiquiatra y al final la terapia no era igual que si fuera presencial...”

E4: “al ser centro de día tuvimos que cerrar, los mayores estaban en casa, hacíamos un seguimiento telefónico...” ... “hay momentos del día en los que la familia no es capaz o no tienen la formación ni los recursos necesarios para asistirlos y nosotros no podíamos ayudarles sólo por teléfono”

E5: “los talleres quedaron suspendidos porque solo asistía un trabajador por turno y también se suprimió el trabajo de voluntarios, entonces prácticamente las necesidades socioeducativas eran sobre la vida cotidiana...”, “...durante el confinamiento no hubo ni salidas ni ingresos...” “...se suprimió el programa de orientación laboral y todo trato con otras entidades u organismos también quedó suspendido”

Durante el confinamiento de la COVID-19, surgieron diversas acciones socioeducativas según las respuestas de los cinco educadores (E1: Infancia, E2: Infancia, E3: Adolescencia, E4: Personas mayores, E5: Drogodependencia), por ejemplo, el establecimiento de grupos burbuja, cambio de rutinas y deberes en el hogar (infancia), talleres virtuales (personas mayores), resolución de conflictos (drogodependencia). En todos los colectivos, se establecieron protocolos de actuación sociosanitarios. Las relaciones familiares se formaron a través de las TIC y se tuvieron que adquirir recursos electrónicos para ello. Destaca en el colectivo de infancia, la suspensión o la parada de procesos de adopción. Y en las personas mayores las consultas de los familiares al centro de personas mayores para atención médica. Con respecto a la convivencia, surgieron dinámicas y encuentros entre los residentes para casi todos los colectivos analizados, sin embargo, el colectivo de personas mayores no hubo convivencia debido a considerarse el colectivo más vulnerable durante el COVID-19.

En el ámbito sociolaboral, llama la atención que las cinco opiniones coinciden en que la figura del educador social se convirtió en polivalente y multidisciplinar atendiendo a cualquier necesidad social, educativa, sanitaria, psicológica, etc.

E1: “Con respecto al móvil, lo utilizábamos para el tema de las visitas, por videollamada”.

E2: “Para realizar los deberes a veces utilizamos dispositivos electrónicos y estábamos con ellos...”

E3: “Cómo se suspendieron las visitas, las llamadas las hicimos más veces en una semana con el permiso de protección”

E4: “Para estimularlos y que ellos pasaran el tiempo estimulándose pues había la terapeuta ocupacional que se encargaba de preparar el material y llevarlo a las casas a los mayores”

E5 “...Los talleres se basaron en la resolución de conflictos, en la higiene de los usuarios, en mantener activos algunos talleres, por ejemplo, talleres de habilidades sociales, talleres de valores...”

61

Se aprecia que tras el confinamiento los resultados de las entrevistas desprenden opiniones dispersas (E1: Infancia, E2: Infancia, E3: Adolescencia, E4: Personas mayores, E5: Drogodependencia). En relación con el colectivo de infancia no se aprecian grandes necesidades, vuelven las visitas, la normalidad y buena capacidad de adaptación. Sin embargo, la adolescencia se ve afectada en la salud mental y la necesidad de mayor número de terapias. Con respecto al colectivo de personas mayores, se requieren más talleres, actividades y también más recursos humanos. En correspondencia al colectivo de drogodependencia se requiere mejorar la resolución de conflictos y las acciones formativas para la inserción sociolaboral.

E1: “En el caso de nuestro centro, es un centro de primera necesidad porque con estos niños no tenían más personas con las que estar con ellos y había que hacerse cargo de ellos, siendo esto una primera necesidad.”

E2: “Los niños se adaptan rápido, no se apreciaban grandes necesidades...”

E3: “Les afectó bastante la salud mental, tuvieron que recurrir a psicólogos, psiquiatras y cambios de medicación...”

E4: “...siempre tienen esa necesidad de apoyo psicológico, y para la familia es una carga emocional para la familia”

E5 “...las necesidades eran formativas, por lo que se empezó la búsqueda para cubrir ese tipo de necesidad y que permitiese que el usuario saliera del centro para realizarlo...”

Se estima menos estrés y tensión con la vuelta a la “nueva normalidad” según las respuestas (E1: Infancia, E2: Infancia, E3: Adolescencia, E4: Personas mayores, E5: Drogodependencia). La adaptación de nuevos protocolos más abiertos para el contacto social, como la vuelta a la presencialidad en las escuelas, los talleres, las visitas familiares, el orden y las rutinas son las acciones que se llevaron a cabo. Actualmente se aprecia un ligero aumento según las opiniones de los educadores en el uso de las TIC y también en la apertura a otras relaciones nacionales o internacionales con el mismo colectivo u otro. En el colectivo de drogodependencia, se observa un aumento de ingresos y de atenciones y, en personas mayores una mejora de talleres multisensoriales.

E1: “...ahora mismo pienso que hemos vuelto totalmente a la forma que teníamos de trabajar antes de la pandemia. No se me ocurre ninguna rutina o ninguna cosa que hagamos ahora diferente”.

E2: “ha supuesto una vuelta a la normalidad, un desahogo a esa sobrecarga de funciones que un momento dado tuvimos...”

E3: “Ahora somos más educadores, tenemos los horarios normalizados. Ahora, incluso estamos mejor que antes de la pandemia...”

E4: “...siempre hemos sacado el lado bueno de todo lo que nos ha ido pasando, de hecho, aprendimos otras metodologías...”

E5 “...aumentaron los ingresos por semana, se recuperó la comunidad abierta, que son personas que pueden salir y entrar de la comunidad para hacer alguna actividad formativa, se recuperaron también las salidas ...”

5. Conclusiones

Resulta útil analizar situaciones de riesgo y de emergencia en las que las personas o comunidades se enfrentan. En este caso, analizar la profesión de la Educación Social desde el prisma de la emergencia sanitaria debe plantearse como un desafío para seguir evolucionando hacia la especialización. Vilar (2018) propone que deben evolucionar los documentos profesionalizadores desde dos puntos de vista. En primer lugar, concretando de forma más precisa las premisas en las que se basa la profesión (dimensión educativa y pedagógica; dinámicas; estrategias, etc.). En segundo lugar, originando materiales orientativos que favorezcan la adaptación del marco común de la profesión con las singularidades de cada sector de trabajo.

Las experiencias vividas durante el confinamiento y tras la pandemia de la COVID-19 fue un cambio de rumbo, una apertura a nuevos retos, a nuevos métodos y formas de trabajar, formas

singulares en cada especialización. Si bien se aprecia que en el colectivo de infancia y adolescencia vuelven a la normalidad y no requieren grandes cambios. La situación sanitaria conviviendo con los infantes sí supuso una lección para los educadores sociales y para la comunidad: crear conciencia de sí mismos, sentir que son más necesarios, aprender ante situaciones similares, sentir ser cuidador en primera persona sin otro responsable en el que apoyarse en ciertos momentos de convivencia. Se puede extraer que los educadores sociales son más ineludibles ante la necesidad del otro.

Con relación al colectivo de personas mayores desde la percepción de la educadora social requieren más visibilización de las funciones, se sienten multidisciplinares, pero a la vez una figura poco reconocida ante las políticas sociales.

Respecto al colectivo de drogodependencia la percepción del educador social fue orientadora, mediadora y conducente a la participación social.

En los cuatro colectivos analizados se aprecia el sentimiento de la profesión como una identidad en sí misma. Los educadores sociales “normalmente” se caracterizan por ser grandes luchadores reivindicativos, y en pandemia las circunstancias los pusieron a prueba y ellos demostraron que podían llegar a evolucionar de forma infinita hacia nuevos retos. No obstante, no podemos olvidar que el neoliberalismo ha puesto especial atención en lo social. En palabras de Sáez (2022), lo social se convierte en un objeto de negocio, en un centro de atención y provecho para las empresas:

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” (Sáez, 2022, p. 269).

Por lo que la Educación Social ha de continuar reforzando la identidad de la profesión, reivindicando y luchando en cualquier momento y lugar. Vilar (2018) afirma que se debería de crear una Ley de Educación Social en la que se regule la práctica del educador/a social, en este sentido la educación social debe evolucionar hacia un enfoque más inclusivo, equitativo, y acorde con los desafíos, necesidades actuales y futuros de la sociedad, sin especulaciones ni conveniencias.

Referencias bibliográficas

- Chacón-Fuertes, F., Fernández-Hermida, J. y García-Vera, P. (2020). La Psicología ante la Pandemia de la COVID-19 en España. La Respuesta de la Organización Colegial. *Clínica y Salud*, 2, 31, 120-122. DOI: <https://doi.org/10.5093/clysa2020a18>
- Eslava-Suanes, M., González, I. y De-León, C. (2018). La voz de los profesionales de la educación social en España y Francia la identidad autopercebida. *Revista Española de Educación Comparada*, 32, 10-32. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/22701/18691>
- Fernández, G. (2021). La Educación Social: la gran olvidada de las profesiones de “primera línea”. *ElCorreoGallego.es*. <https://www.elcorreogallego.es/tendencias/la-educacion-social-la-gran-olvidada-de-las-profesiones-de-primera-linea-HC7271876>
- Guerrero, G. y Guerrero, M. (2020). *Metodología de la Investigación*. Patria.
- Gutiérrez-Moreno, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: pandemia y educación. *Praxis*, 1, 16, 7-10. DOI: <https://doi.org/10.21676/23897856.3040>
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: Complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 1, 173-186. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100010>
- Lenoir, R. (1974). *Les exclus. Un français sur dix* Le Seuil.
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis un análisis cualitativo eficaz. *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, 1, 88-97. <http://hdl.handle.net/10230/44605>
- Martínez-Otero, V. (2022). Pedagogía y Educación sociales. *Revista a Educação em Questão*, 59, 59, 10-11. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59ID24018>
- Nasution, L., Ahadi, A. y Casman. (2021). Las poblaciones vulnerables enfrentando los desafíos durante la pandemia del covid-19: una revisión sistemática. *Enfermería Global*, 63, 20, 602-609. DOI: <https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.456301>.
- Osorio-Pérez, O. (2017). Vulnerabilidad y vejez: implicaciones y orientaciones epistémicas del concepto de vulnerabilidad. *Intersticios Sociales*, 13, 33, 26-28. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642017000100003
- Pérez de Guzmán, V., Trujillo-Herrera, J.F. y Bas Peña, E. (2020). La educación social en España: Claves, Definiciones y Componentes Contemporáneos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2, 11, 632-658. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.3095>
- Perona, N., Rochi, G. (2016). Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. *Kairos*, 8, 14-31. <https://revistakairos.org/vulnerabilidad-y-exclusion-social-una-propuesta-metodologica-para-el-estudio-de-las-condiciones-de-vida-de-los-hogares/>
- Ramírez, J., Castro, D., Lerma, C.; Yela, F., Escobar, F. (2020). Consequences of the COVID-19 pandemic in mental health associated with social isolation. Scielo Preprints. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.303>
- Rodríguez, J., Ortega, D. y Fuentes, N. (2021). La educación social en el ámbito residencial frente al confinamiento por la COVID-19. *DEDICA Revista de Educação E Humanidades (dreh)*, 19, 219-242. DOI: <https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21106>



- Sáez, J. (2022). La paradoja inevitable: la dialéctica profesionalización-desprofesionalización de la educación social. *RES, Revista de Educación Social*, 35, 265-274. <https://eduso.net/res/revista/35/etapa-7-murcia/la-paradoja-inevitable-la-dialectica-profesionalizacion-desprofesionalizacion-de-la-educacion-social>
- Sánchez-González, D., Egea-Jiménez, C., y Soledad-Suescún, I. (2012). *Vulnerabilidad Social: Posicionamientos y ángulos desde geografías diferentes*. Universidad de Granada.
- Shafaq, S., Ali, A., Memon, F., Ahmad, A. y Soomro, A. (2021). Aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19: aplicación de la teoría de la autodeterminación en la ‘nueva normalidad’. *Revista de Psicodidáctica*, 26, 168-177. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1136103421000046?via%3Dihub>
- Tiana-Ferrer, A. (2017). La evolución de la educación social como campo académico y profesional. *Revista de Educación Social*, 24, 81-109. <https://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=835>
- Vilar Martín, J. (2018) Evolución del rol profesional en la educación social. Cuatro experiencias personales. *Revista de intervención socioeducativa*, 70, 152-172.
- Zamora-Araya, J.A., Aguilar-Fernández, E., Rodríguez-Pineda, M. (2023) ¿Cuándo el abandono universitario se convierte en excusión social? *Revista innovaciones educativas*, 38, 25, 97-115. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-41322023000100097&script=sci_abstract&tlng=es

Para contactar

Ana Tolino Fernández-Henarejos, email: anacarmen.tolino@um.es

Andrea Bernal Oliva, email: andrea.bernal@um.es

María Macarena Carrilero Franco, email: mariamacarena.carrilero@um.es

María Gómez Pérez, email: maria.gomezp@um.es



El trabajo del duelo a través de la potenciación de la autoestima en el centro educativo

Grief work through the enhancement of self-esteem in the educational center

Fernando Álvarez Mancebo, Psicólogo
Silvia Fuentes De Frutos, Profesora en la Universidad Internacional de la Rioja. España

66

Resumen

El objetivo del presente trabajo se centra en valorar si la potenciación de la autoestima dentro del centro educativo resulta una medida beneficiosa y eficaz para trabajar el duelo en el alumnado. Para ello, se ha realizado una revisión narrativa de la literatura científica a través de artículos obtenidos de las siguientes bases de datos: Dialnet, Scopus, Google Scholar y Researchgate. Dentro de los resultados extraídos, destaca la necesidad de trabajar el duelo y la autoestima en el centro educativo, de forma condicionada, a edades tempranas. En primer lugar, porque el duelo es un proceso por el que todo individuo pasa a lo largo de su trayectoria vital. En segundo lugar, porque la infancia y la adolescencia son etapas repletas de cambios físicos y psíquicos que provocan que la autoestima fluctúe. Como conclusión, el trabajo de la autoestima en el centro educativo para ayudar a la elaboración del duelo puede resultar beneficioso, pero la necesidad de potenciar la autoestima quedaría contextualizada al desarrollo de conductas éticas y beneficiosas para el estudiante y su entorno.

Palabras clave: Muerte; Autorrealización; Intervención educativa; Dolor psicológico; Contexto educativo.

Abstract

The objective of this work focuses on assessing whether the enhancement of self-esteem within the educational center is a beneficial and effective measure to work on grief in students. A narrative review of the scientific literature has been carried out through articles obtained from the following databases: Dialnet, Scopus, Google Scholar and Researchgate. Among the results obtained, the need to work on grief and self-esteem in the educational center at an early age stands out. In the first place, because grief is a process that every individual goes through in their life trajectory. Secondly, because childhood and adolescence are stages full of physical and psychological changes that cause self-esteem to fluctuate. In conclusion, the work of self-esteem in the educational center to help the elaboration of grief can be beneficial,



but the need to enhance self-esteem would be contextualized to the development of ethical and beneficial behaviors for the student.

Keywords: Death; Self realisation; Educative intervention; Psychological pain; Educational context.

Fecha de recepción: 23/12/2022

Fecha de aceptación: 23/05/2023

67

1. Introducción

El duelo implica la pérdida de algo muy valioso y su correspondiente proceso de aceptación, dicha pérdida puede provenir de una ruptura sentimental, del fin de la libertad, del cese en un puesto de trabajo o del fallecimiento de un ser querido (Corría-Martínez y Arteaga-Prado, 2022; Landa et al., 2017; Rosner y Comtesse, 2022; Rosner et al., 2018). Resulta común que, durante el duelo, el bienestar físico y mental se pierda o se deteriore (Alvarado, 2013; Barreto y Soler, 2008; Corría-Martínez y Arteaga-Prado, 2022). Otra consecuencia del duelo es que los niveles de autoestima se reducen debido a que el doliente suele sentirse impotente para encontrarse mejor e incluso para salir adelante (Orth y Robins, 2014). A pesar de todo ello, el duelo no es un trastorno, ni el DSM-5 (APA, 2013) ni la CIE-10 (1992) lo recogen en su taxonomía. De hecho, solo se concibe el duelo como patología cuando este se complica y se enquistada (Rosner et al., 2018). Se estima que el duelo por el fallecimiento de un ser querido “presenta una prevalencia en la población general del 5%” / Rosner et al., 2018; p. 2). También se considera que “entre el 10 y 17% de las personas que acuden a la consulta de un profesional de la salud mental presentan la sintomatología propia del duelo” (Rosner et al., 2018; p. 2). Pese a estas estadísticas, en la sociedad actual, la cuestión del duelo en general y, en particular, la del duelo padecido por niños y adolescentes suele obviarse en los diferentes ámbitos sociales, incluido el ámbito educativo (Mazzetti, 2017; Nomen, 2007). Cabe subrayar, sin embargo, que el fallecimiento de uno de los progenitores puede considerarse el hecho más estresante al que un niño o adolescente debe enfrentarse (Ma et al., 2021; Mohler-Kuo et al., 2021; Ortega, 2019).



Por otra parte, la autoestima es la dimensión evaluativa/afectiva del autoconcepto (André y Lelord, 2005; Bandura, 2012). Se ha escrito que la autoestima es una de las bases de la personalidad (Dale et al., 2019; García, 2002; Hornstein, 2011), siendo su intervención relevante en la mayoría de los tratamientos psicológicos (Orth y Robins, 2014; Orth y Robins, 2022), y que esta actúa como el sistema inmunitario de la psique (García, 2002; Orth y Robins, 2014). Además, desde parte de la bibliografía existente, se propone que potenciar la autoestima de los más jóvenes les acerca al aprendizaje con una actitud positiva y les ayuda a interiorizar conocimientos (Baumeister, 2003; Muñoz, 2009; Ochoa-Corral et al., 2021; Paredes, 2021; Phan, 2010). En la misma línea, también se ha propuesto que la autoestima posee efectos positivos sobre las estrategias de aprendizaje (Phan, 2010), y con relación a la esfera social, que una autoestima alta favorece mantener relaciones más sanas y provechosas con los demás (Martínez-Antón et al., 2007). Sin embargo, no todos los autores destacan que el papel de la autoestima sea tan relevante en la vida de la persona. Así, algunos autores ponen en entredicho que poseer una autoestima alta conlleve directamente buenos resultados académicos, señalando efectos recíprocos entre ambos (Suárez-Álvarez et al., 2014; Trautwein et al., 2006), y otros subrayan que la autoestima alta no protege a los jóvenes de los hábitos de vida poco sanos (Baumeister et al., 2003), ni de los efectos negativos del estrés (Ralph y Mineka, 1998; Whisman y Kwon, 1993). Desde este trabajo se investiga la posibilidad de que la potenciación de la autoestima en el centro educativo sea un recurso útil para sobrellevar y gestionar el duelo en jóvenes, tema sobre el que no se ha investigado con anterioridad y que supone la novedad que aporta este manuscrito respecto a la literatura ya existente.

Por último, cómo trabajar el duelo, saber qué herramientas utilizar, es un tipo de conocimiento que en la actualidad no está siendo incluido en la formación educativa de los futuros educadores sociales en España. Al realizar el análisis de las competencias incluidas en estos estudios, destaca que cinco de ellas están directamente relacionadas con el proceso de elaboración del duelo: intervención psicosocial y socioeducativa; intervención socio-laboral; intervención socio-sanitaria y asistencial; intervención socio-comunitaria y sociocultural y gestión, diseño y evaluación de programas sociales (Martínez-Heredia y Santaella, 2021). El trabajo del duelo es un tipo de conocimiento que podrá ayudar a los propios futuros educadores sociales a sobrellevar situaciones relacionadas con la muerte y la pérdida, y a que estos ayuden a posteriori a las personas que también estén expuestas a tales circunstancias. Tal

y como sucede con la normalización de otras temáticas, el trabajo eficiente del duelo podría trascender la esfera individual, y extrapolarse a una mejora social (Ramos-Pla et al., 2018).

Con todo ello, el objetivo principal del presente trabajo se basa en explorar si la potenciación de la autoestima en el alumnado dentro del centro educativo puede ayudar a encauzar de manera adaptativa y funcional los procesos de duelo en los mismos. Se considera que las conclusiones presentadas por nuestro trabajo podrían resultar también de interés para la mejora del proceso de formación de los futuros educadores sociales.

2. Método

El presente trabajo se basa en una revisión narrativa de la literatura científica sobre las características propias al proceso de duelo tras la experiencia de pérdida en niños y adolescentes, con una especial atención al tratamiento que se le da en la actualidad desde los centros educativos españoles. Además, se revisa también la bibliografía existente sobre la autoestima y la potencialidad de la intervención educativa sobre este constructo psicológico como medio para lograr el trabajar el duelo con mayor facilidad. A tal efecto, se ha realizado una búsqueda de los trabajos científicos existentes en dichas áreas en revistas especializadas. Se han revisado, asimismo, la legislación vigente en el marco de la educación escolar e informes de carácter oficial, todo ello tanto a nivel español como de la Unión Europea. Se han buscado capítulos de libros, artículos, artículos de revisión y tesis doctorales, que estuvieran en bases de datos de Dialnet, Scopus, Google Scholar y Researchgate, en base a las palabras clave siguientes: duelo, duelo en niños y adolescentes, emociones, autoestima y rendimiento escolar. Se seleccionaron los trabajos que se ajustan en mayor medida a los criterios de búsqueda. La fecha de aparición del trabajo (privilegiando los trabajos datados en fechas recientes) y la relevancia de los contenidos presentados por el estudio fueron los criterios de selección de cara a la elaboración del presente artículo.

3. Resultados

Características psicológicas del duelo

El duelo adulto y el infantil / adolescente es similar, pasa por las mismas fases e implica las mismas tareas (Ortega, 2019; Pedrero, 2019). No obstante, el duelo es un proceso personal, cuyas manifestaciones y curso varían de sujeto a sujeto. La bibliografía clínica coincide en



que los síntomas o alteraciones que suelen presentar los dolientes en un duelo normal (no patológico) se agrupan en 4 bloques: afectivos, cognitivos, conductuales y fisiológicos (Barreto y Soler, 2008; Nomen, 2007; Payàs, 2014; Worden, 2016). Las manifestaciones conductuales y fisiológicas suelen ser las más frecuentes en la población infanto – juvenil (Ortega, 2019; Ramos y Camats, 2018; Ramos-Pla et al., 2018). Aunque suelen seguir un orden en la mayoría de los casos, dichas manifestaciones no se dan siempre de forma consecutiva ni tienen una duración determinada (Miaja y Moral de la Rubia, 2013). La primera de dichas etapas es la negación. Como mecanismo de defensa, el individuo niega la realidad, la rechaza y no la acepta. Seguidamente, vendría la etapa de la ira. En ese momento, la realidad se impone y la negación ya no puede ser mantenida. La persona comienza a ser consciente de la pérdida o del fallecimiento del ser querido, mostrando su enfado y su rabia ante esta situación. La fase central es la negociación, esta puede ocurrir antes de la muerte, si se sabe que el desenlace está cerca o al poco de ocurrir el fallecimiento. La cuarta etapa es la depresión, en la que el doliente comienza a aceptar la falta del ser querido y a asumir de la irreversibilidad de la situación. En último lugar, llegaría la fase de aceptación. Es el momento en el que el deudo canaliza la situación (Corría-Martínez y Arteaga-Prado, 2022; Miaja y Moral de la Rubia, 2013; Nakajima, 2018).

Frente al planteamiento de etapas, que sitúan al deudo en una posición más bien pasiva, Worden (2008) considera apropiado contemplar tareas que el doliente debe cumplir para superar el duelo de forma satisfactoria. Estas tareas se ejecutan en el orden que necesario para cada persona y se trabajarán de forma activa. Worden (2008; 2016) contempla 4 tareas, la primera de tales tareas consiste en lograr la aceptación de la realidad, tanto a nivel intelectual como emocional. La segunda de las tareas consiste en elaborar el dolor, tanto físico como psíquico, este debe reconocerse y expresarse, pues si no se resuelve, aparecerá en síntomas físicos y/o con conductas poco adaptadas (Bowlby, 1980; 1982). La tercera tarea que propone Worden conlleva adaptarse al mundo sin el fallecido de tres formas: externa, interna y espiritualmente. En el primer caso, el cambio dependerá de los roles que desempeñaba el fallecido (afectivo, económico, etc.). Asumir y comprender el hecho de vivir en soledad, sin el ser querido, se produce en torno a los tres o cuatro meses después de la pérdida (Worden, 2016). En el segundo caso, se trata de adaptar la propia identidad personal. Por último, la adaptación espiritual corresponde a la sensación de deriva que tiene la persona. El deudo debe volver a dotar de sentido su vida. Como apuntaba Bowlby (1980; 1982), la resolución de esta triple adaptación va a marcar la consecución o no de un resultado positivo del duelo. La



última de las cuatro tareas supone encontrar conexión con el fallecido al comenzar una nueva vida. Se trataría pues de situar al difunto en un lugar importante pero que no impida la presencia de otros. Volkan (1985), explica que el duelo acaba cuando el doliente no tiene la necesidad de recordar con intensidad y frecuencia al difunto.

Respecto a los tipos de duelo, también se suelen distinguir varios (Cobo, 1999; Dávalos et al., 2008; Nakajima, 2018). Uno de ellos es el duelo anticipado, donde el proceso comienza antes de la muerte del ser querido. El doliente siente tristeza pero se va adaptando a la nueva situación y preparándose para la despedida (Dávalos et al., 2008). Otro tipo es el preduelo, en este caso el ser querido no ha fallecido, aunque debido a la enfermedad, es totalmente distinto, por lo que se cree y siente que esa persona ya murió (Corría-Martínez y Arteaga-Prado, 2022; García-Viniegras et al., 2014). También debemos distinguir el denominado duelo normal, que es el proceso de adaptación por el que atraviesa una persona tras la pérdida de un ser querido o de algo muy valioso. Frente a ello, encontramos el duelo patológico o complicado (Corría-Martínez y Arteaga-Prado, 2022; Nakajima, 2018; Volkan, 1985). El duelo está desbordado y sus conductas no son adaptativas por lo que ese proceso de duelo no avanza. Este duelo tiene a la vez varios subtipos: el duelo retardado, el duelo retenido, el duelo prolongado o crónico, el duelo reprimido, y el duelo imposible, que suele ocurrir tras un suicidio, una muerte violenta o una guerra. Por último, se encuentra también el duelo psiquiátrico, que suele darse en personas con una patología previa como los trastornos de personalidad (Alvarado, 2013; Bowlby, 1980; 1982; García-Viniegras et al., 2014; Volkan, 1985).

Tratamiento del duelo en el centro educativo

Se ha concluido que la mayoría de los miedos de los niños y adolescentes están relacionados con el peligro y la muerte, esta constatación ha sido validada a lo largo de los diferentes ciclos educativos (Beltrán, 2014; Colomo et al., 2018; Schweich et al., 2022). Desde la bibliografía actual, se considera que es importante romper el tabú que existe en torno a estos dos temas y trabajar sobre ellos en las aulas para que el alumnado los conozca y pueda anticiparse a sus consecuencias (Cantero 2013; Cranfield y Kohl, 2022; Miret, 2016; Villamor y Gómez, 2017). En dicha línea, Rodríguez y Caño (2012) recalcan que es necesario abordar la temática del duelo en todas las edades y formar para ello al equipo docente. En este sentido, Herrán y Cortina (2006) consideran que, dentro del proceso de intervención en el centro, es importante respetar los distintos ritmos de restablecimiento que se dan en los individuos. Resulta pertinente señalar que la legislación educativa española más actual (LOMCE, 2013;

LOMLOE, 2020) no hace ninguna referencia expresa al tratamiento de la muerte y el duelo en el aula.

Por otra parte, se ha valorado recientemente la acogida de la educación sobre la muerte en un centro educativo (Herrán et al., 2021). El estudio fue llevado en una muestra de 1897 estudiantes de 12 a 19 años. Los participantes mostraron actitudes moderadamente positivas hacia la educación sobre la muerte. Variables como el sexo, la edad y las creencias religiosas influyeron en los resultados. Por otra parte, también se ha explorado la tendencia del profesorado a tratar el tema de la muerte en el aula. Se observó que el factor que condiciona en mayor parte la inclusión del tema de la muerte en sus programas estaba determinado por el hecho de haber experimentado pérdidas importantes (Pedrero, 2019; Stylianou y Zembylas, 2020).

La muerte implica una serie de conocimientos que deben ser correctamente enseñados en las aulas (Cranfield y Kohl, 2022; Rabal et al., 2020). Sin embargo, el duelo en Educación secundaria se presenta como un tema difícil de trabajar. Tal y como indica Miret (2016), hay diversas resistencias entre los profesionales a la hora de tratarlo en el aula. Entre ellas, destacan: el miedo a no poder controlar las reacciones emocionales de los/as adolescentes con quienes se trata el duelo, la creencia de no estar autorizado a hablar sobre un tema tabú para nuestra sociedad y la escasez de orientación, información y apoyo para abordar la muerte, el duelo y lo relacionado con ello (Miret y Ballesteros, 2020). El enfoque didáctico del duelo en el contexto educativo se plantea con una doble vertiente (Herrán y Cortina, 2006): paliativa y preventiva. La paliativa actúa directamente sobre una pérdida concreta. En este caso, el centro sigue un protocolo de actuación y acompañamiento (Ortega, 2019). La vertiente preventiva, donde se trabaja de manera conjunta todo lo relacionado con el duelo y la gestión emocional, implica incluir la educación sobre la muerte y el duelo de forma transversal en el currículo, lo que aporta diversos beneficios a nuestros alumnos/as como educación en valores, aprender a ser, a convivir, a desarrollar la empatía, o a crear personas con capacidad de adaptación (Cantero, 2013; Miret y Ballesteros, 2020).

Las características de la autoestima en niños y adolescentes

La autoestima es una valoración, es un constructo subjetivo que cada individuo establece sobre sí mismo, que forma parte de la base de nuestra personalidad (Andre y Lelord, 2005; Baumeister, 2003; Consuegra 2010; Dale et al., 2019; Polaino, 2004), y que se muestra

relativamente estable, pero no inmutable, a lo largo de la vida de la persona (Orth, 2018). Los niveles de autoestima incrementan desde la infancia hasta la adultez, llegando a su punto más alto hacia los 51 años, posteriormente descienden hasta llegar a la senectud (André y Lelord, 2005; Orth y Robins, 2014).

La autoestima se halla muy relacionada con otros términos, como el autoconcepto o la autoeficacia (Baumeister, 2003; Crocker y Wolfe, 2001; Tus, 2020). El autoconcepto ejerce de filtro en la percepción de la realidad y media en el comportamiento para que este se adapte a la propia imagen proyectada por el autoconcepto (Bandura, 1977; Kawamoto, 2020; Marsh et al., 2019). Por su parte, la autoeficacia se basa en las ideas que tiene la persona sobre su maestría o capacidad personal, de cara a la motivación y a llevar a cabo una conducta (Albanese et al., 2019; Bandura, 1977; 2012; Corry y Stella, 2018). En consecuencia, la autoestima determina, junto al autoconcepto y la autoeficacia, la forma en la que una persona se relaciona consigo misma y con su entorno (Magnusson y Nermo, 2018), incluyendo aquí la experiencia del duelo (Angelhoff et al., 2021).

Se considera que tanto los componentes genéticos como los ambientales favorecen u obstaculizan la formación de una autoestima sana en niños (Pinquart y Gerke, 2019; Rojas, 2007), siendo los componentes del ambiente lo que poseerían un peso mayor (Orth, 2018). De entre los diferentes condicionantes ambientales que modifican el desarrollo de la autoestima, el papel de la familia es el más determinante (Guo et al., 2018; Kraus et al., 2020; Martínez et al., 2021; Orth, 2018). En dicho sentido, Pinquart y Gerke (2019) señalaron en un estudio basado en un meta-análisis que los diferentes estilos parentales correlacionan con una autoestima alta o negativa en función de sus características. Así, el estilo autoritativo ayuda al desarrollo de una autoestima alta en los hijos, mientras que educar siguiendo un estilo autoritario o negligente tiende a implicar el desarrollo de una autoestima baja en la descendencia. Asimismo, se ha demostrado que los efectos del ambiente en el hogar (que incluyen la estimulación hacia aprendizaje y la propia organización física de la casa), la presencia del padre en el mismo y vivir en un ambiente económicamente pobre son factores que poseen una influencia duradera en la autoestima de los jóvenes (Orth, 2018). Por su parte, Polaino (2004) explica que la aceptación incondicional, el afecto constante, la implicación, la coherencia personal, la valoración objetiva del comportamiento, así como la provisión de seguridad y de confianza por parte de los progenitores ayuda a que los jóvenes desarrollen una autoestima ajustada. En tal proceso, la presencia de modelos a imitar resulta de gran

importancia (Cole et al., 2001; Guo et al., 2018). Se ha establecido también que la autoestima necesita ser reforzada por el entorno de la persona, y en concreto por la familia, de forma continua, para que se esta se desarrolle correctamente durante la infancia (Consuegra, 2010; Parada et al., 2016).

Horstein (2011) destaca que la autoestima puede clasificarse en base a dos criterios, que esta sea alta o baja, y que esta sea estable o inestable. Así, las personas que poseen una autoestima alta y estable son poco permeables a las influencias negativas del entorno, son capaces de defender sus intereses y muestran conductas adaptadas al medio. En el extremo opuesto, estaría la autoestima baja e inestable, que provoca sensibilidad exacerbada en muchas ocasiones y que las personas se dejen influir negativamente por el entorno (Branden, 1998; Dale et al., 2019; Parada et al., 2016). Las diferencias en los niveles de autoestima entre individuos son ya constatables desde la infancia y la adolescencia (Cole et al., 2001; Trzesniewski et al., 2003). Se ha sugerido que el tipo de autoestima que posee el adolescente podría incluso predecir su propia salud mental y física, sus perspectivas académicas, profesionales y académicas e incluso el hecho de tener problemas con la ley durante la edad adulta (Baumeister, 2003; Judge y Bono, 2001; Trzesniewski et al., 2006). En la misma línea se halla el reciente estudio de Valiente et al. (2020), para quienes poseer una autoestima alta correlaciona positivamente con posee buenas competencias socio-emocionales. Además, siguiendo a Riso (2014), poseer una autoestima negativa tiene gran trascendencia en la aparición de diversas psicopatologías como la ansiedad, el estrés, la depresión o las fobias; así como problemas psicosomáticos y desregulación emocional.

En cambio, cabe señalar la existencia de evidencia científica que pone en entredicho el papel de la autoestima en algunas dimensiones relacionadas con el comportamiento humano. De este modo, Baumeister et al. (2003) destacan que la propia evaluación de los efectos de la autoestima resulta complicada debido a que muchas de las personas que poseen alta autoestima tienden a exagerar sus éxitos y porque el propio concepto de autoestima se confunde a menudo con el narcisismo, con personas que presentan actitudes a la defensiva o con individuos engreídos. Se ha planteado que la alta autoestima deriva de un buen resultado escolar, y no al revés (Bowles, 1999), y que una alta autoestima no impide que los jóvenes fumen, beban, tomen drogas o tengan relaciones sexuales tempranas (Abernathy, 1995; Andrews y Duncan, 1997; Baumeister, 2003). Sin embargo, la gran mayoría de los autores destaca que poseer una autoestima alta reduce las posibilidades de sufrir trastornos de la



alimentación en niñas y adolescentes (Button, 1995; French et al, 2001). Poseer altos niveles de autoestima, por otro lado, no garantiza que las relaciones mantenidas con los demás sean más duraderas o de mejor calidad y puede desembocar en narcisismo en determinadas circunstancias (Adams et al., 2000; Baumeister et al., 2003).

El trabajo de la autoestima en el centro educativo

El Informe Delors (UNESCO, 1998) establece como uno de los 4 pilares de la educación el aprender a ser. Los cambios físicos y psicológicos propios de la adolescencia son el origen de muchos de los problemas de imagen personal, autoconcepto y autoestima en los chicos y chicas de Secundaria, lo que implica, desde la perspectiva de diversos autores, la necesidad de que las autoridades educativas legislen el trabajo en el aula de tales cuestiones (Rodríguez et al., 2015). Además, según Rodríguez y Caño (2012), si la potenciación de la autoestima se incorpora de manera estable al currículo y se trabaja conjuntamente con las familias, los resultados serán muy beneficiosos. Por otra parte, se ha indicado la existencia de diferencias de género en lo referente a la autoestima, siendo más bajas las puntuaciones de los alumnos que las de las alumnas, y se ha aconsejado en consecuencia enfatizar el trabajo de la autoestima del género femenino a través de programas de aprendizaje socio-emocional en el centro educativo (Angelhoff, 2021; Reina et al., 2010). No obstante, es necesario recalcar que no todos los autores concluyen que el trabajo de la autoestima, durante terapia o en el aula a través de intervenciones escolares, haya demostrado ser eficaz (Baumeister, 2006; Bowles, 1999).

Beneficios de la intervención conjunta del duelo y la autoestima en el centro educativo

La mayoría de la literatura existente se centra en la potenciación de la autoestima, no tanto como un camino para alcanzar el bienestar psicológico y/o desarrollo pleno de los jóvenes, sino como herramienta útil para optimizar el rendimiento académico del alumnado. Así, Cvencek et al. (2018), Muñoz (2009), Parada et al. (2016) Pizarro (2018) y Yang et al. (2019), entre otros, han dejado constancia de la relación significativa entre autoestima y rendimiento académico. Sin embargo, la literatura científica que relaciona el trabajo de la autoestima en las aulas con el abordaje simultáneo del duelo es escasa. Los trabajos existentes que relacionan ambos conceptos introducen un tercer concepto intermedio, como comunicación, resiliencia, bienestar psicológico o gestión emocional (Angelhoff et al., 2021; Dellmann,

2018). Desde estos estudios se arguye que la baja autoestima y la culpa son factores que predisponen a padecer un proceso de duelo prolongado (Dellmann, 2017) y se presentan las buenas habilidades comunicativas y los entornos propicios a la comunicación como elementos que mitigan la duración del duelo (Angelhoff, 2021).

Abordar la muerte, la pérdida y el duelo se ha convertido en una creciente necesidad para los docentes en muchas partes del mundo (Stylianou y Zembylas, 2020). De hecho, se espera que los maestros de escuela primaria (sobretudo ellos), no solo apoyen el proceso de duelo en niños, sino también los preparen para futuras (eventuales) experiencias de pérdida y duelo (Milton, 2004; Stylianou y Zembylas, 2018a, 2018b). Tal y como ya se ha apuntado, los docentes generalmente se sienten incómodos al introducir el tema de la muerte en sus aulas por una variedad de razones (Stylianou y Zembylas, 2020). En ese sentido, Ortega (2019) propone trabajar el duelo desde edades tempranas a través de estrategias resilientes para lograr la potenciación de la autoestima, así como tratar en los centros la gestión del duelo como parte natural de la vida. La autora también alude a la necesidad de intervenir en el contexto educativo, ya que, junto con la familia, el colegio o instituto es uno de los principales agentes de socialización de los jóvenes, y señala que una persona bien orientada será capaz de convertir la experiencia de duelo en crecimiento personal pese al dolor.

4. Discusión

El objetivo principal de este estudio es aportar claves acerca de los beneficios del trabajo de la autoestima en el aula como medio para el trabajo del duelo en niños y adolescentes. El duelo, en especial el relacionado con el fallecimiento de un ser querido, apenas se trata en las aulas. Cuando se hace, suele ser de manera paliativa; es decir por el fallecimiento de algún miembro de la comunidad educativa, no de forma preventiva (Ortega, 2019). Frente a ello, la autoestima se trabaja de forma indirecta dentro de la gestión emocional del estudiante, sin poner el foco en el comportamiento y las capacidades adaptativas, destrezas que son fundamentales en el proceso de duelo (Cvencek, 2018).

En la sociedad del siglo XXI imperan los cambios a grandes velocidades. Para hacer frente a esta realidad, los docentes deben renovarse e innovar en sus prácticas educativas. En este contexto, no se debería olvidarse el cultivo emocional para una normalización educativa del concepto de muerte. Como es sabido, el duelo es un proceso natural por que el que la inmensa mayoría de personas pasa varias veces a lo largo de su vida. El hecho de que la muerte y el

duelo sigan siendo un tema tabú parece ser una de las razones que explica la reticencia a presentar este tema en el aula como un contenido de trabajo (Mazzetti, 2017).

Sin embargo, la necesidad de una comunicación abierta y honesta entre adultos y jóvenes sobre la muerte de un ser querido es una realidad constatada (Field et al., 2014). Diversos estudios han demostrado que la comunicación efectiva resulta útil para hacer frente al proceso de duelo y que saber comunicar de forma eficiente está ligado a poseer altos niveles de autoestima (Field et al., 2014; Hurd, 1999). En contraposición, la ausencia de comunicación durante el proceso de duelo provoca sentimientos de ansiedad, depresión y estrés en jóvenes (Ellis et al., 2013; Wallin et al., 2016). Un estudio de Martinčekova et al. (2020) demuestra que los niños que estaban menos “protegidos” de la información sobre la muerte pueden ajustarse mejor al proceso de duelo y que este efecto perdura hasta la edad adulta. Por todo ello, puede afirmarse que trabajar el duelo en el centro educativo presenta beneficios tanto para los alumnos/as como para sus familias (Beltrán, 2014).

Desde el presente escrito, también se ha aportado información sobre las implicaciones de la autoestima en el desarrollo de la persona y en sus conductas. Así, para la mayor parte de los estudiosos de la materia, una alta autoestima posee beneficios para el individuo a varios niveles (Orth, 2018). Sin embargo, otros autores ponen en cuestión los efectos beneficiosos reales y concretos que posee la autoestima en determinados campos, cuestionando, por ejemplo, la propia metodología utilizada en las investigaciones existentes. Una cuestión en la que sí están todos los autores de acuerdo es en que poseer una alta autoestima ayuda a sentirse feliz, lo que puede actuar como factor que aminore el dolor durante el duelo y facilite la elaboración del mismo. Del mismo modo, los autores consultados demuestran que poseer una alta autoestima ayuda a perseverar en nuestras acciones, a pesar de los fallos y derrotas y apoyan el hecho de que la baja autoestima está ligada a la depresión bajo determinadas circunstancias (Baumeister, 2003). Especialmente por estos motivos, desde esta investigación se plantea trabajar ambos conceptos en el centro educativo y hacerlo de forma simultánea en la medida de lo posible. Además, cuanto antes se haga, mejor será para el estudiante. No obstante, se destaca que siempre será adecuado ligar el trabajo de la autoestima a la potenciación de las acciones con carácter ético y beneficiosas para el propio individuo y la comunidad que le rodea con el objeto de evitar comportamientos narcisistas (Baumeister, 2003).



La principal limitación encontrada durante la elaboración de este trabajo ha sido la falta de literatura científica sobre el abordaje del duelo y la autoestima de forma conjunta y abierta. Otra limitación se basa en que los diferentes trabajos examinados utilizan metodologías distintas para la evaluación de la autoestima dentro de las muestras elegidas, este hecho, junto a la heterogeneidad propia del concepto, complica la comparación de los resultados entre estudios, y por lo tanto, la comprensión del alcance de las investigaciones. Como líneas futuras de trabajo, se propone, precisamente, aunar esfuerzos para la delimitación del concepto y para la elaboración de herramientas para valorar la autoestima de las personas en diferentes contextos culturales, cara a la obtención de datos homogéneos y extrapolables entre trabajos.

Desde el presente trabajo, y como implicaciones prácticas, se propone optimizar los esfuerzos desde los centros educativos para aumentar la autoestima de los estudiantes en base a refuerzo positivo, tras llevar a cabo comportamientos socialmente deseables y de superación personal. Siguiendo este tratamiento de la autoestima en el aula, y normalizando el trabajo de la muerte en el centro educativo, gracias a la buena dirección de un profesorado formado a tal efecto y el apoyo de la comunidad educativa, el centro educativo podría contribuir significativamente al proceso de elaboración del duelo.

Referencias

- Abernathy, T.J., Massad, L. y Romano-Dwyer, L. (1995). The relationship between smoking and self-esteem. *Adolescence*, 30, 899–907. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8588525/>
- Adams, G.R., Ryan, B.A., Ketsetzis, M. y Keating L. (2000). Rule compliance and peer sociability: A study of family process, school-forced parent-child interactions, and children's classroom behavior. *Journal of Family Psychology*, 14, 237–250. <https://doi.org/10.1037//0893-3200.14.2.237>
- Albanese, A. M., Russo, G. R. y Geller, P. A. (2019). The role of parental self-efficacy in parent and child well-being: A systematic review of associated outcomes. *Child: care, health and development*, 45(3), 333-363. <https://doi.org/10.1111/cch.12661>
- Alvarado, R. (2013). Duelo y alexitimia. *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*, 3(2), 1-13. https://www.psicociencias.org/pdf_noticias/Duelo_y_alexitima.pdf



- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª. ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Andre, C. y Lelord, F. (2005). *La autoestima* (5ª ed.). Kairós.
- Andrews, J.A., y Duncan, S.C. (1997). Examining the reciprocal relation between academic motivation and substance use: Effects of family relationships, self-esteem, and general deviance. *Journal of Behavioral Medicine*, 20, 523–549. <https://doi.org/10.1023/A:1025514423975>
- Angelhoff, C., Sveen, J., Alvariza, A., Weber-Falk, M., y Kreicbergs, U. (2021). Communication, self-esteem and prolonged grief in parent-adolescent dyads, 1–4 years following the death of a parent to cancer. *European Journal of Oncology Nursing*, 50, 101883. <https://doi.org/10.1016/j.ejon.2020.101883>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Barreto, P. y Soler, M.C. (2008). *Muerte y duelo*. Síntesis
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., y Vohs, K.D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Beltrán, S. (2014). Los miedos en la pre-adolescencia y adolescencia y su relación con la autoestima. Un análisis por edad y sexo. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 27-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4696593>
- Bowlby, J. (1980). *Loss, Sadness and Depression*. The Hogarth press and the institute of psychoanalysis.
- Bowlby, J. (1982) Attachment and loss, Vol. 3 loss— sadness and depression. Tavistock Institute of Human Relations
- Bowles, T. (1999). Focusing on time orientation to explain adolescent self concept and academic achievement: Part II. Testing a model. *Journal of Applied Health Behaviour*, 1, 1–8. <https://psycnet.apa.org/record/2000-02910-001>
- Branden, N. (1998). *El poder de la autoestima. Cómo potenciar este importante recurso psicológico*. Paidós.
- Button, E.J., Sonuga-Barke, E.J.S., Davies, J. y Thompson, M. (1996). A prospective study of self-esteem in the prediction of eating problems in adolescent schoolgirls: Questionnaire findings. *British Journal of Clinical Psychology*, 35, 193–203. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1996.tb01176.x>
- Cantero, M. (2013). La educación para la muerte. Un proceso formativo para la sociedad actual. *Psicogente*, 16, 424-438. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6113893>



- CIE-10 (1992). *Trastornos mentales y del comportamiento*. Meditor.
- Cobo, C. (1999). *El valor de vivir (1ª ed.)*. Libertarias Prodhufi.
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J. M. y Consuegra, N. (2010). *Diccionario de Psicología (2ª ed.)*. Ecoe Ediciones.
- Colomo, E., Gabarda, V. y Motos, P. (2018). Pedagogía de la muerte: estudio sobre la ansiedad ante la muerte en profesionales de la educación. *Innoeduca International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6704377>
- Corría-Martínez I. y Arteaga-Prado Y. (2022). Importancia del estudio del duelo familiar en el estudiante de medicina. *Revista de Ciencias Médicas*, 26(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942022000200002
- Corry, M., y Stella, J. (2018). Teacher self-efficacy in online education: a review of the literature. *Research in Learning Technology*, 26. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2047>
- Cranfield, I. y Kohl, M. (2022). *Interventions*. En Böhmer, M., Steffgen, G. (eds.), *Grief in Schools*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64297-9_5
- Crocker, J., y Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological review*, 108(3), 593. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.3.593>
- Cvencek, D., Fryberg, S. A., Covarrubias, R. y Meltzoff, A. N. (2018). Self-concepts, self-esteem, and academic achievement of minority and majority north American elementary school children. *Child development*, 89(4), 1099-1109. <https://doi.org/10.1111/cdev.12802>
- Dale, L. P., Vanderloo, L., Moore, S. y Faulkner, G. (2019). Physical activity and depression, anxiety, and self-esteem in children and youth: An umbrella systematic review. *Mental Health and Physical Activity*, 16, 66-79. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2018.12.001>
- Dávalos, C.S. (2018). El personal de enfermería ante el duelo por muerte perinatal. *Enfermería investiga: Investigación, Vinculación, Docencia y Gestión* 3(1), 10-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6538725>
- Dellmann, T. (2018). Are shame and self-esteem risk factors in prolonged grief after death of a spouse? *Death studies*, 42(6), 371-382. <https://doi.org/10.1080/07481187.2017.1351501>
- Ellis, J., Dowrick, C. y Lloyd-Williams, M. (2013). The long-term impact of early parental death: Lessons from a narrative study. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 106(2), 57-67. <https://doi.org/10.1177/0141076812472623>
- Field, N. P., Tzadikario, R., Pel, D. y Ret, T. (2014). Attachment and mother-child communication in adjustment to the death of a father among Cambodian adolescents. *Journal of Loss & Trauma*, 19(4), 314-330. <https://doi.org/10.1080/15325024.2013.780411>
- French, S.A., Leffert, N., Story, M., Neumark-Sztainer, D., Hannan, P. y Benson, P.L. (2001). Adolescent binge/purge and weight loss behaviors: Associations with developmental assets. *Journal of Adolescent Health*, 28, 211-221. [https://doi.org/10.1016/s1054-139x\(00\)00166-x](https://doi.org/10.1016/s1054-139x(00)00166-x)



- García, J.A. (2002). *Autoestima y salud*. En Serrano, M.I. (Ed.). *La Educación para la Salud del siglo XXI: Comunicación y salud* (2ª ed.) (pp. 107-118). Ediciones Díaz de Santos.
- García-Viniegras, C. R., Grau Abalo, J. A. y Pedreira, I. (2014). Duelo y proceso salud-enfermedad en la Atención Primaria de Salud como escenario para su atención. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 30(1), 121-131. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252014000100012
- Gil-Julιά, B., Bellver, A. y Ballester, R. (2008). Duelo: Evaluación, diagnóstico y tratamiento. *Psicooncología*, 5(1), 103-116. https://www.researchgate.net/publication/42740580_Duelo_evaluacion_diagnostico_y_tratamiento
- Guo, L., Tian, L. y Huebner, E. S. (2018). Family dysfunction and anxiety in adolescents: A moderated mediation model of self-esteem and perceived school stress. *Journal of school psychology*, 69, 16-27. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.04.002>
- Herrán, A., Rodríguez, P., Callejo, J. J. y Jiménez, R. (2021). Do adolescents want death to be included in their education? *Social Psychology of Education*, 24, 857-876. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1302841>
- Herrán, A. y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica*. Universitat.
- Hornstein, L. (2011). *Autoestima e identidad. Narcisismo y valores sociales* (1ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Hurd, R. C. (1999). Adult view their child bereavement experiences. *Death Studies*, 23(1), 17-41. <https://doi.org/10.1080/074811899201172>
- Judge, T.A. y Bono, J.E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>
- Kawamoto, T. (2020). The moderating role of attachment style on the relationship between self-concept clarity and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 15, 109604. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109604>
- Krauss, S., Orth, U., y Robins, R. W. (2020). Family environment and self-esteem development: A longitudinal study from age 10 to 16. *Journal of personality and social psychology*, 119(2), 457. <https://doi.org/10.1037/pspp0000263>
- Landa, V., García, J.Á., Moyano, M. y Molina, B. (2017). *Cuidados primarios del duelo*. Fistera. <http://www.fistera.com/guias-clinicas/cuidados-primarios-duelo/>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, 30 de diciembre de 2020.



- Ma, L., Mazidi, M., Li, K., Li, Y., Chen, S., Kirwan, R. y Wang, Y. (2021). Prevalence of mental health problems among children and adolescents during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 293, 78-89. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.06.021>
- Magnusson, C. y Nermo, M. (2018). From childhood to young adulthood: The importance of self-esteem during childhood for occupational achievements among young men and women. *Journal of Youth Studies*, 21(10), 1392-1410. <https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1468876>
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Parker, P. D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T. y Arens, A. K. (2019). The murky distinction between self-concept and self-efficacy: Beware of lurking jingle-jangle fallacies. *Journal of educational psychology*, 111(2), 331. <https://doi.org/10.1037/edu0000281>
- Martinčekova, L., Jiang, J. M., Adams, D. J., Menendez, D., Hernandez, G. I., Barber, G. y Rosengren, S. K. (2020). Do you remember being told what happened to grandma? The role of early socialization on later coping with death. *Death Studies*, 44(2), 78-88. <https://doi.org/10.1080/07481187.2018.1522386>
- Martínez, I., Murgui, S., Garcia, O. F., y Garcia, F. (2021). Parenting and adolescent adjustment: The mediational role of family self-esteem. *Journal of Child and Family Studies*, 30(5), 1184-1197. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01937-z>
- Martínez-Antón, M., Vázquez, S. B. y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 293-303. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017404013>
- Martínez-Heredia, N. y Santaella, E. (2021). Educación para la muerte en la formación de educadores sociales. *Revista Fuentes*, 23(2). <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12224>
- Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development*, 72, 1723-1746. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00375>
- Mazzetti, C. (2017). Nombrar la Muerte. Aproximaciones a lo indecible. *Andamio*, 14(33), 45-76. <https://www.redalyc.org/pdf/628/62849641004.pdf>
- Miaja, M. y Moral de la Rubia, J. (2013). El significado psicológico de las cinco fases del duelo propuestas por Kübler-Ross mediante las redes semánticas naturales. *Psicooncología*, 10(1), 109-130. https://doi.org/10.5209/rev_PSIC.2013.v10.41951
- Milton, J. (2004). Helping primary school children manage loss and grief: Ways the classroom teacher can help. *Education and Health*, 22(4), 58-60. <https://doi.org/10.1177/0143034311415800>
- Miret, A. (2016). *El centre educatiu de dol. Guia per afrontar la mort, el dol i les pèrdues en els centres educatius*. Tarannà
- Miret Rial, À., y Ballesteros Ventura, N. (2020). La muerte y el luto en la escuela: haciendo espacio a la vida. *Aula de innovación educativa*, 300, 10-14-. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7695701>



- Mohler-Kuo, M., Dzemaili, S., Foster, S., Werlen, L. y Walitza, S. (2021). Stress and mental health among children/adolescents, their parents, and young adults during the first COVID-19 lockdown in Switzerland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 46-68. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094668>
- Muñoz, P. (2009). El valor de la autoestima del alumnado en la enseñanza. *Innovación y Experiencias*, 19, 1-9.
- Nakajima, S. (2018). Complicated grief: recent developments in diagnostic criteria and treatment. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 373. <https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0273>
- Nomen, L. (2007). *El duelo y la muerte. El tratamiento de la pérdida*. Pirámide.
- Ochoa-Corral, D.M., Campos-Valdez, G., Gómez-Zarco, A. y Lima-Quezada, A. (2021). Escalas e instrumentos para evaluar autoestima en adolescentes y jóvenes adultos. *Journal of Basis and Applied Psychology Research*, 3(5), 19-24. <https://doi.org/10.29057/jbapr.v3i5.6805>
- Ortega, A. (2019). Abordaje del duelo desde el contexto educativo. *Revista de Orientación Educativa Aosma*, 27, 54-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7326651>
- Orth, U. (2018). The family environment in early childhood has a long-term effect on self-esteem: A longitudinal study from birth to age 27 years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 114(4), 637–655. <https://doi.org/10.1037/pspp0000143>
- Orth, U. y Robins, R.W. (2014). The Development of Self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381-387. <https://doi.org/10.1177/0963721414547414>
- Orth, U. y Robins, R. W. (2022). Is high self-esteem beneficial? Revisiting a classic question. *American psychologist*, 77(1), 5. <https://doi.org/10.1037/amp0000922>
- Parada, N.E., Valbuena, C.P. y Ramírez, G.A. (2016). La autoestima en el proceso educativo, un reto para el docente. *Educación y Ciencia*, 19, 127-144. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/7772
- Paredes, H.B. (2021). Orientación educativa: estrategias psicopedagógicas para el desarrollo de la autoestima en el estudiante. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5366-5382. https://doi.org/10.37811/el_rcm.v5i4.695
- Payás, A. (2014). *El mensaje de las lágrimas. Una guía para superar la pérdida de un ser querido*. Paidós.
- Pedrero, E. (2019). Educación para la Salud y pedagogía de la muerte: percepciones y demandas del profesorado universitario en España. *Interface (Botucatu)*. <https://doi.org/10.1590/Interface.180404>
- Phan, H. (2010). Students' academic performance and various cognitive processes of learning: An integrative framework, and empirical analysis. *Educational Psychology*. 30(3) 297-322. <https://doi.org/10.1080/01443410903573297>



- Pinquart, M., y Gerke, D. C. (2019). Associations of parenting styles with self-esteem in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 28(8), 2017-2035. <https://doi.org/10.1007/S10826-019-01417-5>
- Pizarro, E.F. (2018). Autoestima, resiliencia y rendimiento académico en estudiantes preuniversitarios. *Revista de Psicología*, 20(2), 11-41. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/revpsi/article/view/331>
- Polaino, A. (2004). *Familia y autoestima*. Ariel
- Rabal, J.M., Clemente, C.M., Casanova, C. y González, M. (2020). Importancia del tratamiento de la muerte en el ámbito educativo: Validación cuestionario ciem. *Brazilian Journal of Development*, 6(4), 18355-18365. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n4-125>
- Ralph J.A. y Mineka S. (1998). Attributional style and self-esteem: The prediction of emotional distress following a midterm exam. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 203-215. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.107.2.203>
- Ramos, A. y Camats, R. (2018). Fundamentos para una pedagogía preventiva sobre la muerte en la escuela. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 527-538. <https://doi.org/10.5209/RCED.53448>
- Ramos-Pla, A., Gairín, J. y Camats, R. (2018). Principios prácticos y funcionales en situaciones de muerte y duelo para profesionales de la Educación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 16(1), 21-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6370520>
- Reina, M.C., Oliva, A. y Parra, Á. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 2(1), 55-69. <https://doi.org/10.25115/psy.v2i1.435>
- Riso, W. (2014). *Enamórate de ti. El valor imprescindible de la autoestima*. Planeta.
- Rodríguez, A.V., Estévez, M. y Palomares, J. (2015). Tratamiento curricular de la imagen corporal, autoestima y autoconcepto en España. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 9-20. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/39409>
- Rodríguez, C. y Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403. <https://www.ijpsy.com/volumen12/num3/337/autoestimaen-la-adolescencia-anlisis-ES.pdf>
- Rojas, L. (2007). *La autoestima. Nuestra fuerza secreta*. Espasa Calpe.
- Rosner, R. y Comtesse, H. (2022). Therapy of Prolonged Grief Disorder. En *Trauma Sequelae*. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64057-9_20
- Rosner, R., Rimane, E., Vogel, A., Rau, J. y Hagl, M. (2018). Treating prolonged grief disorder with prolonged grief-specific cognitive behavioral therapy: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 19(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s13063-018-2618-3>



- Schweich, T., Luxen, T., Bell, C. y Federspiel, J. (2022). *Grief in Children and Adolescents*. En: Böhmer, M., Steffgen, G. (eds.), *Grief in Schools*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64297-9_3
- Stylianou, P. y Zembylas, M. (2018a). Dealing with the concepts of “grief” and “grieving” in the classroom: Children’s perceptions, emotions and behavior. *Omega: Journal of Death and Dying*, 77 (3), 240–266. <https://doi.org/10.1177/0030222815626717>
- Stylianou, P., y Zembylas, M. (2018b). Peer support for bereaved children: Setting eyes on children’s views through an educational action research project. *Death Studies*, 42(7), 446–455. <https://doi.org/10.1080/07481187.2017.1369472>
- Stylianou, P., y Zembylas, M. (2020). Engaging with issues of death, loss, and grief in elementary school: Teachers perceptions and affective experiences of an in-service training program on death education in Cyprus. *Theory & Research in Social Education*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1841700>
- Suárez-Álvarez, J., Fernández-Alonso, R. y Muñiz, J. (2014). *Learning and Individual Differences*.30, 118-123. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.10.019>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. y Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept, *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 334-349. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.2.334>
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., y Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42, 381–390. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.381>
- Tus, J. (2020). Self-concept, self-esteem, self-efficacy and academic performance of the senior high school students. *International Journal of Research Culture Society*, 4(10), 45-59. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13174991.v1>
- UNESCO (1998). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO.
- Valiente, C., Arguedas-Morales, M., Marcos, R. y Martínez, M. (2020) Fortaleza psicológica adolescente: relación con la inteligencia emocional y los valores. *Aula abierta*, 49(4), 385-394. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/15438>
- Villamor, E.M. y Gómez, S. (2017). Pedagogía terapéutica sobre el duelo en jóvenes. *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 9(1), 57-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6428178>
- Volkan, V. D. (1985). Complicated mourning. *The Annual of Psychoanalysis*, 12-13, 323–348. <https://psycnet.apa.org/record/1987-11048-001>



- Wallin, A. E., Steineck, G., Nyberg, T. y Kreicbergs, U. (2016). Insufficient communication and anxiety in cancer-bereaved siblings: A nationwide long-term follow-up. *Palliative & Supportive Care*, 14(5), 488–494. <https://doi.org/10.1017/S1478951515001273>
- Whisman, M.A. y Kwon, P. (1993). Life stress and dysphoria: The role of self-esteem and hopelessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65. <https://doi.org/1054-1060.8246113>
- Worden, J.M. (2008). *Grief counseling and grief therapy: a handbook for the mental health practitioner, 4th edn.* Springer Publishing Company
- Worden, J.W. (2016). *El tratamiento del duelo. Asesoramiento psicológico y terapia.* (4ª ed.). Paidós.
- Yang, Q., Tian, L., Huebner, E. S., y Zhu, X. (2019). Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model. *School Psychology*, 34(3), 328. <https://doi.org/10.1037/spq0000292>

Para contactar:

Fernando Álvarez Mancebo. Email: mensajes911@yahoo.es

Silvia Fuentes De Frutos. Email: silvia.fuentes@unir.net



El/la educador/a social, ¿un perfil profesional necesario en los equipos de orientación educativa y profesional?

Social educator, a necessary professional profile for educational and professional guidance teams?

Noelia Da Rocha Calvo, *educadora social y doctoranda en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela*

Margarita Valcarce Fernández y Cristina Abeal Pereira, *profesoras del Departamento de Pedagogía y Didáctica, Universidad de Santiago de Compostela*

87

Resumen

Comunidades Autónomas como Extremadura, Castilla La Mancha, Andalucía, Islas Canarias e Islas Baleares cuentan con normativa propia orientada al desempeño profesional de la Educación Social en los centros educativos, con algunas semejanzas y disimilitudes. En estos territorios, los educadores y las educadoras sociales realizan parte de su función en y/o en colaboración con los equipos de orientación, especialmente de los centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La respuesta desigual por parte de las distintas administraciones autonómicas educativas, a nuestro juicio, pone en cuestión la incorporación a todos los equipos de orientación de estos y estas profesionales, su rol y funciones, así como el grado de aceptación o rechazo por parte de los profesionales de la orientación. En este contexto de incertidumbre con respecto a la conveniencia de ampliar los equipos, nos hemos propuesto conocer las percepciones de los orientadores y orientadoras de centros públicos de ESO, a través de una investigación cuantitativa-descriptiva, en la que se ha aplicado un cuestionario ad hoc a una muestra de conveniencia de 85 orientadores/as escolares. Los resultados del estudio manifiestan dos posturas opuestas en relación con la necesaria inclusión de la educación social en los centros educativos, a las que atribuimos la falta de conocimiento de la figura profesional del educador/a social y la necesidad de clarificar sus funciones en el contexto escolar.

Palabras clave: Orientación educativa; orientación profesional; Departamento de Orientación; orientador/a profesional; educador/a social.

Abstract

Autonomous Communities such as Extremadura, Castilla La Mancha, Andalusia, Canary Islands and Balearic Islands have their own regulations aimed at the professional performance of Social Education in schools, with some similarities and dissimilarities. In



these territories, social educators carry out part of their function in and/or in collaboration with guidance teams, especially in Compulsory Secondary Education (ESO) centres. The uneven response by the different autonomous educational administrations, in our opinion, calls into question the incorporation of these professionals into all guidance teams, their role and functions, as well as the degree of acceptance or rejection by guidance professionals. In this context of uncertainty regarding the convenience of expanding the teams, we have proposed to know the perceptions of the counselors of public centers of ESO, through a quantitative-descriptive research, in which an ad hoc questionnaire has been applied to a convenience sample of 85 school counselors. The results of the study show two opposing positions in relation to the necessary inclusion of social education in schools, to which we attribute the lack of knowledge of the professional figure of the social educator and the need to clarify their functions in the school context.

Keywords: Educational guidance; professional guidance; Guidance Department; professional guidance counsellor; social educator.

Fecha de recepción: 25/03/2022

Fecha de aceptación: 23/05/2023

88

Introducción

Diversos estudios cuestionan el modelo actual de escuela y de enseñanza, centrado en la transmisión de conocimientos que aseguren los logros académicos del alumnado, en detrimento de lo que implica atender a la complejidad y diversidad de situaciones que se presentan en el aula y que debieran contemplar la preparación para la vida en términos de dominio de competencias específicas y transversales entre otras. Este modelo «no resuelve el problema del fracaso escolar, absentismo, hábitos de estudio inadecuados, poca implicación de algunas familias, exclusión social y educativa, etc.» (Laorden, Prado e Royo, 2006, p.78).

Así la escuela debe seguir haciendo frente a las crecientes necesidades y demandas de una sociedad, caracterizada por el dinamismo derivado de la incertidumbre y los continuos y acelerados cambios en los valores, tecnología, políticas, prácticas, etc. que impactan fuertemente en la construcción de la identidad de las personas, en la forma de relacionarse entre sí y con los contextos y recursos, y en el desarrollo de sus vidas personales y colectivas. «Es en este sentido que se necesita de una escuela nueva, que supere los desafíos y discontinuidades que perduran de la escuela del pasado» (Graziano, 2017).



De acuerdo con Pardo y García (2017, p.58) cuando afirman que «es el centro como totalidad el que constituye la unidad de cambio» consideramos que se hace necesaria una nueva escuela, abierta a la comunidad y adaptada a estos nuevos tiempos.

La normativa vigente que regula la organización y funciones de los Departamentos de Orientación de los Centros de Educación Obligatoria en la mayoría de las Comunidades Autónomas de España, no contempla la figura del/la Educador/a Social en sus equipos. El conocimiento directo, por nuestra parte, de la realidad educativa y la percepción de nuevas necesidades nos lleva a pensar si su incorporación beneficiaría profundamente el desarrollo de una mejor orientación educativa y profesional. Para intentar confirmar esta aseveración, hemos recuperado un Trabajo de Fin de Grado (TFG) de Educación Social (Da Rocha, 2018), y un Trabajo de Fin de Master (TFM) del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Lenguas (Da Rocha, 2020), y se investigó acerca del acuerdo o desacuerdo con esta propuesta por parte de los/as demás profesionales de dichos equipos, tras haber realizado la correspondiente revisión documental de la literatura de los últimos diez años sobre el tema.

En el TFG se realizó una investigación documental para conocer el estado de la cuestión en el territorio español, se completó el estudio en el TFM consultando a los orientadores y orientadoras acerca de su percepción sobre la incorporación de esta figura en los equipos de orientación. En este artículo incluimos los procesos seguidos en el trabajo de campo y los resultados más importantes que contribuyen a constatar en parte la viabilidad de nuestra hipótesis.

Las dificultades de convivencia escolar, junto con la complejidad de las aulas, derivan en una serie de problemáticas como la exclusión social, el bajo rendimiento académico, el absentismo y/o el abandono escolar, el desgaste de la función docente, etc., que la escuela no está siendo capaz de afrontar por ella misma, a pesar de las actuaciones llevadas a cabo por parte de la administración educativa, incluida la creación de la figura de coordinador/a de bienestar y protección del alumnado. Una medida que nace al amparo de la Ley Orgánica 8/2021, del 4 de junio, de protección integral a la infancia y a la adolescencia frente a la Violencia, y que fundamenta, una vez más, la necesidad de inclusión de nuevos perfiles profesionales en los centros escolares, entre ellos los educadores y educadoras sociales (Díez-Gutiérrez & Muñoz-Cortijo, 2022).



El profesorado —colectivo más cuestionado por la incapacidad de la escuela para responder a las demandas sociales— no puede afrontar de forma aislada la diversidad y complejidad de situaciones existentes en las aulas, sino que se precisa de la colaboración de las familias y de los servicios e instituciones del entorno en el que tienen que ver con la formación de los/as menores (Menacho, 2013). Lo que es lo mismo, la educación tiene que ser una responsabilidad compartida entre escuela, familias y comunidad. En esta línea, se evidencia la necesidad de incorporar en los centros escolares una figura profesional que pueda hacer de puente entre la escuela, las familias y la comunidad, además de intervenir sobre las necesidades y problemáticas a las cuales el sistema escolar no está dando respuesta, funciones que, según González, Olmos & Serrate (2016) son competencia del educador y educadora social.

Los Departamentos de Orientación necesitan incorporar a sus equipos, profesionales capaces de desarrollar actuaciones que favorezcan el desarrollo integral del alumnado. Los orientadores y las orientadoras son figuras clave en los centros educativos, ya que se ocupan de coordinar actuaciones entre el alumnado, sus familias y el profesorado, sin embargo sus funciones no pueden reducirse a la detección de problemáticas en el alumnado e al asesoramiento de las familias y profesorado, de ahí la importancia de incluir en los equipos nuevas figuras profesionales que diseñen y desarrollen programas de prevención e intervención con carácter más social. La educación social se define como «una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social» (ASEDES, 2007, p.12). Algunas acciones, entre otras, la de desarrollar la educación familiar desde la escuela, no están siendo abordadas con la actual organización; la educación social puede ocuparse de la transmisión, formación, desarrollo y promoción de la cultura; generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales; mediación social, cultural y educativa; conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos; diseño, desarrollo y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto; y gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos (ASEDES, 2007)

En definitiva, consideramos el desempeño profesional del/a educador/a social en el contexto escolar determinante de cara a construir la escuela actual que necesitamos. Se trata de una figura profesional que tiene mucho que aportar al equipo de profesionales que configuran dicho Departamento.



Pero ¿qué piensan los orientadores y orientadoras de los equipos actuales de los Departamentos de Orientación sobre su incorporación? Para responder a esta pregunta se ha llevado a cabo una investigación con el objetivo de conocer las percepciones de los orientadores y orientadoras, acerca de cuál debería ser su rol y funciones.

Después de realizar un análisis de la normativa vigente que regula la estructura y funcionamiento de los Departamentos de Orientación, así como el rol y funciones de los profesionales que forman sus equipos, tomamos como referencia el desempeño de los/as educadores/as sociales en los Departamentos de Orientación de Extremadura, ejemplo que puede arrojar luz sobre nuestra hipótesis acerca de la conveniencia de ampliar los equipos de orientación de los centros educativos con esta figura profesional, en tanto en cuanto se puede evaluar su trabajo en estos Departamentos.

Método

De estas ideas clave y de la revisión realizada de la documentación accesible al respecto, surge el propósito de esta nueva investigación —de carácter empírico— con la que se ha pretendido dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Consideran los profesionales de la orientación profesional necesario el trabajo de los de la educación social en el contexto escolar?
- ¿Cuáles son, según los profesionales de la orientación profesional, las modalidades de incorporación de los de la educación social en los centros de enseñanza secundaria?
- Según los profesionales de la orientación profesional, ¿qué funciones debe desempeñar el profesional de la Educación Social en los equipos de orientación?
- ¿Qué opiniones tienen los profesionales de la orientación profesional sobre las aportaciones de los de la educación social al Departamento de Orientación?

A partir de los interrogantes anteriores se han formulado cuatro objetivos generales que han guiado todo el proceso investigador:

1. Analizar cómo perciben en la profesión de orientación profesional la inclusión de profesionales de la educación social en el contexto escolar.
2. Estudiar las impresiones de quienes ejercen la orientación profesional sobre modalidades de incorporación de profesionales de educación social en los centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

3. Indagar sobre las concepciones de quienes ejercen la orientación profesional acerca de las funciones que debe desempeñar quien se ocupe de la Educación Social en los equipos de orientación.
4. Conocer las opiniones de quienes ejercen la orientación profesional acerca de las aportaciones de la educación social al Departamento de orientación.

Muestra

El tiempo y los recursos limitados de los que se ha dispuesto, así como la amplia muestra del estudio, son factores que deciden el carácter cuantitativo de la investigación, definida por Bisquerra et al. (2014, p.38) como aquella que «tiende a fragmentar la realidad y trabaja con variables muy específicas que se cuantifican y se expresan en valores numéricos». En este sentido, se ha elaborado un cuestionario como instrumento para la recogida de información —siguiendo los pasos propuestos por Martínez (2002)— y se ha hecho uso de la estadística descriptiva como técnica de análisis de los datos obtenidos.

La población del estudio responde al perfil de profesionales que ejercen la orientación profesional en los Departamentos de Orientación de los centros públicos de ESO del estado español; la muestra seleccionada es de conveniencia, coincidiendo con el número de respuestas obtenidas de los cuestionarios cubiertos. Aunque se trate de una técnica de muestreo no probabilístico —que no permite generalizar los resultados— consideramos sus posibilidades a la hora de obtener información de utilidad para la realización de estudios posteriores de mayor profundidad. En este sentido, se aplicaron cuestionarios —previamente validados por el Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Galicia (CEESG)— a una muestra de conveniencia de 85 orientadores/as escolares, que se corresponden con un total del 21,6% de la población consultada (Tabla 1).

Tabla 1. Muestra

				Nº total	% total
Enviados	Recibidos	Enviados	Recibidos	recibidos	recibidos
392	55	392	30	85	21,6

Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la estructura del cuestionario, contiene dos bloques diferenciados. Un primer bloque referido a datos generales sobre el perfil de quien cubre el cuestionario —con intención de caracterizar la muestra— y un segundo bloque centrado en el tema de estudio. Se



realizaron un total de doce preguntas, siete para el primer bloque y cinco para el segundo. De este segundo bloque de preguntas —orientadas a conocer las percepciones de quienes ejercen la orientación profesional sobre la inclusión de profesionales de la Educación Social en los centros escolares, así como la modalidad de incorporación en los centros de ESO, y sus funciones y aportaciones en los equipos de orientación— cuatro presentan formato cerrado, a modo de escala tipo Likert —totalmente en desacuerdo (TD), en desacuerdo (ED), de acuerdo (DA), totalmente de acuerdo (TD)— y una última formato abierto, con el objetivo de ampliar información sobre el tema de estudio, considerando la posibilidad de que el instrumento no recogiese todas las opciones posibles de respuesta.

Instrumentos

El instrumento se elabora a través de la herramienta *Microsoft Forms*, por las facilidades que muestra a la hora de ser cubierto de forma *online*. En este sentido, tras registrar los datos de contacto de la muestra de centros escolares —a través del directorio de centros del Ministerio de Educación y Formación Profesional y de la Conselleria de Educación, Universidade e Formación Profesional— se envió a cada centro un enlace del cuestionario a través de correo electrónico, presentando el instrumento y pidiendo su reenvío al profesional de la orientación profesional de referencia, para cubrirlo en el margen de tiempo establecido (dos semanas). Sin embargo, debido a la baja receptividad del cuestionario, se decide realizar un segundo envío, invitando a los centros que no lo cubrieron a hacerlo en el plazo de una semana.

Análisis de datos

Una vez recogida la información, se realiza un análisis de esta, definido por Rodríguez, Gil y García (1996, p.200) como «un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos con los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación».

El cuestionario ha sido aplicado a 85 orientadores/as profesionales, se han obtenido un total de 2.550 datos: 470 en relación con las cinco primeras preguntas, encaminadas a caracterizar la muestra; 2.050 que se corresponden con la escala Likert, en la cual 82 orientadores/as profesionales responden a los 25 ítems que componen la escala (4 referidos a la necesidad de inclusión, 4 a la modalidad de incorporación, 8 a las funciones y 9 a las aportaciones del

educador/a social en los equipos de orientación); y 30 datos adicionales en la última pregunta, de formato abierto, sobre otras funciones y/o aportaciones del educador/a social no tenidas en cuenta en la escala anterior.

El carácter descriptivo y cualitativo que presentan los datos, determinan las técnicas de análisis empleadas: la estadística descriptiva y las transcripciones directas. En esta línea, para resumir y describir los datos cuantitativos, se han representado gráficamente —a través de diagramas de sectores y de tablas— los resultados, y se han acompañado de comentarios interpretativos para mejorar su comprensión; mientras que, en lo que se refiere a los datos cualitativos, se ha optado por mantener las transcripciones de las citas más significativas extraídas del cuestionario.

En las siguientes líneas se describen e interpretan los resultados del estudio que, como se verá, evidencian dos tendencias diferenciadas en cuanto a la inclusión del educador y de la educadora social en los centros escolares, para terminar con un apartado de discusión y conclusiones generales. Consideramos imprescindible compartir y devolver los resultados a la comunidad, a modo de agradecimiento a los/as informantes del estudio, y como contribución para el logro de la aceptación y el reconocimiento profesional del educador y educadora social en los centros escolares.

Resultados

Las aportaciones más significativas del cuestionario, empezando por el perfil de la muestra, corresponden a un total de 85 profesionales de la orientación educativa y profesional, en su mayoría de género femenino —91,7% del total de la muestra— licenciatura en psicología (48,75%), pedagogía (31,25%) y psicopedagogía (17,5%). Se trata de un perfil bastante diverso en lo que tiene que ver con la experiencia profesional, pues un 45% de la muestra lleva trabajando en la orientación menos de diez años, un 31% entre once y veinte años, y un 24% más de veinte años. Independientemente de la experiencia laboral, la mayoría de las personas que han cubierto el cuestionario (66%) lleva trabajando menos de cinco años en el mismo centro escolar. En cuanto a la comunidad autónoma a la que pertenecen, la mayoría de la muestra trabaja en centros escolares de la Comunidad Foral de Navarra (35,7%), Andalucía (35,29%), Extremadura (33,3%), Castilla y León (33,3%), Comunidad de Madrid (33,3%), País Vasco (33,3%), Illas Baleares (33,3%) e Illas Canarias (33,3%). El resto de las



Comunidades Autónomas apenas cuentan con representación, como es el caso de Cantabria, Comunidad Autónoma de Ceuta y la Comunidad Autónoma de Melilla, donde contamos con una única respuesta. Destaca el caso de Galicia, donde se obtiene el mayor número de respuestas pero que presenta el porcentaje de respuesta más bajo (9,02%) después de Cantabria. El motivo de este hecho es que se realizó un mayor envío de cuestionarios a los centros de ESO gallegos, donde el cuestionario tuvo muy poca receptividad.

En relación con el segundo bloque de preguntas, orientado a dar respuesta a los objetivos del estudio, los resultados manifiestan dos tendencias diferenciadas en cuanto la inclusión de la figura profesional del educador y de la educadora social en los centros escolares. Por una parte, los orientadores y las orientadoras escolares muestran actitudes positivas hacia la inclusión de nuevas figuras profesionales en los centros de ESO, para dar una atención más integral a las necesidades y demandas de la comunidad educativa. Sin embargo, los cuestionarios también muestran posturas opuestas en lo que tiene que ver con el quehacer profesional del educador o educadora social en este contexto (Tabla 2).

Tabla 2. Sobre la necesidad de incorporación del educador/a social

	T.D	E.D.	D.A.	T.A.
Es importante la incorporación de otras figuras profesionales en el centro para dar una mejor atención y respuesta a las necesidades de la comunidad educativa.	1,2%	1,2%	25,6%	72%
La Educación Social tiene presencia en el contexto escolar.	0%	1,3%	23,8%	75%
La entrada del educador/a social en la escuela favorece el trabajo interdisciplinar y aporta nuevas competencias y estrategias de trabajo a los equipos profesionales.	0%	4,9%	25,9%	69,1%
El trabajo del educador/a social puede desarrollarse de forma coordinada con los/as profesionales del centro, sin darse solapamientos en sus funciones.	0%	6,2%	30,9%	63%

Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la modalidad de incorporación del educador o de la educadora social en los centros escolares (Tabla 3), la mayoría de la muestra considera que esta figura profesional debería desempeñar su función en los centros escolares de forma interna, desarrollando las funciones que se le asignan desde el Departamento de Orientación, y destacan su mayor grado de acuerdo con las funciones de mejora de la convivencia, mediación escolar, familiar y social y fortalecimiento de las relaciones escuela-comunidad (Tabla 4).

Tabla 3. Sobre la modalidad de incorporación del educador/a social

	T.D	E.D.	D.A.	T.A.
El/la educador/a social debe trabajar de forma interna en el centro, desarrollando las funciones que se le asignan desde el Departamento de Orientación.	1,2%	13,6%	22,2%	63%
El/la educador/a social debe trabajar de forma interna en el centro, pero solo en aquellos centros en los que existen situaciones de riesgo y exclusión social en el alumnado.	14,6%	58,5%	19,5%	7,3%
El/la educador/a social debe trabajar de forma externa en el centro, desarrollando programas de colaboración entre el centro y los servicios municipales.	17,1%	41,5%	24,4%	17,1%
El/la educador/a social debe trabajar de forma externa en el centro, formando parte de empresas y asociaciones que son contratadas por el centro para desarrollar programas.	39,5%	40,7%	14,8%	4,9%

Nota. Elaboración propia.

Tabla 4. Sobre las funciones a desempeñar por el educador/a social en el D.O.

	T.D	E.D.	D.A.	T.A.
Coordinación con profesionales del centro y los servicios del entorno.	0%	1,3%	31,3%	67,5%
Detección de problemáticas sociales en el alumnado y sus familias.	0%	6,1%	25,6%	68,3%
Mediación escolar, familiar y social	1,2%	3,7%	28,4%	66,7%
Colaboración en la prevención y control del absentismo escolar.	0%	7,3%	22%	70,7%
Colaboración en el diseño, desarrollo y evaluación de programas orientados a la Convivencia.	2,5%	2,5%	30,9%	64,2%
Participación en la elaboración y el desarrollo del Plan de Acción Tutorial.	3,7%	14,8%	42%	39,5%
Participación en programas de formación de madres y padres.	1,2%	6,1%	41,5%	51,2%
Participación en la elaboración y desarrollo del Programa de Orientación Académica y Profesional.	9,8%	38,3%	30,9%	21%

Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, quienes ejercen la orientación escolar manifiestan su menor grado de acuerdo con las funciones relacionadas con la participación en la elaboración y diseño del Plan de Acción Tutorial y del Programa de Orientación Académica y Profesional (Tabla 4). Hecho que se justifica con cierta preocupación de estos profesionales por las limitaciones formativas que presenta la figura de la Educación Social en materia escolar y por el posible solapamiento

de funciones que se puede dar entre los educadores y educadores sociales y otros profesionales del centro.

Referido a las percepciones de quienes ejercen la orientación sobre las aportaciones de los educadores y educadoras sociales en los equipos de orientación (Tabla 5), los datos vuelven a ser bastante positivos. La mayor parte de informantes considera que el trabajo de esta figura profesional en los Departamentos de Orientación permite crear espacios educativos para dinamizar el tiempo no lectivo, acompañar el proceso de intervención, desarrollar la mediación escolar para resolver los conflictos surgidos en el centro, trabajar de forma colaborativa entre los profesionales del centro y los servicios del entorno próximo, mejorar la inclusión social y la convivencia del alumnado y desarrollar programas de prevención. Sin embargo, tal y como ocurre con las funciones, encontramos un porcentaje relativamente alto de orientadores/as educativos que muestran su grado de desacuerdo con las aportaciones del educador/a social relacionadas con el diseño y desarrollo de programas educativos individualizados y con la detección de necesidades a través de diferentes estrategias.

Tabla 5. Sobre las aportaciones del educador/a social en los equipos de orientación

	T.D	E.D.	D.A.	T.A.
Creación de espacios educativos para dinamizar el tiempo no lectivo.	0%	3,7%	39%	57,3%
Diseño y desarrollo de Programas educativos individualizados.	1,2%	19,8%	44,4%	34,6%
Acompañamiento a lo largo del proceso de intervención socioeducativa.	0%	2,5%	37%	60,5%
Mediación escolar para la resolución democrática de los conflictos.	1,2%	6,2%	30,9%	61,7%
Detección de necesidades a través de diferentes estrategias.	0%	11,4%	35,4%	53,2%
Trabajo en red con la comunidad educativa y los agentes del entorno.	0%	3,7%	32,1%	53,2%
Mejora de la inclusión social.	0%	1,2%	29,3%	69,5%
Mejora de la convivencia.	1,2%	6,2%	25,9%	66,7%
Prevención (absentismo escolar, violencia de género...).	0%	6,1%	26,8%	67,1%

Nota. Elaboración propia.

Para finalizar, se hace hincapié sobre los resultados obtenidos de la pregunta de formato abierto, en la que se pide a los orientadores y orientadoras escolares que aporten información adicional sobre otras funciones y/o aportaciones del educador o educadora social en los centros de ESO. Los datos confirman la necesidad de que los educadores y educadoras

sociales trabajen de forma interna en los centros escolares, desarrollando acciones encaminadas a la mejora de la inclusión y de la convivencia escolar, a través de la puesta en marcha de programas de prevención e intervención, en colaboración con la comunidad educativa y otros agentes del entorno. Por otra parte, los orientadores/as escolares señalan otras aportaciones no tenidas en cuenta en el propio cuestionario, relacionadas con el desarrollo de la acción de ayuda, apoyo y asesoramiento al alumnado —también en lo que tiene que ver con trámites administrativos, como la solicitud de becas, procesos de matriculación, etc.— y el apoyo a orientadores/as escolares en relación con la atención e intervención con el alumnado y sus familias (elaboración de entrevistas, de informes psicopedagógicos aportando una perspectiva social y familiar, etc.). Otras respuestas que dan los/as informantes a esta cuestión son las siguientes: acompañar al alumnado cuando hay servicio de transporte escolar y participar en los procesos de formación del profesorado, en lo que tiene que ver con estrategias innovadoras y las acciones tutoriales. Además, también se señala la importancia de que la figura profesional de la Educación Social coordine los centros de Educación Infantil y Educación Primaria adscritos al centro de Educación Secundaria Obligatoria en el que se trabaja.

En definitiva, los resultados del estudio evidencian percepciones diferenciadas en lo que tiene que ver con la inclusión y el desempeño profesional de la figura profesional de la Educación Social en los centros escolares. Aunque la mayoría de orientadores y orientadoras escolares considera necesaria su inclusión, especialmente en los equipos de orientación, desarrollando las funciones que le son asignadas desde el Departamento, otra parte de estos manifiestan su desacuerdo. Reticencias que parecen venir dadas por la falta de conocimiento de la figura profesional del educador o educadora social y la necesidad de clarificar sus funciones en el contexto escolar. Una constatación que refleja un claro distanciamiento entre los elementos académico-disciplinares y los socioeducativos en la realidad de los centros escolares.

Discusión y Conclusiones

El trabajo realizado, tras la revisión en profundidad de la investigación y literatura científica, aporta nuevos elementos para comprender la situación actual de la profesión de la educación social en el ámbito escolar. El estudio del estado de la cuestión nos permitió conocer las



diversas posiciones y debates en torno a la figura, papel y función de los profesionales de la educación social, así como las tendencias actuales y los avances más significativos.

Pasados ya 20 años desde que algunas comunidades autónomas (Extremadura, Castilla La Mancha, Baleares, Canarias y Andalucía) empezasen a incluir a Educadores y Educadoras Sociales en los centros escolares —aunque con diferentes modelos de acción en lo que respecta a su trabajo (López, 2012)— encargándoles tareas de convivencia, detección de factores de riesgo que puedan afectar a la evolución académica y al desarrollo social del alumnado, así como de impartir formación y asesoramiento a las familias y desarrollar programas de sensibilización, prevención y habilidades con el alumnado (Puig & Fernández, 2018; Ruiz, 2012), desarrollo de planes de convivencia en centros educativos y trabajo con los recursos comunitarios de la zona (CGCEES, 2020), con funciones de análisis, valoración, asesoramiento, trabajo en red, diseño e intervención, dinamización de grupos y coordinación (CGCEES, 2020; Galán, 2019), las educadoras y educadores sociales están desarrollando acciones de gestión, de convivencia y de asesoramiento al conjunto de la comunidad educativa (Puig & Fernández, 2018). En secundaria, sobre todo, desarrollan principalmente programas de convivencia, multiculturales y de absentismo (Terrón-Caro et al., 2015, 2017) y en general, programas específicos de prevención, seguimiento del alumnado, intervención con alumnado y familias, coordinación y colaboración con la comunidad educativa, así como con la administración educativa, y mediación con alumnado, familias y centro (CGCEES, 2020).

Como señala el CGCEES (2020) estas Comunidades Autónomas han mejorado su relación con los servicios sociales, han reducido el abandono escolar y han mejorado el éxito educativo; el acoso escolar ha bajado mediante la promoción de una cultura de paz, hay una mejor relación entre el centro escolar y los recursos comunitarios, y las funciones del profesorado en cuanto a aspectos sociales también ha mejorado.

Así pues, la investigación y literatura científica revisada permite afirmar que actualmente las funciones de los profesionales de la educación social no están relacionadas sólo con la intervención específica con alumnado en desventaja (Castro et al., 2017; Mollà, 2006), como tradicionalmente se suele considerar, sino que también tienen en cuenta otros ámbitos de intervención como el fomento de la participación de las familias y los agentes comunitarios, la formación en habilidades sociales y de comunicación o la dinamización del entorno social y comunitario (Arrikaberri et al., 2012; Jiménez, 2017; Sáez, 2019; Sierra et al., 2017) y,

además, realizan tareas propias de la animación socioeducativa, actividades interculturales, de ocio y tiempo libre, de democratización, hábitos saludables y prevención en educación sexual (Alonso & Rodríguez, 2018; Ruiz 2018), asociacionismo, etc. (González et al., 2016).

En general la incorporación de la figura de los y las educadoras sociales a los centros educativos ha sido una experiencia positiva. A día de hoy (Vila et al., 2020) ya no son percibidos como un recurso de emergencia y se les van incorporando en la comunidad educativa.

Las conclusiones en este sentido parecen claras. La presencia de los y las educadoras sociales en el ámbito escolar puede favorecer la labor del profesorado, al poder encargarse de estas nuevas tareas y funciones que surgen de las nuevas problemáticas y necesidades sociales, evitando la sobrecarga que esto conlleva al profesorado de hoy en día (Jiménez, 2017; López, 2017).

Aun así, como concluye el estudio realizado por Bretones et al. (2019), los espacios que ocupan los y las educadoras sociales siguen siendo, en muchos casos, de apoyo en situaciones concretas al profesorado, encasillados en intervenciones con alumnado en desventaja y, además, las demás tareas que desempeñan en los centros escolares aún no han sido reconocidas o no se le da la suficiente importancia en todos los centros escolares y administraciones públicas.

Hemos visto cómo la educación social se ha incorporado al ámbito escolar, en algunos casos desde la normativa o la legislación educativa, también en ocasiones vinculada a programas y proyectos socioeducativos de distintas administraciones en colaboración con los centros, pero también ha sido el esfuerzo y dedicación de los propios educadores y educadoras sociales quienes, con sus proyectos, propuestas y acciones, han puesto en valor y dado una dimensión significativa a esta profesión en el campo de la educación formal (Castillo et al., 2016).

En consecuencia, la incorporación de la educación social en el ámbito escolar, fundamentalmente en educación secundaria existe, aunque permanece la necesidad de definir más precisamente el desempeño profesional (funciones), ampliar la plantilla haciéndola extensiva a más centros y continuar la reflexión acerca de una formación adecuada a las nuevas exigencias profesionales. (Dapía et. al., 2018).

No obstante, su labor no puede ser la de un profesional esporádico, que sólo actúa ante situaciones conflictivas, como un “apaga fuegos” (Galán & Castillo, 2008). Aunque su integración en las Comunidades Autónomas ha tendido inicialmente a asumir tareas que podrían etiquetarse a veces como de “apaga fuegos” en centros de actuación preferente o “de difícil desempeño” (Cid, 2017), cada vez más su función está orientada desde una visión integral con un enfoque de inclusión social y educativa, de transformación social y de integración sociocomunitaria (Galán & Castillo 2008; Merino, 2012; Quintanal, 2017; Rodorigo & Aguirre-Martín, 2020), desarrollando su labor de forma coordinada con el resto de profesionales de la escuela (Galán & Castillo, 2008). La tarea del educador o la educadora social es complementaria a la labor docente (Castillo, 2013), no sustituyen la labor de otros u otras profesionales, sino que junto a ellos pueden lograr grandes resultados con el alumnado en riesgo y/o en exclusión (Quintanal, 2017), y con toda la comunidad educativa en general, como ya se ha podido comprobar durante sus experiencias dentro de las escuelas (Arpal, 2019; Vega, 2013). Por lo tanto, se le debería incorporar como un profesional más de la comunidad educativa, en los Equipos y Departamentos de Orientación, mediante un Plan Social de Centro, cuyo contenido desarrolle sus tres funciones primordiales: socioeducativa, relacional y comunitaria (Arrikaberri et al., 2012; CGCEES, 2020; Quintanal, 2018). Uno de los aspectos más importantes que se han destacado en esta revisión también es su papel en la articulación de las relaciones y la colaboración entre los centros educativos y las comunidades locales en los que desarrollan su labor educativa (Caballo & Gradañlle, 2008; Pulido & Ríos, 2006). Esto es clave para potenciar no solo la tan demandada colaboración familia-escuela, sino también la participación e implicación de y con la comunidad y el entorno social como foco de transformación y mejora conjunta (Imbernon, 2008). Para ello es necesaria una formación inicial sólida (Candedo et al., 2007), que incluya asignaturas los planes de formación de los grados de educación social de las universidades españolas orientadas a la acción socioeducativa dentro del ámbito escolar (Castillo & Bretones, 2018). De las 36 universidades españolas que tienen el grado de Educación Social, solo en 17 hay una asignatura explícitamente dedicada a la materia de educación social y escuela y solo en 11 es una asignatura obligatoria (Fernández & Ceinos, 2018; Serrate & González, 2019). La implementación de asignaturas específicas puede formar en competencias transversales suficientes para que el futuro educador/a pueda adaptarse al contexto escolar (Santos, 2021). En definitiva, parece adecuado avanzar en el estudio de la oportunidad de incorporar esta



figura profesional en los centros educativos regulando su presencia y funciones de apoyo e intervención integrada en los centros educativos y en coordinación con los recursos del entorno y la comunidad social, sin olvidar ni eludir el conflicto no resuelto que esta inclusión supone, por lo que también consideramos que resulta imprescindible abrir un profundo debate (COPEC, 2019) para determinar y especificar concretamente los perfiles profesionales de cada campo y áreas de actuación.

La escuela debe contar con Educadoras y Educadores Sociales para el desarrollo de programas socioeducativos que ayuden y colaboren para hacer del derecho a la educación una realidad y una experiencia plenamente enriquecedora (Guitart, 2021) y para ello es necesaria una formación inicial sólida (Candedo et al., 2007), incluyendo en los planes de formación de los grados de educación social de las universidades españolas itinerarios y/o asignaturas orientadas a la acción socioeducativa dentro del ámbito escolar (Castillo & Bretones, 2018).

Referencias

- Alonso, P., & Rodríguez, Y. (2018). Educación sexual y educación social en la escuela. In X.M. Cid, S. Riveiro, M.V. Carrera, M. Castro, J. Rodríguez, A. Fernández-Sanmamed, F. Candia (Coords.). *Educación social e escola: análise da última década (2006-2016)* (pp. 482-491). CEESG/NEG.
- Arrikaberri, M., Caballero, M., Huarte, J., Tanco, C., Biurrún Unzué, A., Etayo, Y., & Urdániz, S. (2012). Educadoras y educadores sociales en los centros educativos. Hacia una integración Orgánica y Funcional en la Comunidad Foral de Navarra. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-17. https://www.eduso.net/res/pdf/16/amesnavarra_res_16.pdf
- Arpal, E. (2019). La educación social en la escuela desde el punto de vista de los profesionales de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 181-203. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/353433/446451>
- Aznar, E., Boix, D., Cuadrado, F., Ferrándiz, A., Izquierdo, J.J., López, T., Molina, J., Torralba, J., Velilla, P., & Zàforas, À. (2005). El educador social y el trabajo en las escuelas. *RES: Revista de Educación Social*, (4), 7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1389837>
- ASEDES (2008). *Documentos profesionalizadores*. ASEDES. http://www.eduso.net/wp-content/uploads/2019/11/documentos_profesionalizadores_galego.pdf
- Bisquerra, R. (coord.). (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla S.A.

- Bretones, E., Solé, J., Meneses, J., Castillo, M., & Fàbregues, S. (2019). ¿Qué dicen los centros educativos de Cataluña sobre la incorporación de educadoras y educadores sociales en las escuelas y los institutos? *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 39-59. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/350950/446455>
- Caballo, B., & Gradañlle, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15), 45-55. https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.04
- Candedo, M., Caride, J. A., & Cid, X. M. (2007). La educación social y la escuela: Una apuesta de futuro en la formación universitaria. *Aula de Innovación Educativa*, 160, 32–35.
- 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. http://www.eduso.net/res/pdf/16/aporescu_res_16_.pdf
- Castillo, M., & Bretones, E. (2018). A propósito de la formación inicial universitaria en Educación Social. Una apuesta por la acción socioeducativa en la escuela. In X.M. Cid, S. Riveiro, M.V. Carrera, M. Castro, J. Rodríguez, A. Fernández-Sanmamed, F. Candia (Coords.). *Educación social e escola: análise da última década (2006-2016)* (pp. 301-307). CEESG/NEG.
- Castillo, M., Paredes, L., & Bou, M. (2016). *Educación social y Escuela*. UOC.
- Castro, M.M., Gonçalves, D., & Rodríguez, J. (2017). Estrategias y recursos para el desarrollo de la cultura cooperativa entre profesorado y profesionales de la educación social en primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(31.2), 29-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6129218>
- CGCEES. (2020). Aportaciones al Proyecto De Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación (LOMLOE). <https://www.consejoeducacionsocial.net/wp-content/uploads/2020/05/NPAportacionesCGCEESaLOMLOE27mayo2020.pdf>
- Cid, A. (2017). Educación social y escuela, un diálogo necesario. *Aula de Innovación Educativa*, 259, 49–52.
- Da Rocha, N. (2018). *Novos retos para a Educación Social: inclusión na ensinanza secundaria obrigatoria* [Trabajo de Fin de Grado]. Educación Social (tutora: Cristina Abeal) Universidad de Santiago de Compostela-USC.
- Da Rocha, N. (2020). *Percepcións dos/as orientadores/as profesionais acerca da inclusión da figura do educador/a social nos equipos de orientación* [Trabajo de Final de Máster]. Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas; especialidad orientación educativa (tutora: Margarita Valcarce). Universidad de Santiago de Compostela-USC.
- Dapía Conde, M. D., & Fernández González, M. R. (2018). Educación social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana De Educación*, 76, 209-228. <https://doi.org/10.35362/rie7602857>
- Díez-Gutiérrez, E. J., & Muñiz-Cortijo, L.-M. (2022). La educación social en la escuela: una revisión actualizada. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 403–419. <https://doi.org/10.6018/rie.454511>



- Galán, D. (2019). La realidad de los educadores sociales en el Estado español. Experiencia evolutiva en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Educación Social. Revista d'Intervención Socioeducativa*, 71, 79-104. <https://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/view/350968/446457>
- Galán, D., & Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 38, 121-133. https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.05
- González Sánchez, M., Olmos Migueláñez, S. e Serrate González, S. (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 28, 229-243.
- Graziano, N. (2009). La crisis de la escuela: Una reflexión en torno al problema de su especificidad. *Herramientas*. <https://herramienta.com.ar/la-tesis-de-la-escuela-una-reflexion-en-torno-al-problema-de-su-especificidad>
- Guitart, R. M. (2021). Educamos entre todas: Aportaciones de las educadoras y los educadores sociales en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 302, 10-14. https://www.eduso.net/res/pdf/16/aporescu_res_16_.pdf
- Jiménez, R. (2017). Más allá del centro educativo: El educador social en la construcción de redes educativas en el territorio y con la comunidad. In *Actas del XXX Seminario de Pedagogía Social: Pedagogía Social Y Desarrollo Humano* (pp. 180-190).
- Laorden, C., Prado, C e Royo P. (2006). Hacia una educación inclusiva. El papel del educador social en los centros educativos. *Pulso: revista de Educación*, 29, 77-93.
- López, R. (2012). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares en el estado español. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-6. https://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf
- López, F. (2017). Educación Social en la escuela ¿Por qué? In *III Congreso Internacional Virtual innovación pedagógica y praxis educativa. INNOVAGOGÍA 2016* (pp. 1304-1310). Afoe Formación.
- Menacho, S. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en las escuelas. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-16. https://www.eduso.net/res/pdf/16/eduesc_res_16.pdf
- Merino, R. (2012). La educación social en la escuela / la escuela en la educación social. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-9. http://www.eduso.net/res/pdf/16/edues_res_16.pdf
- Pardo, J.C. e García Tobío, A. (1997): ¿O centro educativo como unidade de cambio? Interacción entre profesores: burocracia vs. colaboración. *Revista Galega de Educación*, 28, 58-68.
- Puig, X., & Fernández, A. (2018). Profesión necesaria para una escuela inclusiva. In X.M. Cid, S. Riveiro, M.V. Carrera, M. Castro, J. Rodríguez, A. Fernández-Sanmamed, F. Candia (Coords.). *Educación social e escola: análise da última década (2006-2016)* (pp. 17-50). CEESG/NEG.



- Pulido, C., & Ríos, O. (2006). Las comunidades de aprendizaje: ¿escuela y educación social integradas? *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 32, 79-92. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165523>
- Quintanal, J. (2017). La integración actual del Educador Social en la Escuela. *RES: Revista de Educación Social*, (24), 499-503. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/976.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Ruiz, L. (2018). Educación social para prevenir y/o erradicar el sedentarismo en las escuelas: revisión teórica. In X.M. Cid, S. Riveiro, M.V. Carrera, M. Castro, J. Rodríguez, A. Fernández-Sanmamed, F. Candia (Coords.). *Educación social e escola: análise da última década (2006-2016)* (pp. 417-423). CEESG/NEG.
- 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. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/351120/446454>
- Santos, M.D. (2021). Una experiencia de educación social en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 302, 20-24.
- Sierra, JE., Vila, ES., Caparrós, E. & Marín, VM. (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
- Vega, A. (2013). La educación social en la escuela: complemento imprescindible. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-14.

Para contactar:

Noelia Da Rocha Calvo, email: noelia.darocha@rai.usc.es

Margarita Valcarce Fernández, email: margot.valcarce@usc.es

Cristina Abeal Pereira, email: cristina.abeal@usc.es



Redes sociales: influencia en la construcción de la identidad de las/os adolescentes que residen en centros.

Social networks: influence on the construction of the identity of adolescent residing in centers.

Gema López Lajusticia, educadora social

106

Resumen

La adolescencia es una etapa de la vida de cambios y de desarrollo de la personalidad. Mediante procesos relacionales las/os adolescentes van configurando su identidad hasta convertirse en adultos. La presencia de las TIC es una constante en sus vidas, forman parte de la adolescencia digitalizada en la que la referencia de los adultos pasa a un segundo plano. Para las/os adolescentes que residen en centros de protección esta situación es todavía más real al estar alejados de sus familiares.

La presente investigación trata de dar respuesta a la comprensión de los procesos de comunicación que se articulan a través de las redes sociales y la influencia que estos tienen en la construcción de la identidad de las/os adolescentes que residen en acogimiento residencial

A través de un análisis cuantitativo y cualitativo se ha puesto de manifiesto qué supone para estas/os adolescentes esta manera de relacionarse y cómo se construyen a sí mismos desde la interacción en las redes sociales, constituyendo su principal fuente de aprendizaje en los procesos de socialización, les gusta mostrar buena imagen, no siendo muy conscientes del sentido que dan a cómo se muestran. Le aportan muchas ventajas, pero también riesgos.

Palabras clave: Redes sociales, adolescencia, construcción de la identidad, acogimiento residencial.

Abstract

Adolescence is a life stage of changes and personality development. Through relational processes, adolescents shape their identity until they become adults. The present of ICT is a constant in their lives, they are part of a digitalised adolescence in which the reference of adults is secondary. For adolescents residing in protection centres, this situation is even more real as they are away from their families.

This research attempts to provide an answer to the understanding of the communication processes that are articulated through social networks and the influence they have on the construction of the identity of adolescents living in residential care.

Through a quantitative and qualitative analysis, the aim is to show what this way of relating means for these adolescents and how they construct themselves through interaction in social



networks, constituting their main source of learning in the processes of socialization. They like to show the good image, not being very aware of the meaning they give to how they show themselves. They bring to many advantages, but also risks.

Keywords: social networks, adolescence, construction of identity, residential care.

Fecha de recepción: 15/04/2023

Fecha de aceptación: 23/05/2023

107

Introducción

La adolescencia es la etapa de la vida en el que las personas se integran en el mundo y construyen su identidad. Fandiño y Rodríguez (2021) la definen como una etapa de crisis que bien resuelta tiene que terminar con el acceso a la autonomía y al control de la propia vida. Un proceso de cambio y de aprendizaje que no solo está determinado por lo que se proyecta de dentro hacia afuera, el contexto de socialización juega un papel importante desarrollándose una serie de procesos en el que el mundo virtual adquiere una gran relevancia en la vida de las/os adolescentes.

En nuestro tiempo y cultura, la adolescencia está atravesada por las TIC (Delgado, 2020). Los teléfonos móviles y las redes sociales son los medios de comunicación por excelencia, su forma de visibilizarse. Lo que no puede subirse a la red o visto en los medios no existe. Las redes sociales se han convertido en un elemento mediador en la cotidianidad de las/os adolescentes y determinan el modo de construir su identidad a través de los procesos de socialización (Martínez y Sánchez, 2016). La inmediatez, el poder mostrarse de forma diferente a cómo se ven y sienten, y el obtener una respuesta a esa imagen mostrada son elementos que configuran esta forma de relacionarse.

Las/os adolescentes que residen en los centros de acogimiento residencial conforman un grupo especialmente vulnerable porque todos ellas/os se encuentran alejados de sus familias habiendo perdido a sus referentes adultos más cercanos. Residen en lugares en los que se sienten obligados a estar, por lo que la necesidad de que existan referentes adultos que caminen a su lado y que les ayuden en su proceso de aprendizaje hacia la vida adulta es todavía, si cabe, más necesaria. Representan la adolescencia dividida en dos polos de la que

habla Narodowski (2013). La falta de anclaje con los adultos la compensan a través de los medios de comunicación que se convierten en agente de socialización y aprendizaje primordial.

En este proceso hacia la autonomía, de la construcción de su propio yo, las/os adolescentes adquieren mediante la interacción en las redes sociales una serie de aprendizajes que condicionan el modo en el que se construyen. Como responsable de un centro residencial de autonomía, conocer qué supone para estas/os adolescentes esta manera de relacionarse, cómo se construyen a sí mismos y que aprendizajes adquieren desde la interacción en las redes sociales, va a ser de gran ayuda para poder convertirse en adulta referente en su camino hacia la autonomía.

La presente investigación centrada en los procesos de aprendizaje y socialización que las/os adolescentes hacen a través de las redes sociales y la influencia que estas ejercen en la construcción de su identidad permitirá adecuar a las/os educadores la propuesta educativa más acorde a cada chico/a.

Revisión teórica

Las redes sociales en la adolescencia

Se considera que, en nuestra sociedad, la adolescencia es una etapa relativamente extensa, un tiempo de maduración personal donde adquirimos la formación académica y laboral que nos prepara para la autonomía adulta. Un periodo de grandes cambios que pide respuestas individuales, sociales e interactivas, poniendo a pruebas las fortalezas propias y del entorno, (Fandiño y Rodríguez, 2021).

Los teléfonos móviles y las redes sociales son los medios de comunicación e inclusión social por excelencia, su forma de hacerse visibles. Para “ser”, hay que mostrarse. Lo que no puede subirse a la red o visto en los medios no existe (Delgado, 2020). Existe un debate entre varios autores que afirman que el uso de internet produce modificaciones en las estructuras cerebrales haciendo que las/os adolescentes sean más impulsivos y con mayores problemas de atención y concentración, otros aportan una visión más optimista y lo consideran cierto temor a la evolución tecnológica. Sí es cierto que estos jóvenes se han hecho adolescentes en internet y han aprendido a relacionarse con internet (Fandiño y Rodríguez, 2021).



Las redes sociales se han convertido en un elemento mediador en el día a día de las/os adolescentes. Las relaciones que se establecen entre el grupo de iguales y con los/as adultos/as de referencia se han transformado valorándose más la cantidad que la calidad de las interacciones. Aguayo (2018), habla sobre diversos estudios en los que se pone en evidencia como los/as adolescentes construyen su identidad digital mediante las interacciones en las redes sociales. Construyen su identidad en diversos formatos: video, audio, texto, reforzándose a través de las interacciones y sus respuestas.

Los procesos de comunicación que se articulan en las redes sociales implican un cambio en la construcción de la identidad de estas/os adolescentes respecto a su imagen, al sentido del yo y del grupo, a aquello que se considera importante en cada sociedad y en cada época, y a las formas de vinculación y/o participación en la comunidad (Martínez y Sánchez, 2016; Barroso et al. 2019).

Tabla 1. *Redes más usadas para el grupo de edad 12 a 17 años*

WhatsApp,	92%.
TikTok	75%
Instagram	74%
YouTube	63%

Fuente: IAB (Interactive Advertising Bureau), 2023, p. 17

Tabla 2. *Principales usos para el grupo de edad 12 a 17 años*

Entretenimiento,	89%.
Interactuar	76%

Fuente: IAB (Interactive Advertising Bureau), 2023, p. 27

El grupo de 12 a 17 años también es el más partidario de seguir *influencers*, lo hacen 8 de cada 10 a través de Instagram, TikTok y YouTube (IAB (Interactive Advertising Bureau), 2023, p. 31)

En las redes sociales construyen narraciones sobre su personalidad al mismo tiempo que desarrollan su sentido de pertenencia, al sentirse incluidos dentro de un grupo (Dans et al, 2021). Lo hacen en diferentes formatos (video, audio, texto...) y dedican tiempo a construir esa imagen de sí mismos, mostrando al menos una parte de lo que son, buscando el refuerzo a través de las interacciones y de las respuestas que reciben de sus iguales, dando mucha importancia a lo que se dice de ellos.

Es el espacio donde construyen su “cultura de grupo”, un espacio de libertad y autonomía en el que se sienten lejos de la presencia de los/as adultos/as, al menos desde su percepción. Las redes sociales les permiten, además, expresarse sin presencia de la imagen, por lo que pueden asumir más riesgos y ensayar roles, construyendo personajes que se identifican más con quién quieren ser, que con quien en realidad son. Frente a la incertidumbre de la vida diaria, aparece un espacio en el que pueden sentirse mejor ellos/as mismos y en relación con los/as demás. Su vida transcurre en dos esferas, la on-line y la off-line no habiendo una frontera definida entre ambas, siendo complementarias (Morduchowicz, 2021).

Y es un espacio de aprendizaje colaborativo donde adquieren competencias digitales, sociales, estrategias creativas..., mientras buscan respuestas a sus preguntas en los tutoriales o *gameplays* de YouTube, o mientras construyen su imagen, o crean su propia marca. Competencias y estrategias que luego pueden poner en práctica en otros contextos. Masanet et al. (2020) consideran estos aprendizajes como un complemento a la educación formal.

Pero también hay que tener en cuenta los riesgos. La falta de análisis crítico para procesar la información recibida, la presencia de contenidos inadecuados, la tecnoadicción, el ciberacoso, atentados contra la privacidad, sexting, grooming, son algunas de ellas (Aguayo, 2018).

Son diversas/os las/os autores que han profundizado sobre este tema ayudándonos a comprender como los procesos interactivos que se producen a través de las redes sociales influyen en la construcción de la identidad de las/os adolescentes, pero en lo referente a las/os adolescentes que residen en centros de acogimiento residencial los estudios realizados son bastantes escasos y mayormente centrados en los riesgos y desventajas del uso de las tecnologías.

Para las/os chicas/os que residen en los centros de protección la adolescencia resulta una etapa más compleja si cabe, porque todas/os ellas/os viven alejados de sus familias, permaneciendo en lugares en los que se sienten obligados a estar. Al igual que las/os otras/os adolescentes, las TIC están muy presentes en sus vidas, forman parte de la adolescencia digitalizada, 3.0 de la que habla Narodowski (2013) donde el mundo de los/as adultos/as les genera una gran desconfianza. Los medios de comunicación compensan la falta de presencia familiar convirtiéndose en su agente de socialización principal.

Los estudios realizados por Ricoy y Martínez-Carrera (2020) sobre el uso informal del móvil en los centros de protección y Mendoza (2017) sobre adolescentes y jóvenes migrantes en

Bizkaya, muestran cómo los móviles son además de un medio de comunicación a través de las redes sociales y los sistemas de mensajería, una fuente de diversión/recreación y una forma de construir su identidad dentro de su grupo de iguales, pero también puede ponerles en peligro ante situaciones nada recomendables, de ahí la importancia de que generen una conciencia crítica frente al entorno digital, que les permita ser responsables y aprender a gestionar su uso de forma provechosa y segura. Tal como se plantea en el Informe Anual del Justicia de Aragón sobre la infancia y la adolescencia (2021), tras una de las visitas a los centros, desde la visión del equipo educativo, uno de los mayores problemas que tienen los/as adolescentes es la falta de presencia de adultos/as responsables que les ayuden a crear esa conciencia crítica y a aprender a gestionar su uso, de ahí la importancia del acompañamiento educativo.

Prola (2021), en un estudio realizado sobre el uso cotidiano de las redes sociales en los centros residenciales, pone de manifiesto como para estas/os chicas/os, el acceso a las redes sociales se convierte en condición indispensable para la socialización juvenil. Independientemente de los peligros que puede conllevar su uso, también supone la inclusión en otros grupos de jóvenes fuera del entorno residencial y el desarrollo futuro de su autonomía fuera del centro.

Para los adolescentes migrantes no acompañados son además de todo esto, una forma de mantenerse unidos a su familia, de tejer puentes con personas significativas en sus vidas que se encuentran lejos, una forma de poder almacenar parte de su vida a través de las fotos y los videos, una manera de expresarse frente al mundo, una herramienta de aprendizaje y desarrollo y una forma de explorar y aprender sobre el mundo (Mendoza, 2017).

Preguntas de investigación

Para las/os educadoras/es sociales que trabajan con estas/os adolescentes comprender qué implica esta manera de relacionarse, cómo se construyen a sí mismos desde la interacción en las redes sociales, descubrir por medio de sus vivencias los ejes centrales de su identidad, así como las ventajas y los riesgos que el uso de las redes sociales suponen en la construcción de la identidad y en el aprendizaje hacia la vida adulta, es indispensable para poder convertirse en sus adultos/as de referencia y ser parte de su mundo.

De ahí que para la realización del estudio se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿De qué manera los aprendizajes adquiridos a través de los procesos interactivos en las redes sociales construyen la identidad de las/os adolescentes que residen en los centros de protección?
2. ¿Cómo se construyen los procesos interactivos a través de las redes sociales de estas/os adolescentes?
3. ¿Cómo afecta la influencia de las redes sociales en la imagen percibida y transmitida de estas/os adolescentes?
4. ¿Qué ventajas y riesgos implica el uso de las redes sociales para las/os adolescentes que residen en centros de acogimiento residencial?

Objetivo general

El objetivo general del estudio es analizar el proceso de aprendizaje que llevan a cabo las/os adolescentes que residen en centros de protección, en la construcción de su identidad mediante la interacción en las redes sociales. Y averiguar el papel que estas desempeñan en la manera de verse y en sus procesos de socialización.

Objetivos específicos

1. Comprender como los aprendizajes que adquieren mediante los procesos de socialización que tienen lugar a través de las redes sociales influyen en la imagen que tiene de sí mismos/as las/os adolescentes que residen en centros de protección.
2. Analizar las formas de interacción social que realizan estas/os adolescentes a través de las redes y cómo influyen en sus procesos formativos hacia la vida adulta.
3. Descubrir qué ventajas y riesgos implica el uso de las redes sociales para estas/os chicas/os en su aprendizaje para alcanzar la autonomía.

Diseño de la investigación

La investigación se dirige a adolescentes entre 14 y 18 años residentes en centros de atención educativa y autonomía de las ciudades de Zaragoza y Teruel, que están tutelados o en guarda por el Instituto Aragonés de Servicios Sociales (IASS), o en situación de prorroga tras haber alcanzado la mayoría de edad, pero siguen residiendo en centros de protección. Para dar respuesta a las preguntas de investigación y a los objetivos planteados se ha diseñado una investigación de tipo mixto que tratará de describir la realidad.

En la primera parte se ha utilizado metodología cuantitativa no experimental. Lo que se pretende es describir algunas características de la población a estudiar. Para la recogida de datos se ha diseñado un cuestionario electrónico que ha permitido realizar una primera

exploración sobre el tema y empezar a dar respuesta a las tres primeras preguntas de investigación. Recoger información general sobre el uso que hacen las/os adolescentes que residen en centros de protección de las redes sociales, sobre la imagen percibida y la imagen transmitida, así como tantear algunos de los posibles riesgos que puede tener su uso.

Previo a la realización de la investigación se informó a los/as directores provinciales del IASS en Zaragoza y Teruel, tutores legales de las/os adolescentes, de la finalidad y contenido de la investigación, solicitando permiso para poder realizar la investigación y entregándoles el consentimiento informado que permitía poder pasar a los/as adolescentes el cuestionario y realizar las entrevistas.

Para el envío del cuestionario se contactó con la directora de tres centros propios de Zaragoza. Por otro lado, se contactó con los/as coordinadores/as de otros cinco centros y tres programas que gestiona una fundación. Además, se pasó toda la información a la responsable de protección de otra entidad que coordina varios centros en Zaragoza. Finalmente respondieron enviando el consentimiento informado cuatro centros y dos programas de Zaragoza y dos centros en Teruel. A estos es a los que se les envió el cuestionario, recibándose 23 respuestas sobre un total de 30 adolescentes.

En una segunda parte se ha utilizado metodología cualitativa de tipo etnográfico donde lo que se buscaba era conocer como interpretaban los propios sujetos la realidad y poder dar respuesta de forma más profunda a las tres primeras preguntas de investigación que hacen referencia a la construcción de la identidad, a los procesos interactivos, y a la imagen percibida y transmitida. Y dar también respuesta a la cuarta pregunta, mediante todo lo hablado sobre ventajas y riesgos. Los instrumentos utilizados han sido la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión.

Se diseñó un guion de entrevista semiestructurada, con preguntas abiertas que permitiera comprender mejor la interpretación que las/os adolescentes hacen del uso de las redes sociales y lo que esto implica en su proceso de aprendizaje en la construcción de su identidad, permitiendo dejar espacio para que las/os adolescentes pudieran explicarse con sus propias palabras sobre el tema y no dando respuestas concretas.

Tras la información general recogida en el cuestionario sobre los usos de las redes sociales y la imagen percibida y transmitida, con las entrevistas se pretendía profundizar en estos temas analizando la información recogida, partiendo del punto de vista de las/os adolescentes, de sus

vivencias e interpretaciones. Con esta técnica se recogió información desde la perspectiva que aportan estas/os chicas/os.

Aunque las preguntas estaban divididas en bloques haciendo referencia a cada una de las preguntas de investigación, las respuestas formaban un continuo, permitiendo extraer información correspondiente a varios bloques. Al poder expresarse las/os chicas/os de forma extensa y en un contexto agradable, se pudo recoger información desde las perspectivas que tienen las/os adolescentes sobre estos temas.

Con anterioridad a la realización del grupo de discusión, se envió por correo junto con el material para el debate, un consentimiento informado que se remitió firmado previamente a la realización de la reunión. En este caso la modalidad del grupo de discusión fue sincrónica y en formato online. La reunión se realizó en Meet, y tuvo una duración aproximada de una hora. Se invitó a siete profesionales que trabajan en centros de protección, y programas con adolescentes en riesgo de exclusión, de la ciudad. Finalmente pudieron participar cuatro profesionales. Se elaboró un documento donde se plasmaban los resultados recogidos con las anteriores técnicas, siendo este documento la base del debate. El grupo de expertos profundizó en el significado y la interpretación de los resultados. Aunque existía un guion previo para conducir la reunión, el debate transcurrió de forma fluida utilizando solo el guion como apoyo. Se profundizó sobre todo en los procesos de aprendizaje para la construcción de la identidad, en los procesos de socialización que se generan a través de las redes sociales, en la imagen transmitida y percibida y algo menos en las ventajas y los riesgos. La sesión se grabó para su posterior análisis.

En todo momento se garantizó el anonimato de los/as participantes. El tratamiento de los datos de carácter personal de todos los sujetos participantes se ajusta a lo que se dispone en el Reglamento General de Protección de Datos (UE) 2016/679 y a la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales.

Resultados del proceso de análisis.

A. El cuestionario

Los resultados a las preguntas generales son los siguientes:

- Edad: tres chicos/as de 14 años, seis chicos/as de 15 años, cuatro chicos/as de 16 años, seis chicos/as de 17 años, cuatro chicos/as de 18 años.



- Genero: contestaron: 14 chicas, 2 chicos y 2 de otro género
- Procedencia: fue bastante variada: nueve eran españoles/as, cinco marroquíes, tres rumanos/as, un/a colombiano/a, un/a guineano/a, un/a argentino/a, un/a ruso/a
- Familia: catorce de los/as participantes tiene la familia aquí y nueve chicos/as tienen la familia fuera de la ciudad en la que residen.

1. Los resultados que hacen referencia al *primer eje, uso de la redes sociales*, son los siguientes:

- *Redes sociales*

Todos/as los/as adolescentes usan las redes sociales. Ha habido dos respuestas negativas, pero posteriormente indicaron usar whatsapp. Respecto a las redes que utilizan, la más señalada ha sido whatsapp (95,7%, 22 respuestas), le sigue Instagram (82,6%, 19 respuestas), Tik Tok (69,6%, 16 respuestas), Youtube (52,2%, 12 respuestas), Snapchat (34,4%, 8 respuestas) y por último Facebook (21,7%, 5 respuestas). Un 26,1% (6 de los/as chicos/as), dice utilizar otras redes a parte de estas. Estos resultados están en línea con los datos publicados en el Estudio Anual de Redes Sociales de 2023 el grupo de edad 12 a 17 años.

El 87% (20 de las/ participantes), se conecta desde su propio móvil y cuando no tienen, lo hacen desde el móvil de sus compañeros/as, (el 26, 1%, 6 chicos/as).

Según comentan, el 34,8% (8 de los/as adolescentes), expresa estar conectado entre 5 y 7 horas al día. El 26,1% (6 de los/as encuestados/as), está conectado entre 1 y 3 horas. El 21,7% (5 de los/as encuestados/as), lo hace menos de una hora y el 17,4% (4 de los/as encuestados/as), entre 3 y 5 horas.

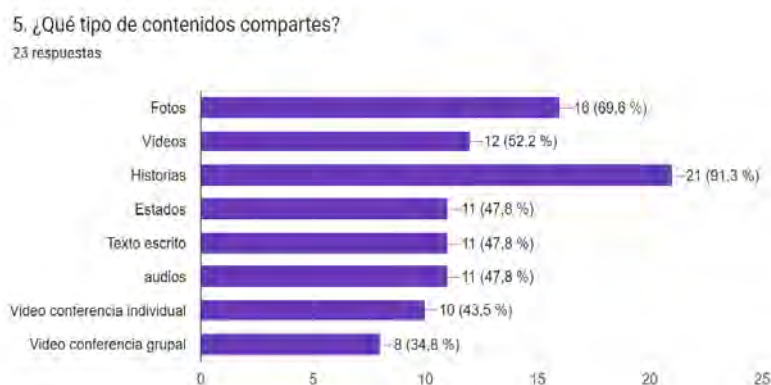


Gráfico 1. Contenidos compartidos Elaboración propia

Tal como se muestra en la gráfica, los contenidos que principalmente comparten son historias, (el 91,3%) seguido a cierta distancia de las fotos (69,6%) y en tercer lugar, los videos (52,2%). Mientras que el texto escrito, los audios y las videos conferencias no llegan al 50%.

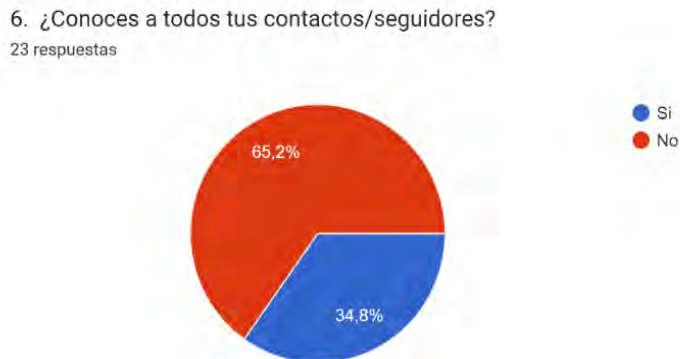


Gráfico 2. Contactos conocidos/no conocidos. Elaboración propia

Tres cuartos no conoce a sus contactos o seguidores: la gran mayoría (20 de los/as encuestados), comparte contenido con desconocidos/as.

- *Horas de conexión/dispositivos.*

Si tenemos en cuenta las horas de conexión y los dispositivos utilizados no podemos decir que existe relación entre las horas de conexión y el número de dispositivos. Tal como muestra la gráfica, si se aprecia una diferencia entre tener móvil o no.

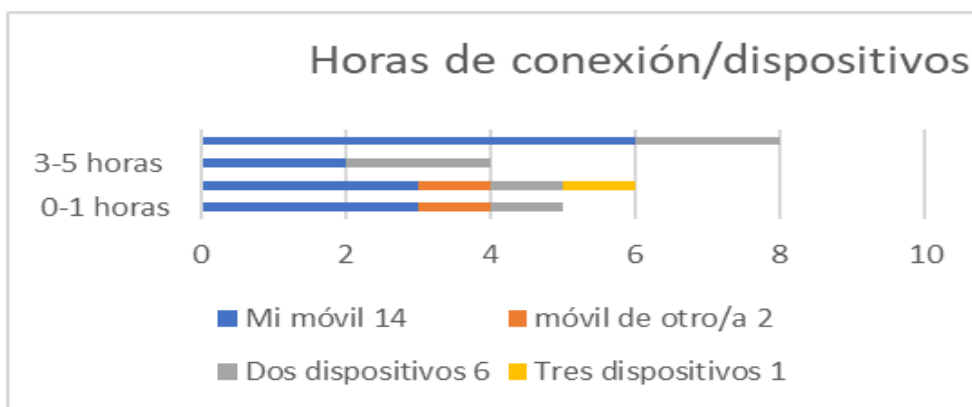


Gráfico 3. Horas de conexión/dispositivos. Elaboración propia

- *Horas de conexión/género.*

Con relación al género y teniendo en cuenta que han contestado el cuestionario el doble de chicas que de chicos, los chicos podrían estar conectados más horas que las chicas.

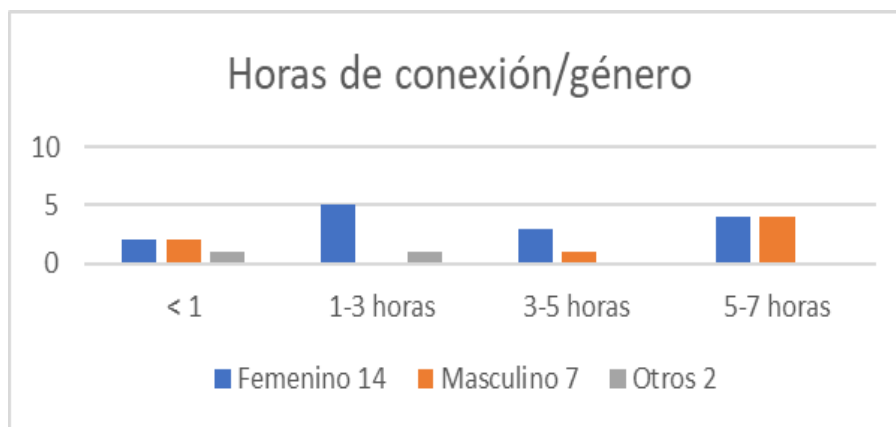


Gráfico 4. Horas de conexión /género. Elaboración propia

- Horas de conexión/presencia de la familia en la ciudad de residencia.

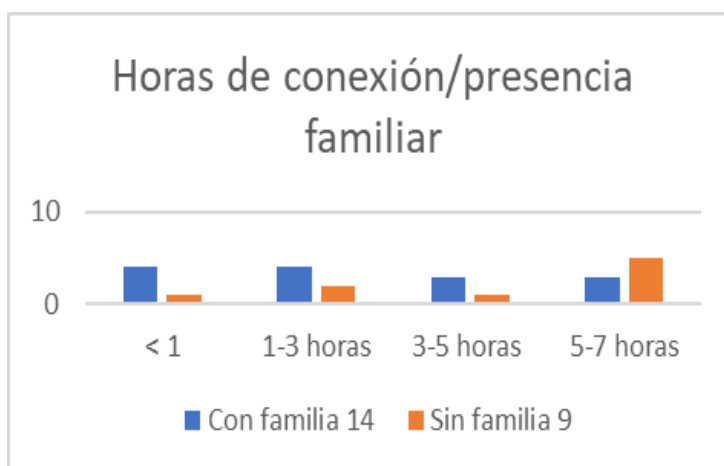


Gráfico 5: horas de conexión/presencia familiar. Elaboración propia

Tal como muestra la gráfica, los/as adolescentes cuyas familias no se encuentran en la ciudad de residencia, son los que mayor número de horas pasan conectados.

2. Para dar respuesta al **segundo eje, imagen percibida y transmitida**, se elaboró una escala Likert con cuatro valores de respuesta, 1 nada, 2 poco, 3 bastante, 4 mucho. Los resultados fueron los siguientes:
 1. *Es importante tener muchos/as seguidores.* La gran mayoría, veinte de las respuestas, manifiesta que no es nada o poco importante para ellos/as. Solo 3 de ellos/as considera bastante o mucho que esto sea importante.
 2. *Estar conectado me ayuda a olvidarme de mis problemas.* Aquí la respuesta es más variada, situándose quince de las respuestas en valores intermedios, frente a las cinco que expresan que no les ayuda nada y tres que dicen ayudarle mucho.

3. *Normalmente comparto cosas que dan buena imagen de mí.* Catorce de ellos/as dicen que bastantes o muchas veces los hacen, mientras que nueve de ellas/os dice no hacerlo nunca o poco.
4. *Lo que comparto tiene que ver con lo que me gustaría ser o tener.* La mayoría, diecisiete de las respuestas, expresa no tener nada o poco que ver.
5. *Comparto contenidos diferentes dependiendo del perfil que utilizo.* Diecinueve de las respuestas expresa no ser nada o poca la diferencia entre lo que comparten en los diferentes perfiles que tienen.
6. *Normalmente suelo ser sincero/a.* Se consideran sinceros/as a la hora de interactuar en redes sociales. Veinte de las respuestas afirma serlo bastante o mucho.
7. *Las cosas que comparto tienen que ver con cómo me siento o cómo me veo.* Aquí la respuesta es más ambigua, situándose la gran mayoría, dieciséis de las veintitrés entre el poco y el bastante.
8. *Reviso varias veces al día mis redes sociales para ver cuántos "me gusta", comentarios... tengo.* Dieciséis de ellas/os dice hacerlo poco o nada, cinco de ellos/as que lo hace muchas veces.
9. *Los comentarios negativos me afectan bastante.* Veinte de ellos expresan afectarles poco o nada.
10. *No tener muchos "me gustas" en mis publicaciones me hace sentir mal.* Casi la totalidad de las respuestas, veintiuna de ellas, han respondido que no.
11. *Hay personas que cuelgan cosas mías sin mi permiso.* Catorce de los/as adolescentes afirman no ocurrirles esto nunca, y cuatro muy pocas veces. A los/as cinco restantes si les ocurre bastantes o muchas veces.

B. Las entrevistas.

Se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas a tres chicas y dos chicos con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años. Procedían de diversos países y en algunos casos, sus familiares residían fuera de la ciudad dónde ellos/as viven.

Las preguntas se agruparon en torno a los tres ejes comentados en el apartado técnicas e instrumentos: 1) usos de las redes sociales, 2) imagen percibida y transmitida, 3) ventajas y riesgos.

1. Para el *primer eje las categorías a analizar fueron las siguientes:*

- **Utilidad:** todos las/os adolescentes entrevistados usan Instagram y WhatsApp, algunas/os también emplean TikTok y Twitter. La utilidad va en función de la red que usan.

- WhatsApp principalmente lo emplean para comunicarse con sus familiares, amigos y con el centro. Tal como ellos/as verbalizan “gente de toda la vida”. A diferencia de otras redes permite hacer video llamadas que usan para comunicarse con sus familiares y amigos/as.
- Instagram lo utilizan para comunicarse con los amigos y las/os compañeras/os de clase, para subir fotos, hacer directos, mostrarse. También como forma de entretenimiento y conocer gente nueva. Desde esta red hablan con gente que conocen y con desconocidos, y lo hacen de manera más informal. También lo usan como lugar de compra y venta.
- TikTok les sirve para ver videos y como forma de entretenimiento. Uno/a de los entrevistados/as comenta que tiene una cuenta específica en esta red para dar “likes” en las publicaciones de su hermana. Algunos/as también utilizan Twitter. Uno/a de ellos/as como forma de expresar sentimientos a través de las frases que va colgando, y otro/a para buscar información sobre temas de su interés.

Como ya hemos adelnatado antes, se conectan principalmente desde su móvil si lo tienen y si no desde el móvil de sus compañeros/as. Si tienen a mano otros dispositivos, también los usan.

- **Necesidad:** depende de la personalidad de cada uno/a. Las respuestas han sido muy variadas. En general, lo consideran como una forma de unión con el mundo, con la gente que quieren. Una de las respuestas hace alusión a su estado de ánimo. Si está bien se conecta, en caso contrario, no. En ocasiones, el no estar conectados/as les produce agobio, o es la manera de dejar de estar aburrido/a. Para estas/os adolescentes, al estar separados de sus familias, el móvil es el lugar donde almacenan todos sus recuerdos: fotos, conversaciones de sus seres queridos... Tal como ellos/as expresan, perder una cuenta es perder una parte de su vida.
- **Contenidos:** se comunican en diversos formatos. Suben historias y fotos, audios y texto, videos, y video llamadas para comunicarse con la familia y con los/as amigos/as y hacer los trabajos escolares. Buscar información, noticias, seguir a personas que ellos consideran importantes, conocer a gente nueva (utilizan los directos para eso). Uno de los chicos habla de la importancia que da a las respuestas que recibe y de la oportunidad de hacerse viral. Hablan también de la utilidad de las redes para compartir sentimientos a través de frases que para ellos/as son significativas y de la importancia de las respuestas que reciben, aunque sean de desconocidos. Varios/as de ellos/as comentan que utilizan las redes para comunicarse de forma indirecta con alguna persona significativa a través de

frases, fotos, canciones... que, objetivamente hablando, no quieren decir nada, pero tienen un mensaje oculto para la persona con la que se están comunicando.

2. Para el *segundo eje las categorías de análisis fueron las siguientes:*

- **Imagen:** en los casos en los que se utilizan las redes con las personas con las que tienen relación de forma presencial, acostumbran a ser sinceros/as y mostrarse tal cual son. Su imagen pública suele ser buena. En algún caso, cuando no se sienten bien, tienden a desaparecer del mundo virtual.
- **Relaciones:** si las relaciones son con gente que conocen, suelen ser más cercanas. Algunos/as solo se relacionan con personas que conocen. Cuando hablan con desconocidos/as, el objetivo no son las relaciones profundas, aunque en ocasiones puedan surgir, pero no es eso lo que buscan.
- **Uso que se hace de su imagen:** les afecta bastante el uso que los/as demás hacen de su imagen considerando una falta de respeto grave que la gente cuelgue cosas negativas de ellos/as. Aquí hay que tener en cuenta la forma en que pueden verse expuestos/os, si se trata de algo más personal, que los demás no entienden, o si por el contrario es algo más público. Y la relación que tienen con esa persona.
- En general, para este bloque de preguntas, les ha costado bastante profundizar en las respuestas, contestando de manera bastante escueta o dando respuestas que no tenían que ver con la pregunta, utilizando mecanismos de defensa para no verse expuestos/as. Se vislumbra cierta sensación de soledad y una imagen dañada que no quieren mostrar.

3. Para el *tercer eje las categorías de análisis son las siguientes:*

- **Ventajas:** como cosas positivas estas/os adolescentes expresan que, las redes sociales son su medio de comunicación por excelencia con sus amigos/as, familiares y personas cercanas. Una forma de conocer gente nueva. Les permiten también, la expresión de sentimientos, y el poder comunicarse de forma indirecta. Y el poder resolver problemas con personas que no están presente y que puede que tarden en ver. Lo utilizan también como “caja de recuerdos” ahí tienen las fotos, conversaciones y todo lo que consideran importante, perder esas cuentas supone perder una parte importante de sus vidas.

- Son una fuente de información sobre temas que les interesan, una forma de entretenimiento, una manera de “matar el aburrimiento” y de distraerse. Les sirven también, para aprender cosas sobre temas que les interesen o consultar dudas legales, psicológicas...
- **Experiencias desagradables vividas:** solo uno/a comenta no haber tenido ninguna experiencia desagradable. Los/as demás dicen haber recibido fotos obscenas, hackearles la cuenta, haber recibido videos pornográficos de personas adultas, que otras personas hayan subido cosas suyas sin su permiso, insultos, acoso, y que personas desconocidas les pidan fotos suyas íntimas.
- **Otros riesgos:** los/as adolescentes hablan de riesgo de adicción, la forma en que algunas personas exhiben su cuerpo, considerándolo innecesario. Hacerse pasar por otra persona para quedar contigo, o citarte para una entrevista de trabajo falsa y verte en una situación de peligro, en general este es un tema que les preocupa bastante. Dejar de hacer tus cosas por estar conectado/a. Procrastinar. No ser consciente de la gente que agregas. Quedar expuesto/a en la red (que cuenten tus cosas en cuentas de cotilleos). En uno de los casos se hizo referencia al peligro de las redes para los niños pequeños, el no conocer a las personas con las que hablan y que se hagan pasar por personas de su edad, cuando en realidad se trata de personas adultas. Vivir en la red y olvidarte de la gente que tienes al lado.
- **Formas de solución:** la solución más comentada es bloquear la cuenta, o denunciar la cuenta a través de los servicios que ofrece la red. Algunos/as creen que no se puede hacer nada más. Otros/as hablan de llamar a la policía y alguno/a, aunque sabe que esa puede ser la solución, no lo haría porque no quiere tener ningún contacto con esta. Desconectarte de las redes o hablarlo con la persona concreta, son otras de las soluciones aportadas. También hablan de medidas preventivas (cuentas privadas, medidas de seguridad para que no te roben la cuenta, tener cuidado con las personas a las que agregas...).

C. El Grupo de discusión.

En el grupo de discusión el debate se centró en el análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios y la entrevistas. Los/as cuatro participantes eran profesionales con amplia experiencia en el trabajo con adolescentes residentes en centros de protección desde lo

educativo o terapéutico, en centros de reforma, en pisos de emancipación, o en programas educativos diseñados para este tipo de adolescentes. Previo a la reunión, se preparó un documento donde se había elaborado un resumen de las respuestas de los cuestionarios, la información obtenida en las entrevistas clasificada en diversas categorías. Los/as participantes estuvieron debatiendo sobre este documento algo más de una hora. La reunión fue online a través de Meet.

Finalizada la reunión se procedió a categorizar toda la información recogida en torno a los mismos ejes en los que se agrupó la información recogida en las entrevistas.

1. Así, para el *primer eje, uso de las redes sociales, las categorías de análisis fueron las siguientes:*

- **Formas de relación:** los/as participantes consideran que las formas de relación que tienen las/os adolescentes en las redes sociales son diferentes a las que tienen las personas adultas. Para los/as adultos/as el contacto presencial sigue siendo necesario, pero para los/as adolescentes, no. Ellos/as creen que el mundo está en sus manos por tener un móvil, sin ser conscientes de lo que pueden llegar a perderse por desechar otros espacios relacionales que tienen más que ver con el mundo presencial. En realidad, se crea un espacio de relación distinto, mucho más rápido, donde el contacto físico queda relegado a otra dimensión. “Ya tenemos esto, no nos hace falta estar”. El uso de móvil es una forma de relación que tienen integrada.

La mayoría de los contactos son desconocidos. Los adultos que son su referencia de forma presencial no forman parte de su mundo virtual, de esta manera no se sienten controlados. Son formas de relación ajenas al mundo adulto, mucho más rápidas donde el contacto físico está relegado a una pantalla.

- **Sentido de la conexión:** partiendo del ejemplo de Instagram y de los contenidos que allí comparten, se aprecian diferencias del sentido que dan a lo que comparten y reciben, estableciendo formas de relación diferentes a las que se dan en el mundo presencial. Una forma de acompañamiento y de llenar la soledad. Por otro lado, los/as adolescentes expresan estar conectados como una forma de distracción, de dejar de estar aburridos, primando más la cantidad que la calidad de los contenidos que comparten.

- **Horas de conexión:** pese a que los/as chicas/os expresen estar un determinado número de horas conectados, la impresión de los/as profesionales es que están las 24 horas del día conectados/as, puesto que no apagan el móvil en ningún momento. Son varios los perfiles que tienen abiertos durante todo el día, y en el momento en el que reciben una notificación responden, por lo que están permanente disponibles. Esto les crea bastante exigencia, ya que, si no estás conectado, no existes. En cierta manera puede llegar a esclavizarles. Apagar el móvil por la noche sería la única forma de desconectarse, cosa que ellos/as no hacen.

Los/as participantes consideran que entre los/as adultos/as ocurre lo mismo, pero no hay consciencia de ello.

- **Contenidos:** se comenta la importancia de las historias como contenido prioritario. Se crea cierto debate sobre el sentido que los/as adolescentes dan a este tipo de contenidos. Las historias aparecen y desaparecen, plantean estados de ánimos, contextos... Las que se guardan tienen un sentido, más estructurado. Una foto es algo estático, permanente, metódico y por lo tanto significa cosas diferentes para ellos/as.

Otras de las cuestiones que surgen es como en estos momentos la vida está condicionada por las redes sociales. Se busca trabajo, piso, se planean las vacaciones..., para algunas cosas es la única opción que se tiene, ya que actualmente, en el caso del trabajo, por ejemplo, solo se puede insertar el currículum a través de plataformas online.

2. Respecto al *segundo eje las categorías de análisis fueron las siguientes:*

- **Privacidad:** los/as chicos/as se relacionan de una forma similar a como lo hacen en persona, pero con un tinte más de privacidad, aunque luego no la tengan. Para ello tienen varios perfiles, eligiendo lo que comparten en cada uno. Muy similar a lo que se hace en el mundo presencial, pero más intrincado y con muchas parcelas. Esta forma de relacionarse permite el don de la ubicuidad, estar en muchos contextos a la vez, al mismo tiempo que se sienten reconocidos y pueden reconocer a otros/as.
- **Imagen:** el móvil es el espejo que refleja algo suyo para reconocerse. En las historias, la imagen que transmiten es más del contexto que les rodea que de ellos/as mismos/as. Son imágenes de su grupo de amigos/as, de ellos/as, pero no de frente, videos que muestran

dónde están y que es lo que ven o hacen. La proyección de una imagen en la que no se muestran. Esto es diferente a lo que aparece en sus fotos de perfil, correspondiéndose más con la imagen que tienen de sí mismos/as.

La forma de mostrarse es diferente, apareciendo la idea de movimiento y el contexto. En ocasiones, se proyecta una realidad ficticia en base a lo que no son. Intentar vivir en base a esa realidad fuera del metaverso no siempre es posible. Se ponen ejemplos conocidos de adolescentes que solo se pueden relacionar en el mundo virtual y no en el presencial. En ocasiones, se busca ser algo que no eres y algo que nunca vas a ser. Esto puede llevarlos/as a la sensación de que los/as demás son perfectos/as y ellos/as.

La expresión de sentimientos y emociones no siempre se hace de forma directa. En ocasiones utilizan la comunicación indirecta para que otros/as personas sean conscientes de cómo están y de alguna manera respondan. Otras veces simplemente desaparecen. Se habla de la importancia de ser para el otro y de utilizar las redes sociales como la manera de olvidarse de sus problemas, tal como algunos/as de ellos/as han comentado en los cuestionarios y entrevistas.

- **Identidad:** tener un móvil es algo que les viene dado. Ellos/as viven en ello, se construyen desde eso. Siguen una lógica diferente.

Comentan lo que expresa Ricardo Fandiño¹ respecto a la relación que establecen los/as adolescentes en las redes sociales frente a los/as adultos/as. Estos/as también están presentes ahí y juegan un papel importante en lo que define su espacio como adolescentes. En Facebook, los/as adolescentes abandonaron esta red porque la habitaban los/as adultos/as. Se inventan Instagram y TikTok. Y TikTok ya está decreciendo porque los/as adultos/as entran en ella.

En la red se producen relaciones que en el mundo presencial no serían posibles puesto que esas personas no llegarían nunca a conocerse. En esos procesos interactivos, se genera no solo relación, sino que también se construye la identidad de estas/os adolescentes definiéndose mediante diferentes procesos de aprendizaje, seleccionando lo que les gusta y lo que no, quiénes son y cómo quieren ser. Como desventaja se aprecia una mayor

¹ “Sexualidades y adolescencias en la hipermodernidad” taller impartido por Ricardo Fandiño organizado por FAIM en septiembre de 2022, al que asistieron varios/as de presentes en el debate.

presencia de estímulos, los modelos en los que fijarse han aumentado exponencialmente dificultando la construcción de la identidad.

Estar en la red les convierte en ser parte de algo, les normaliza, en ese sentido tiene su parte positiva y negativa.

Se debate también sobre la importancia de entender, como profesionales, cómo se construyen a través de las redes. Prohibir su uso no tendría sentido porque se les quitaría una herramienta de construcción de su identidad, que todos/as comparten.

3. Respecto al *tercer eje las categorías de análisis fueron las siguientes:*

- **Ventajas:** como positivo las redes sociales constituyen una forma de acompañamiento y de llenar la soledad, a la vez que les genera un sentido de pertenencia, formando parte de algo y asemejándoles a otras/os grupos de adolescentes más normalizados.
- **Riesgos:** tal como se ha comentado anteriormente, preocupa a los/as profesionales la creación de una realidad paralela para ser las personas que les gustaría ser, pero que no son. Tienen el riesgo de sentirse más cómodos/as en esa nueva realidad construida por no querer afrontar su propia realidad. Es un mundo cambiante, van probando y buscando. Se van construyendo en base a lo que los/as demás les devuelven. Por otro lado, pueden llegar a verse más expuestos/as puesto que están conectados/as permanentemente.

También se comenta su papel como agresores, la impunidad que ofrecen las redes al no haber límites. Estas cuestiones no han aparecido en ninguna de las entrevistas al no reconocerse como tales. Si que se ha observado que el nivel de violencia que tienen en el mundo presencial se corresponde con el nivel de violencia que viven en las redes sociales no existiendo disonancia en este punto.

Discusión de los resultados de la investigación

El análisis de los datos cuantitativos ha mostrado una fotografía de cómo se ven los/as adolescentes que residen en centros de protección, respecto al uso que hacen de las redes sociales y a la imagen que quieren transmitir.

No se observan discrepancias entre las respuestas dadas sobre los usos, horas de conexión, los contenidos compartidos y la imagen que quieren transmitir en los cuestionarios y en las

entrevistas. Si se observan diferencias respecto a la influencia que tienen los procesos interactivos, mostrándose mucho más vulnerables a la respuesta en las entrevistas. Quieren transmitir una buena imagen de sí mismos y cuando están mal pueden llegar a ocultarse para no verse expuestos/as.

Las entrevistas y el grupo de discusión han permitido profundizar más en las cuestiones planteadas ofreciendo una mejor respuesta a las preguntas de investigación y a los objetivos del estudio.

Así, respecto al primer eje, uso de las redes sociales, los/as adolescentes se reconocen como parte de la generación 3.0 de la que habla Nadoroski (2013), se han hecho adolescentes en internet y han aprendido a relacionarse con internet (Fandiño y Rodríguez, 2021).

Las formas de relación son diferentes a las que tiene el mundo adulto, donde la presencialidad pasa a un segundo plano. Se valora más la cantidad que la calidad, aunque esto depende también de la personalidad de cada chico/a. Se muestran selectivos/as respecto a la red que usan dependiendo de los contenidos y el tipo de relación que quieren establecer, así WhatsApp lo utilizan para conversaciones más cercanas con sus amigos/as, familiares y grupos escolares, mientras que Instagram cumple una función de socialización más superficial. Esto coincide con los planteamientos de Martínez y Sánchez (2016) y Barroso et al. (2019).

Utilizan contenidos diversos para comunicarse, a veces transmiten mensajes de forma indirecta, que solo pueden ser entendidos por personas concretas. Aunque por lo expresado en las entrevistas no parecen ser muy conscientes del sentido que le dan a lo que comparten. Tal como se ha planteado en el grupo de discusión, existen diferencias manifiestas entre lo que muestran a través de las historias, estados de ánimo y contextos, y cómo se muestran en las fotos de perfil, su imagen. Quizás estén tan habituados a expresarse de este modo que no se paran a reflexionar cómo lo hacen.

No parece haber una consciencia de las horas que están conectados a lo largo del día. Tal como se ha planteado en el grupo de discusión, mantienen el móvil permanentemente conectado con varios perfiles abiertos, respondiendo en cuanto les llega una notificación. Están continuamente disponibles.

Los teléfonos móviles y las redes sociales son los medios de comunicación e inclusión social por excelencia, su forma de hacerse visibles. Para “ser”, hay que mostrarse. Lo que no puede subirse a la red no existe (Delgado, 2020). Son también el espacio donde construyen su “cultura de grupo” y donde frente a la incertidumbre de la vida pueden encontrar un lugar donde sentirse bien consigo mismo/a y con los/as demás (Morduchowicz, 2021).

Desde la mirada de los y las profesionales, los/as adolescentes crean espacios relacionales en las redes sociales donde a través de las interacciones aprender a descubrir quiénes son y se van construyendo. Son formas de relación ajenas al mundo adulto, el cual va a tener que esforzarse por comprender. El sentido de pertenencia y de reconocimiento en el otro/a, les normaliza y las/os acompaña, tal como plantea Dans et al (2021). Los/as adultos/as también estamos ahí presentes y conforme colonizamos sus espacios ellos/as crean otros nuevos.

Para estas/os adolescentes, el contenido simbólico de lo que se comparte en el mundo virtual tiene un significado diferente al del mundo presencial. Es un lenguaje diferente que se transmite en diferentes formatos, del que, por lo expresado en las entrevistas, no parecen tener mucha conciencia de su uso, quizás por ser algo que tienen integrado en sus vidas. Tampoco son conscientes de las competencias relacionales y digitales que van adquiriendo con el uso de las redes. La red como espacio de aprendizaje colaborativo del que habla Masanet et al. (2020).

Existe el riesgo de construirse una personalidad en la red que luego no pueda mantenerse en el mundo presencial, de ahí que algunos/as chicos/as tengan una vida intensa en el metaverso, pero vacía y asocial en mundo presencial.

Otro riesgo es la cantidad de modelos diferentes que tienen como referentes, lo que las/os puede llevar a una sobrecarga de estímulos y a construirse un ideal de perfección que no van a poder alcanzar, pudiéndoles generar mucha frustración.

Entre los riesgos, en las entrevistas se ha hecho patente la cantidad de situaciones desagradables, que pueden llegar a ser violentas, a las que se ven expuestos/as y las escasas herramientas que conocen para hacer frente a estas situaciones, tal como comenta Aguayo (2018).

Hay que destacar también el incremento de la violencia en las redes cuando esa violencia existe en el mundo presencial. Y el hecho de que, al hablar sobre los riesgos, ellos/as solo se

reconocen como víctimas, no como agresores. En los casos que su respuesta pueda ser agresiva o violenta la consideran una respuesta defensiva.

En general, existe poca consciencia de todo lo que se pone en juego en el ámbito relacional y todo lo que suponen los procesos interactivos.

Conclusiones.

Tras el análisis de resultados se obtiene las siguientes conclusiones.

Las/os adolescentes que residen en los centros de protección al igual que cualquier otra/o adolescente, han crecido interaccionando en las redes sociales y es desde ahí desde donde se construyen. El móvil es parte de sus vidas. Negarles esta herramienta es negarles una parte de sí mismos/as (Fandiño y Rodríguez, 2021).

Están disponibles todo el día, tienen varios perfiles abiertos las 24 horas, respondiendo en cuanto reciben una notificación. Pero desde su percepción, solo creen estar conectados/as un determinado número de horas. No son conscientes de la exigencia que esta disponibilidad les supone. Esto debería ser una cuestión para trabajar.

Diversifican las aplicaciones que utilizan dependiendo de qué quieren transmitir y a quién se lo quieren mostrar. Lo mismo ocurre con los contenidos que comparten. WhatsApp lo utilizan para relacionarse con sus amigos y familiares o en el ámbito escolar. Son relaciones más cercanas y profundas, mientras que Instagram les sirve para comunicarse de forma más superficial y conocer gente nueva. En esta red prima más la cantidad que la calidad (Martínez y Sánchez 2016; Barroso et al. (2019).

No queda muy clara la consciencia del sentido que le dan a lo que comparten. Desde la perspectiva de los adultos, queda patente las diferentes formas de expresión que muestran. En las historias hacen referencia a sus estados de ánimo, y a los contextos en los que se mueven. Son imágenes en las que no aparecen o lo hacen de forma difusa, mientras que en los perfiles muestran lo que son, o la imagen que quieren dar de ellos/as mismos/as. Efimeridad frente a permanencia. Movimiento frente estructura y permanecer estático. Las imágenes sustituyen a los textos y la eficacia se mide en términos de velocidad, no de pensamiento, saber perceptivo frente al saber comprensivo (Medel, 2016). Da la impresión de que la reflexión de las/os adolescentes sobre este aspecto es escasa y es un tema sobre el que se debería profundizar.

A diferencia de otros/as adolescentes perder el móvil o el acceso a una cuenta supone perder una parte de sus vidas, puesto que es donde van almacenando todo aquello que consideran importante y a lo que no pueden acceder de otra manera, al vivir separados/as de sus seres queridos y de sus contextos de origen. Para los/as chicos/as cuyas familias viven en otras ciudades o países, es la forma que tienen de tejer puentes con las personas que son importantes para ellos/as y de poder sentirlos cerca. El mayor número de horas de conexión entre este grupo de chicas/os pone de manifiesto esta necesidad (Mendoza, 2017).

Las redes sociales constituyen el espacio de aprendizaje por excelencia en relación con los procesos de socialización y de construcción de su identidad, un espacio de aprendizaje colaborativo (Masanet et al., 2020), del que no son conscientes de su potencial. Este es un tema en el que se debería seguir profundizando para el mejor desarrollo de su autonomía.

Les gusta mostrar una buena imagen de sí mismos/as llegando a desaparecer cuando se sienten mal. Y les afectan las respuestas que los demás dan sobre ellos/as. Se vislumbra en el grupo entrevistado cierta sensación de soledad y de imagen dañada, que podría ser extrapolable a este perfil concreto de adolescentes.

La socialización la construyen mediante la interacción en las redes. Buscan sentirse reconocidos a través del reconocimiento del otro/a. El estar en la red les genera un sentido de pertenencia y les transmite cierta normalidad en relación con otros grupos de adolescentes, (Morduchowicz, 2021). Los resultados muestran, tal como plantea Prola (2021), que las redes sociales son la forma de socialización que utilizan estos/as adolescentes por excelencia, y de desarrollo de su autonomía fuera del centro.

Crean sus espacios virtuales donde aprenden a construirse influenciados por multitud de modelos de referencia que en ocasiones pueden llegar a desbordarlos por sobreestimulación. Desaparecen de las redes cuando se sienten controlados por sus adultos/as de referencia, creando nuevos espacios virtuales donde relacionarse. Estos espacios son ajenos al mundo adulto que debería esforzarse por comprender. Transitan en dos planos, el virtual y el presencial, no habiendo una frontera clara entre ambos (Morduchowicz, 2021).

Están expuestos a situaciones de peligro y violencia, con escasas estrategias para resolver los problemas a los que se enfrentan. Intentan resolver las situaciones igual que lo harían en el mundo presencial sin ser muy conscientes de la difusión de las redes. Teniendo en cuenta lo que expresan, la violencia a la que están sometidos en el mundo presencial está en

consonancia con la del mundo virtual. Por otro lado, se reconocen como víctimas, pero no como agresores. Si su respuesta es agresiva o violenta la consideran defensiva. No existe mucha consciencia de las repercusiones que pueden tener sus acciones a través de las redes sociales. Este es otro tema que debería trabajarse.

Por último, el estudio parece poner de manifiesto que estos/as chicos/as poseen unas características particulares frente a los/as adolescentes que viven con sus familias, cierta sensación de soledad, imagen dañada... Un estudio comparativo entre ambos grupos podría clarificar si existen diferencias y cuáles son estas.

Bibliografía

- Aguayo, A. (2018). Intervención social con menores y TIC. Un modelo integral para la prevención de riesgos. *Pedernal, Educación y Tecnología*. [Intervencion-menores-TIC_v3_2018.pdf](#)
- Barroso, R. Marí, R y Moreno, R (18 y 19 de noviembre de 2019). Viviendo en la red: jóvenes, TIC e identidades en y desde las redes sociales. *La pedagogía social en un entorno VICA: ¿Viejos problemas. Nuevas perspectivas? Congreso Internacional SIPS 2019/ XXXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=767788>
- Dans et al. (2021). Hábitos de uso de las redes sociales en la adolescencia: desafíos educativos. *Revista Fuentes* 23 (3), 280-295. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.15691>
- Delgado, A. C. (2020). *Cuerpos adolescentes en línea* [Trabajo Fin de Grado] Universidad de la República de Uruguay. Facultad de Psicología <https://hdl.handle.net/20.500.12008/26419>
- Fandiño, R. y Rodríguez, V. (2021). *Ser adolescente ¿transición o destino?* Universitat Oberta de Catalunya, UOC.
- IAB (Interactive Advertising Bureau). (2023). *Estudio Anual de Redes Sociales de 2023*. <https://iabspain.es/download/240924/>
- Justicia de Aragón (2021). Informe Anual sobre la infancia y la adolescencia 2021. https://eljusticiadearagon.es/wp-content/uploads/dlm_uploads/2022/05/INFORME-ANUAL-DEL-JUSTICIA-SOBRE-LA-INFANCIA-Y-ADOLESCENCIA-2021.pdf
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de *Protección de datos personales y garantía de los derechos digitales*. Boletín Oficial del Estado, núm. 294 (de 6 de diciembre de 2018).
- Martínez, M. y Sánchez, E. (2016). Construcción de la identidad y uso de redes sociales en adolescentes de 15 años. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 2(4), 17-23. <https://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/article/view/23/95>
- Masanet et al. (2020). Adolescentes que construyen su imagen digital en las redes sociales: aprendizajes informales, competencias transmedia y perfiles profesionales. *Textos*



Universitaris de Biblioteconomia i Documentació, 2020, núm. 45
<http://hdl.handle.net/2445/173446>

- Medel, E. (2016). *Infancias contemporáneas. Retos educativos*. Universitat Oberta de Catalunya., UOC.
- Mendoza, K. (2017). Tecnologías digitales, cuerpo y estructura familiar: claves para aproximarnos a los adolescentes y jóvenes migrantes en Bizkaia. *Athenea Digital - 17(3)*, 297-309. <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/331891>
- Morduchowicz, R. (2021). *Los adolescentes y las redes sociales: la construcción de la identidad juvenil en internet*. Fondo de Cultura Económica Argentina. <https://elibro-net.eu1.proxy.openathens.net/es/lc/uoc/titulos/219388>
- Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias hiper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Atualidades Pedagógicas* (62), 15-36. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.2686>
- Prola, T. A. (2021). Redes sociales en los Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE): usos e impactos sobre la construcción de la subjetividad de los y las adolescentes. *RES: Revista de Educación Social*, (32), 381-412. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2021/05/res-32-prola.pdf>
- Ricoy, M-C., y Martínez-Carrera, S. (2020). El uso informal del smartphone en adolescentes de centros de protección: un reto para promover la intervención socioeducativa. *Educación XXI*, 23(1), 459-482, doi: [10.5944/educXXI.23879](https://doi.org/10.5944/educXXI.23879)
- Rodríguez, D. y Valdeoriola, J. (2009). *Métodos de investigación*. Universitat Oberta de Catalunya, UOC.

Para contactar:

Gema López Lajusticia, email: gemalajus@gmail.com



Dimensión ambiental y cultura de paz: retos de la educación superior para una formación ciudadana

Environmental dimension and culture of peace: challenges of higher education for citizen training

Eloísa Rodríguez Vázquez y Adriana Gutiérrez Díaz, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)

132

Resumen

Este artículo presenta una revisión teórico-documental de los modelos educativos de 2010 y 2022, implementados por una institución de educación superior ubicada en la región Centro-Sur de México, para atender los retos y necesidades educativas actuales, en relación con la incorporación de la dimensión ambiental y la cultura de paz. Se recurre a la metodología cualitativa para el análisis del discurso de documentos institucionales como referentes empíricos, lo cual permitió identificar los avances e influencias de políticas internacionales en su implementación, así como la manera en que la institución propone la formación de ciudadanos conscientes de su entorno a través de competencias que le permitan desenvolverse en la era de las tecnologías de la información y la comunicación de un mundo globalizado.

Palabras clave: Enseñanza superior, universidad, educación para la paz, cultura ambiental, educación ambiental, preparación para la vida adulta.

Abstract

In this article, we share a documentary and theoretical review of two educational models developed in 2010 and 2022 implemented by a higher education institution located in the Central-South region of Mexico, to analyze the current educational challenges and needs, in relation to the incorporation of the environmental dimension and culture of peace. We used a qualitative methodology to analyze the discourse of official institutional documents as empirical references. Which allowed us to identify the advances and influences of international policies and their implementation as well in the institutional proposes to the education of citizens aware of their environment through skills that allow them to function in the era of information and communication technologies in a globalized world.

Keywords: Higher education, university, education for peace, environmental culture, environmental education, preparation for adult life.

Fecha de recepción: 15/04/2023

Fecha de aceptación: 23/05/2023



Introducción

Desde finales del siglo XX se han suscitado una serie de cambios que, de acuerdo con Torres (2012), incidieron en la dinámica de vida de las personas en las distintas sociedades del mundo, mismos que han generado una transformación en las formas de aprender, convivir y relacionarse con los demás. Este mismo autor señala que estas transformaciones se originaron en el marco de la globalización y el neoliberalismo, como modelo económico, que repercute en diversos ámbitos de la organización económica, política, social y educativa. En este mismo sentido, Morin (2011), expone que existen varias revoluciones que tienen incidencia en la vida de las personas y generan la necesidad de desarrollar una reforma del pensamiento, misma que es indispensable para lograr la reforma de la educación con una mirada más humana y social, lo cual consideramos imprescindible para formar seres humanos capaces de atender de manera oportuna las diversas problemáticas sociales y las necesidades actuales del entorno. Al respecto este autor afirma que esta transformación del pensamiento daría lugar a la formación de:

[...] nuevas generaciones de educadores que recuperasen para su profesión el sentido de misión cívica y ética, de manera que cada [...] estudiante podría afrontar los problemas de su vida personal, su vida de ciudadano, el devenir de su sociedad, de su civilización y de la humanidad (Morin, 2011, p. 153).

Aunado a ello, Cheahibar (2020), señala al individualismo como una característica de la sociedad contemporánea, que incide directamente en la conducta humana, cuyos efectos se observan cada vez más en las interacciones sociales y se convierte en un obstáculo para la construcción de un pensamiento colectivo que vele por la resolución de los problemas comunes. La autora señala que la pandemia de Covid-19 como enfermedad global, obligó a un confinamiento prolongado que, evidenció “las desigualdades socioeconómicas y los rasgos de incertidumbre del mundo en que vivimos” (Cheahibar, 2020, p. 84), y tuvo efectos transformadores en varios ámbitos de la vida cotidiana, como lo es la educación. Ello impulsó la puesta en marcha de adecuaciones a los procesos formativos y prácticas que debieron ser mediadas mayormente por artefactos digitales.

En este contexto, es importante reflexionar sobre las formas en que las instituciones educación superior (IES) pueden incidir en la formación de seres humanos capaces de relacionarse éticamente, que se preocupen por la atención de las necesidades sociales y el ejercicio de su ciudadanía. Entendemos que es importante revisar la forma en que los

procesos formativos inciden en el desarrollo de una conciencia social, que está ampliamente relacionada con las motivaciones y valores que orienten las acciones y el comportamiento de las personas en su relación con los demás. Al respecto, consideramos que es fundamental partir del reconocimiento del otro, en la búsqueda de construir una mejor convivencia humana, con justicia social y solidaridad, pues pareciera que en la actualidad las interacciones sociales se rigen por intereses personales y “la solidaridad sólo interesa en función de los beneficios que genera” (Torres, 2012, p.150). Sin embargo, la sociedad contemporánea requiere acciones de atención urgente y colectiva, más allá de los intereses individuales.

Para ello, consideramos fundamental el desarrollo de propuestas formativas insertas en el paradigma de la Educación Social, que Sánchez-Valverde (2020) define como “reconocimiento del otro, en realidades complejas, que huya del paternalismo y que requiere un posicionamiento (bio)ético que tiña el lenguaje y la acción” (p. 13). Asimismo, reconocemos que la participación de las y los formadores es vital en los procesos formativos, pues son los primeros “estimuladores de la interpelación sobre la naturaleza y efectos de nuestra acción y sobre el uso de determinados lenguajes. Formadores y formadoras, educadoras y educadores sociales comparten el mismo espacio social que está investido de los mismos imaginarios simbólicos”. (Sánchez-Valverde, 2020, p.13). En este sentido, su participación es fundamental para la transformación social y la construcción de subjetividades con mayor conciencia social.

Aunado a ello, los planteamientos de Guarro, Martínez y Portela (2017), sostienen que “el desarrollo profesional, en cualquier tiempo y lugar, es el proceso y resultado de una determinada construcción social e ideológica y, por tanto, política” (p. 22), razón por la cual se vuelve necesario revisar y tener en cuenta lo que establecen los marcos de la política internacional reflejados en los documentos institucionales sobre los requerimientos actuales e indispensables para la formación de profesionales de nivel superior y como ello incide en la configuración de una formación con perspectiva social.

El contexto global descrito previamente, incide también en los contextos regionales y locales. En este sentido, para el caso de México, durante la última década la violencia se incrementó exponencialmente y actualmente el país ocupa el lugar 137 en el Índice de Paz Global¹ (2022), de un total de 163 países que son analizados para medir su nivel de paz. Por otra

¹ Publicado en inglés como Global Peace Index.

parte, las condiciones naturales se destacan a nivel mundial por la biodiversidad con la que cuenta.

Nuestro país ocupa el quinto lugar en variedad de plantas y anfibios, el tercero en mamíferos y el segundo en reptiles de todo planeta [...] Dentro del grupo de los 17 “países megadiversos”, México se ubica en el lugar número 5, después de Brasil, Colombia, China e Indonesia. Estos países abarcan el 10% de la superficie terrestre y alojan al 70% de la biodiversidad planetaria, de la cual nuestro país alberga, según estimaciones, alrededor del 12%” (Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas” [CONANP], 2018, s.p.).

Esta característica está amenazada por el uso desmedido de los recursos naturales, así como la falta de sensibilización y formación para el cuidado y uso adecuado de los recursos. Problemática directamente vinculada con la noción de crisis social propuesta por Schwab (1985), quien desde los años ochenta plantea que la conjunción de las crisis económicas, ambientales, sociales y geopolíticas, generan un futuro volátil e incierto que constituye una limitante para la educación. Asimismo, problemáticas sociales, ecológicas y ambientales, tales como el derretimiento de los polos, el cambio climático, la crisis económica, las guerras, entre otros, provocados por el crecimiento industrial y el consumo desmedido han influido en los planteamientos que presentan a la sociedad mexicana ante una situación compleja que requiere atención con urgencia desde la formación de ciudadanos conscientes de su entorno, así como de la incidencia de sus prácticas cotidianas en el mundo.

Por ello, en este trabajo nos planteamos como pregunta de indagación analizar ¿cómo son atendidos los retos sociales y necesidades educativas en los modelos educativos de 2010 y 2022 de una universidad pública (UPE) mexicana?

El discurso sobre la formación ciudadana, la dimensión ambiental y la paz en las políticas internacionales de educación superior.

En materia educativa existen una serie de directrices y recomendaciones que emanan de diversos organismos internacionales, como lo es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Estos lineamientos constituyen una serie de políticas educativas² que deben ser consideradas por las IES como un marco de referencia, al momento de establecer los planteamientos centrales que se integrarán en el diseño curricular

2 Entendidas a la manera de Torres (2012) 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 mediano y/o a largo plazo”. (p. 171)

de los planes y programas de estudio. En este trabajo realizamos una revisión de algunos de los marcos de política emanados de la UNESCO, incorporados en varios documentos, a saber: el informe “La educación encierra un tesoro” de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (UNESCO, 1996), las Conferencias Internacionales de Educación Superior de 1998, 2009 y 2022, y en el marco de la Organización de Naciones Unidas (ONU), los planteamientos de la Agenda 2030.

El Informe Delors (UNESCO, 1996), sostiene que la mundialización generó una desestabilización social y económica, así como diversos problemas derivados de “prejuicios raciales, factores de violencia y de exclusión, [que] deben combatirse mediante una información mutua sobre la historia y los valores de las distintas culturas” (UNESCO, 1996, p. 64). Asimismo, se establece que estos problemas constituyen retos que deben ser atendidos por la educación, con la finalidad de coadyuvar al desarrollo de la persona, la comunidad y la justicia social. También se otorga a la educación la misión “de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y [...] sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (UNESCO, 1996, p. 18) y se le da una gran relevancia al “pluralismo cultural, presentándolo como fuente de riqueza humana” (UNESCO, 1996, p. 30). Aunado a ello, se establece que la educación se sostiene en cuatro aprendizajes fundamentales o pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, todos ellos son esenciales para garantizar el desarrollo integral de las personas a lo largo de su vida. En ese sentido, el papel de las IES, tienen la gran tarea de brindar estrategias que contribuya la formación de una ciudadanía consciente que responda a las necesidades sociales emergentes de la crisis en la que vivimos en la actualidad.

Por otra parte, teniendo en cuenta que nos interesa revisar la manera en que se aborda desde la universidad la dimensión ambiental y la cultura de paz como elementos indispensables para la formación ciudadana de los universitarios, revisamos las líneas generales de acción para la educación superior (ES), establecidas en el informe final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES) (UNESCO, 1998), en la cual se menciona como característica del contexto mundial la falta de solidaridad y equidad en las distintas sociedades del mundo y se reconoce la necesidad de dar solución a diversos problemas sociales como: la pobreza, la violencia, la intolerancia, el deterioro del medio ambiente, las enfermedades. Para hacer frente a estos retos, en su artículo primero se establece la misión de la educación superior es



“educar, formar y realizar investigaciones [...] y en particular [...] contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad” (UNESCO, 1998, p. 21). Este artículo pone énfasis en la formación de:

[...] ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana [...]; **ciudadanos que participen activamente en la sociedad** y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz; [...] que contribuyan] a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas (UNESCO, 1998, p. 22).

Por otra parte, la CMES 2009, parte de considerar los resultados de la CMES de 1998 y menciona que la ES y la investigación han ayudado a contrarrestar la pobreza, a fomentar el desarrollo sostenible y coadyuvar con la realización de los objetivos de desarrollo social acordados a nivel internacional (UNESCO, 2010). Asimismo, sostiene que como parte de las responsabilidades de la ES se encuentra el:

[...] desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad) en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos, entre ellos la igualdad (UNESCO, 2010, p. 2).

En este mismo apartado, con respecto a la formación de los universitarios se establece que la ES debe garantizar el desarrollo de “competencias sólidas [...] y] contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia” (UNESCO, 2010, p. 2). Por ello, si tenemos en consideración lo expuesto sobre las responsabilidades formativas de la ES en todas sus modalidades, queda claro que ésta tiene un compromiso con el entorno social que la circunda, y los marcos de política internacional establecen que la ES debe desempeñar funciones sociales que permitan “la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, en un marco de justicia” (UNESCO, 1998, p. 20). Es decir, se identifica un planteamiento orientado a la necesidad de desarrollar propuestas formativas de con un enfoque social.

En este tenor, según los primeros reportes de la CMES 2022, se planteó como principal objetivo reformular las ideas y sobre todo, las prácticas de la ES para garantizar la sustentabilidad planetaria sin dejar de lado el aspecto humano, orientadas a una

transformación social, inclusiva y atenta a la diversidad que enaltece a los valores de la libertad académica, integridad y ética sustentable, responsabilidad social, con la búsqueda de generación de conocimientos y propuestas de aprendizajes que atiendan las necesidades sociales actuales a través de la academia, la tecnología y la investigación. Asimismo, propone una formación ciudadana compleja e interdisciplinaria desde las ciencias y las humanidades a través de sistemas de educación abiertos, equitativos, inclusivos y colaborativos (UNESCO, 2022).

En lo que respecta a las políticas internacionales derivadas de la ONU, un documento de referencia importante es la Resolución 70/1, “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 25 de septiembre de 2015 (ONU, 2015, p.1). En este documento se instituye como plan de acción la integración de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas interconectadas, que buscan actuar a “favor de las personas, el planeta y la prosperidad. También tiene por objeto fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad” (ONU, 2015, p.1). Este documento es una propuesta para la construcción de futuros más justos, equitativos y sostenibles. Consideramos que todos sus ODS se encuentran altamente interrelacionados y pretenden el fortalecimiento cinco esferas consideradas de importancia crítica para la humanidad y el planeta, estas son: las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y las alianzas (ONU, 2015, pp.1-2). Aunado a ello, los ODS específicos que buscan sustancialmente la construcción de paz y el cuidado del ambiente son: el ODS4, 6, 7, 13, 14, 15 y 16 (ver tabla 1).

Para poder contribuir a la consecución de estos ODS, el Gobierno de México, centró las estrategias en las dimensiones social y económica, según lo reportado en el Informe Nacional Voluntario 2021. Agenda 2030 en México, publicado por la Secretaría de Economía (2021). En este documento se mencionan las acciones desde diferentes secretarías en las que se ha hecho énfasis en combatir las desigualdades y carencias socioeconómicas a través de la promoción de la paz social y las alianzas internacionales que permitan dar cara a los retos de carácter global como la lucha contra el cambio climático o el cuidado de la salud, con especial énfasis ante la pandemia por COVID-19.

En ese sentido, en el informe Nacional voluntario se enfatiza que aunque se ha contribuido al desarrollo sostenible para lograr las metas de la agenda 2030, aún se está trabajando en las

comisiones que serán responsables de abordar el ODS 16 sobre paz, justicia e instituciones sólidas (Secretaría de Economía [SE], 2021). Esfuerzos que se pueden identificar en los trabajos de la Secretaría de Gobernación, la Secretaría del Bienestar y, la Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana, para consolidar una cultura de paz e inclusión a través de programas que no solo vigilen, sino que garanticen los derechos humanos, la inclusión, la disminución de la violencia; así como las gestiones y estrategias implementadas por la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales a través del Sistema Nacional de Información Ambiental y de Recursos Naturales; de la Secretaría de Energía, Secretaría de Marina, para la implementación de una economía verde, mercados sustentables que fortalezcan la resiliencia y la adaptación a los cambios naturales el uso adecuado de los recursos marinos, y la protección de los ecosistemas terrestres aunados a la lucha contra la degradación de la tierra y pérdida de especies (SE, 2021).

Tabla 1. ODS vinculados a la construcción de paz y el cuidado del ambiente

ODS 4	Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
ODS 6	Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos.
ODS 7	Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos.
ODS 13	Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
ODS 14	Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
ODS 15	Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.
ODS16	Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas.

Fuente: Elaboración propia (2023), a partir de la ONU (2015, p. 16).

Por otra parte, en el informe mexicano sobre el avance en la implementación de la agenda 2030 en el sector académico y el sector de innovación social se enfatiza la búsqueda de una equidad sostenible en las universidades y centros de investigación a través de un trabajo

coordinado y multidisciplinario que lleve a una transformación social sostenible e innovadora, en el que se involucra 73 universidades que representan un 80% de nuestro país para la consecución de los objetivos del desarrollo sostenible colocados en la agenda 2030. Es en este documento en donde se establecieron cuatro objetivos estratégicos que sirven como referente para otras IES en México que pueden implementar estrategias similares:

[...] ofrecer asesoría basada en evidencia para la toma de decisiones en diferentes sectores, desarrollar soluciones integrales para el logro de los ODS en México mediante la movilización del conocimiento científico y tecnológico, ampliar la oferta educativa en materia de desarrollo sostenible y, promover el intercambio de ideas entre diversos actores con el fin de promover soluciones multiactor (SDSN, 2021, p. 3).

En este sentido, las IES establecen el compromiso de generar alianzas estratégicas que permitan la implementación de la Agenda 2030, apoyadas del gobierno federal e instancias políticas para que a través del conocimiento que las instituciones generan e intercambian entre expertos, brinden propuestas y proyectos sostenidos, mediante el uso de tecnologías que sean viables y aplicables al contexto actual. Entre las propuestas que se recuperan en el documento, se encuentran:

[...] contar con áreas especializadas para la implementación de políticas sostenibles, [...] la integración de cursos específicos en la currícula académica actual a nivel licenciatura, maestría, doctorado, programas de especialización, cursos masivos en línea (MOOC por sus siglas en inglés), [...] la promoción de la investigación e innovación con los ODS como eje transversal de los mismos. [...] Han involucrado al personal docente, sus facultades y departamentos, así como al personal de las instituciones para asegurar la transversalización de los ODS en sus actividades diarias (SDSN, 2021, p. 6).

Estas y otras estrategias propuestas se ven acompañadas de la investigación e innovación del conocimiento para el manejo y conservación de los recursos naturales, así como de su uso adecuado para atender a la reducción de la pobreza y las desigualdades sociales, estrechamente vinculadas con la cultura de paz por los impactos sociales y económicos que conllevan. Elementos que manifiestan deben ser trabajados de manera coordinada y multidisciplinaria y sobre todo, apoyados con los recursos necesarios que se han visto mayormente afectados tras la pandemia de COVID-19, alineando esfuerzos para concretar logros significativos relacionados con los 17 ODS de la Agenda 2030.

Entre los elementos enlistados como necesarios para concretar esta visión a futuro, se enuncia el fortalecimiento de la educación sostenible, el fortalecimiento de la innovación social y su

ecosistema en México. También destaca el papel de los centros mexicanos de conocimiento para impulsar el involucramiento de jóvenes en la innovación social, destacando que:

Las futuras generaciones son agentes de cambio para impulsar la innovación social y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad y, por lo tanto, es evidente que el papel que tienen las universidades y centros de conocimiento mexicanos para impulsar el involucramiento de jóvenes en la innovación social es fundamental. Lo anterior, sin perder de vista que aún falta mucho impulso y participación por parte de estos agentes en México, siendo necesario la actualización de plataformas, información y mejorar la capacitación a docentes y académicos (SDSN, 2021, p.17).

Lo revisado hasta ahora, se convierte en los elementos que se pretenden identificar en la revisión documental de los modelos propuestos por la institución de educación superior investigada en este trabajo, en las emisiones de 2010 y 2022, respectivamente.

141

Una mirada sobre el currículum como perspectiva política, humana y ciudadana

El término currículum es un concepto polisémico que a lo largo del tiempo ha generado una serie de debates en torno a lo que su significado engloba. Al respecto, de acuerdo con Gimeno (2010), este término “se ha convertido en uno de los núcleos de significación más densos y extensos para [comprender la realidad de la educación...] en el contexto social [...] cultural, [asimismo, permite] entender las diversas formas en las que se ha institucionalizado” (Gimeno, 2010:11). Con la finalidad de identificar los orígenes del término, este mismo autor menciona que el currículum comprende y establece un orden “a través de la regulación del contenido del aprendizaje y de la enseñanza en la escolarización moderna, [así como] una construcción útil para organizar [...] aquello que habrá que aprender” (Gimeno, 2010, p. 24).

Por otra parte, de Alba (1991), abona a la construcción de una teoría curricular y la atención de los retos a los que enfrenta el sistema educativo ante el contexto de crisis. La autora enuncia que el currículum es:

[...] la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de estos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. [Es una] propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas (de Alba, 1991, p. 60).

De esta manera, las políticas institucionales, están cargadas con las propuestas político-educativas del contexto en el que se establecen, y responden a las necesidades sociales



influenciados por las políticas internacionales, así como nacionales. Este concepto de currículum de Alba (1993), es relacionado de manera posterior con la construcción de la categoría mundo-mundos, que refiere a la “complejidad social actual y a las distintas formas existentes de concebirla, de nombrarla o anunciarla” (de Alba, 1993, p. 33), lo que nos permite comprender entonces que las instituciones se apropian de las normativas internacionales, las adoptan y modifican para crear normativas institucionales propias y establecer procesos formativos particulares, que incidan en la formación de ciudadanos profesionales con las características y los roles que la sociedad requiere, capaces de generar su propio mundo dentro de los mundos existentes, para atender problemáticas específicas.

En ese sentido, Habermas (1986) refiere que los seres humanos que forman parte de una sociedad y que ejercen los roles que le han sido determinados, buscan la satisfacción de sus necesidades mediante los recursos materiales de su entorno, así como de las interacciones sociales que le permiten obtenerlos a través de la acción comunicativa, misma que le permite comprender su entorno, así como generar una consciencia compartida que se convierte en su identidad. Así, los elementos de su contexto que comparte con otros seres humanos llevan al ciudadano a generar una consciencia que le permita modificar actitudes y acciones que se vinculan directamente con la formación profesional. Por ello es necesaria una formación que destaque las capacidades ciudadanas, y conocimientos adecuados a su entorno para ejercer su ciudadanía y contribuir a la transformación social.

Por su parte, autores como Arechavala y Sánchez (2017), afirman que las universidades públicas mexicanas, requieren brindar capacidades de investigación y transferencia de conocimientos que permitan reducir las diferencias entre los niveles de desarrollo científico, económico y social del país. Lo anterior a partir de poner a disposición de la sociedad el conocimiento generado en estas instituciones para favorecer al desarrollo.

Asimismo, es importante especificar lo que entendemos por los términos cultura de paz (CP) y dimensión ambiental (DA). En primera instancia la CP es una acción que consiste en crear una nueva cultura, que puede derivarse de un proceso asociado a la “educación para la paz” (EpP), la cual tiene como principal objetivo formar ciudadanos que asuman un posicionamiento distinto frente al conflicto. De acuerdo con Tuvilla (2004), el planteamiento de la CP nace en la UNESCO en 1986 con el establecimiento del “Año Internacional de la Paz” y entiende este término como una:

[...] cultura de la convivencia y de la participación, fundada en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; una cultura que rechaza la violencia, se dedica a prevenir los conflictos en sus causas y a resolver los problemas por el camino del diálogo y de la negociación; y, [es] una cultura que asegura a todos los seres humanos el pleno ejercicio de sus derechos y los medios necesarios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de su sociedad (Tuvilla, 200, p. 57).

Aunado a lo anterior, González y Figueroa (2009), han abordado la incorporación de la DA como parte de la educación ambiental o la ambientalización curricular que según los autores implica:

[...] incorporar la dimensión ambiental en cada uno de los elementos y procesos curriculares y no sólo como una disciplina o como una unidad de aprendizaje. La construcción de currículos flexibles vertebrados por la dimensión ambiental es nodal. Se constituye en uno de los principales ejes transversales (González, Figueroa, 2009, p. 109).

En ese sentido, los autores destacan la importancia de atender a la problemática ambiental desde todas las funciones de las instituciones educativas. Con una mirada más epistemológica, de Alba (2018) propone a la educación ambiental como un horizonte ontológico semiótico, es decir como “un lugar imaginario, simbólico, inter-simbólico, ontológico, semiótico, epistémico, teórico, axiológico, estético, ético, histórico y cronotópico desde el cual se construye, se comprende y se considera un campo, un problema, o una cuestión, i.e. la realidad misma” (de Alba, 2018, p. 219). Así, cada institución en su discurso emplea y enuncia los conceptos conforme a su comprensión de la realidad. De este modo, según esta autora, dependiendo de la relación que se tenga con el entorno natural, será la interpretación específica que se le dará (2018, p. 221).

Por otra parte, Morin (1999) enfatiza el papel de las IES, afirmando que la universidad:

[...] conserva, memoriza, integra, ritualiza una herencia cultural de saberes, ideas, valores; la regenera al volver a examinar, al actualizarla, al trasmitirla; genera saber, ideas y valores que, entonces, van a entrar dentro de la herencia. De esta manera, es conservadora, regeneradora, generadora. [...] la universidad tiene que adaptarse, simultáneamente, a las necesidades de la sociedad contemporánea y llevar a cabo su transmisión trans-secular de conservación, transmisión, enriquecimiento de un patrimonio cultural sin el cual no seríamos más que máquinas que producirían y consumirían. (pp. 85,87)

El planteamiento que aquí refiere Morin (1999) hace eco con el planteamiento de que hace de Alba (1991, 1993), en la necesidad de incorporar elementos que verdaderamente formen a los ciudadanos conscientes que la sociedad necesita. Así, entendemos que la DA y la CP se convierten en conceptos inclusivos de aspectos ambientales, económicos, políticos

formativos, culturales, sociales, biológicos entre otros, que se encuentran insertos en las funciones sustantivas de las instituciones educativas, en este caso, de educación superior.

Metodología

Para este artículo empleamos una metodología cualitativa en su fase exploratoria, a partir de los postulados de Quivy y Campenhoudt (2009). En un primer momento realizamos una indagación documental de referentes empíricos integrados por diversos documentos de política internacional emanados de la UNESCO como: el Informe Delors (1996), las Conferencias Mundiales de ES de 1998, 2009 y 2022 y en el marco de la ONU, la Agenda 2030. Esta revisión nos permitió identificar la manera en que se ha orientado la política educativa en relación con la CP y la DA.

En un segundo momento, revisamos de manera teórica los elementos teórico-curriculares que permiten la inclusión de la CP, así como la DA. Realizamos fichas de trabajo para ordenar y sistematizar la información que, permitieron acceder y revisar de manera más práctica los documentos referidos, seleccionamos los elementos más importantes de los textos revisados, con los cuales se formuló el marco contextual del problema y la definición de los conceptos relacionados.

De manera posterior, revisamos y comparamos dos MU (2010 y 2022) de la UPE en examen, para identificar elementos discursivos que mostraran la incorporación de planteamientos alusivos a la CP y la DA en su modelo educativo y curricular, en donde se identificaron elementos convergentes y divergentes con las sugerencias internacionales, así como los retos a los que se da prioridad en dicha institución para formar ciudadanos que atiendan a las necesidades sociales actuales.

Análisis de los retos de la ES incorporados en dos modelos universitarios de una universidad pública (UPE) mexicana

Dentro del diseño curricular de la UPE en examen, ubicamos que su Modelo Universitario (MU) del 2010, era entendido como un “conjunto de finalidades, principios, lineamientos y postulados que definen la posición de [...una universidad] frente al entorno y orientan su quehacer académico” (UAEM, 2010, p. 6).

En lo que se refiere a los valores asociados a la formación ciudadana y la construcción de paz, ubicamos que en el MU (2010) de la UPE explorada, desde una perspectiva deontológica se expresa que la formación debería favorecer la promoción y adopción de valores como: la equidad, la justicia, el respeto y manifiesta la incorporación de un enfoque formativo integral y humanista. Además, integra los temas transversales relacionados con “el desarrollo social y humano y el desarrollo de identidad y responsabilidad” (UAEM, 2010, p. 24).

Por otra parte, identificamos que los marcos de política internacional que inciden en el diseño curricular del MU (2010), se incorporan a partir de las directrices emanadas de la UNESCO, específicamente del Informe Delors (UNESCO, 1996), al hacer referencia a la intención de formar un perfil profesional cimentado en los cuatro pilares de la educación, con especial interés en el desarrollo del *ser* humano en formación. Asimismo, se especificaron tres esferas formativas: a) Humanismo crítico y compromiso social, b) Abierta al mundo y c) Generadora de saberes, a partir de las cuales se establecieron cuatro rasgos fundamentales para la formación del sujeto: 1) Autoformativo con sentido de humanismo crítico, 2) Crítico, ético y socialmente comprometido, 3) Productor de saberes, innovador y creador, 4) Abierto a la diversidad (UAEM, 2010, p. 9).

Asimismo, se incorporan elementos de la CMES (UNESCO, 1998), al expresar la necesidad de fortalecer la función social de la universidad con un diseño curricular con pertinencia social y contribuir la formación integral de los universitarios mediante la incorporación de competencias genéricas, transversales y específicas (ver tabla 2), con la finalidad de impulsar “el desarrollo y la adquisición de competencias que tiendan hacia la profesionalización, la investigación y la creación mediante una diversidad de experiencias en las que el futuro profesional universitario se relacione responsablemente con su entorno”(UAEM,2010, p.20). Por su parte, las competencias transversales “atravesan diversas disciplinas y pueden ser comunes a diferentes propuestas curriculares. Tienden a enfatizar situaciones o problemas de carácter emergente, asociados a modelos de desarrollo humano, con repercusiones en el futuro de la humanidad” (UAEM, 2010, p. 23) (Ver tabla 2).

También se adopta la sugerencia de la CMES 2009 de la UNESCO, sobre las funciones sustantivas de las IES: enseñanza, investigación y servicio a la comunidad, para lo cual UPE analizada pone énfasis en el desarrollo de procesos formativos centrados en “aspectos interdisciplinarios, promover el pensamiento crítico, una ciudadanía activa, contribuir al

desarrollo sostenible, la paz, hacer realidad los derechos humanos, entre equidad de género y en general apoyar el bienestar social” (UAEM, 2010, p. 18). Por ello el MU (2010) establece un currículo es holístico, dinámico, abierto y flexible. Para atender la cuestión de la pertinencia social y la formación integral, se incorporan los temas transversales, asumidos curricularmente desde una doble perspectiva (Díaz Barriga y Lugo, 2003), es decir, mediante la creación de programas específicos y desde la integración de temáticas asociadas al Desarrollo Social y Humano y al Desarrollo de la identidad y responsabilidad, a lo largo de toda la propuesta formativa.

Tabla 2. Competencias del MU 2010

C. Genéricas	C. Transversales	C. Específicas
a. De generación y aplicación del conocimiento	a. Desarrollo Social y Humano: Sustentabilidad, diversidad y multiculturalidad, el uso y la apropiación crítica de las TIC, derechos humanos, sociales y de los pueblos (equidad, igualdad, género).	De acuerdo con cada área de conocimiento, considerando los fines y las particularidades de los campos profesionales, de creación o de investigación.
b. Aplicables en contexto		
c. Sociales	b. Desarrollo de identidad y responsabilidad: Cuidado de sí y ethos universitario (identidad institucional) y cultura nacional.	
d. Éticas		

Fuente: Elaboración propia (2023), a partir de UAEM (2010, p. 22-24).

Tras la contingencia provocada por COVID-19, la universidad se enfrentó a la necesidad de modificar su MU para atender a las necesidades de uso de herramientas tecnológicas para la formación de sus estudiantes, así como el replanteamiento de las competencias a desarrollar en los mismos, “los desafíos del cambio climático, la desigualdad social, la pérdida de biodiversidad y el reconocimiento y lucha por los derechos humanos, la diversidad y la inclusión” (UAEM, 2022, p. 7).

En el análisis realizado, identificamos que una de las principales preocupaciones formativas del MU 2022 sigue siendo la formación de ciudadanos críticos y con sentido humanista (UAEM, 2022, p. 18). En dicho documento se reitera que a más de una década de la implementación de su primer MU (2010), siguen vigentes muchos de los retos y transformaciones sociales, ecológicas, políticas, culturales que requieren una atención

urgente. Es por ello que en el MU 2022 se considera fundamental superar la visión antropocéntrica que ha contribuido al surgimiento de estos problemas actuales y dar un:

[...] viraje hacia el desarrollo sostenible. [...Entendido como] un imperativo que se aplica a cualquier proceso de apropiación y transformación del medio. No quedan fuera los criterios de sostenimiento de un ecosistema, de ecotecnias, tanto tradicionales como modernas y, lo más importante, el desarrollo sostenible promueve el equilibrio entre la apropiación local (lo tradicional) y del sistema-mundo (lo moderno) (UAEM, 2022, p. 7).

Para atender a las necesidades actuales de la formación, el MU 2022 establece como condiciones a las que atiende: el conocimiento como promotor de desarrollo, la expansión de la educación superior, la gestión centrada en una organización que aprende, la articulación de la justicia y la democracia para la transformación social, la crisis socioambiental, la relación de la formación con el entorno laboral en el contexto de la cuarta revolución industrial (UAEM, 2022). Del mismo modo, el documento plantea como dimensiones del Modelo a las funciones sustantivas y adjetivas de la universidad a la Formación, la Generación y aplicación innovadora del conocimiento y producción cultural, la Vinculación y comunicación con la sociedad, así como la Gestión universitaria vinculadas con los rasgos transversales del compromiso con el desarrollo sostenible, la generación de conocimientos, la flexibilidad y la apertura a la diversidad.

En este MU el tema de la diversidad y la equidad son altamente relevantes y se retoman desde el discurso político de la CMES 2022, donde se establece la importancia de implementar “estrategias a favor de la educación incluyente y equitativa [para...] grupos de ingresos más bajos, las mujeres, las minorías (étnicas, lingüísticas) y las personas con discapacidad” (UAEM, 2022, p. 17), así como otros grupos vulnerables pertenecientes a la diversidad sexual, migrantes, madres solteras, víctimas de abuso sexual y violencia, entre otros (UAEM, 2022).

En lo concerniente a la dimensión de formación se mantiene el enfoque de competencias, sin embargo, éstas se organizan ahora en: básicas, genéricas y laborales (ver tabla 3).

En este sentido, la dimensión formativa mantiene los postulados del Informe Delors (1996) al seguir considerando la formación a lo largo de la vida, así como la noción de diversidad, temas de inclusión y equidad, con especial énfasis en la atención de “múltiples diversidades, entre ellas la de género, la de edad (aprendizaje a lo largo de la vida) [...] fomentando el

aprendizaje en el trabajo (educación dual, entre otros)” (UAEM, 2022, p. 17). Estos temas también están presentes en la CMES 1998, 2009 y 2022.

Conclusiones

A partir de los planteamientos de Torres (2012), Morin (2011), y Cheahibar (2020), consideramos que las transformaciones derivadas de la globalización y ahondadas a partir de los efectos de la pandemia de Covid-19, evidenciaron la rapidez con la que se suscitan los cambios y transformaciones del contexto, que a su vez constituyen una constante de nuestra época contemporánea, situación que ha propiciado momentos complejos, tensiones y retos para las IES encargadas de diseñar propuestas formativas que atiendan los requerimientos de la sociedad actual.

148

Tabla 3. Competencias del MU 2022

C. Básicas	C. Genéricas	C. Laborales
a. Lectura, análisis y síntesis (reconocer tipos y formatos de textos y comprender sus contenidos),	a. Cognitivas-metacognitivas (resolución de problemas, pensamiento crítico y creatividad),	
b. Comunicación oral y escrita (proponer ideas y argumentos mediante la expresión clara precisa, eficaz y contextualizada),	b. Socioemocionales genéricas Trabajo colaborativo, cuidado de sí, orientación al logro, gestión emocional, apertura a la experiencia y relación con otros),	a. Específicas disciplinares (necesarias para cada profesión con base en una o más disciplinas que brinden un dominio de su campo de estudio),
c. Aprendizaje estratégico (conocer y reconocer los estilos propios de adquisición de conocimientos y habilidades de manera autorregulada),	c. Digitales genéricas (búsqueda, valoración y gestión de información; comunicación y colaboración en línea; creación de contenidos digitales; seguridad en la red; y resolución de problemas técnicos),	b. Transferibles para el trabajo (digitales para el trabajo; socioemocionales para el trabajo; competencias para el trabajo transdisciplinar y; competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida laboral).
d. Razonamiento lógico-matemático (formular argumentos proposicionales mediante expresiones simbólicas, números y operaciones para interpretar información y solucionar problemas cotidianos),	d. Socioculturales genéricas (integridad personal; comunicación en un segundo idioma; responsabilidad social y ciudadana; aprecio por la vida y la diversidad y; emprendimiento).	
e. Razonamiento científico (reconocer el mundo físico, social e intersubjetivo mediante el uso de un lenguaje argumentativo).		

Fuente: Elaboración propia (2023), a partir del MU (UAEM, 2022, p. 30-38).



Con respecto a la CP y la DA, temas que se retoman de la Agenda 2030 (ONU,2015), a través del análisis identificamos que el MU 2022 manifiesta su interés por incorporar los concretamente en las dimensiones que articulan la justicia y la democracia para la transformación social, y la que busca atender la crisis socioambiental. En este documento, con relación a la CP, se destaca la necesidad de atender la falta de equidad que se ve ligada al aumento de la violencia de manera global, así como a garantizar los derechos humanos, por ello se afirma que:

[...] la brecha de la desigualdad se ha ensanchado en el país, a la par de un crecimiento de la violencia y la delincuencia en detrimento de los derechos humanos y de la convivencia pacífica. En este panorama, la universidad contribuye a la transformación social por la vía de la formación ciudadana, la formación profesional con compromiso social, la investigación socialmente pertinente y la vinculación con la sociedad y cualquier otra vía de la democracia y de prácticas que contribuyan a cerrar la brecha de la desigualdad, combatir la violencia e impedir la violación a los derechos humanos (UAEM, 2022, p.19).

Asimismo, se observa la incorporación de la DA, pero esta cambia de nombre con el uso del término desarrollo sostenible, y tomando en consideración los planteamientos de la UNESCO que buscan “desarrollar más oferta educativa multi, inter y transdisciplinaria y programas de estudio sobre cuestiones de sostenibilidad relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (UAEM, 2022, p. 17).

En este tenor, y con la atención hacia la búsqueda de la consecución de los ODS, las competencias que plantea el MU 2022 relacionadas con la CP y la DA, se manifiestan como genéricas. Entendiendo que estas brindarán a la persona que aprende la posibilidad de responder a las necesidades sociales, así como permitirle “resolver problemas en diversos entornos y situaciones, por lo que son ampliamente generalizables, transferibles y aplican igualmente para ámbitos personales y profesionales (UAEM, 2022, p. 33).

El MU 2022, retoma la perspectiva de abordaje interdisciplinar o multidisciplinar propuestos por de Alba (1993 y 2018) y Morín (1999), manifestando la necesidad de atender a las problemáticas sociales actuales, así como brindar una formación a partir del desarrollo de diversas competencias que se ven influenciadas por las diversas áreas disciplinares a las que se avocará la persona que aprende, así como a los requerimientos para desenvolverse como un ciudadano consciente de su entorno.

También en el análisis se puede identificar que, en ambos modelos propuestos por la institución, se prevé la incidencia en la conducta humana (Cheahibar, 2020) en la búsqueda de

la mejora de las relaciones sociales y la reducción de las desigualdades sociales a través de una preparación disciplinar y de competencias para la vida, que brinden a los sujetos en formación herramientas para enfrentarse a un contexto globalizado.

Es claro también, que las directrices que emanan de las instancias supranacionales tales como las Conferencias Internacionales de Educación Superior se han convertido en los lineamientos a seguir por la UPE analizada, principalmente por la búsqueda de formar ciudadanos participativos, capaces de enfrentarse a los retos de este milenio, conscientes de las problemáticas de su entorno, con conocimiento del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como de la problemática ambiental, que busquen incidir en la construcción de una cultura de paz, garantes de la dimensión ambiental, del cuidado de la vida y la seguridad en todos los sentidos.

Si bien la UPE explorada plantea de manera general la atención a los principales retos a los que se enfrenta la educación superior, aún queda pendiente evaluar en qué medida se atienden o se aplican estrategias que contribuyan de manera efectiva a lograr las metas establecidas de manera internacional como retos de la educación. Así como ampliar la indagación con algunos actores de los procesos formativos, como las y los formadores, educadores y docentes universitarios, para recoger sus opiniones con respecto a su rol y contribución para una Educación Social.

Bibliografía consultada

- de Alba, A. (1991). *CURRÍCULUM. Crisis, Mito y Perspectivas*. CESU- UNAM.
- de Alba, A. (1993). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. UNAM, Plaza y Valdés.
- de Alba, A. (2015). Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario en Alicia de Alba y Alice Casimiro Lopes (coordinadores), *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. IISUE-UNAM.
- de Alba, A. (2018). Horizonte ontológico semiótico, ambiente y educación, en Reyes Escutia, F. (coord.), *Construir un NosOtros con la tierra. Voces latinoamericanas por la descolonización del pensamiento y las acciones ambientales*. (pp. 195-211.) Itaca. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.



- Arechavala, R. y Sánchez, C. (2017). Las universidades públicas mexicanas: los retos de las transformaciones institucionales hacia la investigación y la transferencia de conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 46 (184), 21-37 ANUIES. DOI: 10.1016/j.resu.2017.09.001 <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v46n184/0185-2760-resu-46-184-21.pdf>
- Cheahibar, L. M. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia en *Educación y pandemia. Una visión académica*, (pp. 83-91). IISUE-UNAM. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas. (6 de septiembre de 2018). *México megadiverso*. <https://www.gob.mx/conanp/es/articulos/mexico-megadiverso-173682?idiom=es>
- Díaz, F. y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo, en Díaz Barriga A. (coordinador), *La Investigación Educativa en México. La Década de los noventa*. (pp. 63-123). COMIE.
- Instituto para la Economía y la Paz. (2022). *Global Peace Index*. <https://www.visionofhumanity.org/wp-content/uploads/2022/06/GPI-2022-web.pdf>
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Guarro, A., Martínez, B., & Portela Pruaño, A. (2017). Políticas de formación continuada del profesorado: análisis crítico del discurso oficial de comunidades autónomas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3),21-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489002>
- Habermas, J. (1986). *La reconstrucción del materialismo histórico*. (R. García Cotarelo, Trad.) Taurus.
- Morin, E. (1999) *La cabeza bien puesta. Bases para una reformar educativa*. Nueva Visión.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (21 de octubre de 2015). *Resolución A/RES/70/1 “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Quivy R. y Campenhoudt L. (2009) *Manual de investigación en ciencias sociales*. Limusa.
- Sánchez-Valverde, C. (2020). Las paradojas en la educación social y en sus efectos: la asignación de destinos desde la adjetivación y el paternalismo. La responsabilidad de los formadores y formadoras. En Sánchez-Valverde, C. y Montané, A. (Coordinadores), *La educación social en los extremos: justicia social y paradojas de la práctica*. (pp. 13-31). Monografies & Aproximacions, 18. Institut de Creativitat i Innovacions Educatives, València. [M&A 18. La educación social en los extremos.pdf \(ub.edu\)](https://www.ub.edu/~mca/mca18/la-educacion-social-en-los-extremos.pdf)
- Secretaría de Economía [SE] (2021). *Informe Nacional Voluntario 2021. Agenda 2030 en México*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/654347/INV2021_web_1_.pdf
- Schwab, J. (1985). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum, en Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- Soluciones para el Desarrollo Sostenible (SDSN México) (2021). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/654374/Informe_Sector_acad_mico_3er_V_NR_-_SDSN_M_xico_-_mayo2021-convertido.pdf



- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Tuvilla R., J. (2004). *Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas*. Esclée de Brouwer.
- UAEM. (2010). *Modelo Universitario*. UAEM.
<https://www.uaem.mx/dgds/files/Marco/UAEM/Modelo%20Universitario.pdf>
- UAEM. (2022). *Modelo Universitario*. UAEM. [Menendez Samara No 128c.pdf \(uaem.mx\)](#)
- UNESCO. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*. UNESCO- Santillana.
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Comunicado de Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*.
<https://www.unesco.org/es/higher-education/2022-world-conference>

Para contactar:

Eloísa Rodríguez Vázquez, email: eloisa.rodriguez@uaem.mx;

Adriana Gutiérrez Díaz, email: agutierrezdiaz@uninter.edu.mx



La participación ciudadana infantil. Una aproximación desde el Teatro Social

Child citizen participation. An approach from the Social Theatre

Israel López-Marín, Fundación Cepaim.

153

Resumen:

La participación ciudadana infantil es el ejercicio democrático de un derecho reconocido en el marco de la Convención sobre los Derechos de los Niños. Las niñas y los niños son ciudadanos de pleno derecho, capaces de participar de manera activa en los procesos de transformación social de su contexto más próximo. Desde esta perspectiva de derechos, el Teatro Social se muestra como un conjunto de conceptos, métodos y acciones capaces de facilitar a la infancia las herramientas y las habilidades necesarias para ejercer su derecho a la participación en su entorno a través de experiencias y vivencias que les permitan ser reconocidos de manera individual y grupal favoreciendo la toma de decisiones en procesos participativos como sujetos políticos con voz y voto en la comunidad.

Palabras clave: Infancia, Teatro Social, Participación, Democracia.

Abstract:

Child citizen participation is the democratic exercise of a right recognized in the framework of the Convention on the Rights of Children. Girls and boys are citizens with full rights, capable of participating actively in the processes of social transformation in their immediate context. From this perspective of rights, the Social Theater is shown as a set of concepts, methods and actions capable of providing children with the necessary tools and skills to exercise their right to participate in their environment through experiences and experiences that allow them to be recognized individually and as a group, favoring decision-making in participatory processes as political subjects with a voice and vote in the community.

Keywords: Childhood, Social Theatre, Participation, Democracy.

Fecha de recepción: 18/04/2023

Fecha de aceptación: 23/05/2023



1. Introducción.

El presente artículo pretende entender como el Teatro Social puede ser una herramienta útil para el desarrollo de participación ciudadana infantil en la esfera pública desde un enfoque de derechos, con el fin de dar respuesta a una necesidad primordial de las comunidades. A través de esta investigación pretendemos analizar el Teatro Social como herramienta para poder hacer efectivo algunos de los derechos humanos más fundamentales de la infancia, incluidos aquellos derechos reconocidos por la Constitución española.

La participación ciudadana debe ser entendida como un elemento esencial para el desarrollo de la cohesión social y la convivencia intercultural, así como del desarrollo de las comunidades locales.

Dicho de otro modo, “las necesidades humanas se satisfacen en la ciudad merced a la interactividad que en ella se ocasiona entre sus heterogéneos componentes, y esto nos ayuda también a entender cómo las necesidades conforman un sistema complejo de tal suerte que la satisfacción de cada una de ellas depende de la satisfacción adecuada de las demás” (Alguacil, 2010, p. 51).

Por tanto, la participación ciudadana, en la misma condición que otras necesidades humanas elementales, requieren de una serie de “satisfactores”. En gran medida, la participación ciudadana infantil será posible si las condiciones políticas necesarias para su desarrollo se dan en el contexto dado. Por ende, cuanto más democrático sea el contexto, y más organizada se encuentre la ciudadanía, consciente de sus derechos y de sus deberes, mayor será la promoción de la cultura participativa en la infancia.

2. Objetivos.

Objetivo general: Conocer de qué manera el Teatro Social desarrolla estrategias de participación ciudadana infantil.

Objetivo específico: Investigar cómo se desarrollan las estrategias de participación infantil a través del Teatro Social.

3. Marco Teórico

3.1. La participación ciudadana en el marco local

La participación ciudadana opera en primer lugar en el ámbito de la vida cotidiana, en el ámbito urbano. La característica principal de este es la de ser un espacio público accesible a todos. Sin embargo, en la práctica esto no es así:

La norma expuesta de los lugares públicos es ser accesible a cualquiera. Ese es un principio de orden y una restricción de uso. Será necesario entonces, distinguir formalmente, en toda situación de copresencia en público, por un lado, los participantes no ratificados, intrusos o excluidos y, por el otro, los participantes que están, según las apariencias normales, ‘en su lugar’ (Joseph, 1999, p. 73).

Estas restricciones de uso son normas que se imponen de forma sutil. Sin embargo, el espacio público requiere también de la implicación activa de los ciudadanos, de forma que “los participantes se implican como ‘maestros de ceremonias’: deben tomar iniciativas, iniciar compromisos y definir la naturaleza de la ocasión” (Joseph, 1999, p. 77).

Cinco son los aspectos clave a tener en cuenta para interpretar correctamente el contexto local y el enfoque que sobre la participación posee la intervención comunitaria intercultural: (Giménez, 2015, p. 38).

- La **participación como derecho de la ciudadanía** en el marco de un estado democrático, de derecho y de bienestar social.
- La participación como refuerzo, integración y **profundización en la democracia**.
- En el marco de las políticas sociales, la participación es fundamental para **corregir la deriva asistencialista e individualista** de las mismas.
- La participación se desenvuelve en un contexto de **obsolescencia de la política**, de los partidos, de los sindicatos y de los órganos y espacios de participación ciudadana institucionales.
- El **surgimiento de nuevos espacios y ámbitos de participación** de carácter global (los indignados) o sectorial (desahucios, preferentes, solidaridad ante la crisis, etc.), en muchos casos al margen de la colaboración con las instituciones e incluso en confrontación directa con las mismas.

Para ello, es necesario entender aquellos elementos esenciales de la participación ciudadana que se verán influenciados por una serie de fenómenos y tendencias sociales que se están dando en las comunidades locales:

3.2. Teatro Social y Participación Ciudadana.

La participación es quizás el punto que más preocupa a quienes desarrollan un proyecto de Teatro Social desde una perspectiva comunitaria. Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de participación ciudadana?

La participación ciudadana puede ser entendida desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, las elecciones constituyen una forma de participación activa por parte de la ciudadanía cada

cuatro años en la política de los países democráticos, regulada por el estado, en la que quedan excluidas las personas de origen extranjero.

Otro aspecto importante que hay que tener en cuenta cuando hablamos de procesos participativos es el concepto de ciudadanía.

Para el desarrollo cultural comunitario, todas las personas que viven en un territorio tienen el mismo reconocimiento, los mismos derechos y, obviamente, cuando planteamos que su objetivo último es mejorar la calidad de vida de los ciudadanos de un territorio, es sin excepción (Moreno, 2016, p. 131).



Teatro Social y participación 1 [Fotografía], por SINESTESIA Iniciativas Socioculturales, 2023.

Por ello, la participación se entiende como un derecho y obliga a los poderes a facilitarla, con lo que los ciudadanos tenemos derecho a participar igualmente en la economía, en la cultura y en la vida social. Pero ¿cuáles son los mecanismos que articulan esta participación?

Considero la ciudadanía como un concepto dinámico y relacional; una práctica orientada al desarrollo de capacidades y poderes colectivos para la creatividad, la acción y la transformación social.

La ciudadanía, como categoría política que alude a la pertenencia y a la participación de las personas en la sociedad, ha adquirido relevancia social y educativa en los últimos años (Ballesteros-Velázquez, Mata-Benito, y Padilla-Carmona, 2013, p. 51).

El significado de la ciudadanía se vincula a la práctica, concibiéndose, así como un concepto dinámico y relacional, una forma colectiva de pertenencia activa a la comunidad (Ballesteros-Velázquez, Mata-Benito, y Padilla-Carmona, 2013, p. 53). Es más, si profundizamos en el significado de ciudadanía y de ciudadano nos remitimos a la afirmación de Boal, el cual asegura que “el ciudadano no es aquel que vive en sociedad: ¡es aquel que la transforma!” (Boal, 2012, p. 31).

Por todo lo mencionado acerca de la participación en las comunidades, el trabajo en grupo que conlleva el Teatro Social no es sencillo. Sabemos que los grupos pasan por fases y que algunos momentos son difíciles, pero superada la fase de conflictos y trabajando la colaboración, la cooperación y la negociación, desde un modelo de funcionamiento grupal democrático, se podrá avanzar hacia la ejecución de los objetivos previstos.

Por tanto, no se trata de dirigir sino de trabajar conjuntamente permitiendo que el grupo avance según su propio ritmo y según el grado de implicación que desee ya que sin participación no tenemos proyecto de desarrollo cultural comunitario. Por ello, cuando los profesionales se plantean un proyecto de este tipo y pretenden implicar al máximo a la comunidad, han de ser conscientes de que es prácticamente imposible la participación de todos los vecinos y con el mismo grado de implicación.

La puesta en práctica de proyectos artísticos como el Teatro Social comporta la realización de propuestas participativas que, basadas en la creatividad, fomentan las relaciones entre las personas y contribuyen a construir marcos de intervención que revierten en los participantes y en la comunidad en la que viven.

Los procesos participativos resultan complejos, pero son la base para generar sentimiento de pertenencia a la comunidad y para que el proyecto que se desarrolla se sienta como propio y tenga un efecto real en la ciudadanía. Es importante señalar que los participantes en el taller de Teatro Social puedan actuar como portavoces de los intereses de los grupos y devolver luego las aportaciones que se hagan a la comunidad.

La participación ciudadana se orienta, por tanto, a la integración de la ciudadanía en el proceso de adopción de decisiones en el funcionamiento de su comunidad. Es un proceso a partir del cual la comunidad crece y se fortalece a través de sus decisiones, que en sí mismas favorecen, de forma positiva, las condiciones de vida que le afectarán, comprometiéndose de forma colectiva con sus problemas y soluciones.

Como se viene observando, el Teatro Social tiende a generar procesos de participación en la ciudadanía, por lo que su metodología debe estar orientada hacia este fin. La ciudadanía crítica y participativa se aprende, aprendizaje que constituye un proceso de construcción permanente que se realiza más por la vía informal que por la vía formal. Es decir, se aprende a ser ciudadano o ciudadana “siéndolo”, poniendo en práctica la ciudadanía, implicándonos personalmente en los grupos, en los procesos colectivos de toma de decisiones (Ballesteros-Velázquez, Mata-Benito, y Padilla-Carmona, 2013, p. 60).

Un aspecto clave del aprendizaje de la ciudadanía es que no es un proceso en solitario. Aprender ciudadanía implica necesariamente la relación con los demás, la construcción de colectividades con una finalidad (Ballesteros-Velázquez, Mata-Benito, y Padilla-Carmona, 2013, p. 61).

Toda acción que promueva la participación debe respetar las diferencias individuales en cuanto a los modos de participación, entendiendo por “diferencias individuales” tanto los estilos personales como las diferentes manifestaciones culturales con que se expresan las colectividades, por lo que imponer una forma única de participación supone una negación de la participación.

3.3. Participación Ciudadana Infantil.

Cuando hablamos de participación, debemos hacerlo desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa. Como educadores y educadoras sociales debemos entender que la perspectiva cuantitativa está sujeta, en este caso, al éxito de la perspectiva cualitativa. Es decir, la asistencia de un elevado número de personas a una actividad, acto o acción no es suficiente para hablar de participación, se tienen que dar, por tanto, las condiciones adecuadas para que esas personas puedan expresarse, opinar y decidir sobre los asuntos tratados, desde un plano de igualdad en el que todas las voces son escuchadas. En necesario entender, por tanto, como la educación social debe promover procesos de “*participación consciente*”, una participación promotora de transformación y cambio social a nivel relacional y a nivel estructural, frente a

procesos de “*participación no consciente*”, basados en conceptos meramente numerarios fundamentados principalmente en una cuestión clientelar.

Tal y como expone Gallego-Henao, “en el siglo XXI la visión de la infancia está centrada en reconocer a niños y niñas como seres humanos titulares de derechos, merecedores de respeto, protección y amor, con lo cual se percibe que se ha tenido importantes avances en relación con su papel protagónico” (Gallego-Henao, 2015, p. 156).

Este nuevo cambio en la visión de la infancia ha permitido el desarrollo de todo un marco de acciones basadas en el reconocimiento de sus derechos que deben ser tenidos en cuenta para su aplicación, o, dicho de otro modo:

Las conceptualizaciones sobre infancia han hecho que la condición de niño o niña se transforme, hasta llegar a un punto en la historia en el que se considera la necesidad de disponer escenarios de participación para ellos y ellas. Así pues, los niños y las niñas pasan de ser seres cosificados a niños y niñas participantes; el hecho de pensar al niño o niña con un nuevo lugar en la historia, es el primer paso para concebirlo como un ser humano con capacidad para ser parte de su mundo y hacerse visible en él (Gallego-Henao, 2015, p. 156).

Partiendo de experiencias de gran calado histórico, conceptual y metodológico, como es el caso de “*La Ciudad de las Niñas y de los Niños*”, del pedagogo de origen italiano Francesco Tonucci, que pretende que los niños y niñas sean protagonistas de la construcción de la ciudad y que la ciudad se vaya diseñando tomando al niño y la niña como medida, la participación infantil debe pasar de ser un modelo de participación organizada externamente a que los niños y niñas propicien, exijan y generen nuevos espacios y mecanismos de participación ciudadana, tal y como expone Novella.

3.3.1. “*Comunicación Cítrica*” una experiencia para la participación ciudadana infantil.

Entre los días 24 de noviembre de 2022 y 27 de marzo de 2023 se han desarrollado 4 sesiones de Teatro Infantil en el centro cultural de Guadalupe (Murcia) con un grupo de 12 niños y niñas entre los 10 y los 16 años de edad a través de la asociación *SINESTESIA Iniciativas Socioculturales*. El desarrollo del taller de Teatro Social “*Comunicación Cítrica*” ha tenido como finalidad el aprendizaje de actividades teatrales y ejercicios de expresión corporal como herramientas de participación ciudadana infantil.

A través de este taller se ha pretendido poner en valor el reconocimiento que la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños da a la participación de la infancia en espacios públicos y/o administrativos, tal como refleja el Artículo 12 de la propia declaración, en

referencia al “derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”, el Artículo 13, en referencia al derecho a la libertad de expresión, así como el Artículo 15 que reconoce los “derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas”.



160

Teatro Social y participación 2 [Fotografía], por SINESTESIA Iniciativas Socioculturales, 2023.

Bajo este enfoque, basado en el reconocimiento de los derechos de la infancia se han desarrollado una serie de sesiones donde la participación de la infancia es algo más que un derecho. Se ha planteado como un principio educativo, un contenido formativo, un valor democrático y un procedimiento para aprender a aprender a participar en el entorno que les rodea como sujetos políticos de su realidad.

4. Marco metodológico.

Debido a la naturaleza de esta investigación, además de la revisión documental, se ha planteado un método de investigación cualitativa por ser especialmente indicados para el estudio de procesos sociales, grupales e interpersonales que utilizan la expresión, la comunicación y el lenguaje, así como procesos vinculados con las reglas que gobiernan el comportamiento en distintos ámbitos (familiar, educativo, laboral, etc.) de la sociedad humana. Se ha utilizado el método de la observación participante con el fin de investigar la subjetividad de las personas estudiadas a través de la interacción con ellas, mediante entrevistas abiertas. La observación participante implica la producción de datos, así como su registro sistemático en el diario de campo con el fin de conocer “el hacer” de los sujetos sobre

los cuales se investiga, algo que solo es posible si este “hacer” se desarrolla en el presente y en escenarios accesibles a un observador.

Entre noviembre de 2022 y marzo de 2023 se han desarrollado 4 sesiones de Teatro Social Infantil en el centro cultural de Guadalupe (Murcia) donde han participado 12 niños y niñas entre los 10 y los 16 años de edad. Acciones que nos favorecieron la recogida de información a través de la observación participante.

5. Conclusiones

El desarrollo del taller de Teatro Social “*Comunicación Cítrica*” con un grupo de 12 niños y niñas entre los 10 y los 16 años de edad nos ha permitido alcanzar las siguientes conclusiones. El Teatro Social se convierte en una herramienta que sirve para concienciar a los miembros de una comunidad sobre el estado de su propia realidad, en este caso, a los niños y niñas participantes del mismo taller. Testimonios como este “*He aprendido a qué hacer ante una injusticia, he cambiado mi actitud*” (DC06), reflejan el aprendizaje que el Teatro Social puede suponer para el desarrollo de competencias y habilidades para la comunidad.

Cada una de las perspectivas que adopta el Teatro Social va enfocada a conseguir unos objetivos, todo ello sin desviarse del objetivo esencial que no es otro que la toma de conciencia y la búsqueda de soluciones colectiva, así como estimular el proceso de enseñanza-aprendizaje en participación ciudadana de estos niños y niñas. A través de afirmaciones como “*Si yo no hacía mi parte, no podíamos avanzar como equipo*” (DC08) podemos corroborar como el Teatro Social ha sido promotor del trabajo en equipo para estos niños y niñas.

A través de esta experiencia, podemos comprobar cómo el Teatro Social genera procesos de participación infantil a través de experiencias desarrolladas a nivel territorial, en este caso, a través de estos 12 participantes. Trascendiendo esta experiencia en una actividad transformadora de la propia comunidad en la que se desarrolla.

El Teatro Social, a través de esta experiencia, ha facilitado el desarrollo de procesos de “participación consciente” frente a un modelo de “participación no consciente” vinculados al desarrollo de una relación clientelar entre ciudadanía y administraciones o servicios. Ha propiciado un proceso de “participación consciente”, basado en la pedagogía de la pregunta,

frente a un proceso de “participación no consciente” próximo al modelo de educación bancario que exponía Freire.

La creación de un “espacio seguro” a través del Teatro Social ha permitido construir relatos conjuntos a través de las preocupaciones de las personas participantes. Reflexiones tales como la necesidad de tener más tiempo libre y hacer menos deberes, puesto que pasan suficiente tiempo en el aula, o la necesidad de construir una sociedad menos adultocéntrica, capaz de dar voz a las necesidades e inquietudes de la infancia supone pensar en un modelo contra hegemónico capaz de cuestionar un conjunto de prácticas que sustentan la representación de las personas adultas como un modelo acabado al que aspirar, frente a una infancia, como una etapa de crisis, que debe ser permanentemente tutelada. Esto se puede corroborar en afirmaciones como la siguiente: “*he aprendido a trabajar en equipo, a organizarnos entre nosotros*” (DC09), un testimonio que nos muestra la capacidad organizativa y participativa de la infancia, cuando estos poseen los elementos necesarios para su participación en la comunidad.

El Teatro Social, a través de este taller, pone en valor las propias vivencias y formas de pensar de la infancia, además de resignificar el espacio de ocio socioeducativo de los niños y las niñas. Potenciando aquello que los participantes saben hacer, frente aquello que no son capaces de llevar a cabo, generando mayor motivación y menor frustración, motivando el desarrollo de personas seguras de sí mismas.

Bibliografía

- Alguacil Gómez, J. (2010). Espacio público y espacio político. La ciudad como el lugar para las estrategias participativas. *Boletín CF+S*, 44, 51-65.
<http://habitat.aq.upm.es/boletin/n44/ajalg2.html>
- Ballesteros-Velázquez, B. Mata-Benito, P. y Padilla-Carmona, M^a. T. (2013). *Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Boal, A. (2012). *La estética del oprimido*. Alba.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.



- Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil. Historia de una relación de Invisibilidad *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 151-165.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4999896>
- Giménez, C. (2015). *Juntos por la convivencia. Claves del proyecto de intervención comunitaria intercultural. Participación. (Vol. 5)*. Obra Social La Caixa.
- Joseph, I. (1999). *Erving Goffman y la microsociología*. Gedisa.
- Moreno González, A. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.
- Novella Cámara, A. (2008). Formes de participació infantil: la concreció d'un dret. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 38, 77-93.
<https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165587>.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Editorial GRAO

Para contactar:

Israel Lopez Marin, email: ilopezmarin.ilm@gmail.com



Consecuencias generadas por la pandemia en las prácticas de docentes universitarios

Consequences generated by the pandemic on the practices of university teachers

Carolina Balma y Analía Verónica Losada, Universidad de Flores, Argentina

164

Resumen

El presente artículo se propone analizar los cambios en las prácticas de docentes universitarios generados por la Pandemia por COVID 19 y la virtualización del sistema educativo producto del Aislamiento social preventivo y obligatorio. Se pretenden analizar los cambios en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, rol docente, evaluación, contenidos y nuevos espacios áulicos. Para ello se realizaron entrevistas en profundidad a diez docentes de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores en Buenos Aires, Argentina, y luego se realizó un análisis del discurso de los entrevistados. El requisito de inclusión fue que los docentes hayan trabajado antes y durante la pandemia para poder rastrear los cambios que ellos han notado producto de la vitalización de sus clases y también poder indagar si han mantenido sus prácticas durante el periodo de aislamiento y virtualidad educativa. Los resultados a los cuales se han arribado demuestran que las practicas han tenido que adaptarse a la virtualidad, que si bien al inicio a los docentes les costó aggiornarse a la virtualidad e intentaban replicar las clases presenciales a la virtualidad, luego se han acostumbrado adaptando y reinventando sus prácticas.

Palabras claves: Practicas docentes, Universidad de Flores, Pandemia, COVID, modificaciones, estrategias de enseñanza-aprendizaje, rol docente, contenidos, evaluación.

Abstract

This article aims to analyze the changes in the practices of university teachers generated by the COVID 19 Pandemic and the revitalization of the educational system as a result of preventive and mandatory social isolation. It is intended to analyze the changes in teaching-learning strategies, teaching role, evaluation, content and new classroom spaces. For this, in-depth interviews were conducted with ten teachers from the Faculty of Psychology and Social Sciences of the Universidad de Flores in Buenos Aires, Argentina, and then an analysis of the interviewees' discourse was carried out. The inclusion requirement was that the teachers have worked before and during the pandemic to be able to track the changes that they have noticed as a result of the revitalization of their classes and also to be able to find out if they have maintained their practices during the period of isolation and educational virtuality. The



results that have been reached show that the practices have had to adapt to virtuality, that although at the beginning it was difficult for teachers to update themselves to virtuality and they tried to replicate face-to-face classes to virtuality, later they have gotten used to adapting and reinventing their practices.

Keywords: Teaching practices, University of Flores, Pandemic, COVID, modifications

Fecha de recepción: 17/04/2023

Fecha de aceptación: 23/05/2023

165

Introducción

La pandemia por Covid-19 ha generado grandes desafíos para el sistema educativo universitario debido a la virtualización del mismo. Tanto docentes como estudiantes tuvieron que adaptarse a la nueva realidad virtual, por supuesto que esto no ha sido sin consecuencias (Sajoza Juric, 2021).

A partir del cierre de los edificios físicos y la suspensión de las clases presenciales y, luego de que se estableciera el aislamiento social preventivo y obligatorio- ASPO, es posible reconocer una aceleración digital que se produce en todas las universidades y en los diversos campos de conocimiento (Maggio et al., 2021).

El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) decretado por la pandemia ha puesto en jaque a la gran mayoría de las Instituciones sociales tales como eran conocidas hasta el momento. Las instituciones educativas no han sido la excepción. El sistema educativo tal como es conocido en todos sus niveles: inicial, primaria, secundaria, terciario y universitario, se ha tenido que modificar y se ha virtualizado prácticamente en su totalidad (CEPAL-UNESCO, 2020).

Por lo cual, los hábitos y las rutinas de estudiantes y docentes se vieron modificados. Las clases se volvieron sincrónicas y asincrónicas. Es decir, había un tiempo y un espacio virtual para dar clases por diferentes plataformas virtuales. Pero también, había un tiempo asincrónico de tareas que había que realizar en soledad o conceptos que debían ser vistos y aprendidos sin ayuda ni explicación del docente (Balma, 2021).



No solamente fueron los estudiantes los que sufrieron las modificaciones que imponía el nuevo contexto virtual. Los docentes también, se han visto afectados por los avatares del nuevo contexto ya que tuvieron que adaptar los contenidos que se daban de manera presencial para poder darlos de forma virtual y que quedaran claros en esta nueva modalidad. Además, la gran demanda de trabajos para corregir diariamente hizo que desaparecieran los horarios habituales de trabajo. Sumado a la incesante cantidad de mails que llegaban para poder dar respuesta a dudas y preguntas de estudiantes.

En el marco constructivo de la presente investigación se postula a la Educación Social como derecho de los ciudadanos mejorando la calidad de vida, a sabiendas que los recursos co-construidos bajo esta impronta producen procesos de transformación social. Los Educadores y Educadoras Sociales enmarcan un proyecto compartido con el espacio universitario alojando recursos que posibilitan la superación de las crisis, y más aún el desarrollo de estrategias superadoras (Sánchez Valverde, 2022).

El presente trabajo pretende identificar las modificaciones que ha generado la pandemia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, en los contenidos, en el rol docente y en la evaluación dentro la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores.

Para estudiar dicho fenómeno, se realizaron diez entrevistas a docentes de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores quienes se desempeñaron como docentes antes de la pandemia y durante la misma. Los testimonios de estos docentes han sido relevantes para la elaboración teórica de este trabajo, ya que los mismos permitirán vislumbrar a través de sus discursos, las modificaciones que se pretenden evaluar.

Los resultados a los cuales se han arribado demuestran que las prácticas han tenido que adaptarse a la virtualidad, que si bien al inicio a los docentes les costó aggiornarse a la virtualidad e intentaban replicar las clases presenciales a la virtualidad, luego se han acostumbrado adaptando y reinventando sus prácticas.

Marco teórico y estado del arte

Feldman y Palamidessi (2001) definen a los contenidos como aquello que se enseña. Es aquello que debe ser presentado intencionalmente a los alumnos. Para definir el contenido a enseñar es preciso identificar objetivos, secuenciarlos, ordenarlos por medio de algún tipo de clasificación. El contenido es una forma específica de conocimiento. Su composición refleja una opción dentro del campo del conocimiento pero también es una versión pedagógica. En

este sentido el contenido es un concepto situacional ya que se define por sus propósitos y por el contexto en el cual se va a utilizar.

En cuanto a los contenidos, los mismos, se han seleccionado para poder adaptarse a la virtualidad, los currículos se han tenido que adaptar para darse en la virtualidad. Muchos de ellos se han tenido que transformar para poder ser trabajados a través de plataformas. Los ajustes y las priorizaciones curriculares y la contextualización necesaria para asegurar la pertinencia de los contenidos a la situación de emergencia por la pandemia priorizando las competencias y los valores que se han revelado como prioritarios en la actual coyuntura: la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia, entre otros (CEPAL-UNESCO, 2020).

Anijovich y Mora (2010) definen a las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Son orientaciones generales de cómo enseñar un contenido disciplinar teniendo en cuenta que es lo que es lo que se pretende que el alumno comprenda, el por qué y el para qué.

Para autores como Pozo y Postigo Aragón (1993) hablan de estrategias de aprendizaje para referirse a diversos procedimientos que pone en juego un sujeto al aprender y abarca desde el uso de simples técnicas y destrezas al dominio de estrategias complejas. En los primeros momentos de la pandemia, gran parte de las instituciones de educación superior desplegaron estrategias para sostener la continuidad pedagógica. En este contexto, las propuestas fueron asumiendo diferentes características cuyo común denominador fue cierta improvisación marcada por la urgencia en dar respuestas a la emergencia. La planificación de la enseñanza en línea fue un desafío para los docentes (Landau et al., 2021).

Landau et al. (2021) realizaron una investigación de tipo exploratorio en el cual se proponen identificar y describir algunas dimensiones significativas para caracterizar la clase universitaria en contexto de pandemia. Para ello construyeron un breve cuestionario destinado a docentes de distintas universidades que dictan materias de grado y posgrado de Tecnologías Educativas en el que se incluye el pedido de una narración detallada de una clase. Los resultados que obtuvieron fueron: que la pandemia implicó una profundización de ciertos lineamientos que ya venían desarrollándose, como la combinación de instancias sincrónicas y asincrónicas; el uso de redes sociales; la producción como estructurante de la experiencia de sus estudiantes. También, la pandemia implicó la virtualización de algunas de las actividades.

Se atiende al mismo contenido, pero varían las estrategias y se observa una mediatización significativa de los recursos de enseñanza como, por ejemplo, pasar de una propuesta de visita presencial a una exposición en 2019 a observar esta misma exposición a través de un video en 3D. Observaron que otros docentes han decidido limitar la cantidad de encuentros sincrónicos para transformar esas instancias en material audiovisual que queda disponible para el acceso de los estudiantes para cuando tienen tiempo y conectividad. En cuanto a modificaciones en las estrategias de enseñanza y aprendizaje los docentes entrevistados refieren haber trabajado en grupos dentro de la clase a través de plataformas de videoconferencias que permiten o deban esta posibilidad. Se observa que el espacio de trabajo se expande hacia otros territorios digitales que habilitan encuentros sincrónicos en plataformas de video conferencia, conversaciones en redes sociales o grupos de WhatsApp. Además, de modificarse el tiempo de las clases ya que muchos docentes plantean que durante la pandemia acortaron los tiempos del trabajo sincrónico respecto del asignado como tiempo de clase presencial cubriendo esta dedicación mediante el trabajo autónomo o tareas de corte asincrónico.

Álvarez Méndez (1996) sostiene que la evaluación no puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje, sino que es parte de ambas. En la medida que un sujeto aprende, simultáneamente discrimina, evalúa, valora, critica, opina, razona, entre lo que tiene valor y lo que no lo tiene. Esta actitud evaluadora es parte del proceso educativo que como tal es continuamente formativo. Con esta definición se intenta sacar a la evaluación del lugar más común que tiene que es el de un acto final, desprendido del proceso de enseñanza aprendizaje.

Con esto se quiere decir que a la evaluación se la suele colocar al final del proceso de enseñanza aprendizaje con el objetivo de comprobar cuánto saben o no los estudiantes. Para ello se aplican pruebas o exámenes para controlar qué contenidos saben los estudiantes y cuáles no. Pero por el contrario, la actividad evaluativa debe ser parte del proceso total de enseñanza y aprendizaje (Celman, 1998).

Para Celman (1998) las verdaderas evaluaciones serán aquellas en las cuales con la información disponible tanto el docente como el alumno, se dispongan a relacionar datos, intentar formular hipótesis y puedan emitir juicios de lo que ocurre, cómo ocurre y por qué. Es decir, que la evaluación debe ser una fuente de conocimiento y fomentar la gestación de mejoras educativas.

Esto lleva a definir y a pensar en la evaluación formativa como una evaluación de proceso, la cual permite conocer al alumno y su proceso de aprendizaje. La información que provee sirve

a los docentes para la selección de contenidos, la secuencia de actividades y las estrategias metodológicas adecuadas.

En esta misma línea, la CEPAL-UNESCO (2020) en su investigación afirman que la educación a distancia ha reafirmado la función formativa de la evaluación. Se han desarrollado instrumentos de evaluación formativa y de autoevaluación que permite la evaluación conjunta de docentes y estudiantes para evaluar el avance de estos con respecto a las metas de aprendizaje propuestas. También, se hizo necesario el desarrollo de orientaciones o ajustes normativos para resolver asuntos como la promoción de las y los estudiantes y la aplicación de evaluaciones estandarizadas o de gran escala.

Ortega Ortigoza et al. (2021) han realizado una investigación en España, que tiene por objetivo describir la experiencia docente en dos asignaturas de los grados de Educación Social y Pedagogía, de dos universidades catalanas, en el marco de la adaptación de contenidos curriculares y las estrategias evaluativas en un contexto de pandemia sanitaria y confinamiento. El método que han utilizado ha sido la descripción de las experiencias de la adaptación de los docentes y la evaluación de estas dos asignaturas. Lo que ellos han observado es que esta situación generó una adaptación no solo de la metodología docente, sino también de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, como de la evaluación. Lo primero que han hecho los equipos docentes para evitar la desconexión académica ha sido planificar actividades a través del campus virtual ya existente para mantener a los alumnos conectados a la rutina académica habitual. Se han tenido que readaptar las materias, los contenidos, y metodologías docentes que estaban centrados pura y exclusivamente en la presencialidad a la modalidad 100% virtual.

En cuanto al rol del docente universitario, el mismo implica desarrollar una práctica educativa que tiene múltiples articulaciones. Se trata de una práctica académica, entendida como una práctica social que se despliega en el contexto de la cultura académica. Los actores que participan en ella son: el alumno, el docente y el contenido. Estas prácticas se realizan en determinados escenarios: la sociedad, las profesiones, la universidad y el aula (Cebrián de la Serna y Vain, 2008).

García Labandal (2014) define a la práctica docente como una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos. El docente para llevar adelante esta tarea, debe desplegar su experiencia y su



creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en el aula.

Parte del rol docente han sido las tutorías que según Ortega Ortigoza et al. (2021) se han incrementado durante la pandemia la mayoría de los estudiantes han tenido la necesidad de tener un seguimiento docente mediante las tutorías, tanto para la resolución de dudas, como para sentirse acompañado y ayudado en la contención emocional a consecuencia de los cambios que ha generado la pandemia.

Por otro lado, la mudanza a la virtualidad implicó que los docentes tuvieran que hacer centenares de conversatorios y webinarios generalmente sin percibir honorarios. El trabajo de la virtualización requiere permanente actualización por parte del docente. El acceso a tecnologías asincrónicas y sincrónicas replantea el currículo flexibilizando los aprendizajes (Coicaud et al., 2021).

170

Metodología

La presente investigación es un estudio de enfoque cualitativo del tipo estudio de casos (Losada et al., 2022) cuya finalidad es conocer las modificaciones que se produjeron como consecuencia de la pandemia y la virtualización de las prácticas, en los docentes de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores. Para ello, la muestra ha sido seleccionada por el investigador para poder dar respuesta al problema de investigación.

Por lo cual, la muestra es de casos tipo. Hernández Sampieri et al. (2014) refieren que este tipo de muestra es utilizada en estudios cualitativos cuando el objetivo del investigador es la riqueza, profundidad y calidad de la información y no la cantidad ni la estandarización.

La misma estuvo constituida por 10 docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Flores que habían trabajado en dicha institución antes de la pandemia y durante la misma. Se les han tomado entrevistas en profundidad y luego se ha realizado un análisis del discurso de los entrevistados para encontrar patrones de regularidad en el discurso de los mismos.

Resultados

El promedio de edad de los docentes que han participado de las entrevistas es de 48 años de edad. Donde el docente con más edad entrevistado tenía 73 años y el de menor edad tenía 38



años. El promedio de años que llevan como docentes es de 16 años, donde el docente que tenía más antigüedad es de 35 años y el de menos antigüedad es 4 años. Todos ellos han trabajado en UFLO durante la pandemia y actualmente continúan trabajando en esta institución. De los diez docentes, cuatro de ellos además de trabajar en universidades privadas, también trabajan en universidades públicas.

De los diez docentes entrevistados sólo 3 habían dado ya clases de manera virtual antes de la pandemia en grado y postgrado. Mientras que dos de ellos solo han realizado cursos breves o no universitarios sobre educación virtual. El resto refiere no haber dado clases nunca de manera virtual en la universidad ni haberse capacitado al respecto. Todos los entrevistados refieren haber recibido capacitación virtual por parte de la Universidad durante la pandemia.

Tabla 1. Descripción de la edad de los docentes de la muestra y de los años de ejercicio docente. Elaboración propia

	N	MIN	MAX	MED
Edad de los docentes	10	38	73	48
Años docentes	10	4	35	16

Tabla 2. Descripción de variables de trabajo docente en universidades públicas y experiencia en educación a distancia o virtual. Elaboración propia

Variables	SÍ	NO	%
Trabajo en universidades públicas además de UFLO	4	6	40%
Tenía capacitación o experiencia en ED	5	5	50%

Todos los docentes entrevistados refieren no haber modificado el contenido en sí, ni haber resignado parte del mismo. Pero si, han tenido que adecuarlo a la virtualidad. Muchos de ellos tuvieron que ser dados a través de videos o podcast ya que el tiempo de clase sincrónicas se acortó y ya no se podían dar 4 horas de clases por plataforma zoom o meet como sí sucedía en la presencialidad. Esto generó que al acortarse los tiempos dentro las clases sincrónicas y estás pasar de ser de 4 a 2 horas o dos horas y media, se generó una selección de los contenidos ya que muchos han quedado por fuera de las clases sincrónicas y se han tenido que dar de manera asincrónica.

La evaluación ha sido lo que más ha preocupado a los docentes de la universidad ya que se han encontrado en su gran mayoría con que no podían replicar los exámenes que realizaban de manera presencial en la nueva modalidad virtual de dar clases.

Al respecto uno de los docentes menciona:

“Absolutamente, fue radical el cambio. Fueron recursos primero entendiendo que si la lógica del proceso fue distinta la evaluación debe responder a esa lógica. Eso fue lo primero a revisar. Pretendiendo a un alumno más pensante que en la presencialidad. Las consignas o las actividades fueron en ese sentido”

En este sentido, muchos docentes refieren haber tenido que cambiar la manera de evaluar en virtualidad. Muchos dejaron de utilizar los exámenes de opciones múltiples y los han reemplazado por exámenes orales o trabajos prácticos de estilo portafolios digitales con el objetivo de lograr reflexiones por parte de los estudiantes.

En cuanto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje los docentes refieren haber tenido que aggiornarse a la nueva modalidad virtual. Han tenido que adaptar las actividades que se hacían de modo presencial a la virtualidad. Al respecto una docente de la Universidad refiere:

“Si, si, las tuve que modificar porque yo me di cuenta que estaban netamente preparadas para la presencialidad, con modalidades más expositivas y tenía muchas dinámicas pero eran todas aptas para la presencialidad”.

Las estrategias más utilizadas por los docentes de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores han sido: Videos y podcast explicativos con los temas vistos. Sobre todo con los temas que quedaban por fuera de las clases sincrónicas. Foros que se utilizaron mucho para evaluar el seguimiento del aprendizaje del estudiante y el grado de participación durante el cuatrimestre. Otros utilizaron PowerPoints más interactivos y guías de lectura para la mejor comprensión de los temas.

En cuanto al rol docente, los mimos refieren haber aumentado sus horas de trabajo producto de la virtualidad. Además, consideran que el trabajo docente se volvió más creativo. Al respecto uno de ellos dice:

“Se modificó absolutamente. Porque la virtualidad requiere del docente un rol más creativo. Aprender a usar los recursos de la virtualidad y cuando es pertinente usarlos y no usarlos porque sí. Es decir, se ampliaron las posibilidades. Y hay que aprender a usar esas opciones y no usarlas porque hay que usarlas sino con un sentido pedagógico y usarlo adecuadamente”.

Además, refieren que su rol fue más de tutores y que el estudiante pasó a tener un rol mucho más activo.

Conclusiones

La pandemia y el aislamiento social preventivo y obligatorio generaron la virtualización de todo el sistema educativo. Pero a diferencia de los otros niveles educativos que rápidamente hacia fines del 2020 e inicios del 2021 han vuelto a la presencialidad casi absoluta, la universidad es uno de los niveles que ha continuado de manera virtual durante los dos años de pandemia y actualmente muchas de ella continúan con un sistema híbrido o bimodal.

El modelo pedagógico de la Universidad de Flores tiene entre sus objetivos, propuestas curriculares multimodales, flexibles, híbridas y trenzadas; que den lugar a la interdisciplina, el desarrollo de síntesis que trascienden las fronteras de las asignaturas. Clases concebidas como espacios inspiradores, e interesantes, donde se producen retos, desafíos, resolución de problemas y proyectos; que se relacionan con la profesión y sus problemas. Con respecto a la evaluación, se considera a la misma como parte del proceso de aprender, concibiéndola como continua y formativa, generando experiencias de evaluación auténticas; que recreen situaciones profesionales.

En el caso puntual de la Carrera de Psicología, perteneciente a la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, se ha pasado a un sistema bimodal a partir del año 2022. Durante el 2020 y el 2021 las clases se han desarrollado totalmente de manera virtual sincrónica y asincrónica. Pero a partir del corriente año, el 60 % de la carrera se dicta de manera presencial y el 40% restante se dicta de manera no presencial a través del campus virtual y de plataformas para reuniones virtuales como Zoom o Meet. Las materias independientemente de ser dictadas de manera virtual o presencial, deben respetar la carga horaria vigente en el plan de estudios.

Se puede concluir que en el inicio de la pandemia, a los docentes les costó reconfigurar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje a la virtualidad. De hecho, muchos al principio intentaban dar la misma clase que daban de manera presencial, en la nueva modalidad virtual lo cual les resultó, con el correr de las clases, imposible ya que no es la misma lógica dar una clase presencial que una virtual. No solo cambian los recursos y estrategias, sino que el acercamiento y el contacto con el estudiante cambia, ya que no es más el contacto de la presencialidad en el cual uno como docente puede detectar si el estudiante aprende o no, o está atento a la clase con solo la presencia del mismo en la clase. En la nueva virtualidad muchas pantallas se apagan y es muy difícil saber si el estudiante aprende o no, o si simplemente sigue allí atento escuchando.

También, se observa que a medida que el tiempo fue pasando, los docentes, se han ido aggiornando a esta nueva modalidad y la Universidad los ha ido acompañando en estos cambios brindándoles cursos de capacitación y formación continua. En este punto es importante mencionar las palabras de Kemmis y McTaggart (1998) quienes refieren que las instituciones educativas no cambian sin el compromiso de los docentes, pero tampoco los docentes pueden hacerlo si no existe, a su vez, compromiso por parte de las instituciones en las que trabajan. La educación sólo puede reformarse cuando se transforman las prácticas que la constituyen.

En este punto hay que considerar, que no solo se han modificado los docentes y sus prácticas, sino que también la institución ha permitido que esto sucediera, brindando a los docentes el apoyo, el acompañamiento y las herramientas necesarias para poder hacerlo. En idéntico sentido Sánchez Valverde (2022) sugiere la importancia de transitar hacia un modelo de acción socioeducativa basado en el buen trato priorizando al otro como una entidad valiosa por el hecho de ser un humano, pensando al enseñante y al aprendiente desde esa riqueza relacional.

Sin dudas la universidad cambió, no es la misma que en 2019 y los miembros que la componen, es decir, docentes y estudiantes tampoco son los mismos. Hoy se convive en las aulas virtuales y físicas con estos cambios estructurales innegables. Desconocer esto y pretender seguir aplicando las mismas estrategias y recursos utilizados antes de la pandemia implica desconocer que hay una nueva realidad que nos atraviesa y nos modifica aún hoy como sujetos sociales.

Referencias

- Álvarez Méndez, J. (1993). El alumnado. La evaluación como actividad crítica del aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, 219, 28-32.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Balma, C. (2021). La educación en tiempo de pandemia y aislamiento: Una reflexión desde una perspectiva psicológica y social. En Losada, A., González Langer, A., Depaula, y Gastaldo, Z. (Eds.) *Abordajes de salud mental en contexto de pandemia* (pp. 224-234). Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires Distrito XIII.



- Cebrián de la Serna, M.yVain, P. (2008). Una mirada acerca del rol docente universitario, desde la práctica de la enseñanza en entornos no presenciales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (32), 117-129.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?. En Camilloni (Eds.) *La evaluación de los aprendizajes en el debate dialéctico contemporáneo* (pp. 35-65). Paidós.
- CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf.
- Coicaud, S., Martinelli, S. y Rozenhau, J. (2021). Recapacitando acerca de la capacitación docente en tiempos de virtualización. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12), 99-107.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- García Labandal, L. (2014). Actividades y estrategias. Ficha de cátedra. *Didáctica especial y práctica de la psicología*. UBA.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. WaurnPonds: Deakin University Press.
- Landau, M., Sabulsky, G. y Schwartzman, G. (2021). Hacia nuevos horizontes en las clases universitarias en contextos emergentes. Contribuciones de la Tecnología Educativa. *Virtualidad, educación y ciencia* 12(24), 9-24.
- Losada, A. V., Zambrano Villalba, C. y Marmo, J. (2022). Clasificación de Métodos de investigación en Psicología. *Psicología UNEMI*, 6(11), 13-31.
- Maggio M., Martín, M. y Zangara, M. (2021). La clase como espacio abierto en tiempos de enseñanza en pandemia. *Virtualidad, educación y ciencia*, 24 (12), 86-98.
- Ortega Ortigoza, D., Rodríguez Rodríguez, J., y Mateos Inchaurrendón, A. (2021). Educación superior y la COVID-19: adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), 1-13.
- Pozo, J., y Postigo Aragón, Y. (1993). *Las estrategias de aprendizaje como contenidos del currículum*. Mimeografiado.
- Sánchez-Valverde Visus, C. (2022). VIII Congreso de Educación Social, dignidad y derechos. Registro, memoria y palabra. *Revista de Educación Social*. Presentación, 35, 9-18.
- Sajoz Juric, V. (2021). Pandemia y educación superior en Argentina: mirar al futuro desde la experiencia. *Virtualidad, educación y ciencia*, 12 (24), 6-7.

Para contactar

Carolina Balma, email: carolina.balma@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-5681-6605>

Analia Verónica Losada, email: analia_losada@yahoo.com.ar <https://orcid.org/0000-0003-0488-4651>



La importancia de los rituales en la intervención educativa con infancia y adolescencia en riesgo social

The importance of rituals in educational intervention with children and adolescents at social risk.

Pascual Jiménez de Bagüés Ciprés, María Carmen Sierra Robres, María Eugenia Gamarra Aguilar, Begoña Ruiz Sanz, Cristina Esteban Castro, *Equipo de Atención Educativa a Menores de 14 años, del Instituto Aragonés de Servicios Sociales.*

Joaquín Muro Cazcarro, *coordinador del Área de Menores en Conflicto Social.*

176

Resumen

La desaparición de ceremonias rituales en la justicia juvenil y en los servicios de infancia y adolescencia en la década de los años '80, dificultó la percepción de las familias de los niños, niñas y adolescentes¹ de aquellos momentos críticos en el proceso. Tanto el sistema de justicia juvenil, como los servicios de protección han recuperado las ceremonias rituales como parte del proceso, facilitando la percepción de NNA y sus familias y facilitando la intervención educativa. La creación de un proceso ceremonial en la intervención con las/los NNA, menores de 14 años, infractores a ley, inimputables, y por ello un proceso del ámbito de protección a la infancia nos lleva a plantear la utilidad de este tipo de rituales. Rituales que existen en los procesos de la justicia juvenil, de la justicia en general y en el ámbito de protección a la infancia y que cumplen perfectamente su función social.

Palabras clave: Ritual, ceremonia, protección a la infancia, NNA menores de 14 años inimputables, declaración de riesgo.

Abstract

The disappearance of ritual ceremonies in juvenile justice and in childhood and adolescent services in the 1980s made it difficult for the families of the children and adolescents¹ to perceive those critical moments in the process. Both the juvenile justice system and the protection services have recovered ritual ceremonies as part of the process, facilitating the perception of children and adolescents and their families and facilitating educational intervention. The creation of a ceremonial process in the intervention with minors under 14

1 Niñas, niños y adolescentes, en adelante NNA.



years of age who are lawbreakers, unimputable, and therefore a process in the field of child protection leads us to consider the usefulness of this type of ritual. Rituals that exist in the processes of juvenile justice, of justice in general and in the field of child protection and that perfectly fulfill their social function.

Keywords: Ritual, ceremony, child protection, children under 14 years of age, declaration of risk, inimputable minors, minors.

Fecha de recepción: 18/04/2023

Fecha de aceptación: 23/05/2023

177

Preámbulo

La primera vez que oímos hablar de la importancia de los ritos en la intervención con NNA fue al Juez de Menores de Pau, Mr. Robert Bidart. Acabábamos de estrenar la Ley Orgánica 4/1992 sobre Reforma de La ley Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores y las comunidades Autónomas crearon los Equipos Educativos de Medio Abierto (EMA). Los EMAs aragoneses buscamos referencias y experiencias en los vecinos para lo que acudimos a los compañeros catalanes, que ya gestionaban los Delegados de Asistencia al Menor desde hacía una década, y a los franceses del Bearn con los que también había buenas relaciones de vecindad.

La Ley 4/92 venía a sustituir a la vieja ley franquista de Tribunales Tutelares de Menores del año 1948, declarada inconstitucional. Suponemos que este pasado reciente de “autoritarismo” nos llevó, tanto a las estructuras judiciales, como a las educativas, a mover el péndulo hacia el otro extremo y deshacernos de todo lo que nos hiciera parecer un “tribunal”. Así desaparecieron las togas de jueces, fiscales y abogados, los estrados y mesas del tribunal, con los símbolos de la justicia, que se sustituyeron por grandes mesas exentas de boato y solamente con las banderas detrás. Se aconsejó a todos los actores a utilizar lenguajes fáciles de entender y cercanos a los NNA y sus familias y, en la intervención educativa, primábamos especialmente la relación de ayuda, huyendo de cualquier mensaje que pudiera parecer coercitivo.



Desde ese prisma de difuminar todo lo “judicial” nos trasladamos a Pau, para ver cómo funcionaban la y los compañeros y el sistema de justicia juvenil galo. En una de las entrevistas Mr. Bidart nos explicó que él diferenciaba el trato a los NNA y sus familias dependiendo del tipo de delito cometido y de la reincidencia. Así, cuando el delito era leve y no había reincidencia la “vista” se realizaba en su despacho, sin toga y sin lenguaje ni formas judiciales. Pero cuando se trataba de un NNA responsable de un delito grave o reincidente, o a veces por la edad cerca de la mayoría, el trato era muy distinto y la vista se realizaba en la sala de juicios, todos con toga, el juez galo subido al púlpito y con toda la liturgia que acompaña a un juicio de adultos. Mr. Bidart lo justificaba diciendo que tanto la familia como el NNA entendían la gravedad de sus actos solamente por el rito y liturgia utilizados, sin realizar mucho esfuerzo en explicar la importancia o el peligro de su conducta, ya que la ceremonia del juicio formal ya transmitía todo esto sin mayor esfuerzo. Como él decía, “lo entendían a la primera”. Cuando hablamos con las y los compañeros educadores sociales que llevaban las medidas judiciales, nos explicaban también la importancia de que la primera reunión con los NNA y su familia se realizara en la sede del juzgado, citados por el juzgado y utilizando un tono de gravedad en esa primera entrevista, justificando todo este protocolo en que ayudaba a que el NNA y la familia establecieran visualmente la relación directa entre el Juzgado de Menores y las y los educadores constituyendo un contexto de “autoridad” que marcaba la intervención educativa.

Los rituales y ceremonias en los sistemas de justicia juvenil

Lo primero que nos preguntamos es, ¿por qué hay ceremonias rituales en el sistema de justicia y que justificación y funciones tienen?

La antropología social entiende la sociedad como un proceso que construye un sistema de valores y creencias. Esa sociedad construye una interpretación cultural del fenómeno, el caso que nos toca, el fenómeno judicial, reflejándolo en la actividad ritual. Todas las sociedades organizan ceremonias para conmemorar, celebrar, despedir, (Leach, 1976, p.49), y, podemos añadir, también para reprochar o reconocer conductas ciudadanas.

Una sociedad reconoce el orden derivado de los textos normativos no sólo a través de libros que contienen normas y métodos interpretativos, sino también de actos ostensivos, ceremonias, etiqueta, ámbitos, gestos y vestimentas, que exceden o, más precisamente, complementan la palabra escrita y oral (Kaufman, 1991, p.2).

Todo lo que conlleva un acto judicial es en sí mismo una ceremonia social ritualizada. Desde la detención del ciudadano por policías uniformados, los interrogatorios, las audiencias judiciales en edificios normalmente simbólicos, las togas, el lenguaje judicial e incluso las citaciones con sus logos y textos formales marcan un ritual que todo ciudadano reconoce. Todo el ritual contribuye al reconocimiento de la autoridad que la sociedad le confiere al juzgado y, el ciudadano, entiende rápidamente las consecuencias que todo el ceremonial le está comunicando. Este lenguaje no verbal lleva implícito un mensaje social muy claro, un mensaje que nos indica que posiblemente hemos quebrantado una norma social y también, de las posibles consecuencias de la infracción cometida. Se trata de un mensaje nítido, un código que todo ciudadano entiende y que independientemente de que acusación sea leve o grave, marca un contexto donde el ciudadano comprende que una figura de autoridad no solo puede reprobarnos sus conductas, sino que el proceso puede conllevar consecuencias económicas, o limitaciones de sus derechos. Todo el sistema judicial y policial, todos los protocolos, ceremonias y rituales, se convierten en una información, en una experiencia social compleja que por sí sola es capaz de modificar las conductas de los ciudadanos. Esto sucede porque los procesos litúrgicos elaborados y asumidos por las sociedades en la que vivimos, son facilitadores en la percepción de conceptos sociales, nos alertan y somos capaces de predecir perfectamente que conlleva, cuál va a ser la respuesta social o administrativa, sus procesos e itinerarios con la simple transmisión de la realidad simbólica que nos comunican la ceremonia ritual.

La función simbólica de la liturgia de los sistemas de justicia juvenil y por extensión de todo sistema de justicia, se ha construido y desarrollado a lo largo de la historia de nuestra sociedad y hunde sus orígenes en la Roma clásica, de la que copia literalmente la liturgia, como lo hace igualmente la religión cristiana. Como toda liturgia social, se desarrolla a través de un proceso continuo de integración en las estructuras cognoscitivas de las personas, en un intercambio continuo entre el conocimiento colectivo y el individual. Existe por ello en el imaginario social un ritual predecible que se aplica a las personas que incumplen la ley. Cualquier persona sabe que al incumplir la ley pueda producirse su detección, normalmente por policía uniformada, ser llevada a una comisaría o cuartel, puede ser esposada y permanecer en un calabozo, será interrogada y tendrá que acudir a un juzgado, donde se celebrará una audiencia ante el juez, en una sala de juicios con personas vestidas con togas y con un ceremonial muy determinado y donde se reconoce la autoridad de los jueces, pudiendo



ser condenado. Todo ello responde a un ritual civil perfectamente establecido por la sociedad y conocido por todos sus miembros. Las personas que inician este ritual, ya sea con una detención, la citación de un juzgado o de la policía, son capaces de predecir la totalidad de los pasos y ceremonias y por ello saber las posibles consecuencias finales que acompañan al ritual y que, de alguna manera, le ponen en alerta, le sitúan, y comprende de forma natural e instantánea el contexto donde se encuentra, las funciones de los actores que intervienen y su propio papel, en definitiva, el mensaje no verbal del inicio del ritual, le transmite de forma inmediata dónde está, que va a pasar y cuáles son los riesgos para su persona. También sabe perfectamente que conducta debe de presentar ante las figuras de autoridad y la importancia de cumplir sus indicaciones o las consecuencias de incumplirlas.

Todo este entramado ritual de edificios simbólicos, personal uniformado, ceremonias y citaciones oficiales, marcan perfectamente el contexto en una intervención educativa de “control” y no requieren ningún esfuerzo por parte de los equipos educativos que interviene en marcar este contexto. Un contexto que, aunque pueda parecer poco educativo, en realidad, es el inicio de una relación educativa exitosa y que favorece la colaboración del NNA y de su entorno con los equipos educativos. Esta relación de “control” sitúa a los NNA y sus familias en el límite de una mayor respuesta social ante sus conductas y es una llamada de atención para propiciar los cambios oportunos que les separe de las conductas infractoras y de los entornos facilitadores de estas conductas o de dinámicas familiares inoperantes ante los factores de riesgo presentados.

La ritualidad es también el elemento eficaz cuando se producen deslizamientos de contexto no deseados. Es muy frecuente que el equilibrio deseado entre el dualismo de contexto de “control” y el contexto de “apoyo”, tienda a deslizarse hacia este último, ya que la intervención educativa por sí mismo tiende a una relación cercana de apoyo de cierta vinculación con el NNA y con su entorno familiar. Este deslizamiento de contexto suele producir una relajación en la consecución de los objetivos que marca el plan de ejecución de la medida judicial y, por tanto, desajustes en el “tempo” de consecución de objetivos. Tal deslizamiento se corrige fácilmente si se reproduce de nuevo el ritual o simplemente parte de él, por ejemplo, citar de nuevo en sede judicial o ser citado por el propio juzgado y no por el educador o educadora social, marcamos de nuevo el contexto de “control”. Manejando el equilibrio necesario entre ambos contextos, mejoramos la intervención educativa y facilitamos la consecución de objetivos.



La construcción de un ritual en la intervención con NNA, menores de 14 años, infractores.

En el diseño de nuestro Equipo de Atención Educativa a Menores de 14 Años (EMCA), para intervenir con NNA con conductas infractoras a la ley, inimputables, observamos la ausencia de los rituales policiales, en la mayoría de los casos, y de todos los judiciales. La ausencia de este tipo de rituales favorecía que los NNA y, especialmente, sus familias, tendieran a banalizar las conductas infractoras y por ello los NNA presentaran mayor resistencia a aceptar la comisión de la infracción y aún mayor para aceptar la reprobación de la conducta detectada. Hay una ausencia completa de rituales, ya que los NNA, menores de 14 años, denunciados, no tienen normalmente que acudir a las comisarías, ni se les toma declaración ante la policía y por supuesto no existe ningún trámite judicial. Normalmente es la citación del EMCA la que notifica a la familia y al NNA, de alguna manera, la existencia de la denuncia. Al no existir el ritual, las familias y el NNA no entienden un contexto de reproche social, de conducta no admitida, ni valoran su gravedad o las consecuencias para la víctima, a la cual tienden a “criminalizar” por el simple hecho de haberles denunciado. La mayoría de las familias reconocen la citación como un trámite administrativo y no otorgan capacidad de reproche social al educador o educadoras con quien se entrevistan.

La valoración de estas “resistencias a la intervención” que presentaban las familias de los NNA inimputables nos llevó a comparar la intervención con la que se realiza en el EMA con los NNA mayores de 14 años, concluyendo que la ausencia de rituales dificulta la percepción de la familia y el NNA, menor de 14 años, de la situación de reproche social y por ello la necesidad de construir ciertos rituales que facilitaran, que hicieran visible de alguna forma este encargo se realiza en nombre de la sociedad.

Entendimos que la propia citación al NNA, menor de 14 años, y su familia tenía que contener explícitamente a la entidad derivante, la Fiscalía de Menores. La mención de la entidad derivante ya marcaba ese contexto esperable socialmente, de rituales equivalente a los mayores de 14 años, y por tanto fácil de visualizar por la familia del NNA como parte de la solemnidad, del “ornamento” que acompaña a los rituales que se aplican cuando alguien comete una conducta infractora.

La primera citación se realiza en la sede del Equipo, que en nuestro caso se ubica dentro de las instalaciones de la Ciudad de La Justicia. El propio edificio marca perfectamente el

contexto de la citación y la familia y el NNA saben que se encuentran en un lugar donde tiene que rendir cuentas por una conducta no admitida. Pero el equipo trabaja también en las comarcas de la Provincia de Zaragoza y, por lo tanto, las citaciones también se realizan en otros edificios, la mayor parte de ellas en las sedes comarcales de servicios sociales. Nos planteamos como compensar entonces la falta de marcadores de contexto en estos edificios y la respuesta es la realización de un acto ceremonial que sitúe a la familia y a los NNA ante un contexto que imprima importancia al acto y capte la atención de los citados.

La primera entrevista tiene que marcar un contexto que alerte a la familia y la aleje de banalizar las conductas que presenta el NNA. La entrevista tiene que ser una ceremonia ritualizada, donde el profesional de la educación social se presenta y recuerda que están allí para cumplir con una derivación realizada por la Fiscalía de Menores. El espacio y su distribución espacial debe de ser formal, con una mesa que separe al profesional de la educación social respecto de la familia y el NNA. Se invita a sentarse a un lado de la mesa al NNA y sus progenitores o representantes legales. Se inicia la presentación: con quien hablan, donde están y porqué. El profesional de la educación social explica las reglas de las entrevistas y se establece el orden y la dinámica de la sesión. Se indica que nadie puede hablar si no es autorizado y hay que respetar los turnos de palabra. Se informa de las fases de la entrevista: Lectura y explicación de la denuncia, y posteriormente se le dará la palabra al NNA y después a sus progenitores. Hay que insistir en que la palabra la da siempre el profesional de la educación social y la puede retirar si el tono de voz o las manifestaciones no son adecuadas. También se indica que se interrumpirá la entrevista si no se respetan las normas o se invitará a uno de los intervinientes a abandonar la sala si no respeta estas normas establecidas. Se inicia la entrevista dando lectura a la denuncia que se mostrará visible para la familia encima de la mesa, Los logos policiales también marcan cierto contexto. Todo este acto ceremonial, marcado por unas normas y con una expresión seria del profesional, transmitirá a la familia, con facilidad, que se encuentra ante un funcionario que representa a la sociedad y que tiene capacidad para reprobado la conducta detectada en su hijo/a. La lectura de la denuncia vendrá acompañada de una explicación que relate lo denunciado a un nivel de expresión comprensible por el NNA y su familia. Se preguntará al NNA por los hechos denunciados, respetado su relato y, de acuerdo a lo relatado, se le preguntará si reconoce los hechos total o parcialmente. Posteriormente se solicitará a los progenitores, o representantes



legales, si quieren aportar más datos o aclarar la declaración del NNA, dándoles la palabra de forma alternativa.

Si hay reconocimiento total o parcial de los hechos, el profesional de la educación social procederá a reprobación de la conducta del NNA, le indicará las consecuencias por conductas similares si tuviera más de 14 o 18 años y relatará las consecuencias que puede haber causado a la víctima. También se requerirá a la familia que relate las acciones que se han realizado en la familia de reprobación y reflexión sobre la conducta infractora, las medidas familiares tomadas para evitar reincidencia y los factores de riesgo que, en su opinión, han facilitado la comisión de la infracción.

Se ofrecerá al NNA y la familia la realización de una mediación conciliación con la víctima y se les explicará todo el procedimiento. También se acordarán los posibles programas educativos a implementar.

También se explicará a la familia y al NNA las consecuencias de una posible reclamación civil por los daños o lesiones causados a la víctima. Esta explicación se realizará siempre, reconozca el NNA o no los hechos y, tanto si la familia acepta los programas educativos o no. Se les explicará también que un proceso de mediación y conciliación con la víctima puede solucionar de forma amistosa este tipo de reclamaciones. La revelación a la familia de la posibilidad de enfrentarse los progenitores a un posible proceso civil, contribuye enormemente en facilitar la colaboración familiar y la aceptación de un proceso mediador.

Finalmente se comunica la familia y al NNA que se informará a la Fiscalía de Menores del resultado de toda la intervención o, en su caso, del no reconocimiento o la no aceptación de los programas educativos propuestos.

Todo este ritual establece un contexto formal que visualiza, para la familia y el NNA, que se ha cometido una conducta no admitida por la sociedad y que el profesional de la educación social tiene capacidad para reprobación de esta conducta y plantear propuestas educativas y de reparación a la víctima.

La ritualización en el sistema de protección a la infancia y adolescencia

Los sistemas de protección a la infancia tenían ceremonias rituales cuando dependían de las antiguas Juntas Provinciales de Protección y los Tribunales Tutelares de Menores, desde las

transferencias a la comunidad autónoma en la década de los '80 del siglo pasado, el proceso se burocratizó y se decidió prescindir de toda ceremonia. Ante la ausencia de ceremonias rituales los procedimientos se convirtieron en meros trámites administrativos y a las familias de los NNA les costaba entender en que parte del proceso se encontraban, ni eran capaces de vez o prever las consecuencias de la situación en la que se encontraban. Los procedimientos de declaración de riesgo o de desamparo o de aplicación de medidas de protección, no eran vistos por la familia de los NNA como situaciones en las que podían perder la custodia o guarda de sus hijos/as, ya no visualizaban a la administración, ni sus procedimientos, como organismo con capacidad suficiente para hacerlo, ni los distinguían de otros actos de comunicación administrativa. En ocasiones, los profesionales nos encontramos con familias que no logran entender las consecuencias del acto administrativo, ni el “acto” administrativo era capaz de transmitirle la importancia de lo que estaba sucediendo, ni de las consecuencias e itinerarios posteriores. Las familias identificaban el acto como un “papeleo” más y no entendían el mensaje que la administración quería transmitirle, ni las consecuencias de no aceptar las propuestas educativas o la capacidad de la administración para retirarle la guarda o tutela de su hijo/a.

En los años '90 se decidió dotar de cierta ceremonia a los actos más trascendentes de este proceso y diferenciar los profesionales que mantenían una relación de ayuda con los que se encargaban de transmitir las decisiones administrativas, los pasos de fase, de este procedimiento. Actualmente las comunicaciones de tutela de NNA no se realizan, o no solamente, por los profesionales que trabajan con la familia de una forma preferentemente colaborativa, en la eliminación de los factores de riesgo de desprotección o abandono, sino que esta comunicación se realiza por personas con responsabilidad orgánica y mediante una ceremonia “formal” que logre transmitir el “ritual de paso” de fase en la intervención, capte la atención de la familia y comprenda perfectamente lo que implica la declaración y sus consecuencias.

Como buena práctica, este ceremonial debería extenderse a otras actuaciones previas, como las actuaciones en situación de riesgo social, ya la legislación nos habla de un trámite de audiencia, que si lo dotamos de una ceremonia ritual facilitaría sin duda la visualización por parte de la familia de que se encuentra ante un acto relevante en su vida y de que este acto puede finalizar con una retirada de la guarda o tutela de sus hijos/as. Este tipo de actos ceremoniales ayuda a interiorizar la comunicación, a entender su importancia, a prever las

posibles consecuencias, e identifica perfectamente la capacidad de acción de la administración, facilitando la participación activa de la familia en la elaboración del proyecto de valoración del riesgo y en la necesaria cooperación con los profesionales de ayuda y valoración que participen.

El diseño de ceremonial ritual por fases sería interpretado perfectamente por la familia que sería capaz de prever su desarrollo y sus riesgos y facilitaría la colaboración con el servicio e incrementaría la eficacia de los programas educativos o de apoyo a implementar.

Conclusiones

Las ceremonias rituales son por todo ello necesarias para que la sociedad reconozca las normas y las personas interpreten con facilidad todo el proceso normativo y sus circunstancias, y reconozcan los actos principales.

Un aspecto de los rituales es el proceso por el cual se conforman la dimensión de lo permitido y la de lo prohibido, se construyen universos de jerarquías y funciones, se configura el orden explícito de poder social y se plasman identidades sociales y políticas (Kaufman, 1991, p.3).

Las personas que inician un ritual social son capaces de predecir la totalidad de los pasos y ceremonias y por ello saber las posibles consecuencias finales que acompañan al ritual y que, de alguna manera, le ponen en alerta, le sitúan, y comprende de forma natural e instantánea el contexto donde se encuentra.

Tanto los servicios de protección a la infancia, como los de justicia juvenil, se despojaron de todo rito ceremonial durante los años '80, dificultando por ello que las personas que interactúan con estos servicios fueran capaces de tener una percepción adecuada de la importancia de los actos administrativos o de justicia juvenil y de sus consecuencias.

Los procedimientos educativos en Justicia Juvenil han recuperado parte del ritual ceremonial que acompañan a la intervención y facilita la percepción de la reprobación social de las conductas, posibilitando una intervención eficaz y reparadora para las víctimas. De igual modo, el rito ceremonial construido en la intervención educativa con NNA infractores inimputables contribuye a esta percepción de la reprobación social, facilita la intervención educativa y el reconocimiento de la víctima. Además, las ceremonias rituales ayudan a establecer contexto de “control” y abordar más fácilmente los deslizamientos hacia contextos de ayuda.

La creación de ceremonias rituales en los procesos de protección a la infancia, en la intervención o en el abordaje de las declaraciones de riesgo y tutela de NNA, facilita la percepción del proceso por las familias de los NNA y ayuda a una mayor cooperación con los profesionales, logrando así intervenciones más exitosas y orientadas hacia la finalidad de la ley de mantener a los NNA en su entorno familiar y social.

Bibliografía

- Botero, F. y Endara, L. (2000) *Mito, rito, símbolo. Lecturas antropológicas*. Instituto de Antropología Aplicada. https://digitalrepository.unm.edu/abya_yala/330
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Legasa.
- Han, B-C (2020). *La Desaparición de los Rituales: Una topología del presente*. Herder Editorial.
- Kaufman, E (1991). El ritual jurídico en el juicio a los ex comandantes. La desnaturalización de lo cotidiano. En: Guber. R, *El salvaje metropolitano*. Legasa. http://www.iunma.edu.ar/doc/MB/lic_com_mat_bibliografico/Comunicacion%20Comunitaria/TEORIA%20COMUNICACION%20-%20desnaturalizaci%C3%B3n.pdf
- Leach, E. (1976). *Cultura y comunicación: la lógica por la cual se conectan los símbolos*. Cambridge: Prensa de la Universidad de Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511607684>
- Ley Orgánica 4 de 1992. Reforma de la Ley Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores. 5 de junio de 1992. BOE Núm. 140. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-13444>
- Ley Orgánica 5 de 2000, de 12 de enero, Reguladora de la responsabilidad penal de los menores. 12 enero de 2000. BOE Núm. 11. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2000/01/12/5/con>
- Sarrabayrouse Oliveira, M.J. (1997). “Los juicios orales y la construcción del objeto judicial”. *Revista electrónica Noticias de Antropología y Arqueología (NAyA)*. <https://equiponaya.com.ar/articulos/politica02.htm>
- Segalen, M. (2005). *Ritos y rituales contemporáneos (186 pp)*. Alianza Editorial.
- Weller, T. (2010). Símbolos, imágenes, rituales: el lenguaje simbólico del poder en la Europa del Antiguo Régimen. *Revista Memoria y civilización (13)*, 9-33.

Para contactar:

Maria Carmen Sierra Robres, email: mcsierraro@aragon.es



Las misiones pedagógicas y el trabajo de calle en Zamora: Dos experiencias educativas a debate

Teaching missions and work at street level in Zamora: A debate on two educational experiences

Lorenzo Salamanca García, *Educador social*
José-Andrés Casquero Fernández, *Historiador*

187

Resumen:

Se comparan aquí dos actuaciones relevantes en el ámbito de la educación no formal en Zamora: la Misión Pedagógica, que durante la II República visitó el pueblo de San Martín de Castañeda en 1934, y el trabajo de educación de calle desarrollado en la capital en nuestros días, extrayendo algunas conclusiones, de ambas experiencias, en clave pedagógica, que puedan ser útiles en el futuro.

Palabras clave: Educación comparada, Misiones Pedagógicas, educación de calle, provincia de Zamora.

Summary:

Two activities are compared here which are relevant in the field of non-formal education in Zamora: the Teaching Mission, which during the Second Republic visited the village of San Martín de Castañeda in 1934, and educational work at street level undertaken currently in the Capital, drawing some conclusions, from both experiences, in an educational way, which can be useful for the future.

Key words: Compared education, Teaching Missions, education at street level, province of Zamora.

Fecha de recepción: 28/03/2023

Fecha de aceptación: 23/05/2023

Las Misiones Pedagógicas

La experiencia de las Misiones Pedagógicas es hoy valorada positivamente, a pesar de haber sido demonizada en parte por la sociedad de su época y el Franquismo. Lo que comenzase, en los primeros días de la II República, con el consenso de una minoría intelectual, se quebró



durante el Bienio Radical-Cedista (1934-1935), tal y como Américo Castro dejó escrito en el diario madrileño *El Sol* el 30 de junio de 1935:

Por lo visto, llevar a campos y aldeas cultura, arte e ideas españolas es un pecado mortal. Todo se hace saltar con la dinamita del rencor y de la incapacidad: prefieren que España se acabe a que la salven ‘ellos’. (Castro, 1935, p.1)

El compromiso de su creador, Bartolomé de Cossío y sus entusiastas colaboradores para reducir la brecha del acceso a los bienes culturales existente entre la ciudad y el campo, pese a ser una experiencia efímera, consiguió su utópico objetivo: “enseñar divirtiendo” (Patronato..., 1934, p.13), propósito que se hizo realidad en las limpias sonrisas de los campesinos que pudieron disfrutar de sus actividades.

La idea de unas misiones ambulantes había sido esbozada tiempo atrás por Francisco Giner de los Ríos, al proponer al Ministerio de Fomento mejorar la enseñanza pública, formando a los maestros académica y moralmente, con el fin de rescatar la España abandonada, y mejorar la vida de los campesinos. La lucha contra el analfabetismo era una aspiración asimismo antigua, tanto como retribuir dignamente a los maestros rurales. Tras la proclamación de la II República se institucionalizaron con el objetivo de llevar el aliento del progreso a la abandonada España rural. Los ciudadanos del campo tenían los mismos derechos, y la escuela podía ser la mejor herramienta para la difusión de la cultura y educación ciudadana.



Imagen 1. *El teatro en Galende (Zamora)*. (Fuente: Patronato..., 1935, p.112 tri).

Obviamente el mundo rural, más allá del paisaje natural, nada tenía de idílico. En un contexto de grave crisis política y social, la España rural se llevaba la peor parte, ya que había quedado relegada de las transformaciones que se habían operado en las ciudades: luz, agua potable, alcantarillado, transporte público, comunicaciones... Su aislamiento era tal, que en un mismo país convivían dos estilos de vida distintos y distantes. A esto se unía el desprecio por la cultura campesina, por la vida tradicional. Recíprocamente en el campo había un ambiente hostil a la novedad, empezando por la escuela, que los padres no consideraban útil para sus hijos, predestinados a ser también labriegos. Incluso los propios maestros soñaban con un destino urbano. El mundo rural estaba asimismo alejado de cualquier compromiso cívico, al estar en manos del cura y del cacique lo que había que hacer y votar.

Pese a tantos factores y prejuicios la experiencia de las misiones fue satisfactoria para promotores y destinatarios, de manera que las actividades que contemplaba su ambicioso proyecto, como dejar en los pueblos bibliotecas populares fijas y ambulantes, impartir conferencias, proyectar películas, escuchar audiciones de música o conciertos de coros y pequeñas orquestas, ver exposiciones de obras de arte, asistir a representaciones teatrales y de guiñol, impartir cursos de perfeccionamiento a maestros, en definitiva el fomento de la cultura y la educación ciudadana en general, pese a las dificultades para su ejecución (malos accesos, falta de infraestructuras, etc.), fueron un éxito y cumplieron el fin que B. Cossío se había propuesto: que los campesinos experimentasen el goce y las emociones estéticas, a partir de su máxima de trabajo: “*el interés desinteresado de la visita*”. (Patronato..., 1935, p.12)

Concebidas como sus predecesoras evangélicas, y tomando de ellas sus principios (enseñar al que no sabe, consolar al triste...) su ilusionante idea se hizo con ambición, aunque sin fines moralizantes ni ideológicos, de ahí que su proyecto comprometiese a intelectuales de toda laya: republicanos, anarquistas, católicos, comunistas, socialistas, los más escritores, poetas y artistas, además de una legión de jóvenes voluntarios con ganas de alentar un humanismo laico.

Sin embargo, la polarización que trajo la II República y el triunfo del pensamiento conservador, cuando no reaccionario, que supuso la Guerra Civil, terminó por considerarlas un instrumento al servicio de la propaganda ideológica, tachando a los misioneros de “*verdaderos apóstoles del diablo*” (Martin- Sánchez, 1940, p.117), singularmente por quienes veían perder el dominio de las conciencias. Obviamente, las Misiones Pedagógicas no se

crearon para solucionar los muchos problemas del campesinado español, que la corta experiencia de la II República tampoco solucionó.

Las misiones pedagógicas en la provincia de Zamora

Aunque apartada, la provincia de Zamora estuvo en el mapa de las Misiones Pedagógicas desde sus inicios, visitando varios pueblos de Sanabria: Vega del Castillo, Hermisende, Castrelos, Ribadelago, San Martín de Castañeda, Porto, Mombuey, Galende, Asturianos, Vigo, Sotillo, Pedrazales y Puebla, territorio probablemente elegido por sus carencias respecto a otras comarcas; visitas en las que se proyectaron películas y se hicieron representaciones teatrales. Hasta 1934 sabemos que se habían creado medio centenar de bibliotecas, repartidas por otras tantas localidades de la geografía provincial, y el llamado Museo Circulante, con reproducciones de obras del Museo del Prado, se llevó a Benavente y Toro.

190

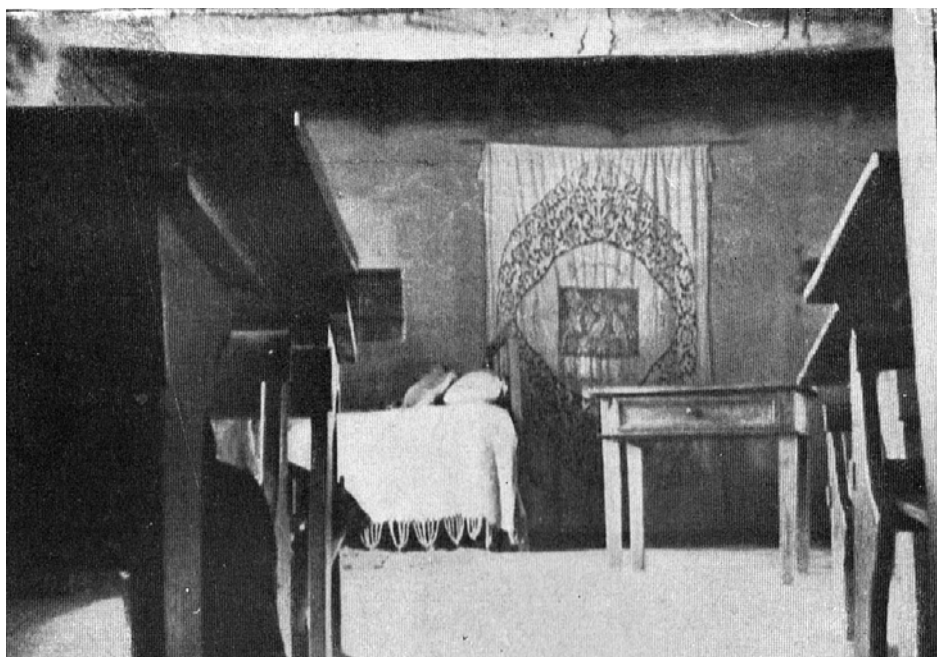


Imagen 2. San Martín de Castañeda (Zamora).—La escuela antes de llegar la Misión. Al fondo, en la misma sala de clases, el dormitorio del maestro. En el primer término, los pupitres. (Patronato..., 1935, p.16, bis)

Pero sin duda la actividad más trascendente fue la llevada a cabo, entre el 5 y 15 de octubre de 1934, en el pueblo de San Martín de Castañeda, de la que conocemos los detalles por la memoria que el Patronato Nacional de Misiones Pedagógicas publicó en 1935. Esta sería la única misión de carácter pedagógico-social, en tanto en cuanto sus objetivos se ampliaron a algunas, pocas, mejoras materiales, toda vez que el noble fin de que los pueblos puedan leer y

pensar, más para ello es necesario que se olviden... de que tienen hambre, lo cual era algo difícil de conseguir, ya que entre sus necesidades más apremiantes estaba precisamente comer, vestirse, lavarse y combatir el frío.

De su dirección, así como de la redacción de la memoria, se encargó el joven Alejandro Rodríguez Álvarez (Alejandro Casona), por aquel entonces inspector de primera enseñanza y responsable del Teatro de las Misiones. Le acompañaron los estudiantes Carlos Rivera (agricultura) Gregorio Somolinos (medicina), Luis Santabárbara (arquitectura), y los mecánicos Antonio de la Paz y Miguel González. Los testimonios de lo que allí vieron aún sobrecogen:

Niños harapientos, pobres mujeres arruinadas de bocio, hombres sin edad agobiados y vencidos, hórridas viviendas sin luz y sin chimenea, techadas de cuerno y negras de humo. Un pueblo hambriento en su mayor parte y comido de lacras; centenares de manos que piden limosna.... (Patronato..., 1935, p.15)

Ante la cruda realidad poco es lo que los llamados “heraldos de la cultura” podían ofrecer, pues como ya se dijo difícilmente se combate el hambre con canciones y poemas. Las Misiones ya habían estado antes en San Martín de Castañeda, entonces una aldea perdida en la montaña de unos 300 habitantes, de ahí que los misioneros llevaran un programa ya pensado. Su obra se centró en adecuar la escuela: sucia, vieja, oscura, con los cristales rotos, en donde vivía el desolado maestro – Antonio Muñoz – por no tener casa donde alojarse, ya que al pueblo no le preocupaba ni la escuela ni el maestro, resintiéndose por ello la asistencia de los chavales.



Imagen 3. Misión San Martín de Castañeda (Zamora). (Fuente: Patronato..., 1935, p.32 bis)

En esta segunda visita la Misión adecenta la escuela, limpiando puertas y ventanas, y dándole una mano de pintura, ayudados por el alcalde pedáneo, maestro, cura y algunos voluntarios.

Ponen en funcionamiento una cocina escolar, en principio atendida por la esposa del maestro, que dotan con cuarenta raciones diarias, y dejan en la escuela un moderno mobiliario, que incluye un gramófono, discos y reproducciones del Museo Circulante, un completo lote de material escolar formado por encerado, mapas, plastilina, lápices y tizas de colores, papeles, cartulinas, cuadernos, reglas, compás y cartabón, etc., y consiguen del diputado provincia de la zona, Pedro Bobo, que el maestro pueda alojarse en el preventorio antituberculoso.

Por último, y no menos importante para consolidar los logros conseguidos, constituyen la delegación del Patronato de Misiones en la zona, formada por Honorino Requejo, su entusiasta presidente, Antonio Muñoz Sastre (secretario), Antonio García Gómez, médico del distrito, los alcaldes de Galende y San Martín de Castañeda, señores Heliodoro Iglesias Rodríguez y Andrés López San Román, y el joven maestro de Ribadelago, J. Enríquez de la Rúa.

El trabajo de educación de calle en Zamora.

La educación de calle es una metodología empleada desde la educación social y realizada, de manera preferente con adolescentes y jóvenes con indicadores de riesgo (absentismo, problemas de conducta y/o de integración socio-familiar, inicios en el consumo de drogas, etc.).



Imagen 4. *Jugando al fútbol, 2010* (Fuente: Archivo de imágenes de Construyendo mi futuro)

Por lo que a los-as chicos-as se refiere esta intervención se sitúa dentro del ámbito de la educación no formal, siendo por ello una intervención socioeducativa que vendría a completar la educación en la familia y en el centro escolar. De ahí la importancia de hacerse en estrecha coordinación con ambos. Su enfoque es totalmente preventivo, a fin de evitar la aparición de problemáticas de riesgo y/o mitigar las existentes.

El origen del trabajo de educación de calle en nuestro país se sitúa en las experiencias promovidas, en 1968, por el Movimiento Pioneros, impulsado por Julián Rezola, en el Barrio de Yagüe (La Rioja). Igualmente, en 1970, Toni Julià impulsa la apertura del Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona (CFEEB). Ambos se habían formado en Francia y son considerados como los precursores de la educación de calle en España.

En la ciudad de Zamora la educación de calle echa a andar en el año 2002, en La Alberca, uno de los barrios de la periferia de la ciudad, donde el colectivo de adolescentes y jóvenes presentaba más carencias. A continuación se extenderá a otros barrios de la ciudad, conjugando una colaboración público-privada, en la que participan el programa de adolescentes y jóvenes "Construyendo mi futuro" del Ayuntamiento de Zamora y entidades del Tercer Sector como Centro Menesiano y Cruz Roja.

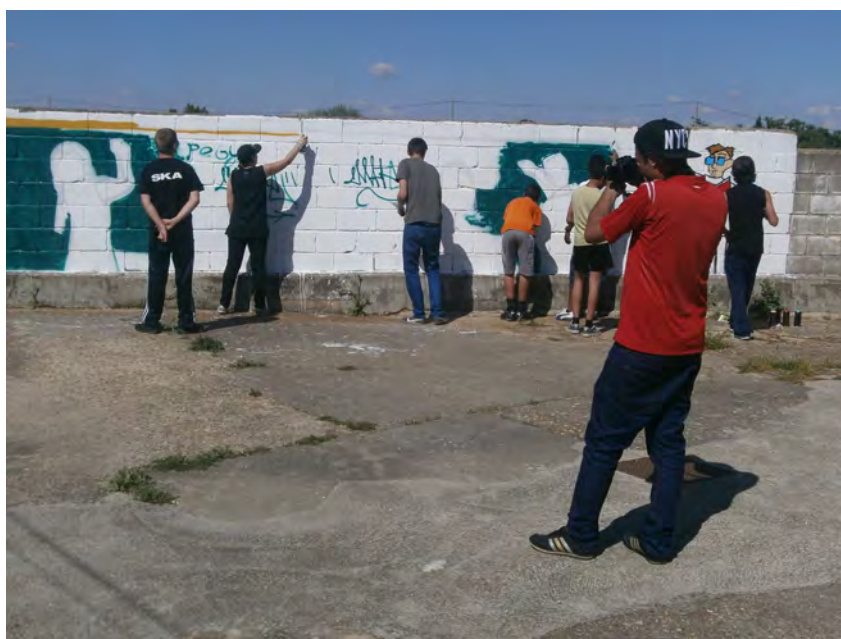


Imagen 5. *Realizando un mural, 2014.* (Fuente: Archivo de imágenes de Construyendo mi futuro)

Todos juntos integran el programa municipal de educación de calle, que ya ha cumplido 20 años de trabajo continuado en la ciudad y con el que se ha llegado a casi un millar de jóvenes.

Este trabajo cuenta con apoyo económico del Ayuntamiento de Zamora, y se viene manteniendo con independencia del grupo político que lo gobierne, asegurando así su estabilidad. Con el fin de hacer más eficaz esta praxis, existe una mesa de coordinación de educación de calle en la que se planifica y revisa la ejecución de actividades conjuntas, que van más allá del trabajo diario de cada una de los proyectos específicos.. La experiencia demuestra que este trabajo conjunto supone un aporte significativo para el conocimiento mutuo y la mejora de la convivencia entre los chicos y chicas participantes de los distintos barrios de la ciudad.

Dentro de este trabajo conjunto se vienen realizando distintas actividades, tratando de responder siempre al interés de los chicos y chicas participantes, lo que, sin duda, contribuye a reforzar su motivación. En la actualidad se realizan los siguientes talleres y/o actividades conjuntas:

- De teatro: representando en el Teatro Principal, a final de curso, la obra ensayada (Educación de Calle, 2015).
- De arte urbano: Decorando mobiliario urbano: bancos, cajas de luz, escaleras, realizando esculturas con DM o mejorando la imagen de algún barrio como sucediera con el de Carrascal (Educación de Calle, 2017).
- De poesía urbana: Crean una canción de rap que finalmente graban y sobre la que hacen un videoclip (Educación de Calle, 2014).
- De baile urbano (hip-hop, Funky, etc.).
- Campeonato de fútbol sala, con otros recursos sociales de la ciudad (Centro de Apoyo al Menor, Proyecto Hombre, FEAFES, etc.).El resultado final es muy motivador para los participantes, al tiempo que supone una apertura a la diversidad de la ciudad de Zamora, superando estereotipos.

El objetivo fundamental del trabajo de educación de calle en la ciudad de Zamora ha sido siempre tratar de ayudar a adolescentes y jóvenes (entre los 12 y los 18 años) en su desarrollo personal (ofreciéndoles herramientas educativas para la adquisición de habilidades sociales), estimular su participación en recursos comunitarios (para el tiempo libre, deportivos, culturales, etc.), favoreciendo una integración social adecuada, y ayudarles a corregir conductas de riesgo (absentismo escolar, problemas de inadaptación, inicios en consumos de drogas, etc.). Cada proyecto suele contar con un educador y una educadora, que intervienen desde una relación educativa, sustentada en el vínculo y la confianza, con grupos de

adolescentes y jóvenes: El grupo de iguales se convierte en un espejo que va a facilitar dicho trabajo personal.



195

Imagen 6. *Decorando camisetas, 2016.* (Fuente: Archivo de imágenes de Construyendo mi futuro)

Zamora ha sido referente nacional de este trabajo, tal como se puso de manifiesto en el I Congreso Nacional de Educación de Calle, celebrado en la ciudad en 2018. Su actuación continuada ha permitido que el trabajo de educación de calle en la ciudad cumpliera en 2022 veinte años. El análisis del camino recorrido demuestra que si, por ejemplo, en las décadas de los 80 y 90 hubieran existido actuaciones educativas semejantes, problemáticas como la drogodependencia, con la consecuencia trágica de las muertes asociadas por su consumo, sin duda alguna se hubieran podido reducir. Proyecto Hombre y otras asociaciones de lucha contra la drogadicción, estimaban que en España morían cada año, en esas épocas, entre 700 y 800 personas por sobredosis de heroína, en su mayoría jóvenes, drama que resumía la elocuente frase “*la heroína mató más jóvenes que cualquier guerra*”. (Hernández, 2012).

Siguiendo con el ejemplo de la drogodependencia (aunque el trabajo de prevención no se reduce a ella) numerosos expertos nos dicen que hoy siguen existiendo retos respecto al consumo de cannabis, alcohol y a otras dependencias sin sustancias (internet, móvil, videojuegos, etc.). Si bien la gravedad no es tan dramática como la vivida en el pasado, la experiencia demuestra que estas adicciones suelen ser transversales a otras problemáticas personales en los adolescentes y jóvenes (de alimentación, depresión, salud sexual, violencia,

machismo, etc.) lo que evidencia la importancia del trabajo de educación de calle con jóvenes en situaciones de desventaja o riesgo, desde un enfoque preventivo global.

En los últimos años Cruz Roja y Menesianos han empezado a trabajar también desde esta metodología, con la colaboración de la Diputación Provincial, en núcleos rurales importantes de la provincia: Villalpando, Fuentesauco, Fermoselle y Benavente. Con esta praxis se supera la idea de reducir la educación de calle a la ciudad, toda vez que la mejora de las comunicaciones y los avances tecnológicos, han reducido las diferencias entre los adolescentes y jóvenes del mundo rural y urbano, hasta el punto de que unos y otros (hablando de indicadores de riesgo) pueden llegar a presentar problemáticas muy parecidas.

Igualmente, desde el Centro de Acogida para indomiciliados, que Cáritas mantiene en la ciudad de Zamora, se viene implementando esta metodología a través de la figura de un educador de calle, que trata de realizar este trabajo más enfocado a personas adultas sin domicilio, de acuerdo con el perfil de las personas acogidas. En este caso el educador se pone en contacto con aquellas personas que hacen "vida de calle" o ejercen la mendicidad. Esto constituye un avance importante (junto al ya señalado respecto al mundo rural) en el trabajo de educación de calle, que en sus orígenes iba más dirigido a adolescentes y jóvenes en situaciones de riesgo y/o de exclusión social de la ciudad.

De lo dicho hasta ahora podemos concluir que la educación de calle viene a ser el último eslabón de la cadena de la asistencia educativa y social con personas en situaciones de vulnerabilidad y/o en riesgo de exclusión, tratando de llegar allí donde otras instituciones han fallado o no cubren adecuadamente. Y si tuviéramos que definirla con dos palabras estas serían: Prevención e Integración.

Semejanzas y diferencias

Al comparar ambas experiencias se observa una primera afinidad, como querer paliar situaciones injustas, aunque de origen distinto. Si en el caso de las Misiones Pedagógicas su fin era corregir la brecha cultural entre el mundo rural y el urbano - una empresa titánica, que hubiera necesitado de décadas y que obviamente el efímero paso de los misioneros no podía solucionar -, los más pragmáticos de la educación de calle persiguen un objetivo menos ambicioso, pero no por ello menos complejo, como es favorecer la integración social de adolescentes y jóvenes con problemas de fracaso escolar, inadaptación, desmotivación, etc.,



mediante herramientas educativas que permitan la adquisición de habilidades sociales con las que afrontar un desarrollo personal satisfactorio. Ambas experiencias se desarrollaron y desarrollan en contextos socioculturales, no solo distantes, sino también distintos, aunque el abandono, tanto de la sociedad rural en los años treinta, como al que están abocados hoy algunos adolescentes y jóvenes son equiparables: muchos autores hablan para describir situaciones así de “maltrato institucional”. Si entonces era el hambre, la higiene, la educación... hoy es la desmotivación, que tantas veces conlleva inadaptación y fracaso. Efectivamente, como ya se dijo, los objetivos de las Misiones Pedagógicas no contemplaban la redención social del mundo campesino, aunque el caso zamorano constituya una minúscula excepción. Por el contrario, la finalidad de la educación de calle es claramente social, ya que si se acompaña educativamente a esos adolescentes y jóvenes ahora, la sociedad en la que desarrollen su vida mañana será más inclusiva, en todos los aspectos.

Otro punto que comparten ambas experiencias es la educación como vehículo para conseguir sus fines, sea esta formal o no, y el que ambas tienen por escenario la calle. Si en los años treinta del pasado siglo la escuela en el mundo rural no era valorada por la familias como un instrumento de mejora social, la educación de calle pretende hoy ofrecer a a adolescentes y jóvenes en desventaja herramientas que les sean útiles para evitar en lo posible el abandono escolar temprano y otros riesgos que puedan aparecer.

Los actores de una y otra experiencia comparten también un objetivo que podríamos considerar noble: trabajar con los abandonados de la sociedad o con aquellos más propensos a caer en situaciones de exclusión. Si en las Misiones Pedagógicas militaron muchos intelectuales y voluntarios atraídos por el ideal que suponía llevar la cultura al mundo rural y hacerlo divirtiéndolo, los profesionales de la educación de calle (sobre todo, educadores sociales), se proponen atender a un sector de la sociedad (principalmente adolescentes y jóvenes, aunque no solo, como ya se ha indicado), que presenta carencias de diversa índole (escolares, de integración, etc.), proporcionándoles habilidades sociales que mejoren su autoestima y les sean útiles en un contexto del que, a menudo, no se sienten parte. Más difícil es hacer futuribles sobre el resultado de las misiones pedagógicas de no haber frustrado la Guerra Civil su experiencia, mientras que en el caso de la educación de calle sus logros se pueden evaluar (al menos cualitativamente). El trabajo socioeducativo con adolescentes y jóvenes, que están construyendo su proyecto personal de vida, no siempre es fácil: Entraña mucha planificación y ajustes, dada la etapa de desarrollo que suponen esas edades y mucho

más complicado si las circunstancias personales, sociales y familiares no son del todo favorables. Sin embargo, el trabajo a lo largo de todos estos años en la ciudad de Zamora ha puesto de manifiesto que chicos y chicas, con los que se comenzó a trabajar en su adolescencia, hoy ya adultos, muchos han pasado a ser referentes y/o mediadores para otros con los que se inicia este trabajo, y ello, sin duda, es un estímulo. El trabajo de años pretéritos no fue en vano y ellos mismos lo agracen en diversos encuentros ocasionales con los educadores, que continúan en la actualidad esta intervención en la ciudad.

Conclusiones

Del análisis de ambas experiencias entendemos que la educación, en cualquiera de sus manifestaciones, tiene que ser un instrumento de liberación, tal como defendía Paulo Freire, y no de adoctrinamiento, algo que además no tendría que estar reñido con la diversión de los destinatarios. La opción por los excluidos o en desventaja social debería ser siempre una prioridad educativa. Zamora es una provincia de la periferia, o si se prefiere uno de los paradigmas de lo que se ha dado en llamar la “España vaciada”. La marginalidad de antaño y la de hogaño fue y ha sido un estímulo para alentar experiencias que ayuden a vencer el desánimo e innovar educativamente. Y aquí hay que apelar a la responsabilidad y obligación de las administraciones para corregir situaciones de pobreza, exclusión o riesgo social, y evitar que se cronifiquen; así como recabar al apoyo y colaboración de la sociedad y las organizaciones del llamado “tercer sector”. Consideramos que este modelo de colaboración público-privado es hoy el más eficaz para el desarrollo de prácticas educativas. Por último, junto a la promoción e integración no se puede obviar todo lo relacionado con la defensa de la dignidad de las personas, y consiguientemente la denuncia de lo que pueda atentar contra la misma. En definitiva, la praxis educativa no puede ser neutral, ya que su ejercicio conlleva un código deontológico en el que la defensa de la dignidad de las personas con las que se trabaja deberá ser algo esencial, y por ello debe llevar asociado el ejercicio de la denuncia de todo lo que suponga atentar contra esa dignidad, y rechazar por tanto el maltrato institucional que ha suprimido servicios básicos (escuelas, consultorios médicos, oficinas bancarias, etc.), que mantiene una brecha tecnológica, de género, laboral u otras, para evitar situaciones de exclusión.



Bibliografía y otras referencias consultadas

- Casquero Fernández, J.A. (2021). Heraldos de la cultura. Las Misiones Pedagógicas en Sanabria. *La Opinión- El Correo de Zamora*, 24 de Octubre de 2021.
- Castro, A. (1935). Los dinamiteros de la cultura. *El Sol*, 30 de junio de 1935. <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=ac11eb5b-5ca4-485b-88f8-dab377dd7fcb>
- Educación de Calle-Constuyendo Mi Futuro. (2014). *Al margen del rebaño*. <https://www.youtube.com/watch?v=aRbW9uP3k8k>.
- Educación de Calle-Constuyendo Mi Futuro. (2016). *No quiero comer caracoles*. <https://www.youtube.com/watch?v=fDMkXdWCPY8>.
- Educación de Calle-Constuyendo Mi Futuro. (2017). *El arte pisa la calle: Carrascal*. <https://www.youtube.com/watch?v=mb4PILx5qeA>.
- Fernández, J.D. y Santos, A.G. (2010). *La educación de calle. Trabajo socioeducativo en medio abierto*. Desclee.
- Hernández D.F. (2012). En los 80 y 90 la heroína mató más jóvenes que cualquier guerra. *La Provincia. Diario de Las Palmas*. 9 de noviembre de 2012. <https://www.laprovincia.es/sociedad/2012/11/09/80-90-heroina-mato-jovenes-10492159.html>
- Martín-Sánchez, E. (1940). Origen, ideas e historia de la Institución Libre de Enseñanza. En AA.VV. *Una poderosa Junta secreta. La Institución Libre de Enseñanza*. Editorial Española, pp. 31-122. <https://filosofia.org/aut/ile/index.htm>
- Ministerio de Cultura. (2006). *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936*. Ministerio de Cultura.
- Patronato de Misiones Pedagógicas. (1934). *Septiembre de 1931-Diciembre de 1933*. Imp. Aguirre. https://bibliotecadigital.jcyl.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=10068676
- Patronato de Misiones Pedagógicas. (1935). *Memoria de la Misión Pedagógico-Social en Sanabria (Zamora). Resumen de trabajos realizados en el año 1934*. Imp. Aguirre. https://bibliotecadigital.jcyl.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=10067190
- Oña, J.M. (2010). *Educación de calle y desarrollo comunitario. Una experiencia de educación en contextos de exclusión*. Herder.
- Otero Urtaza, E. M. (1982). *Las Misiones Pedagógicas. Una experiencia de educación popular*. Ediciones Do Castro.
- Salamanca, L. (2017). La educación de calle en la ciudad de Zamora. *RES Revista de Educación Social*, 24, 916-921. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/931.pdf>
- Tiana Ferrer, A. (2020). *Las Misiones Pedagógicas. Educación popular en la Segunda República*. La Catarata.
- VV.AA. (2007). *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936*. Residencia de Estudiantes.

Para contactar

Lorenzo Salamanca, email: salorga13@yahoo.es

José Andrés Casquero, email: jandrescasquero@gmail.com



Las comisiones comarcales de la infancia y adolescencia en riesgo social: Un enfoque de intervención preventiva desde el trabajo en red

The county commissions of children and adolescents at social risk: An approach to preventive intervention from networking

Paz González Úbeda y Raquel Vicente Vicente, *educadoras sociales del equipo interdisciplinar del centro de servicios sociales comarcales de la Comarca del Bajo Aragón- Caspe/Baix Aragó-Casp*

200

Resumen

Las Comisiones Comarcales de la infancia y adolescencia en riesgo social se constituyen como un espacio de participación interinstitucional e interprofesional donde se detectan situaciones de riesgo que con el paso del tiempo pueden dar lugar a procesos de inadaptación social y/o conflicto social, por tanto, estas comisiones tienen el objetivo de implementar acciones que incidan en un entorno que promueva su bienestar. Este trabajo en red desarrollado en la Comarca del Bajo Aragón-Caspe/Baix Aragó-Casp nos ha dado dos visiones diferentes de la percepción del riesgo social y sus posibles soluciones, muy relacionado con los procesos de socialización en poblaciones de mayor o menor número de habitantes, con un carácter más rural o menos. Pero también hemos aprendido que trabajar en red es un proceso que se va aprendiendo en el desarrollo del mismo.

Los nuevos retos de la educación social van en este sentido, en facilitar procesos de aprendizaje de trabajo en red y trabajo comunitario, todos ellos con procesos de evaluación de su eficacia y eficiencia de sus resultados.

Palabras clave: infancia, adolescencia, juventud, espacio de participación, trabajo en red, situaciones de riesgo, conflicto social, prevención.

Summary:

The Regional Commissions of childhood and adolescence at social risk are constituted as a space for inter-institutional and interprofessional participation where situations of risk are detected that with the passage of time can give rise to processes of social maladjustment and / or social conflict, therefore, these commissions have the objective of implementing actions that affect an environment that promotes their well-being. This networking developed in the region of Bajo Aragón-Caspe/Baix Aragó-Casp has given us two different visions of the perception of social risk and its possible solutions, closely related to socialization processes in populations of greater or lesser number of inhabitants, with a more rural character or less. But we have also learned that networking is a process that is learned in the development of it.



The new challenges of social education are in this sense, to facilitate learning processes of networking and community work, all of them with processes of evaluation of their effectiveness and efficiency of their results.

Key words: childhood, adolescence, youth, space for participation, networking, risk situations, social conflict, prevention.

Fecha de recepción: 11/04/2023

Fecha de aceptación: 23/05/2023

201

Origen de las Comisiones Comarcales de la infancia y adolescencia en riesgo social.

Fruto del debate y reflexión del equipo técnico de profesionales de los servicios sociales de la Comarca de Caspe, se inició en el 2018 un proceso de cambio en la metodología de trabajo que se venía realizando basado en el trabajo individual, familiar y grupal con la coordinación entre profesionales del sistema público de la salud y de la educación pasando a un trabajo en red y de participación comunitaria para poder abordar los cambios sociales que se están produciendo en esta sociedad interconectada, globalizada e individualizada en la que aparecen situaciones que afectan a la correcta socialización de las personas y por tanto en la infancia y adolescencia, tanto por la aparición de conductas de riesgo a edades tempranas, como por los cambios sociales en la percepción de determinados riesgos y su regulación legislativa o, por el contrario, por la permisividad social hacia conductas de riesgo que afectan a la infancia y adolescencia. Las niñas, niños y adolescentes en riesgo social suelen presentar procesos de desadaptación social, muchas veces de forma grupal, que tiene su origen en circunstancias personales, familiares, pero también tiene su origen en una causa social.

Como educadoras sociales, cuando nos enfrentamos a la intervención con niñas, niños y adolescentes en riesgo social no solamente nos referimos a su situación personal o familiar, sino a una situación mucho más amplia, que reúne todas aquellas circunstancias sociales de riesgo para su correcto desarrollo y que quizás pueda cometer algún acto delictivo que requiera de la intervención de la fiscalía de menores. Esto nos lleva a decir que las intervenciones sociales y educativas con estos niños, niñas y adolescentes tienen que



contemplar las condiciones del entorno que les rodea e involucrar a los distintos agentes que intervienen en él.

La colaboración entre las diferentes instituciones que componen la Comisión pretende establecer un proceso mediante el cual se faciliten respuestas globalizadas a la problemática de la infancia y adolescencia en riesgo social, de forma que se garantice un foro común, se faciliten las interacciones entre los y las profesionales de las diferentes instituciones, se visualicen los emergentes detectados por los distintos profesionales, se valoren los conflictos desde diferentes ópticas, se acuerden y faciliten las intervenciones coordinadas en red, garantizando así los apoyos y derivaciones entre instituciones asegurando por ello una intervención eficaz.

Sin duda, los y las profesionales del centro comarcal de servicios sociales y de los centros educativos son el factor más importante para lograr una detección y prevención temprana de las conductas de riesgo en la infancia y adolescencia así como en los/as adolescentes en conflicto social. Sin embargo, sin la colaboración y el trabajo en red con el resto de los y las profesionales que trabajan en el territorio en los ámbitos sociales, policiales, de tiempo libre o del sistema de justicia juvenil, así como del resto de observadores e interlocutores comunitarios del entorno no serán posibles su detección, análisis y abordajes de los problemas que presenten.

Marco Legal

Creemos necesario hacer referencia al marco legal que nos encomienda a realizar actuaciones de prevención y de trabajo en red entre diferentes administraciones y profesionales.

La Constitución Española, en sus principios rectores de la política social y económica, establece la obligación de los poderes públicos de asegurar la protección integral de la familia y de los hijos, estableciendo, asimismo, que los niños y niñas gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.¹

¹ Constitución Española (1979), Art.39.



El Estatuto de Autonomía de Aragón establece como competencia exclusiva de la Comunidad Autónoma la regulación del régimen de protección y tutela de los menores desamparados o en situación de riesgo.²

En ley de la Infancia y Adolescencia en Aragón encontramos la sustentación jurídica de la Comisiones Comarcales de la Infancia y Adolescencia en riesgo social, al legislar sobre las medidas de protección en referencia, entre otros, a los recursos preventivos y de apoyo a las familias (art.46). Define como situaciones de riesgo aquellas en las que por circunstancias personales o sociofamiliares, se ven obstaculizados el desarrollo integral del niño o adolescente y el ejercicio de sus derechos y que no requieren su separación del medio familiar (art.56). Determina que los menores en conflicto social son aquellos niños y adolescentes que pudiesen encontrarse en riesgo de causar perjuicios a sí mismo o a otros (art.78).

La misma ley contempla la responsabilidad de la Comunidad Autónoma en dar prioridad a las actuaciones preventivas con los menores en conflicto social, incidiendo en los factores de riesgo que originan la marginación y la delincuencia, promoviendo actuaciones que contribuyan a su adecuada socialización (art.79.1). Desarrolla las competencias preventivas de los servicios sociales y la necesaria colaboración de la Administración de la Comunidad Autónoma prestando cooperación técnica y financiera en funciones como la prevención de las situaciones de conflicto social (art.84). Establece como objetivo básico del Instituto Aragonés de Servicios Sociales la coordinación de las actuaciones sectoriales que desde las diferentes administraciones públicas e instituciones privadas se desarrollen para la atención a la infancia y adolescencia (art.85)

La citada Ley de Infancia y Adolescencia fija el deber de colaborar con la institución protectora y nos habla de la especial colaboración de los responsables y personal de los servicios sanitarios poniendo en conocimiento las situaciones de riesgo y colaborado para evitar y resolver tales situaciones (art.35). En el mismo sentido regula similar obligación para los centros escolares en la colaboración para la detección, prevención y resolución las situaciones de riesgo (art.28).

La Ley Orgánica de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, encomienda en sus la labor de prevención de la comisión de delitos y el desarrollo de funciones preventivas a los

² Ley Orgánica 5/2007. De reforma del Estatuto de Autonomía de Aragón. Art. 71.39°. 20 de abril de 2007. Gobierno de Aragón.

funcionarios adscritos a los cuerpos de seguridad del estado (art. 11 y 33). También la misma ley establece como deberes de las policías locales las funciones de prevención y cuantas tiendan a evitar la comisión de delitos (art.53.g).

La ley orgánica de protección y seguridad ciudadana (2015) nos habla de la obligación de la cooperación interadministrativa y el deber de colaboración de las autoridades y empleados públicos en la preservación de la seguridad y convivencia ciudadana, el respeto a las leyes y la protección de personas y bienes y con especial atención a los menores.

Ley de Comarcalización de Aragón (2006) atribuye a las comarcas la responsabilidad del análisis de las necesidades sociales de su territorio y la elaboración de un plan de acción social.

La Ley de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (2021) nos habla sobre la colaboración y cooperación entre las administraciones públicas al objeto de lograr una actuación eficaz en los ámbitos de la prevención, detección precoz, protección y reparación frente a la violencia sobre los niños, niñas y adolescentes (art. 6). Respecto a los niveles de actuación habla de la prevención en el ámbito familiar, educativo, sanitario, de los servicios sociales, de las nuevas tecnologías, del deporte y del ocio y de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad (art.23).

El Reglamento Comarcal Regulador de la Organización y funcionamiento del Centro Comarcal de servicios sociales del Bajo Aragón-Caspe/Baix Aragó-Caspe (2021) determina, entre otras funciones la detección y prevención de situaciones de necesidad personal, familiar y comunitaria; la atención a la problemática individual y colectiva, de carácter social de todos los residentes en la zona; la evaluación permanente de las situaciones de necesidad y de los efectos de las intervenciones desarrolladas; la coordinación con los servicios sociales especializados, con los equipos profesionales de los demás sistemas de bienestar social y con el conjunto de las entidades que actúan en el ámbito de la Comarca; el asesoramiento a las Entidades Locales de la Comarca en aquellos proyectos, programas y prestaciones de tipo social, promoviendo, tras los estudios oportunos, la creación de nuevos servicios y actividades o la reforma de los existentes (art.5.3).

El Código Deontológico del Educador y Educadora Social (CGCEES, 2007), establece que la práctica educativa diaria del profesional de la educación social corresponde a tres categorías o criterios organizadores, identificando en las acciones de contexto el desarrollo de acciones

con las instituciones, asociaciones y demás entidades de carácter público y privado que permitan la creación de redes entre servicios que atienden a personas, para el desempeño de la acción socioeducativa.

Fines

La Comisión Comarcal de la Infancia y Adolescencia en riesgo social de la Comarca del Bajo Aragón-Caspe/Baix Aragó-Casp tiene como finalidad la de promover la colaboración entre instituciones y entidades comarcales y locales para la detección, valoración y actuación conjunta de actuaciones preventivas que incidan en las posibles dificultades que se producen en la socialización de los niños, niñas y adolescentes.

205

Objetivos

- Sensibilizar a la ciudadanía de la importancia de la intervención preventiva y coordinada con los niños, niñas y adolescentes en riesgo social y/o en conflicto social.
- Detectar las conductas de riesgo tanto a un nivel individual como de los grupos de adolescentes.
- Articular procedimientos de colaboración entre las distintas instituciones para que en el momento que se detecte una situación de riesgo podamos actuar.
- Establecer cauces de coordinación con todas las entidades relacionadas con el bienestar de las niñas, niños y adolescente para unificar criterios de intervención orientadas a la prevención y control de conductas de riesgo.
- Potenciar la creación o mantenimiento de espacios socioeducativos dirigido a niñas, niños y adolescente en riesgo social y/o conflicto social que permita paliar los riesgos y necesidades detectadas en el proceso de socialización.

Composición: Agentes implicados.

La Comarca del Bajo Aragón-Caspe la integran seis municipios: Caspe, Chiprana, Fabara/Favara, Fayón/Faió, Maella y Nonaspe/Nonasp, con una población aproximada de 15.000 habitantes siendo Caspe el municipio más poblado con 10.000 habitantes. Dadas las características geográficas y de población se decidió la creación de dos Comisiones Comarcales:

- La Comisión Comarcal de Caspe en la que participan profesionales de diferentes administraciones de Caspe y Chiprana, reuniéndose en la sede comarcal ubicada en Caspe.



- La Comisión Comarcal de Fabara en la que participan profesionales de diferentes administraciones de Maella, Fabara, Nonaspe y Fayón, reuniéndose en el ayuntamiento de Fabara.

La composición de las Comisiones Comarcales es similar:

- El presidente de la comarca y/o representante político del Ayuntamiento
- La educadora social y la psicóloga de los servicios sociales comarcales
- La técnico de juventud de la comarca
- El técnico de juventud del ayuntamiento de Caspe
- Directores o representantes de Institutos y colegios de los diferentes municipios que componen las comisiones.
- Representante de la Guardia civil
- Representante de la policía local de Caspe
- Representante del centro de salud de la localidad donde se reúnen
- Representante del Área de menores en conflicto social del IASS.

206

Señalar que las profesionales del centro comarcal de servicios sociales en estas comisiones actúan, entre otras, con funciones de técnico de prevención de drogodependencias y de atención al niño, niña y adolescente en riesgo social.

Actuaciones generales

En el inicio del diseño de las Comisiones Comarcales nos planteamos las siguientes actuaciones para estructurar el debate que se estableciera en las mismas.

- Identificación de las conductas de riesgo y grupos de niñas, niños y adolescentes en conflicto social. Elaboración del mapa de conductas de riesgo y grupos en conflicto social (localidades con presencia de conductas o grupos, zonas y horarios de las conductas detectadas, ocio alternativo, profesionales o servicios que intervienen o detectan, necesidades para una intervención eficaz.).
- Elaboración de protocolos de actuación en red para las diferentes conductas detectadas
- Identificación de los responsables de coordinación para conductas de conflicto social en cada una de las instituciones presentes en la comisión.
- Elaboración de planes de abordaje de las conductas de riesgo detectadas.
- Sesiones específicas o subcomisiones para el abordaje de conductas de riesgo generalizadas o que afectan a amplios sectores de infancia o adolescencia de la comarca.



- Seguimiento de las actuaciones específicas de cada institución.

Metodología de trabajo

Desde nuestro rol de educadoras sociales hemos intentado facilitar la participación de cada profesional de la Comisión Comarcal así como la dinamización de las reuniones para la identificación de situaciones de riesgo, que en el discurso y debate de las reuniones se estaba hablando así como de sus posibles soluciones planteadas, informando a su vez de los recursos comarcales u otros que ya se estaban implementando. Es decir, hemos actuado como facilitadoras del proceso y asesoras del mismo, centrandó en todo momento el tema a tratar, objetivos a alcanzar, recursos disponibles y mejoras a realizar.

En la primera convocatoria, todas por email, se invitaron a los y las representantes nombrados anteriormente, se explicó la finalidad de la Comisión y la forma de trabajar. En ella ya se plantearon conductas de riesgo que preocupaban, es decir se inició con el diagnóstico participativo planteado como una oportunidad para el cambio de la situación detectada como de riesgo social y/o conflicto social.

En las segundas reuniones se planteaban posibles soluciones, se valoraban las mismas en función de su idoneidad, la puesta en marcha y sus resultados.

De cada una de las reuniones se levantaba acta que se compartía en el grupo creado en el email. También se trabaja de forma colaborativa a través de Drive.

Actuaciones de la Comisión Comarcal de Fabara

Se establecieron las siguientes necesidades:

1. Escuela de familias y otros espacios para familias.
2. Dificultades de adaptación a los centros escolares y absentismo escolar.
3. Los riesgos en las redes sociales y ciberbullying.
4. Los riesgos en los locales de peñas.
5. Promoción de espacios juveniles y otras alternativas para jóvenes.

Se diseñaron las siguientes actuaciones

- Realizar el sondeo de temas de interés para familias con hijos e hijas en edad escolar por medio de la herramienta de Google Drive

- Diseñar el protocolo de notificación y actuación ante situaciones delictivas que no se denuncian y ante situaciones de riesgo en niños, niñas y adolescentes.
- Realizar una agenda con las actividades formativas y culturales que realicen las AMPAS.
- Previo a la realización de charlas formativas, se mandará artículos de interés sobre el tema, para motivar.
- Preparar un borrador sobre la ordenanza de consumo de alcohol y regularización de los locales de peñas para su posterior debate en la comisión.

Tras la pandemia de la covid-19 se retomaron las reuniones, manifestando la preocupación de la situación generada en los niños y niñas, adolescentes y jóvenes, de soledad y del abuso del uso del móvil como instrumento para relacionarse en edades tempranas (3º primaria) así como del abuso de los videojuegos y el pasar gran parte de su tiempo de ocio en las peñas.

La participación es menor y los temas a trabajar giran en torno al diseño de una escuela de familias y espacios donde puedan relacionarse libremente, sin actividades programadas.

Actuaciones de la Comisión Comarcal de Caspe

Se establecieron las siguientes necesidades agrupadas por ámbitos:

Ámbito Comunitario:

- Necesidad de trabajar en la Prevención en general (adicciones, conflictos entre iguales, uso de las Tics).
- Mejorar la difusión de las actividades que se realicen en los municipios.
- Colaboración y coordinación entre instituciones.
- Fomentar la figura de los Mediadores Interculturales
- Prevención Consumo Cannabis (prioritario).

Ámbito de educación:

- Aulas Abiertas para menores de 14 a 16 años (prioritario).
- Fomentar figura delegados en clase.
- Mejorar la comunicación entre las familias y el profesorado.
- Prevención Ludopatía (juegos de máquinas/ apuestas)
- Prevención ante el uso de nuevas tecnologías y conocimiento de los riesgos en las redes sociales (internet, sexualidad, relaciones sociales, etc)
- Figura de Mediación externa al centro para tratar los posibles conflictos con las familias.
- Denunciar situaciones de carácter delictivo.

Ámbito de la familia:

- Mejorar y Fomentar la Comunicación familias/colegios
- Adicción juegos (Ludopatía y máquinas tragaperras). Prioritario
- Control social entre las personas pertenecientes al mismo grupo cultural.

La situación sociosanitaria generada por la covid-19 a principios del 2020, obligó a paralizar las actividades grupales y por consiguiente sus acciones, retomándose en el 2021. En este año se volvió a preguntar sobre las necesidades detectadas desde su servicio, estableciendo:

- Charlas formativas Prevención REDES en los colegios (a partir de 3º de Primaria)
- Trabajar/sensibilizar a las familias con respecto a este tema.
- Fomentar el deporte femenino.
- Prevención Adicción bebidas energéticas.
- Coordinación colegios/AMPAS inicio de curso.
- Conciliación familiar en temporada de campaña agrícola.
- Pandemia y secuelas emocionales:
 - Preocupa la soledad de los niños y las niñas.
 - En los adolescentes la ansiedad, trastornos emocionales, autolesiones.
- Necesidad de más recursos a la infancia en Caspe
- Incremento de recursos para el aprendizaje del español, tanto en las familias como en los niños y niñas.
- Necesidad de Mediadores lingüísticos en los centros escolares.
- La necesidad de contar con la opinión de la juventud sobre los motivos y medidas para la prevención de conductas de riesgo y/o conflicto social.

Conclusiones

El trabajo realizado en las comisiones comarcales nos da dos imágenes diferentes de la percepción de las situaciones de riesgo en las niñas y niños y adolescentes y su posible abordaje. Por un lado, en los municipios con menor población la percepción del riesgo se ve en los locales o peñas, en el consumo de alcohol a edades tempranas y la falta de control en la venta de bebidas alcohólicas, pero también en el uso de los móviles y videojuegos con tan solo ocho años, preocupa cómo informar de posibles situaciones de menores en conflicto social. La formación a las familias en estos temas y otros, así como la necesidad de espacios de relación centran el interés de trabajo.

Por otro lado, en las poblaciones con mayor número de habitantes preocupa la falta de recursos para la infancia, la gestión de la diversidad cultural, la prevención en el consumo de alcohol y otras drogas así como la coordinación entre servicios sociales y los centros escolares.

La diversidad de situaciones planteadas en un primer momento se ha ido centrando en aquellas en las que no se está interviniendo para evitar que se cronifiquen o lo que es peor, que se vea como normal.

En la dinámica de trabajo de las comisiones se ha generado una división del trabajo espontánea y poco distributiva, teniendo la mayor carga de trabajo la entidad convocante, es decir, las técnicas de la Comarca. Como consecuencia, los tiempos se dilatan, la responsabilidad es mayor y las acciones no terminan de concretarse. Aprender a trabajar en red es el nuevo reto que nos marcamos, un aprendizaje que se debe de hacer al inicio de la puesta en marcha de las Comisiones, recordándolo en el desarrollo de las mismas.

Como educadoras sociales hemos facilitado un proceso participativo cuya finalidad es la detección, valoración y actuación ante situaciones de riesgo social para lograr el bienestar de las niñas, niños y adolescentes. Entendemos que el trabajo en red facilita estos procesos de participación comunitaria y de cambio social, que sus resultados son a largo plazo y que las actuaciones preventivas evitan la cronificación de situaciones de vulnerabilidad social y apuestan por la igualdad y la participación social.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. (1987). *Metodología y práctica del Desarrollo Comunitario*. El Ateneo.
- Andreu, C. (2008). Desarrollo Comunitario: estrategias de intervención y rol de la educadora social. *RES, Revista Educación Social*, 7. Monográfico sobre Educación Social y Trabajo con la Comunidad: <https://eduso.net/res/revista/7/marco-teorico/desarrollo-comunitario-estrategias-de-intervencion-y-rol-de-la-educadora-social>.
- Beauchamp, A; Graveline, R; Quiviger, C.(1976). *Cómo animar un grupo*. Sal terrae.
- CIMAS. (2009). *Manual Metodologías Participativas*.CIMAS
- Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). (2007). El Código Deontológico del Educador y Educadora Social. *Documentos Profesionalizadores*. <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/documentos/143.pdf>.
- Malik Liévano, B. (2013). *Asesoramiento y consulta en Educación Social*. UNED
- Marchioni, M. (1988). *Planificación social y organización de la comunidad*. Editorial Popular.
- Sánchez Sánchez, R. (2018). *Animación sociocultural en municipios rurales*. Diputación de Zaragoza.



Referencias legislativas

- Constitución Española. 29 de diciembre de 1978. BOE.No.311.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>
- Decreto Legislativo 1/2006 [Gobierno de Aragón]. Por el que se aprueba el texto refundido de la ley de Comarcalización de Aragón. 27 de diciembre 2006. BOA.No.149.
<https://www.boe.es/cca/boa/2006/149/d17220-17237.pdf>
- Ley Orgánica 5/2007. De reforma del Estatuto de Autonomía de Aragón. 20 de abril de 2007. BOE.No.97. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-8444-consolidado.pdf>
- Ley 12/2001. De la Infancia y Adolescencia en Aragón. 2 de julio de 2001. BOE.No.189
<https://www.boe.es/eli/es-ar/l/2001/07/02/12/dof/spa/pdf>
- Ley Orgánica 2/86. De Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado. 13 de marzo. BOE.No.63.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/1986/BOE-A-1986-6859-consolidado.pdf>
- Ley orgánica 4/2015. De protección de la seguridad ciudadana. 30 de marzo. BOE.No.77.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-3442-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2021. De protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. 4 de julio 2021. BOE. No. 134. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2021/BOE-A-2021-9347-consolidado.pdf>
- Reglamento Comarcal de 2021 [Comarca Bajo Aragón-Caspe]. Regulador de la Organización y funcionamiento del Centro Comarcal de servicios sociales. 23 de mayo 2022. BOPZ. No.114.

Para contactar:

Paz González, email: pazg@bajoaragoncaspe.com



Reseñas

212



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



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

Reseña de libro

TÍTULO: *La literatura infantil y juvenil del exilio republicano de 1939*
AUTOR/A: Muñoz Cáliz, B. y Sotomayor Sáez, M.V.
EDITORIAL: Biblioteca del Exilio, Renacimiento, Sevilla, 668 p.
AÑO: 2022

213

Maria Àngels Sancho Amorós, Profesora. EOI de València-Benicalap
(Escuela Oficial de Idiomas València-Benicalap, València)

Manuel Aznar Soler es el fundador y director de la Biblioteca del Exilio, una colección cuyo cometido se centra en el rescate de obras y autores exiliados, en su mayoría republicanos, de la conocida como edad de plata que se extiende desde 1936 hasta 1975. Tras más de dos décadas de llevar a cabo esta labor tanto con obras de ficción como de crítica literaria, una de sus últimas publicaciones es *La literatura infantil y juvenil del exilio republicano de 1939* a cargo del grupo GEXEL (Grupo de Estudios del Exilio Literario) cuyo director es José Ramón López García.

Este volumen completa las investigaciones anteriores de expertos en el estudio de la literatura infantil y juvenil (a partir de ahora LIJ) en el exilio de literatos españoles como son: *Pequeña memoria recobrada* (2008) de Ana Pelegrín, María Victoria Sotomayor y Alberto Urdiales, además de *La literatura infantil y juvenil española en el exilio mexicano* (2013) de Pedro César Cerrillo y María Teresa Miaja. Ambas publicaciones representan un interesante análisis de la literatura española para los jóvenes lectores desarrollada lejos de nuestro país.

La literatura infantil y juvenil del exilio republicano de 1939, la obra que nos ocupa, se divide en diferentes capítulos que se corresponden con los países que acogieron a los intelectuales españoles. La mayoría de estos pertenecen a Hispanoamérica, pero también se establecieron en el Reino Unido, Estados Unidos y la Unión Soviética. El estudio de cada país se subdivide teniendo en cuenta los géneros cultivados como son narrativa, teatro, lírica y a su vez se tienen en cuenta otras manifestaciones como la edición de libros infantiles; las emisiones radiofónicas de textos teatrales, la poesía, los cuentos; y la pedagogía aplicada dirigida por los exiliados en los centros educativos. Así mismo, la producción de cada autor se distribuye en diferentes apartados según el género que llevó a cabo. Los autores del volumen se encargan de géneros literarios diferentes de tal modo que Muñoz Cáliz analiza el teatro y la lírica mientras que Sotomayor se ocupa de la narrativa.

Respecto a los autores estudiados en la obra, se traza una panorámica tanto de su profesión anterior a la guerra como su semblanza artística, las obras publicadas en la nación de acogida y a veces sus estancias en diferentes países. Los textos literarios se acompañan de citas por parte de investigadores y especialistas en el tema que se alternan con los testimonios de los propios autores.



El libro se abre con un prólogo donde Manuel Aznar Soler, fundador de la colección, y José Ramón López García, director del grupo GEXEL, dan cuenta de la trayectoria del grupo y de las investigaciones llevadas a cabo hasta nuestros días. El volumen se caracteriza por recuperar en su mayoría a autores considerados menores al escribir al margen del canon y cuyo trabajo contribuyó a enriquecer la LIJ durante el exilio ocasionado por la Guerra Civil española. La tarea llevada a cabo por estos literatos es doblemente elogiada ya que además de soportar el silencio de su propio país por sus obras consideradas de segunda categoría también recibieron el silencio causado por escribir LIJ. En este primer apartado se hace un acercamiento a la problemática y difícil definición de la literatura infantil desde una perspectiva original. La novedad de esta nueva definición radica en que las autoras del volumen se centran en el exilio republicano con la guerra como telón de fondo y la necesidad de mirar al futuro teniendo en cuenta los errores del presente.

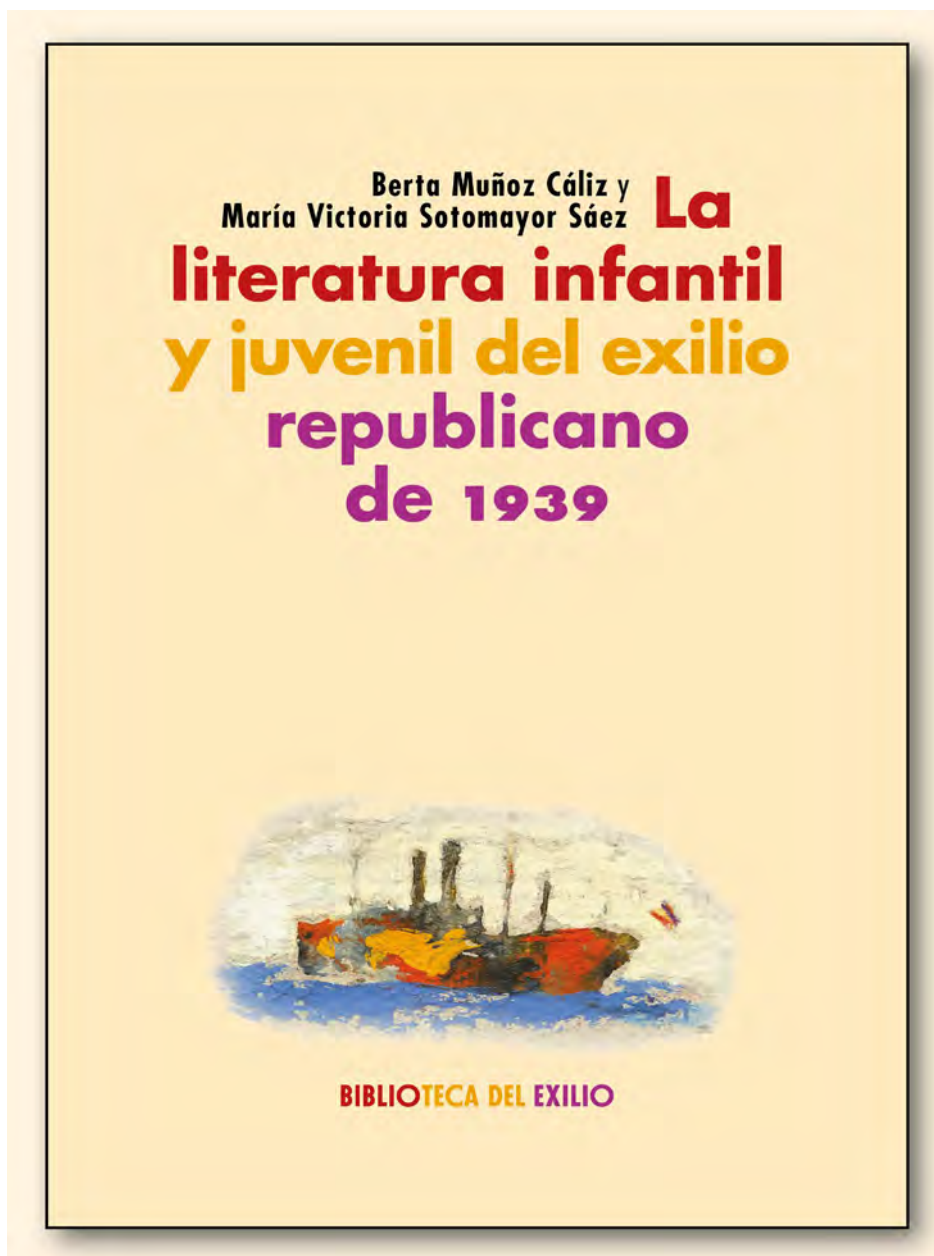
A continuación, en la introducción a cargo de Muñoz y Sotomayor se subraya la importancia que tuvo en España la LIJ durante la República cuando la fantasía y el humor sustituyeron al adoctrinamiento moral característico de la LIJ decimonónica. Además, la literatura popular transmitida de forma oral desde la antigüedad se consideró menor y solo apta para niños. Sin embargo, en las primeras décadas del siglo XX se produjo un cambio de perspectiva y la LIJ empezó a considerarse a la altura de la literatura para adultos. En el exilio, se observan dos tipos de autores. Por una parte, los que ya poseían una dilatada experiencia escribiendo para niños y los que decidieron cultivar la LIJ por primera vez debido a la necesidad de perpetuar su identidad tras ser obligados a abandonar su patria.

Respecto a la división de los capítulos atendiendo al país receptor, el primero se corresponde con México y es el más extenso ya que acogió un mayor número de exiliados seguramente porque, por una parte, este país compartía la causa republicana y, por otra parte, por el conocimiento de los mexicanos de las obras de los autores españoles. Le sigue Argentina y a continuación el tercer capítulo se reserva para resto de países hispanoamericanos: Cuba, Puerto Rico, Paraguay, Venezuela, Costa Rica, Chile y Estados Unidos. A destacar en este apartado la labor del profesor Herminio Almendros que fue el introductor y también difusor de las teorías de Freinet siguiendo los principios de la Institución Libre de Enseñanza. Su trabajo contribuyó a mejorar la educación y las escuelas rurales en este país del Caribe. En materia de literatura, tenemos a Josefina Pla Galvani que destacó en teatro en Uruguay y en poesía destacan tanto Juan Ramón Jiménez en Puerto Rico su *Platero y yo* publicado en 1914, como Jorge Guillén en los Estados Unidos.

El cuarto y último capítulo tiene como protagonista a Europa y se subdivide en: Francia, Gran Bretaña y la Unión Soviética. En el país galo es de agradecer la participación de los niños refugiados en Radio París, gracias a Adela Carreras. El teatro infantil fue uno de los géneros más trabajados en Francia por las actuaciones familiares y participativas por parte de los grupos anarquistas de la ciudad de Toulouse. En Gran Bretaña el nombre de José Estruch era bastante conocido por el grupo que formó con unos niños vascos evacuados tras el bombardeo de Guernica. El *Spanish Theatre Group* que formó este profesor y dramaturgo tenía como objetivo perpetuar su identidad a través de obras clásicas que los propios jóvenes representaban y muchas veces también escribían. César M. Arconada emprendió una serie de proyectos similares a los de Estruch en Rusia para evitar el desarraigo de los pequeños exiliados. Su tarea se centró en dar a conocer la dramaturgia de ambos países. La poesía tuvo su mayor exponente en Gran Bretaña de mano de la obra de Salvador Maradiaga

El estudio se complementa con unas reflexiones finales en torno al exilio y el retorno de los escritores al que le sigue una bibliografía dividida en obras, estudios y un índice onomástico que facilita la búsqueda de escritores según el país donde desarrollaron su obra.

En definitiva, *La literatura infantil y juvenil del exilio republicano de 1939* supone un interesante trazado de los orígenes de la LIJ española y su evolución durante el exilio. Este estudio se hace necesario por el riguroso recorrido que realiza de la LIJ del exilio republicano donde los autores consiguieron abrirse paso con sus obras vinculándolas con las del país de origen. Su tarea no fue fácil en absoluto porque se vieron obligados a abrirse camino en unas tierras con una cultura y tradición muy diferentes. Al mismo tiempo, lucharon contra la añoranza y las crisis de identidad habituales en todo destierro. Este volumen viene a homenajear los escritores republicanos cuyas obras es necesario recuperar y analizar para no condenarlas al olvido y demuestra que la literatura para niños merece formar parte del canon con las mismas condiciones que la literatura hegemónica.



Reseña de libro

TÍTULO: *VIOLENCIAS Y DESAMPAROS. Una práctica colaborativa entre salud mental y educación*
AUTOR/A: S. Brignoni, G. Esebbag y A. Grisales
EDITORIAL: Ned ediciones, Barcelona, 224 p.
AÑO: 2022

216

Cosme Sánchez Alber, técnico en intervención social

Esta investigación tiene un valor especial, relata y sistematiza el trabajo de la Fundación Nou Barris (Barcelona) acompañando a la infancia y adolescencia en los CRAEs (Centros Residenciales de Acción Educativa del sistema de protección a la infancia en Catalunya) en una colaboración entre salud mental, servicios sociales y educación, desde sus inicios en 1997. Se trata de una práctica que articula diferentes saberes y disciplinas (salud mental, educación, servicios sociales) y que permite pensar modos originales de sostener la conversación tanto en la red de profesionales, disciplinas y servicios como con cada adolescente.

Síntoma y lazo social

Las múltiples viñetas y ejemplos de la práctica que vertebran el texto permiten profundizar en la complejidad y el hacer cotidiano de estos profesionales que en su intento por acompañar estas vidas son capaces de inventar con cada niño soluciones singulares que anuden síntoma y lazo social. Tomar la referencia del síntoma en su dimensión de respuesta subjetiva permite abrir la pregunta sobre el sujeto, aquello que no entendemos de entrada pero que no obstante anima a su esclarecimiento y a su interpretación. Un trabajo de elucidación constante sobre cada caso.

¿Dónde están nuestras investigaciones?

Para investigar es necesario un deseo y un impulso por transmitir lo que uno hace, también una disciplina de trabajo. Se trata de un trabajo que anticipa las dificultades para pensar e investigar desde nuestras prácticas, ¡no hay tiempo! un tiempo necesario para inscribir en el Otro lo que uno hace y contribuir a promover una conversación plural y una cultura de trabajo colaborativo. ¿Dónde están nuestras investigaciones? Aquellas que rompan con la lógica de los destinos prefijados.

Investigar desde nuestra práctica es necesario, poner a trabajar las preguntas que tenemos resulta fundamental porque va en contra de las rutinas que nos aspiran en lo cotidiano de nuestras prácticas y que la propia práctica produce. ¿Qué es la rutina? Rutina es poner siempre el mismo significado a cualquier cosa que uno se encuentra (Lacan). Esta investigación propone dislocar el significante de sus efectos de significado. En consecuencia, se trata de generar espacios donde podamos poner en cuestión esa rutina, contradecirla para poder construir nuevos significados. Por todo ello, se trata de un trabajo



que cobra un especial interés en el ámbito de lo académico y, en particular, en el campo de la Educación Social como figura privilegiada en el encuentro con estos jóvenes.

Una posición ética que permita soportar la incertidumbre

Nada de lo que pasa en la infancia y en la adolescencia es conclusivo ni concluyente, como señala Susana Brignoni. Esa amplitud para mirar a los sujetos que atendemos les ofrece una posibilidad, abre una puerta. Para poder trabajar con adolescentes hay que dejarse incomodar (Lacadee). Sostener la incertidumbre es de una profunda incomodidad para los profesionales que atienden a estos jóvenes. Hay una parte de nuestro trabajo en la que siempre vamos a estar incómodos, esa es la buena orientación; aprender a soportar la incertidumbre.

Hay algo que hay que desorientar en las formas en las que vienen marcados los chicos, hay que poder introducir una pregunta, algo que les haga enigma. Dar otra oportunidad es dar la posibilidad de encontrar otras preguntas, a veces inesperadas, y otras respuestas que permitan a cada uno cambiar de lugar. Y el cambio de lugar lo propicia el Otro de referencia y para ello es necesario crear lugares donde los profesionales puedan encontrarse y conversar entre ellos, tener reuniones donde la palabra circule y donde podamos cuestionar las certezas con las que acogemos a estos chicos. A los chicos se los acoge con certezas (Brignoni).

¿Cómo interpretar los fenómenos de violencia?

En el libro se aborda, a su vez, la dimensión y las interpretaciones posibles sobre el sentido y el acontecimiento de la violencia, cuestión que nos interesa a todos esclarecer; educadores, trabajadores sociales y clínicos que en el encuentro con estos jóvenes se ven confrontados a situaciones críticas. ¿Qué tratamiento podemos dar a los fenómenos de violencia? Una primera indicación es no mostrarse excesivamente interesado por estos fenómenos, al menos de entrada, solo así se abre la vía de la subjetivación y la sintomatización.

Tenemos los fenómenos violentos pero luego hay que ver si hay una capacidad de subjetivar algo de estos fenómenos por los que uno está habitado o invadido. La posibilidad de subjetivar quiere decir que el profesional pueda explorar si hay la posibilidad de decir si uno está preocupado por esa violencia, ya que muchas veces eso no es posible, en ocasiones aparece el fenómeno violento y el sujeto no tiene nada que ver con eso. Si la cosa avanza, pasamos a la sintomatización, eso quiere decir que además de sentirse preocupado por eso, el sujeto se hace una pregunta y la quiere poner a trabajar. A veces, llegamos hasta la pregunta y eso es suficiente porque la pregunta es ya un modo de detener los actos, otras veces se puede ir un poco más allá. Ya sabemos que en la adolescencia tampoco hay que pasarse, tenemos que apuntar a no retenerlos, así se les da la posibilidad de que otro día puedan volver.

Hay pues un horizonte, un futuro posible. No se trata de venderle a nadie la moto de la felicidad, se trata de que hay algo inquietante y desasosegante para cada adolescente, se trata de que cuando te separaron de tu familia hay algo que se rompió, eso es verdad, y lo que tenemos que ver es de que manera nosotros damos la posibilidad de que eso que se rompió pueda ponerse a trabajar para que sea del orden de una separación y no de una ruptura. Conviene saber que las marcas de la violencia nunca se reproducen de manera automática, es decir, según la lógica del aprendizaje.

Winnicott: tres tiempos

Durante los bombardeos de la Segunda Guerra Mundial se crearon en las afueras de Londres los centros para poner a salvo a los niños, de los que Winnicott era el supervisor. Establece tres tiempos

en el encuentro con estos jóvenes: Un primer tiempo en el cual “no hay niño”, todos los educadores están encantados porque la niña se porta muy bien, el centro era lo que estaba esperando, en realidad lo que la niña hace es calcular sobre el Otro al que no conoce y ser prudente.

En un segundo tiempo comienza la cuestión de lo que la niña o el niño trae, es cuando a veces uno se encuentra con que los chicos reproducen tal cual aquello de lo que los han separado. Los autores plantean la hipótesis de que lo que se pone en juego cuando se produce una separación es algo del orden del desamparo subjetivo. ¿Qué es el desamparo subjetivo? Que uno está habitado por la pulsión y que necesita Otro que le ayude a regularla porque si no, no sabe qué hacer con su cuerpo. Entonces, muchas veces los chicos reproducen lo que traen porque es mucho más angustiante quedarse sin saber qué hacer, sin respuestas y se recurre al auxilio de las respuestas pre-establecidas. Una cosa es que una joven reproduzca lo que trae (en este caso, la violencia) y otra muy distinta que eso sea lo que la va a definir para esos profesionales. En este segundo tiempo se juega, para algunos de estos jóvenes, un momento crucial, y para el que cada uno necesita su propio tiempo, la posibilidad que tienen es la de poder establecer otra ligadura con aquellos profesionales que les planteen las cuestiones de otra forma, es decir, de forma que puedan responder de otra manera, no convocándolos a responder de la misma manera, no esperándolos en el mismo lugar, es decir, desorientándolos.

Apuntamos a romper esa respuesta pre-establecida, y eso va a depender mucho del otro con el que te encuentres, es decir, de los equipos y agentes que los esperan en el centro. Es por esto que muchas veces los chicos convocan a los educadores al mismo lugar del que vienen y los educadores acaban respondiendo de la misma manera que el Otro familiar, y por eso el trabajo con estos profesionales es justamente que vean eso, que vean que algunos de estos jóvenes los están convocando a un lugar del que justamente no tienen que responder, y que la única posibilidad de que esta chica no responda con la violencia (en la que fue “educada”) es que se encuentre con que hay un Otro que le responde en otra dirección, es ahí donde eso se rompe. Es por esto que si nosotros respondemos en la dirección en la que el chico nos convoca lo dejamos fijado y será muy difícil salirse de ahí, si en cambio no nos enganchamos con ese modo de respuesta automatizada (y lo sorprendemos) podrá llegar un tiempo tres, donde aparecerán una multiplicidad de respuestas, es a eso a lo que apuntamos; lo llamamos “antidestino”.

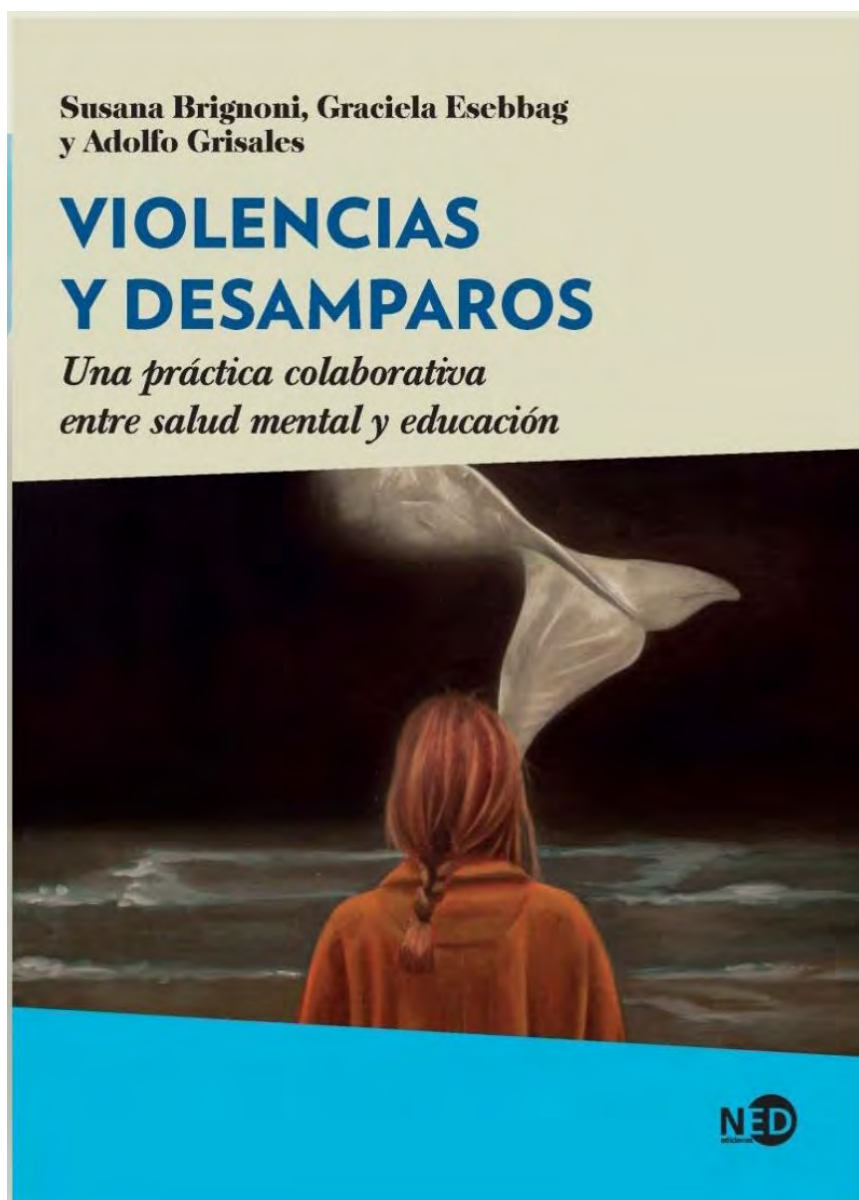
Prácticas del antidestino

Ir contra el destino es una de las tesis que proponen los autores de este trabajo, ir contra el destino es contrario a la lógica de la prevención que ya pre-dice los lugares a los que cada uno de nosotros somos asignados en función de una evaluación estadística causa-consecuencia del tipo “padres violentos engendran niños violentos”. Sin embargo, hay una posición política muy definida en este libro, más allá de las cuestiones epistemológicas y técnicas de ciencias sociales en el trabajo social, educativo o clínico, esta cuestión de la toma de partido político orienta todo el trabajo de investigación de los autores del texto. Los profesionales tenemos que renunciar a muchas cosas para poder trabajar con las personas, sin embargo es rutina que las renunciemos siempre del lado del “usuario”, cuando en realidad hay algo de la renuncia que tiene que estar de nuestro lado, por ejemplo, renunciar a saber qué es lo que a los chicos les pasa.

Justamente el campo de la salud mental está lleno de certezas que se producen desde instancias políticas y sanitarias, renunciar a saber qué les pasa a los sujetos con los que trabajamos exige un esfuerzo considerable. Renunciar a saber lo que al otro le pasa es fundamental como posición ética de los profesionales porque es la única manera de que el otro pueda encontrarse con un lugar vacío para

poder decir algo, es decir, que el lugar no esté lleno de las certezas del profesional que lo atiende. Las marcas de la violencia no conforman un destino, es de esto de lo que hay que protegerse.

Lo importante es que puedan quedar algunas marcas de nuestra acción y también algunas marcas del deseo que a nosotros como profesionales nos empuja a estar allí. Es importante apuntar, como dicen los autores, que hay una ética decidida por hacer hablar lo que no habla, por poner a trabajar lo que está fijado, una ética del antidesestino (Violeta Núñez) y tenemos la convicción, tal vez un poco delirante, de que eso en algún lugar queda, y que eso va a volver.



Reseña de libro

TÍTULO: *COLÒNIES DE VILAMAR. Una aventura pedagògica a Calafell (1922-1936)*
AUTOR/A: Magda Juncosa (coord.)
EDITORIAL: EFADÓS-Ajuntament de Calafell, 168 p.
AÑO: 2022

220

Josep Vallés Herrero, *educador social*

Este libro, editado en catalán por Editorial Efadós y el Ayuntamiento de Calafell, es una de las muchas acciones que se están llevando a cabo desde el Ayuntamiento de Calafell para celebrar el centenario de las Colonias de Vilamar (1922-2022).

El libro se compone de artículos de varios autores bajo la coordinación de Magda Juncosa, técnica de Cultura del Ayuntamiento de Calafell y antropóloga, a partir del hilo conductor de la experiencia de Vilamar en Calafell.

Autores: Magda Juncosa, Jordi Brasó, Joan Santacana, Georgina Castells, Fermi Alari, Susana Solé, Josep Pou, Lluís Tetas, Marta Barro, Lola Escoda, Anna Casellas, Rosa Maria Jané, Josep Oriol Mancheño, Eudardo Martín, Manel Gómez i Ramon Paraíso.¹

Se va desgranando e ilustrando la interesante experiencia pedagógica de las colonias de Vilamar que fueron unas colonias escolares de veraneo que organizó la Comisión de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona de 1922 a 1936 en la playa de Calafell, por tener buenas playas yodadas, acceso en tren y disponer la población de agua corriente y luz, dirigidas a los niños de las familias barcelonesas de pocos recursos. Fueron pensadas como una extensión de la Escola del Mar de Barcelona. Las Colonias de Vilamar fueron parte fundamental del movimiento de renovación pedagógica que empezó a inicios del siglo XX y que partía de la base de formar a una ciudadanía sana y conectada con la naturaleza, libre y responsable.

En el Calafell de 100 anys després potser no som conscients de la importància d'aquell projecte, tot i haver-hi dedicat un dels carrers més importants del municipi. Va ser una iniciativa educativa sense parió, amb un component d'educació cívica i política de primera magnitud al voltant de la idea d'una

1 Cabe destacar la diversa procedencia académica y profesional de los autores, lo que suele suceder en relatos de historias complejas y de relevancia social. Su perfil académico es el siguiente: Magda Juncosa (coord.), Joan Santacana, Eduardo Martín, Josep Oriol Mancheño, Manel Gómez, Ramón Paraíso y Georgina Castells son historiadores, Fermi Alari es médico, Susana Solé es maestra, Josep Pou es arqueólogo, Anna Casellas y Lluís Tetas son filólogos, Marta Barro tiene el grado universitario de Negocios y Márketing internacional, Rosa M. Jané es licenciada en Biblioteconomía, Lola Escoda es licenciada en documentación y Jordi Brasó es pedagogo del departamento de Teoría e Historia de la Universidad de Barcelona.

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



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

república d'infants. Una república amb institucions electes i procediments, amb un diari, amb funcions i oficis per fer funcionar una col·lectivitat... Una autèntica escola de democràcia ideal, complementada per un projecte educatiu a l'aire lliure, que buscava el coneixement de l'entorn i una vivència saludable. Allò va ser possible gràcies a una iniciativa encapçalada per Pere Vergés i Farré, entre molts altres, que tenia el suport de l'Ajuntament de Barcelona. I també gràcies a la bona acollida que el projecte va aconseguir de l'Ajuntament de Calafell, amb l'alcalde Jaume Jané al capdavant. Com tantes altres coses d'aquella època, l'arribada de les tropes franquistes va significar la fi de la república d'infants i de qualsevol cosa que sonés a democràcia. (Del prólogo. Op. cit., 9)

A través de sus 168 páginas y sus numerosas fotografías de la época, los investigadores van presentando sus aportaciones en estos apartados:

L'època. Context històric i pedagògic
Els impulsors de la colònia de Vilamar
Colònies d'estiu a Catalunya
Vilamar, un model de medicina preventiva
L'escola del Mar
El Calafell de l'època
La relació de les colònies amb Calafell
L'organització d'una república d'infants
Les activitats a la colònia Vilamar
El professorat de Vilamar
Els directors de Vilamar
Les colònies de Vilamar sota la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)
Els diaris de Vilamar
La premsa de l'època i els convidats a les colònies
Vilamar i l'Escola Nova, elements per al debat pedagògic al segle XXI

Manuel Ainaud, Ventura Gasol y el resto de miembros de la Comisión de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona, bebían de las nuevas corrientes pedagógicas europeas: la Nueva Escuela, el Método Montessori y el Método Decroly e incluso se dieron becas para conocer estos avances. Estos movimientos percibían la educación como un instrumento de paz y solidaridad con el objetivo de construir una escuela laica, gratuita y universal, donde formar a ciudadanos. Los autores nos recuerdan (op. cit, 38) que en esos tiempos la Comisión de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona estaba formada por un presidente, Josep Barbey, y seis miembros que tenían a su cargo las “Escuelas nacionales”, los grupos escolares y su construcción, las escuelas de artes, la Escuela de Música, la Escuela de los Ciegos, Sordo-mudos y Anormales, la Escuela de Labores para la Mujer, el fomento de instituciones culturales, las bibliotecas, exposiciones, archivos y publicaciones, entre otras cosas y que reflejan las preocupaciones y denominaciones de centros educativos existentes en esa época.

Con esta filosofía en enero de 1922 la Comisión creó la Escola del Mar en la playa de la Barceloneta. Los niños disfrutaban de una educación al aire libre y cerca del mar, donde el ejercicio físico y las artes eran parte fundamental de la instrucción. No se utilizaban libros de texto, pero la lectura de obras de la literatura universal era primordial en un aprendizaje también basado en la experiencia y en el juego. Era un proyecto pedagógico en el que cada alumno regulaba su propio ritmo de aprendizaje.

Las Colonias de Vilamar se concibieron como una extensión de l'Escola del Mar por su privilegiado entorno natural, de servicios municipales y condiciones de accesibilidad por tren.

Les colònies escolars van arrelar a Catalunya al començament del segle XX. En anys anteriors i posteriors a les de Calafell, n'havien fet també a Cabdella (a la vall Fosca) i a Tossa de Mar (Turissa), ambdues dirigides pel mestre Artur Martorell, i n'havien iniciades d'altres a Figueres, Sant Llorenç de la Muga, Ripoll..., totes elles amb un clima pedagògic i sanitari molt de la mà de l'educació física, la salut i el treball intel·lectual i social. Els directors de les colònies de Vilamar van ser, en diferents èpoques, Pere Vergés, Artur Martorell i Enric Gibert, que conjuntament amb diferents equips de mestres, totes elles persones de gran vàlua pedagògica i humana, van contribuir que la vida de la colònia es convertís en el centre de l'acció educativa. (Op. cit., 16)

Un estudio sobre la infección tuberculosa en las escuelas municipales barcelonesas realizado en 1921 por el dr.Lluís Sayé, jefe de Tisiología del Hospital Clínic y del Servicio de Asistencia Social en el Tuberculoso, por encargo de la Comisión de Cultura del Ayuntamiento, fue el aguijón que estimuló Manuel Ainaud, Ventura Gassol y el Dr. Enric Mías, miembros de la Comisión, a recorrer la costa catalana en busca del lugar ideal donde acoger a los niños de aquellos barrios y envigorarlos a fin de hacerlos menos susceptibles a dicha enfermedad. El lugar escogido fue Calafell (op. cit., 42). De estos inicios es importante el testimonio escrito del primer director de las colònias, a través del libro de Robert Saladrigas: *L'Escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya. Converses amb Pere Vergés* que editó, en 1973, Edicions 62. El 16 de agosto de 1922 cerca de 300 niños y niñas llegaron en tren a la estación de Calafell. Es el primer grupo de niños que aterriza en las Colonias de Vilamar. Se instalan en la playa, bajo los pinos del Llagostera, en unas casitas de madera que habían sido utilizadas como stands en la Feria de Muestras de Barcelona de 1920. En los anexos se disponía de lavabos y duchas para su higiene personal.

El 24 de agosto de 1922 miembros del Ayuntamiento de Barcelona con su alcalde Ferran Fabra y el presidente de la Mancomunitat Puig i Cadafach visitan Vilamar en un acto oficial en donde son recibidos por el alcalde Jaume Janer de Calafell y Ventura Gassol que además de colaborador de la Comisión de Cultura era el presidente de la colonia.

Vilamar se ideó como una ciudad y por eso durante el día se llevaban a cabo actividades autogestionadas, relacionadas con la vida social como elegir los diferentes cargos democráticos, como alcalde de barrio, bibliotecario, cronista y debían resolver los pequeños conflictos que surgían, ordenar las estancias o arreglar los exteriores de las villas . La religión también tenía su espacio: cada noche se rezaba y bendecía la mesa antes de cada comida y los domingos se celebraba misa. En Vilamar se propicia la educación y la sensibilidad musical: muchas noches hay conciertos de figuras reconocidas del momento como Concepció Badia o Enric Casals (hermano de Pau Casals), a los que asisten también los calafellenses. Como ya había puesto en práctica en la Escola del Mar, Pere Vergés introduce en las colonias la práctica del ejercicio físico. Se hacían actividades de juego libre y actividades de juego pautado como la gimnasia en la playa, el baño, el ajedrez, el juego de las banderas y el juego del rescate, algunos de ellos de forma competitiva con torneos y concursos. Otra actividad importante eran las excursiones a pie, tanto en diferentes puntos de Calafell como en pueblos vecinos. El Diario de Vilamar, que elaboraban los propios niños, servía para dar a conocer todas las actividades de la colonia. En 1924 hicieron 14 publicaciones reeditadas en edición facsímil por la Universidad de Barcelona.

La prensa de la época se analiza en el libro, con clara notoriedad para la sociedad catalana e internacional de esta experiencia. A muestra de ejemplo, esta idea avanzada para la época de la igualdad entre los dos sexos:

També és interessant la República de Vilamar de Calafell, sots l'aspecte de que la noia té igualtat de drets i deures que el noi fent aquesta convivència que mútuament rebin la influència de la seva diferenciació de caràcters, establint-se entre ambdós sexes una estimació i convivència que indubtablement ha de donar els seus fruits, inclús en el sentit moral, portant-lo a un major refinament. (La Campana de Gràcia, 2 de setembre de 1922) (Op. cit. 155)

Durante la época de Primo de Rivera (1923-1930, a Artur Martorell le tocó adaptarse al nuevo régimen, el idioma oficial era el castellano y las colonias no eran mixtas, con estancias por turnos, de 1 mes. Los supervisores del régimen imponían canciones folklóricas de toda España. En la República se volvió a las prácticas anteriores, de la mano de Enric Gibert, también portador de las ideas de la Escuela Nueva. Destacamos especialmente a Artur Martorell, autor de importantes obras sobre la Gramática catalana (Exercicis de Gramàtica catalana) que firmaba con un pseudónimo (Jeroni Marvà), escritas conjuntamente con Enric Vallès.

Enric Gibert, amigo de Artur Martorell, fue el director hasta la guerra civil, y compaginó la dirección de estas colonias con las de de Begur, Turissa y Berga.

Por otro lado cabe destacar la influencia de las colonias en Calafell también dejó rastros en la onomástica de espacios públicos actuales: existe la calle y la escuela de Vilamar, la calle y la biblioteca de Ventura Gassol, la casa de colonias Artur Martorell gestionada actualmente por la Fundación Pere Tarrés.

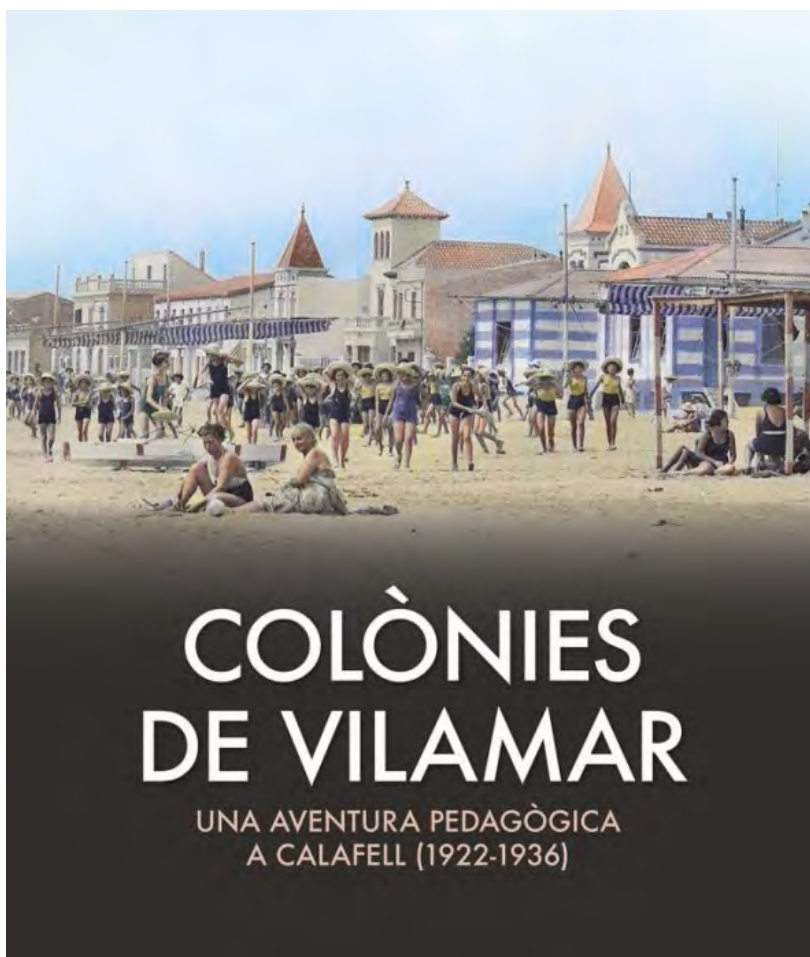
En Cataluña, las actividades extraescolares y de verano para niños y niñas se impulsaron más por parte de maestros que de religiosos, dándole un carácter profesionalizador y con apoyo de ayuntamientos y de la Mancomunidad de Catalunya.

Como reflexión final, siguiendo a Ramon Paraiso (Op. cit., 165), también este libro contribuye a poner en valor la aportación de los maestros, hombres y mujeres, que protagonizaron la implementación de los principios de la Escuela Nueva en Cataluña. Hay que dar a conocer su obra, difundirla y estudiar los resultados y el impacto que ésta tuvo en un contexto tan complejo como en el que van desarrollar su labor educativa. Y es que quizá los movimientos de innovación educativa contemporáneos han dado la espalda a esta importante tradición pedagógica arraigada en el territorio y representada en éste caso por la República de niños de Vilamar. Muchas de las propuestas que hoy en día se presentan como innovadoras son metodologías y recursos propios de la Escuela Nueva aplicados hace más de cien años. Reconocer esta huella y darle el valor que merece debería permitir sentar las bases por un diálogo educativo firme y responsable que rompa con la visión rígida de la enseñanza que denunciaba Vergés en sus escritos.

Desde esta perspectiva Vilamar se transforma en un espacio para la reflexión educativa en pleno siglo XXI. No es un mal bagaje en donde también debemos reflexionar desde la perspectiva social de la Educación. Debería de analizarse en posteriores trabajos la influencia pedagógica de Korczak con sus ideas democráticas y autogobierno en campamentos y orfanatos, en la Polonia de los años 1920-30 y también la posible influencia de Makarenko como director de un reformatorio para delincuentes juveniles a partir de 1920 en Rusia en donde aplicaba ideas de autogestión, solidaridad, respeto a la naturaleza y su educación estaba orientada a formar hombres con un sentido de responsabilidad social enorme pues consideraba que de esa manera podrían alcanzar el éxito en su vida.

También nos planteamos hasta qué punto podría existir alguna colaboración entre Ventura Gassol, uno de los ideólogos de la colonia con Lluís Folch i Camarasa que era el pedagogo de la Junta de Protección de Menores, en la admisión de niños y niñas provenientes del sistema de protección de la infancia de la época, en esas colonias. No debemos olvidar la biografía de Ventura i Gassol², que intentó en su juventud convalidar los estudios incompletos recibidos en el Seminario de Tarragona por la enseñanza secundaria civil, con la intención de iniciar la carrera de maestro. Al no conseguirlo, fue a Barcelona, donde pudo incorporarse al Grupo Benéfico de Protección de la Infancia, y entró en contacto con Lluís Folch i Torres y sus orientaciones pedagógicas para el tratamiento de niños delincuentes y marginados. En los siguientes años trabajó en este sector, con actuaciones como la organización de comedores, de colonias escolares y de casas de acogida y de aprendizaje de oficios.

Finalmente, esta excelente obra de investigación que ahora reseñamos merece un espacio destacado en las bibliotecas de educadores, maestros e historiadores contemporáneos que trasciende el ámbito local, por la talla histórica de los personajes que promueven la colonia de Vilamar, coincidir con los inicios de las actividades de campamentos en Cataluña y la aplicación de ideas pedagógicas que continúan debatiéndose en nuestra sociedad actual.



2 <https://memoriaesquerra.cat/biografies/gassol-rovira-ventura>

Reseña de libro

TÍTULO: *Peritaje desde la educación social en la manifestación de la jurisdicción civil: el informe pericial forense socioeducativo*

AUTOR/A: **Maldonado de Miguel, Jorge**

EDITORIAL: **Ediciones del Genal, Málaga, 181 p.**

AÑO: **2022**

225

José Manuel de Oña Cots, *Docente Universitario. Coordinador del Grado de Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.*

Nos encontramos ante una obra que ofrece propuestas y reflexiones de calado a todas aquellas personas que, siendo educadoras y educadores sociales, quieren transitar nuevos espacios laborales que necesitan de una visión educativa clara y transversal. Hablamos en este caso del peritaje judicial como ámbito de intervención del educador y la educadora social. Para ello, esta obra se divide a nivel formal en diez partes: el contexto y los ámbitos de actuación de la educación social en la administración de justicia; la configuración y organización de los juzgados y tribunales de justicia; la prueba; el dictamen pericial; los principios deontológicos que deben regir las actuaciones de los profesionales de la educación social; los peritos; el cuestionamiento de dichos peritos; estructura y contenido de los informes periciales; elaboración de dichos informes; y operaciones periciales.

En primer lugar, se trabaja en torno al **análisis del contexto y los ámbitos de actuación de la educación social en la administración de justicia**. Para ello, el autor inicia este punto explicando una serie de conceptos jurídicos fundamentales si se pretende trabajar en este ámbito: proceso, procedimiento, partes, demanda, postulación, etc. para acabar aterrizando en la figura del educador y la educadora social como perito judicial, uniendo las competencias que, per sé, tiene atribuidas esta figura profesional a las competencias que se han de tener como peritos: identificar y emitir juicios razonados, realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas socioeducativas, saber utilizar los procedimientos y técnicas psicológicas y sociológicas que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa, etc.

En segundo lugar, el autor se adentra en la exposición de la **configuración y organización de los juzgados y tribunales de justicia**, exponiendo cuáles son los criterios para la creación de órganos judiciales, explicando que los mismos se guían por criterios materiales y territoriales, dividiéndose finalmente en salas especializadas:

- Tribunal Supremo, que tiene cinco salas.
- Audiencia Nacional, que tiene tres salas.



- Los Tribunales Superiores de Justicia, que tienen también tres salas.

Posteriormente podemos encontrar lo que se llama “órganos unipersonales” que son de 1ª instancia cuya función principal es recabar a través del proceso todo el material de hecho y de derecho necesario para dictar sentencia.

En tercer lugar, se trabaja la cuestión de la **prueba pericial y su definición**, exponiéndose que la prueba pericial es aquella que aporta al proceso, mediante el informe pericial, conocimientos científicos, técnicos o prácticos que permiten al juez valorar la existencia de hechos, la manera de ser de éstos, o que le permite conocer el contenido de otras pruebas practicadas dentro del procedimiento judicial. Se defiende en este capítulo la importancia de que el perito judicial cumpla la misión de transmitir hechos o circunstancias que proporcionen al juez la información técnica especializada necesaria para la valoración y apreciación de material necesario que incluya conceptos o efectos propios de la ciencia, el arte, la técnica o la práctica que están fuera de los conocimientos jurídicos y también de la cultura media o comúnmente exigible.

En cuarto lugar, el autor se introduce en la cuestión de la **regulación legal del dictamen pericial en la ley de enjuiciamiento civil**. En este sentido, se define el dictamen como el documento en que el perito plasma los conocimientos especializados que posee sobre las cuestiones que se hayan sometido a su consideración, así como las conclusiones a las que ha llegado mediante la aplicación de esos conocimientos a determinados hechos u objetos concretos. Para ello, y siguiendo las directrices necesarias, el informe debe constar de un esquema en el que aparezcan una serie de puntos básicos: índice, objeto del informe, antecedentes, estudio y análisis técnico, conclusiones, etc.

En quinto lugar, nos encontramos aquellos **principios que deben regir las actuaciones de las educadoras y los educadores sociales**, en concreto se dedica este espacio de la publicación a la reflexión sobre el código deontológico del educador y la educadora social en su praxis profesional. A lo largo de estas páginas se expone y defiende el código deontológico como un conjunto de principios y normas que orientan la acción y la conducta profesional del educador y la educadora social en el ejercicio de su profesión, mejorando la calidad del trabajo que ofrece a la comunidad y a los sujetos que la conforman. Para ello, se fundamenta en una serie de principios deontológicos generales basados en el respeto a los Derechos Humanos, a los sujetos de la acción socioeducativa, la consideración de la justicia social como eje vertebrador de su trabajo, la capacitación y el reconocimiento profesional, la participación comunitaria, etc.

El sexto capítulo se dedica a los **requisitos para ser perito**. Para ello, se expone que los peritos deben poseer un título oficial que corresponda a la materia objeto del dictamen y su naturaleza. En este caso, la Diplomatura o el Grado de Educación Social. Los peritos actúan por medio de la orden del Tribunal cuando este lo considere pertinente o útil, tanto si el perito ha sido designado por él mismo como si lo ha sido por las partes. Su papel está orientado a dirimir cuestiones sobre procesos de guarda y custodia, impugnación de tutelas, acogimiento familiar, nulidad civil del matrimonio, emancipación de mejores de edad, incapacitación legal, etc.

A lo largo del séptimo capítulo se expone la cuestión del **cuestionamiento de los peritos judiciales** y su tacha y recusación, donde se señala que los peritos autores de dictámenes presentados por las partes solo podrán ser objeto de tacha, pero no recusado por las partes. Se ofrecen una serie de causas que permiten tachar a un perito: ser conyugue o pariente por consanguineidad de una de las partes o de sus abogados procuradores, tener interés directo o indirecto en el asunto, estar o haber estado en situación



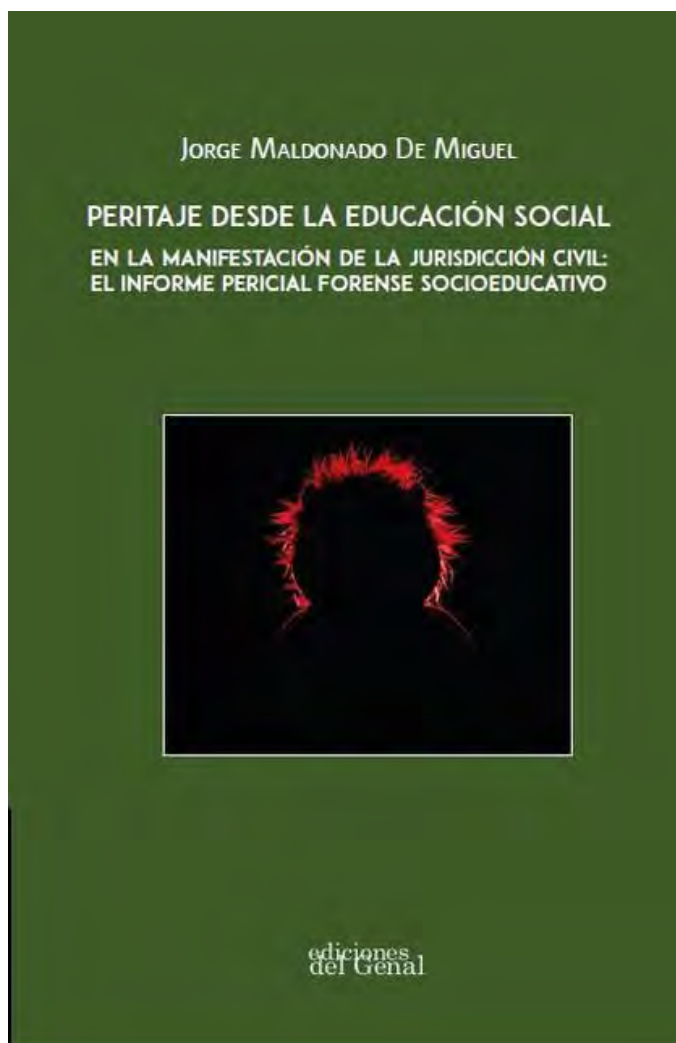
de dependencia o de comunidad o contraposición de interés con alguna de las partes, amistad íntima o enemistad palpable con cualquiera de las partes, etc.

En el capítulo ocho encontramos la **estructura y contenido del informe pericial**, donde se nos indica una propuesta de contenido de dicho informe basada en la UNE 197001: 2019 que ofrece un modelo homogéneo en la elaboración de informes en estructura y aspectos formales este modelo nos habla de la necesidad de un título de informe del nombre de organismo al que se dirige el dictamen, datos básicos sobre perito, objeto alcance y antecedentes de dictamen, análisis y conclusiones, etc.

En el capítulo nueve expone un esquema de trabajo para la **elaboración de informe o dictamen pericial**, en el mismo se escribe un procedimiento de peritaje en el derecho de familia, donde se ha de obtener una nominación, un estudio de autos y una serie de actuaciones a efectuar relacionadas con la evaluación individual ideas sistemas o patrones relacionales en el grupo familiar. En este sentido se ofrecen una serie de áreas de evaluación socioeducativas relacionadas con la personalidad, los estilos educativos, el ajuste general de los hijos e hijas, la adaptación de éstos al nivel familiar, etc.

Por último, encontramos un apartado dedicado a las **operaciones periciales**, dónde vienen a definirse qué son estas la intervención de las partes en las mismas y la emisión de dictamen pericial y su posible ratificación.

227



Actualidad

228



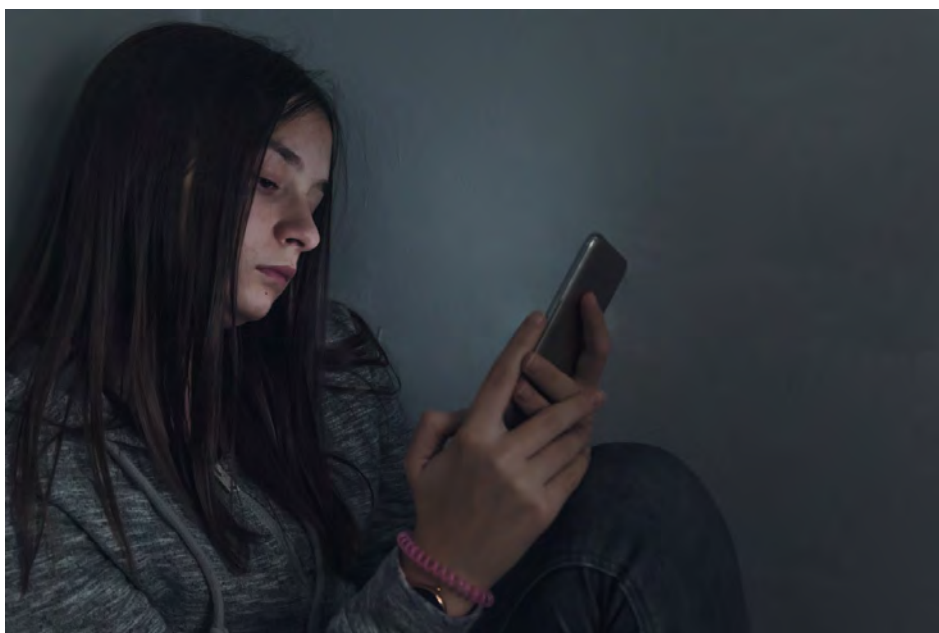
¿Nos hemos desconectado de los jóvenes?

José Ramón Ubieta, *Psicólogo clínico y psicoanalista. Profesor de la UOC. Miembro de la Asociación Mundial de Psicoanálisis*

➔ *Dos sucesos luctuosos se han sucedido en las últimas semanas teniendo como protagonistas a dos grupos de gemelas adolescentes y sus intentos de suicidio en Sallent y Oviedo.¹ Rescatamos aquí, con permiso explícito de su autor, las reflexiones que alrededor del primero de esos sucesos compartió en la publicación digital Catalunya Plural, el 14 de marzo de 2023 (<https://catalunyaplural.cat/es/nos-hemos-desconectado-de-los-jovenes/>)*

229

Lo digital no es una adicción generalizada que patologiza al 95% de los adolescentes. Es una herramienta con la que abordan y viven su realidad. Una oportunidad para repensar la presencia y la atención, el deseo y el vínculo sin renunciar a los principios que nos resultan válidos en el mundo físico



Chica adolescente mira el móvil (tomada del artículo de [Catalunya Plural](#))

Hace pocas semanas, en Sallent, dos gemelas de tan sólo 12 años se arrojaron al vacío desde el balcón de su casa. Parece confirmado que sufrían bullying y que una de ellas quería cambiar de sexo y pedía

1 Se puede acceder al *Comunicado del CGCEES ante el fallecimiento de dos niñas en Oviedo* en: <https://www.consejoeducacionsocial.net/comunicado-del-cgcees-ante-el-fallecimiento-de-dos-ninas-en-oviedo/>

que lo nombrasen como chico. Nadie, en su entorno adulto (familia, educadores, profesionales de salud mental y atención social) se percató del drama que se avecinaba. Por esos mismos días, el equipo directivo de un Instituto de Mislata (Valencia), centro en el que se habían detectado hasta 15 alumnos con conductas suicidas, dimite tras “el desamparo” de los responsables autonómicos del departamento de Educación: no saben cómo responder a todas esas conductas que no comprenden y los sobrepasan. Un último dato, éste positivo: la plataforma de lectura y escritura Wattpad tiene 98 millones de usuarios diarios, la mayor parte adolescentes y jóvenes que depositan allí sus escritos para que otros los lean. Algunas autoras han conseguido ventas millonarias entre sus seguidores jóvenes sin que sus nombres aparezcan en los medios tradicionales ni en los rankings de ventas habituales.

Podríamos seguir con la lista, pero todos estos fenómenos tienen algo en común: ponen de manifiesto la importancia de lo digital en las vidas de las adolescencias actuales y el hecho de que esas vidas corren cada vez más paralelas -y casi sin encuentros- con las vidas adultas. La brecha generacional siempre ha existido, tampoco nuestros padres y educadores entendían nuestro modo de vida, pero quizás -lo planteo como una hipótesis a debatir- asistimos a una nueva brecha generacional en la que lo digital amplía el desencuentro, al tratarse de una tecnología que estuvo ausente en nuestra socialización y en la que ellos y ellas avanzan más rápido y con la que construyen su subjetividad.

Las infancias del siglo XXI han estado pobladas de dos objetos desconocidos en las generaciones precedentes: los psicofármacos -ahora distribuidos en el régimen de una medicalización excesiva como ‘remedio’ ante los malestares infantiles- y los gadgets que han construido una nueva realidad, la digital, en la que no solo juegan, sino que se inscriben y encuentran sus interlocutores (foros, chats, influencers). Es con ellos que, cada vez más, confrontan sus dilemas vitales sobre la sexualidad, la identidad, la vida o el futuro. Del Padre (como icono del patriarcado) al iPad como símbolo de este nuevo escenario hay todo un desplazamiento de la autoridad, la epistémica (saber) y la deontológica (valores).

El interrogante es hasta qué punto los viejos influencers adultos (madres, padres y profesionales) podrán seguir siendo interlocutores válidos en esta nueva escena híbrida, entre la presencia y lo virtual. Para ello, deberán, sin duda, leer las vidas de niños/as y adolescentes del siglo XXI con claves actuales y no las del siglo XX con las que ellos se orientaron. Y eso implica leer esos cuerpos agitados, en permanente frenesí y vértigo, no como volubles o caprichosos sino como cuerpos sometidos a la tiranía del consumo y a la servidumbre de los ideales de rendimiento y excelencia, tan propios de nuestra época, en la cual incluso la felicidad es ya un imperativo, más que un anhelo. Por otra parte, deberán entender que lo trans no es una patología sino un modo de transitar entre infancia y adultez haciéndose un cuerpo y una identidad sexual con la que cohabitar. Lo binario ya es insuficiente para responder a los enigmas de lo sexual, lo cual no elimina la necesidad de un tiempo para comprender la elección a realizar posteriormente. No se trata de sustituir un ideal caduco por otro, sino de darse el tiempo para comprender lo que uno/a quiere. Finalmente, lo digital no es una adicción generalizada que patologiza al 95% de los adolescentes. Es una herramienta con la que abordan y viven su realidad. Lo digital, como una oportunidad para repensar la presencia y la atención, el deseo y el vínculo sin renunciar a los principios que nos resultan válidos en el mundo físico.

Sin esa lectura actualizada, la brecha generacional aumentada por lo digital polarizará aún más la convivencia social y dificultará a los jóvenes hacerse cargo del mundo en el que viven.



“Nexus”: Un proyecto para integrar la educación social en los institutos

Redacción

El diario [Noticias de Navarra](#), en su edición del 28 de abril de 2023, publica lo siguiente:

‘Nexus’: Un proyecto para integrar la educación social en los institutos

Nuevo Futuro pretende “llevar las escuelas a la calle y la calle a las escuelas” mediante una iniciativa innovadora puesta en marcha en tres centros navarros

“El sistema educativo y social de atención a la infancia y adolescencia tiene mucho margen de mejora. Precisamente por eso es materia de investigación en universidades de todo el mundo, y también en el laboratorio de innovación socioeducativa de la Asociación Nuevo Futuro, en colaboración con el equipo investigador de la UPV/EHU Educación. Este viernes han puesto sobre la mesa las conclusiones del **proyecto Nexus, con el que pretenden reforzar su apuesta por la educación de calle y por la promoción de derechos de la infancia en contextos comunitarios.**

Sara Barricarte e Iratxe Guerra, educadoras de calle, han explicado la metodología que siguieron durante su investigación. **Su labor consiste en examinar e identificar las necesidades de los adolescentes, para luego intervenir en la comunidad de manera socioeducativa y disminuir los elementos que los ponen en riesgo de ser excluidos,** al mismo tiempo que se fomenta su independencia personal y se facilita su integración activa y favorable en su ambiente natural.

El proyecto piloto se puso en marcha en centros educativos de Huarte, Cintruénigo y Corella, y también realizaron visitas puntuales a Villava, Estella, Viana e Irurzun. Guerra ha contado cómo surgió la idea: “Decidimos investigar qué pasaría si integramos la educación social en la escuela, y dar a conocer nuestra figura y entablar relaciones con los adolescentes, para después realizar actividades en la calle”. En ese sentido, Barricarte ha aclarado que “siempre dejando claro ese vínculo, que **lo que sucede en la calle hay que meterlo en el aula y que lo sucede en el aula hay que sacarlo a la calle**”.

Las educadoras pretenden ofrecer una atención socioeducativa a los niños y adolescentes, en especial a los más vulnerables, a través de actividades y espacios de escucha, para así poder conocer sus problemas e inquietudes e intentar acompañarlos en su proceso de aprendizaje. Asimismo, la iniciativa está encaminada a reforzar los recursos ya existentes, y a fortalecer metodologías de promoción y prevención en el sistema navarro de atención a la infancia y adolescencia. Todo ello lo han hecho mediante actividades como la dinamización de patios activos, talleres de habilidades sociales, gestión de crisis o, por ejemplo, excursiones.

“Nos encantaría que no se quedase en un experimento y se llevase al sistema educativo”, ha deseado Barricarte, a lo que Guerra ha añadido que “**ese es nuestro objetivo, que la figura del educador social perdure en el tiempo y sea una figura presente en los institutos, a la que los adolescentes puedan acudir**”.



Las relaciones horizontales, clave

Algo que los jóvenes reiteraban una y otra vez es **la importancia de establecer relaciones horizontales que permitan a los jóvenes confiar en las educadoras**. “A diferencia de un profesor, director del centro u orientador, al que ven como autoridad, nosotras tenemos la oportunidad de trabajar desde su mismo nivel, y eso ayuda mucho a la hora de acompañarles”, comentó Guerra, a lo que Barricarte añadió que “la horizontalidad es la clave en el vínculo que ellos crean”.

Eider Nuin y David Villamar conocen bien los resultados del proyecto. Para Eider ha supuesto **“una experiencia inolvidable en la que mediante juegos aprendes cosas que te sirven en la vida”**. David comparte la opinión y describió la iniciativa como “una experiencia muy agradable en la que no he vivido ningún momento malo”. Ambos jóvenes suscribieron la importancia de entablar relaciones horizontales. “Los profesores están más centrados en el tema académico”, apuntó David, mientras Eider añadió que “tenemos confianza en las educadoras y te dan buenos consejos”.

232

[Información. Enlace al artículo](#)

David Villamar y Eider Nuin, participantes; Sara Barricarte e Iratxe Guerra, educadoras sociales; y Aintzane Cabo, de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. IBAN AGUINAGA ([Imagen Noticias de Navarra](#))

Un estudio de la UPV resalta la importancia de contar con educadores sociales en las aulas

Redacción

La Web de Radio Popular, Bilbao, publica el 23 de marzo de 2023, lo siguiente:

Un estudio de la UPV resalta la importancia de contar con educadores sociales en las aulas. Ofrecen beneficios personales, relacionales y comunitarios

233

“Un estudio de investigación de la UPV/EHU, impulsado por Fundación Vital, resalta los beneficios de contar con educadores sociales en las aulas, ya que ofrecen **beneficios personales, relacionales y comunitarios** como la mejora de la convivencia y la prevención, un mejor rendimiento escolar, mejor gestión de las emociones y reducción de la conflictividad.

La investigación expone la realidad de los cinco centros educativos que cuentan con gran presencia de alumnado extranjero o de familias de origen extranjero, con una situación socioeconómica difícil, una matriculación tardía que entorpece el periodo de adaptación, dificultad de integración por parte del alumnado al no hablar euskera ni castellano y el alto nivel de absentismo.



(Imagen [Radio Popular – Herriirratia](#). | Bilbao)

Carencias emocionales

«Esto se une a **carencias emocionales de los jóvenes**, quienes cargan con **problemáticas familiares** del entorno que difícilmente el profesorado **puede hacer frente dentro del aula**». Con este marco de fondo, «**el profesorado está sobrepasado**, no llega a atender una parte de las necesidades del alumnado por la limitación de recursos y formación para atender a problemas que se presentan», destaca el estudio.

Los **educadores sociales señalan la necesidad de la labor que realiza Kokuk** que permite, por un lado, **romper con estereotipos y prejuicios relacionados con la población de origen extranjero**,

facilitando su integración y la convivencia y, por otro, **trabajar los problemas relacionados con las carencias materiales y emocionales** de los niños y adolescentes.

Esta metodología supone **una innovación educativa** en la que se generan **nuevos espacios alternativos donde el alumnado puede desarrollar capacidades integrales**, como el patio, los descansos, las actividades extraescolares y el propio barrio en el que se ubica la escuela.

Todo esto redonda en **beneficios personales, relacionales y comunitarios** como por ejemplo la mejora de la convivencia y la prevención que se refleja en un mejor rendimiento escolar, mejor gestión de las emociones y reducción de la conflictividad.

Sin embargo, **la investigación expone que el proyecto se enfrenta a dos limitaciones generales**. Por una parte, **los recursos económicos que se destinan a las intervenciones socio educativas** en los centros escolares son limitados y, por otra, **la falta de conciencia por parte de la sociedad** de la importancia de esta labor social y educativa.

En este sentido, **el estudio propone como retos visibilizar este trabajo y sensibilizar sobre la necesidad de llevar a cabo este tipo de proyectos**”.

Información

Noticia relacionada

234

Información relacionada publicada en eduso.net

Presentación del estudio de la Universidad del País Vasco, sobre el Impacto de la Acción Socioeducativa, y por extensión, de la Educación Social en el ámbito escolar

El 23 de marzo de 2023 a las 17:30 se presenta el estudio de la Universidad del País Vasco, sobre el Impacto de la Acción Socioeducativa, y por extensión, de la Educación Social en el ámbito escolar.

Lugar: en el Centro Comercial de Dendaraba, en la sala B del Vital Fundazioa Kulturunea.
Entrada libre hasta completar aforo.

Puede seguirse online la presentación en: <https://cutt.ly/28nkmLW>

GIZARTE- HEZKUNTZA EKINTZAK ESKOLA-EREMUAN DUEN INPAKTUA
IMPACTO DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

IKERKETAREN EMAITZAK AURKEZTEKO JARDUNALDIA

JORNADA DE PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

KideON

2023ko martxoaren 23a
17:30etan Dendaraba M.G.
Vital Fundazioa Kulturunea
B Aretoa

23 de marzo de 2023
17:30h C.C. Dendaraba
Vital Fundazioa Kulturunea
Sala B

ZUREKIN HAZTEN GARA

KOKUK **CRECEMOS CONTIGO**

UNIBERTSITATEA FUNDATZIOA
PROIEKTUAK FUNDATZIOAK
WWW.KOKUK.ORG

Universidad del País Vasco Euzko Herria Unibertsitatea

Vital FUNDATZIOA FUNDATZIOA

GIZARTE- HEZKUNTZA EKINTZAK ESKOLA-EREMUAN DUEN INPAKTUA
IMPACTO DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

17:30 ONGIETORRIA
17:45 Rubén Jiménez Jiménez
CGCEES-ko Hezkuntza Batzordeko
Koordinatzailea

17:45 Rubén Jiménez Jiménez
Coordinador de la Comisión de Educación del CGCEES

GIZARTE HEZKUNTZA HEZKUNTZA-SISTEMAN
18:00 Ikerketaren Emaitzak
KOKUK elkarte: gizarte- eta hezkuntza-ekintzak eskola-eremuan duen inpakua. Araban hezkuntza formalaran, ez formalaran eta informalaran arteko mugak desituztatuz.

18:00 Resultados de la Investigación
Asociación KOKUK: impacto de la acción socioeducativa en el ámbito escolar. Desdibujando los límites entre la educación formal, no formal e informal en Álava.

18:30 MAHAI-INGURUA
Birginia Pozo González
Berritzegune Nagusiko Zuzendaria

18:30 MESA REDONDA
Birginia Pozo González
Directora del Berritzegune Nagusia

Amaia Eguren Manitis
GIEE-ko Arabako Delegatua, UPV / EHU-ko Doktorea eta Ikeritzailea

Amaia Eguren Manitis
Delegada de Álava del GIESPV, Doctora e Investigadora por la UPV / EHU

Jon Etxebarria Esquina
Gizarte-hezitzailea, NEXUS proiektua, Nafarroako Elkarte Nuevo Futuro

Jon Etxebarria Esquina
Educatore social, proyecto NEXUS, Asociación Navarra Nuevo Futuro

Aintzane Cabo Bilbao
UPV / EHU-ko Doktorea eta Ikeritzailea

Aintzane Cabo Bilbao
Doctora e Investigadora por la UPV / EHU

19:00 LUNCH
19:00 LUNCH

Unibertsitatea FUNDATZIOA
PROIEKTUAK FUNDATZIOAK
WWW.KOKUK.ORG

Universidad del País Vasco Euzko Herria Unibertsitatea

<https://cutt.ly/28nkmLW>

Vital FUNDATZIOA FUNDATZIOA



La realidad de los Servicios Sociales de los municipios de Cataluña

Redacción

El Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC) presenta el documento "[La realidad de los servicios sociales de los municipios de Cataluña](#)", que deja constancia de la situación actual en la que se encuentran los Servicios Sociales y los profesionales que trabajan en ella.

"Hace 16 años que se aprobó la Ley 12/2007, de servicios sociales. Una ley que hacía que el acceso a los servicios sociales fuera de carácter universal para toda la ciudadanía. En los últimos tiempos, **el despliegue normativo y la dotación económica de esta Ley se han visto afectados** entre otros motivos por las crisis económicas y sociales que nuestra sociedad está sufriendo desde 2008, lo que **ha afectado directamente a la calidad** que se está pudiendo ofrecer a la ciudadanía desde los servicios sociales.

Varios ayuntamientos de Cataluña, entre ellos, el de [Lliçà d'Amunt](#), [El Prat de Llobregat](#) y el de [Martorell](#), han aprobado mociones para la mejora de los Servicios Sociales de los municipios de Cataluña, a instancias de una campaña iniciada desde el Sector de la Administración Local de la Federación de Servicios a la Ciudadanía de CCOO de Catalunya. Estos tres entes locales nos han hecho llegar sus mociones.

Existe un desconocimiento generalizado del trabajo que se hace en los servicios sociales y esto no ayuda a que éstos obtengan el reconocimiento que se merecen, tanto a nivel institucional como social. Una muestra de ello la encontramos en el [comunicado presentado por un colectivo de profesionales de los Servicios Sociales de diferentes municipios, servicios y entidades de la comarca del Bages para mostrar su "indignación" ante las declaraciones del alcaldable de Juntos a Artés, Josep Antoni Rescalvo, en el que éste afirmaba que la trabajadora social del Ayuntamiento fomenta la ocupación de viviendas y la delincuencia en el municipio de Artés](#).

Desde el CEESC **hemos elaborado el documento [La realidad de los servicios sociales de los municipios de Cataluña](#) para dar respuesta a las mociones y dejar constancia ante todas las administraciones y entidades de la situación en la que se encuentran los servicios sociales y los profesionales que trabajan.**

Hemos dividido el documento en 4 apartados: infrafinanciación; herramientas de seguimiento del despliegue de la Ley; riesgos laborales y psicosociales, y burocratización.

Después de cada apartado, desde el CEESC proponemos mejoras de actuación para dar respuesta a las necesidades de la ciudadanía y de los profesionales de estos servicios, como:

- Revisar la Cartera de servicios sociales.
- Realizar seguimiento e inspección por parte del Departamento de Derechos Sociales y de las administraciones locales de los servicios gestionados por concierto social y gestión delegada para garantizar la calidad del servicio.
- Cubrir de forma inmediata las bajas laborales de los profesionales de los servicios sociales y cumplir con los ratios que establece la Cartera de servicios sociales.



- Simplificar los procedimientos administrativos.
- Fomentar la innovación en la prestación de servicios.

Y, desde el CEESC, hacemos público el documento en el momento actual, en plena campaña electoral municipal, para instar a los futuros nuevos gobiernos municipales a situar los servicios sociales en el centro de las políticas sociales públicas.

Asimismo, nos ponemos a disposición de las educadoras y los educadores sociales que trabajan en los servicios sociales para que nos hagan llegar sus aportaciones para mejorar su situación. Nos puede escribir en observatori@ceesc.cat.

[Descargue el documento \(pdf\)](#)

[Información original en catalán](#)



Entrevista a Carmen Carrión Ordás, educadora social en el Colectivo para el Desarrollo Rural de Tierra de Campos

Redacción

El diario [El Norte de Castilla](#), publica en su edición del sábado 13 de mayo de 2023, una entrevista realizada a Carmen Carrión Ordás, educadora social en el Colectivo para el Desarrollo Rural de Tierra de Campos, realizada por [J. I. Foces](#), que reproducimos, transcrita de su [edición impresa](#), que adjuntamos.

237

«Algo hacemos mal como adultos que no somos la mejor referencia para los jóvenes»

Carmen Carrión Ordás Educadora social en el Colectivo para el Desarrollo Rural de Tierra de Campos

«Siempre hay quien se tira por el camino fácil, pero no es justo decir que la juventud no sabe dónde va»,

TUDELA DE DUERO. He aquí una mujer que ha volcado su vida en hacer de la educación el combustible que impulsa a la sociedad. Carmen Carrión Ordás. A sus 47 años ejerce su profesión en el Colectivo para el Desarrollo Rural de Tierra de Campos, después de haber pasado bastante tiempo trabajando con menores protagonistas de situaciones conflictivas. Fue presidenta del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla y León, una profesión cuya aplicación considera un derecho de los ciudadanos. Con una más que llamativa capacidad de convencimiento, se declara a gusto trabajando en los pueblos porque, dice, las personas que residen en ellos transmiten valores esenciales, entre ellos la autenticidad en las relaciones entre los seres humanos.

–¿Qué hace habitualmente una educadora social?

–Es una profesión de carácter pedagógico. Trabajamos con las personas, las acompañamos. Sí que es cierto que pareciera que siempre trabajamos con gente desfavorecida o que tiene, tal vez, una problemática concreta, y no tiene por qué ser así. Podemos acompañar a personas en temas de desarrollo comunitario, en la realización de talleres o en unas actividades de tiempo libre...

–¿Su caso ilustra lo que dice: de trabajar con chavales conflictivos ha pasado a ser animadora sociocultural?

–Exacto. Esta es una profesión que tiene dos ejes: es un derecho de la ciudadanía y es una profesión de carácter pedagógico.

–¿Un derecho ciudadano?

–La ciudadanía tiene derecho a que se la atienda, a que tenga unos servicios. Nosotros generamos contextos educativos y acciones mediadoras y formativas. Acompañamos a la gente en esos procesos, en ese tiempo de actividades y de intervenciones.

–Le he leído que estima que ha tenido usted la suerte de «dibujar una trayectoria enmarcada en la educación social». ¿Suerte?

–Precisamente por la versatilidad de esta profesión. Podemos trabajar en un centro penitenciario, en el medio rural, en la Enseñanza reglada en un equipo educativo, con personas con problemas de drogodependencias, con mujeres, con niños, con personas sin hogar, con hombres,... Son múltiples ámbitos de acción.

–¿De dónde le vino la vocación por la Educación Social?

–Siempre me ha gustado mucho el trato con las personas y me parece que el trabajo con ellas aporta mucho.

–¿A quién?

–¡A ambas! La teoría siempre dice como que hay que marcar una distancia y yo creo que esa intervención no tiene por qué ser así. Por ejemplo, un padre no puede nunca asemejar su papel al del hijo porque cada uno está en un plano diferente, pero tú como profesional puedes intervenir pensando que esa persona es como tú y esos márgenes son en los que yo me siento muy cómoda. Y sobre todo, en los pueblos.



(Carmen Carrión Ordás, educadora social. G. LÓPEZ. Diario [El Norte de Castilla](#))

–¿En los pueblos, por qué?

–Porque hay mucha sabiduría en ellos, que se ha ignorado y minusvalorado.

–Del trato con chavales menores infractores y en situaciones conflictivas, ¿qué le quedó en su acervo?

–Muchísimas cosas. Fue un trabajo clave. Cada trabajo que he desempeñado me ha ayudado a entender el siguiente y a comprender mejor el anterior. Todo está ligado porque el fondo de las personas es siempre el mismo y las necesidades, las mismas. Las situaciones de esos chavales son

conflictivas. Trabajábamos también con las familias y sus historias de vida rozan con la tuya porque los profesionales no somos asépticos: estamos continuamente rozando nuestras propias experiencias con las de las otras personas. Fue un trabajo muy potente, en ese sentido. Me aportó mucho y yo aporté todo lo que pude. Tanto, que me desgasté profesionalmente.

–¿En qué se concretó ese desgaste?

–Llegó un momento en el que una vez que entendí cómo era todo aquello no sabía si podía aportar más porque no podía ya dar más de mí.

–¿Es la de la de los menores y jóvenes en situación de riesgo una realidad más frecuente de lo que creemos?

–Yo creo que sí.

–¿Qué nos impide verla?

–Son temas muy personales. Por ejemplo, que haya un conflicto entre un padre y un hijo, entre una hija y una madre, es algo que nos avergüenza. A ver... Si yo tengo un conflicto como madre con mis hijos, claro, yo soy la adulta y a mí me cuesta reconocer que tengo un problema porque el foco va a estar en mí. Tiene que ser muy duro denunciar a un hijo o a una hija. Y a un centro específico los jóvenes en situación de conflicto van por mandato judicial. De todas formas, ha cambiado mucho el tipo de chaval que está en un centro de esas características.

–¿En qué sentido?

–Pues que no se trata ya de un chaval que venga de una etnia determinada, o de un chico o una chica que tiene una familia desestructurada o una familia disfuncional. Estamos viendo ahora que a lo mejor están llegando chavales y chavalas cuyos padres y madres tienen un nivel económico y social medio-alto. Las cosas están cambiando. Y lo que veo es que como adultos algo estamos haciendo, o no haciendo, que no somos la mejor referencia para los jóvenes. Creo, incluso, que los adultos hemos perdido de vista que somos referencia para los que vienen detrás.

–¿En qué se traduce eso?

–Hablo en general del adulto: hemos llegado a adultos queriendo hacer muchas cosas a las que tenemos derecho, pero es que también se nos ha olvidado que tenemos a gente detrás, que tenemos otras obligaciones y tenemos que tener más cuidado en hacer lo que queremos hacer porque seguimos siendo referencia. Por eso me da cierto miedo Internet porque hay muchísimas referencias que no están controladas para los jóvenes.

–¿Cuándo se refiere a que los adultos estamos haciendo algo para no ser la mejor referencia quiere decir algo mal?

–Desde luego no del todo bien porque podemos no ser buen ejemplo, no somos una buena referencia. Chavales y chavalas conflictivos los ha habido toda la vida y los va a seguir habiendo y a ellos se lo decía cuando estaba en el centro específico de jóvenes: este límite que tú has pasado ni se nos hubiera ocurrido a mi hermano y a mí haberlo hecho, en mi familia ni me lo habría planteado. Sin embargo, esos y otros límites ahora sí se pasan. Protegemos mucho en muchas cosas y en otras somos muy permisivos. Me acuerdo de que cuando hacíamos un viaje en familia, cuando yo era pequeña, se madrugaba; ahora oyes a muchos, ‘Saldremos cuando se levante el niño’. Hemos perdido el norte en muchas cosas.

–¿Qué tiene de realidad esa máxima de que la juventud actual no sabe dónde va?

–A mí no me gusta generalizar. Hay juventud muy válida, también, superpotente, que aprovecha las oportunidades de preparación, bien es cierto que porque tienen esa posibilidad, puesto que también habría que hablar de desigualdades en todos los niveles. Siempre hay gente que, de alguna manera, se tira por el camino fácil, pero no es justo decir que la juventud no sabe dónde va.

–¿El sistema tiene los pies en el suelo como para atender a los jóvenes que en un momento tiran por el camino fácil?

–Creo que se podría mejorar. Todo el sistema de protección de la infancia y de menores infractores claro que se puede mejorar; sí que es verdad que hay un vacío ahí en el que veo que se podría poner más empeño en la prevención y no tanto en judicializar la conflictividad que existe. Es decir, ese paso previo para que no se judicialice: habría que trabajar más con las familias para dar más recursos, orientaciones y herramientas para que no se llegue a ese punto.

–Si le dejaran a usted aplicar ya mismo una medida que permitiera mejorar el acceso de esas familias a los recursos del sistema, ¿cuál elegiría?

–Lo primero, contratar a más profesionales, a equipos multidisciplinares, lo que es el conjunto del sistema de acción social. Los profesionales que están ahora están saturados porque hay muchas problemáticas. Y además de contratar a más profesionales para esos equipos, los dotaría de más recursos.

–¿El que pasara de trabajar en un centro de menores conflictivos a la animación sociocultural fue porque buscaba una vía de escape?

–No, no. Más que animación sociocultural en la educación social, para mí es desarrollo comunitario lo que hacemos en el Colectivo de Tierra de Campos. Soy una persona muy movida e inquieta; al final las rutinas me agobian mucho. Eso de poder estar en un pueblo de Segovia por la mañana y en uno de Valladolid por la tarde me gusta. Me gusta conocer a gente diferente, hacer actividades distintas... Me dieron la oportunidad de cambiar y lo hice.

–Pero, ¿lo suyo son las realidades duras? Salió de trabajar con chavales conflictivos a irse a un ambiente en el que la despoblación marca al medio.

–No lo entiendo tanto como realidades duras, sino posibilidades de cambio. Te tiene que gustar mucho esto y a mí me encanta. Me gusta mucho la realidad de los pueblos. Y claro que es una realidad dura, pero es que tenemos ahora mismo una idea del medio rural y de los pueblos como o muy romántica, es decir que es el sitio ideal para vivir, la tranquilidad, o muy desértica, la despoblación, la población cada vez es más mayor...

–Conviven muchas realidades en el medio rural ahora mismo.

–Está claro. No es lo mismo, por ejemplo, Tudela de Duero, con casi 9.000 habitantes y cerca de una gran capital, que Gatón de Campos, muy alejada de esta y con pocos vecinos.

–Ya, pero a los dos los llamamos pueblo. ¿Hay un error de concepto desde el inicio?

–Ese es el problema. Habría que mirar muchas cosas. A qué llamamos pueblo, en qué criterios nos basamos... ¿Población? ¿Con menos de 20.000 habitantes? Claro que hay muchas realidades.

–¿Y con cuál se queda usted?

–Con la imagen en la que se pueda vivir, que haya recursos y servicios. A lo mejor también hay que estructurar las cosas de otra manera porque, posiblemente en todos los sitios no va a poder haber un colegio, pero si hay colegio o médico en el pueblo de al lado habrá que facilitar el desplazamiento y reestructurar los servicios para facilitar el acceso a las personas que viven en los pueblos.

–¿Usted anima a vivir en los pueblos?

–Claramente.

–Vive usted en un pueblo?

–Sí, en Tudela de Duero. Para mí es un pueblo, grande, pero un pueblo. Pero la gente lo que tiene que tratar de hacer es vivir donde quiera y pueda hacerlo a gusto. Yo, hoy por hoy, prefiero vivir en un pueblo que en la ciudad.

–Con todo lo que lleva conocido y recorrido, con todas las experiencias que acumula por su profesión, ¿se ha detenido ya a pensar qué quiere ser de mayor?

–Una persona tranquila.

[Acceso a la entrevista en formato pdf](#)

[Edición impresa](#) / [Edición digital](#)

«Algo hacemos mal como adultos que no somos la mejor referencia para los jóvenes»

Carmen Carrión Ordás Educadora social en el Colectivo para el Desarrollo Rural de Tierra de Campos

«Siempre hay quien se traiga por el camino fácil, pero no es justo decir que la juventud no sabe dónde va», defiende.

«El mundo que vivimos hoy es muy diferente al que vivimos nosotros. Los jóvenes tienen acceso a mucha información y eso les hace más críticos. Pero también tienen más dificultades para encontrar referentes. Como educadora social, creo que tenemos que ser un ejemplo y ofrecerles herramientas para que puedan tomar decisiones responsables».

«En un pueblo como Tudela de Duero, que tiene una gran tradición agrícola, pero que también está sufriendo un despoblamiento, es importante que los jóvenes vean que hay oportunidades. Hay que trabajar en la educación y en la formación para que ellos mismos se creen su futuro».

«Creo que el rol de los adultos es ser un ejemplo y ofrecerles herramientas para que puedan tomar decisiones responsables. También es importante que los jóvenes vean que hay oportunidades y que se creen su futuro».

«El mundo que vivimos hoy es muy diferente al que vivimos nosotros. Los jóvenes tienen acceso a mucha información y eso les hace más críticos. Pero también tienen más dificultades para encontrar referentes. Como educadora social, creo que tenemos que ser un ejemplo y ofrecerles herramientas para que puedan tomar decisiones responsables».

«En un pueblo como Tudela de Duero, que tiene una gran tradición agrícola, pero que también está sufriendo un despoblamiento, es importante que los jóvenes vean que hay oportunidades. Hay que trabajar en la educación y en la formación para que ellos mismos se creen su futuro».

«Creo que el rol de los adultos es ser un ejemplo y ofrecerles herramientas para que puedan tomar decisiones responsables. También es importante que los jóvenes vean que hay oportunidades y que se creen su futuro».

[\(Clic en la imagen para ampliar\)](#)



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

Asturias pondrá fin al intrusismo en la profesión de educador social

Redacción

El diario asturiano [La Nueva España](#), en su edición del 21 de febrero de 2022, publica la siguiente entrevista a Flor González Muñiz, presidenta del Colegio Profesional de Educación Social del Principado de Asturias ([COPESPA](#))

“Tras años de batalla, por fin lo han conseguido. El Principado ha incluido en el proyecto de ley de empleo público el cuerpo de funcionarios de educadores sociales. “La mejor noticia que podíamos tener”, según la presidenta del Colegio Profesional de Educación Social del Principado de Asturias, **Flor González Muñiz**, y que esperan que suponga, por un lado, una “proyección” para la profesión y, por otro, el fin del intrusismo. Es este último el mal mayor de un colectivo formado en la región por más de 2.000 titulados, 160 de ellos colegiados.

“Hay gente que firma informes como educadores sociales y son arquitectos, maestros, abogados... Imagínense que la decisión de retirar sus hijos a unos padres la tome un arquitecto que dice ser un educador social. Pues eso está pasando”, denuncia Flor González. Con el agravante, apunta, de que “hablamos de personas vulnerables”. Los ámbitos en los que intervienen los educadores sociales son muy amplios: desde prevenir la exclusión social, el absentismo, el acoso escolar o la violencia de género hasta promover el envejecimiento activo o ayudar a personas con discapacidad. Pese a ello, “no somos una profesión conocida” y eso dificulta su reconocimiento.

El Colegio Profesional se creó en 2014, siendo de los últimos, junto con Cantabria, en constituirse en España. Pero la titulación tiene más de 30 años. En Asturias, se imparte en la Universidad de Oviedo a través de la Facultad Padre Ossó y en la UNED. “El problema estaba en que la ley de empleo público era del 84 y la titulación nació en el 91. Desde entonces, llevamos luchando por que se nos incluya como funcionarios. El año pasado el Principado nos volvió a dejar fuera de la norma, pero este viernes nos comunicaron que seremos incluidos como cuerpo, tras un [trabajo](#) de pico y pala”, celebra Flor González.

De aprobarse, esto supondrá “un paso muy importante” para los educadores sociales, pero también, destacan, “para la ciudadanía” en general, ya que es a ella a la que atiende este colectivo.

“La situación de intrusismo que vivimos es dramática, porque a día de hoy con cualquier titulación puedes ejercer de educador social. Parece que todo el mundo puede ser educador”, apunta. Y no. Y menos cuando se tratan asuntos tan serios como la salud mental de los jóvenes, el aumento de suicidios o la violencia de género”.

Información

Información complementaria y acceso al comunicado

Nota: Entrevista en directo de Flor González, presidenta de [COPESPA](#) en la [Radio Asturias, Cadena SER, programa Hoy por hoy](#), (Desde el minuto 1:14:00 en adelante) realizada el martes 21 de febrero de 2023.





(Imagen: [Flor González Muñiz](#), [Colegio Profesional de Educación Social del Principado de Asturias](#). [ÁNGEL GONZÁLEZ](#))

El cuerpo de Educación Social en la nueva Ley de Empleo Público del Principado de Asturias

El Colegio Profesional de Educación Social del Principado de Asturias ([COPESPA](#)) ha difundido esta importante noticia para la profesión en este territorio.

“El viernes 17 de febrero de 2023, se ha convertido en un día histórico para la profesión, con la incorporación en la nueva Ley de Empleo Público del Principado de Asturias, del cuerpo de Educación Social”.

[Acceso a la información y comunicado](#)



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



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

La Rioja aprueba la Ley de Función Pública. Incluye la escala de Educador/a Social

Redacción

En La Rioja la Educación Social se convierte de pleno derecho en un cuerpo y escala profesional propio en la Ley de Función Pública.

La Web del [Gobierno de la Rioja](#) publica, en su edición del 28 de abril de 2023, lo siguiente:

*“El Parlamento aprueba la nueva Ley de Función Pública de La Rioja
La nueva normativa actualiza disposiciones de hace más de 30 años y cuenta con el respaldo de las fuerzas sindicales*

El Parlamento de La Rioja ha aprobado hoy la nueva Ley de Función Pública de La Rioja, un texto que pretende racionalizar la estructura y la ordenación de la Función Pública, además de impulsar la carrera profesional y la formación del empleado público. La nueva normativa actualiza disposiciones de hace más de 30 años y cuenta con el respaldo de las fuerzas sindicales...”

Información

La Web del [Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de La Rioja \(CEESRIOJA\)](#) publica en su Web, el 28 de abril de 2023, lo siguiente:

“En el día de hoy el Parlamento ha aprobado la nueva Ley de Función Pública de La Rioja en la que por fin se ha incluido una escala propia de Educador/a Social.

Este es un momento que desde el colegio llevábamos mucho tiempo esperando y una de nuestras principales peticiones, ya que el incluir esta escala con «nombre y apellidos» supone comenzar a poner fin al intrusismo que sufre nuestra profesión, donde hasta la fecha en los procesos selectivos se dejaba optar a una plaza de «Educador» a prácticamente cualquier titulación universitaria.

Es para nosotros, como colegio profesional, un día de gran satisfacción ya que llegar hasta aquí ha sido un camino muy largo, lleno de reuniones, de tocar muchas puertas, de insistir, persistir, resistir y nunca desistir.

Con este cambio en la ley se garantiza a toda la ciudadanía que a la hora de abordar problemas como la violencia de género, el absentismo o el acoso escolar o la exclusión social, entre otros, serán atendidos por profesionales formados y especializados en Educación Social”.

Información



Toda la documentación del VIII Congreso Estatal de Educación Social a tu alcance

Redacción

En <https://www.eduso.net/> La Puerta de la Educación, estamos construyendo un espacio nuevo denominado **Recursos**. En este apartado se está incluyendo y catalogando documentación producida y relacionada con la Educación Social. Su acceso es desde <https://www.eduso.net/recursos/>

Esta documentación, una vez insertada en **Recursos**, por categorías, se clasifica, a su vez, en **Ámbitos** de actuación <https://www.eduso.net/ambitos/> (Documentación, Experiencias, Formaciones...) y **Etiquetas** <https://www.eduso.net/etiquetas/> (Temas genéricos especiales no incluidos en ámbitos)

Entre otros temas, **ya está disponible y a tu alcance toda la documentación producida en el VIII Congreso Estatal de Educación Social, con realización en streaming en distintas sedes (Madrid, Cuenca, Canarias, País Vasco, Valencia, Murcia, Valladolid, Sevilla), de 31 de marzo al 2 de junio de 2022.** Los podrás encontrar en el apartado de Recursos y su correspondiente catalogación en el apartado Ámbitos y Etiquetas.

Ponencias, comunicaciones, experiencias, investigaciones, vídeos... <https://www.eduso.net/recursos/>

Nota: El [número 35 de RES, Revista de Educación Social](#), es número especial dedicado a este congreso.



La revista Profesiones publica un artículo sobre nuestra revista RES, Revista de Educación Social

Redacción

El nuevo [número 200 de la revista Profesiones](#) correspondiente a noviembre – diciembre 2022, revista editada por [Unión Profesional](#) (Asociación que agrupa a las profesiones colegiadas españolas, donde el [CGCEES forma parte](#)), en su página 21 publica un artículo sobre [RES, Revista de Educación Social](#), que reproducimos:

Roberto Bañón Ferri y Carlos Sánchez-Valverde Visus, Editor-coordinador responsable del portal [Eduso.net](#) y editor-coordinador del consejo de redacción de [Res. Revista de Educación Social](#)

Nuestra revista ([www.eduso.net/res](#)) nació en el 2002 (¡ya tenemos veinte años!), dentro del proyecto [eduso.net](#), como una ventana abierta donde la Educación Social entraría en relación con el mundo. Era una apuesta arriesgada por parte del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)): la opción en aquellos momentos de una revista en abierto, de libre acceso, sin soporte en papel, nos fue desaconsejada por muchas personas; pero los años nos han dado la razón.

Y nació con un doble objetivo: Posibilitar a los y las profesionales de la educación social una plataforma donde poder compartir sus experiencias y reflexiones, en un formato cada vez más académico y científico, y con una cierta intención de servir de acompañamiento sobre cómo hacerlo y establecer espacios de encuentro y colaboración entre la práctica profesional y la formación.

Con los años hemos ido perfeccionando la propuesta, aunque el hecho de no tener el patrocinio de ninguna organización académica dificulta nuestra indexación. Pero tampoco era ese nuestro objetivo.

Los resultados son, en estos momentos: 34 números publicados, semestralmente, que recogen más de mil propuestas-artículos, muchas de ellas de innegable valor científico, de uso y referencia habitual para los procesos formativos iniciales (grados universitarios) y otras investigaciones.

Con un nivel de co-implicación del mundo académico cada vez mayor (remiten propuestas de manera habitual profesoras y profesores, catedráticos y catedráticas de pedagogía social, etc.), y sin dejar de ser la plataforma en la que muchas educadoras y educadores sociales se lanzan a escribir por primera vez.

Prueba de ello son los números, los datos, de la utilización del recurso que visibiliza nuestra profesión y nuestra manera de mirar el mundo y que, a título de ejemplo, tuvo en el año 2021, según lo recogido por Google Analytics. Datos que significan un aumento de visitas del 40% en relación al año 2020. Destacar la juventud de las personas que acceden a los contenidos de la revista: más del 50% de las personas que acceden tiene menos de treinta y cuatro años. Y, sobre todo, más del 60% de los accesos se realizan desde Latinoamérica, lo que amplifica la difusión y visibilización de la educación social y del [CGCEES](#) de una manera exponencial.

Todo ello es consecuencia del compromiso de muchas personas: en cada número de [RES, Revista de Educación Social](#), vienen participando más de cien personas entre las diferentes funciones o roles: de edición, de coordinación, de revisión, autores de las colaboraciones, etc. Y siempre de manera altruista, voluntaria y militante. Hay participación de la mayoría de territorios representados por el [CGCEES](#), de diversas maneras: como colaboraciones publicadas, como revisores, etc.

Como comentario final, afirmar que la apuesta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ha demostrado su virtualidad cumpliendo ampliamente con los objetivos con los cuales nació en 2002.



RES

La ventana de la Educación Social abierta al mundo

Roberto Bañón Ferri y Carlos Sánchez-Valverde Visus

Editor-coordinador responsable del portal *Eduso.net* y editor-coordinador del consejo de redacción de *Res. Revista de Educación Social*

Nuestra revista (www.eduso.net/res) nació en el 2002 (¡ya tenemos veinte años!), dentro del proyecto *eduso.net*, como una ventana abierta donde la Educación Social entraría en relación con el mundo. Era una apuesta arriesgada por parte del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES): la opción en aquellos momentos de una revista en abierto, de libre acceso, sin soporte en papel, nos fue desaconsejada por muchas personas; pero los años nos han dado la razón.

Y nació con un doble objetivo: Posibilitar a los y las profesionales de la educación social una plataforma donde poder compartir sus experiencias y reflexiones, en un formato cada vez más académico y científico, y con una cierta intención de servir de acompañamiento sobre cómo hacerlo y establecer espacios de encuentro y colaboración entre la práctica profesional y la formación. Con los años hemos ido perfeccionando la propuesta, aunque el hecho de no tener el patrocinio de ninguna organización académica dificulta nuestra indexación. Pero tampoco era ese nuestro objetivo.

Los resultados son, en estos momentos: 34 números publicados, semestralmente, que recogen más de mil propuestas-artículos, muchas de ellas de innegable valor científico, de uso y referencia habitual para los procesos formativos iniciales (grados universitarios) y otras investigaciones.

Con un nivel de co-implicación del mundo académico cada vez mayor (remiten propuestas de manera habitual profesoras y profesores, catedráticos y catedráticas de pedagogía social, etc.), y sin dejar de ser la plataforma en la que muchas educadoras y educadores sociales se lanzan a escribir por primera vez.

Prueba de ello son los números, los datos, de la utilización del recurso que visibiliza nuestra profesión y nuestra manera de mirar el mundo y que, a título de



ejemplo, tuvo en el año 2021, según lo recogido por Google Analytics. Datos que significan un aumento de visitas del 40% en relación al año 2020. Destacar la juventud de las personas que acceden a los contenidos de la revista: más del 50% de las personas que acceden tiene menos de treinta y cuatro años. Y, sobre todo, más del 60% de los accesos se realizan desde Latinoamérica, lo que amplifica la difusión y visibilización de la educación social y del CGCEES de una manera exponencial.

Todo ello es consecuencia del compromiso de muchas personas: en cada número de *RES, Revista de Educación Social*, vienen participando más de cien personas entre las diferentes funciones o roles: de edición, de coordinación, de revisión, autores de las colaboraciones, etc. Y siempre de manera altruista, voluntaria y militante. Hay participación de la mayoría de territorios representados por el CGCEES, de diversas maneras: como colaboraciones publicadas, como revisores, etc. Como comentario final, afirmar que la apuesta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ha demostrado su virtualidad cumpliendo ampliamente con los objetivos con los cuales nació en 2002.

Con un nivel de co-implicación del mundo académico cada vez mayor (remiten propuestas de manera habitual profesoras y profesores, catedráticos y catedráticas de pedagogía social, etc.). Sin dejar de ser la plataforma en la que muchas educadoras y educadores sociales se lanzan a escribir por primera vez

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 35](#), [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 2023.

Algunos ejemplos:

Fallos de premios comunicados en el primer semestre de 2023

Castilla y León	<p>Entregado el Premio del 5º Concurso CEESCYL TFG.Eduso CyL 2022</p>	
Castilla y León	<p>Fallo del 5º Concurso de Trabajos Fin de Grado Eduso CEESCYL 2022 (TFG.Eduso CyL 2022)</p>	

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



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

Galicia	<p><u>Resultado del 9º Concurso TFG.eduso del CEESG. Relación de premiados</u></p>	
---------	--	--

Premios convocados en el primer semestre de 2023

Castilla La Mancha	<p><u>VI Edición: Premios del CESCLM a los mejores TFG de las titulaciones de Educación Social de Castilla-La Mancha</u></p>	
Principado de Asturias	<p><u>V Premio al mejor TFG en Educación Social de Asturias</u></p>	
Galicia	<p><u>X Concurso TFG.eduso de Trabajos Fin de Grado</u></p>	



Publicaciones de premios

<p>Galicia</p>	<p><u>Publicado el libro que recoge los trabajos ganadores de la 8ª edición del Concurso TFG.eduso del CEESG</u></p>	
<p>Castilla La Mancha</p>	<p><u>Publicados los mejores trabajos TFG de las titulaciones de Castilla La Mancha premiados por el CESCLM en 2022</u></p>	



Próximos encuentros y actividades formativas

Redacción

Facilitamos información de próximas actividades formativas recogidas en nuestra redacción.

251

<p>Galicia</p> <p>Presencial. 29 de septiembre al 1 de octubre 2023</p>	<p><u>II Convivencia Interuniversitaria y Profesional de Educación Social</u></p> <p>Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (<u>CEESG</u>)</p>	
<p>Galicia</p> <p>Presencial. Ourense, 29-30 noviembre, 1 diciembre 2023</p>	<p><u>I Congreso de transición a la vida adulta de la juventud del sistema de protección</u></p> <p>Facultad de Educación y Trabajo Social</p>	



<p>Castilla y León</p> <p>Valladolid. Presencial. 6 julio 2023</p>	<p><u>Explotación sexual infantil y adolescente</u></p> <p>Médicos del Mundo y Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Castilla y León (<u>CEESCYL</u>)</p>	
<p>Castilla y León</p> <p>Salamanca (modalidad híbrida). 4 al 6 de octubre de 2023</p>	<p><u>XXXV Congreso Internacional de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social</u></p> <p>Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social</p>	
<p>Comunidad Valenciana</p> <p>Online. 11 al 29 de Septiembre</p>	<p><u>Lenguaje inclusivo en el ámbito de la Infancia y Adolescencia</u></p> <p>Col·legi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana (<u>COEESCV</u>)</p>	
<p>Comunidad Valenciana</p> <p>Presencial y online. 4-5 septiembre 2023</p>	<p><u>Acompañamiento socioeducativo educativo en el vínculo. El Poder rehabilitador de una presencia segura, cálida y confiable</u></p> <p>Col·legi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana (<u>COEESCV</u>)</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>Comunidad Valenciana</p> <p>Online. 9 de octubre de 2023</p>	<p><u>Seminario: Creación de entornos protectores para la infancia</u></p> <p>Col·legi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana (COEESCV)</p>	 <p>INTERDISCIPLINAR</p> <p>SEMINARIO: CREACIÓN DE ENTORNOS PROTECTORES PARA LA INFANCIA Por Rodrigo Hernández</p> <ul style="list-style-type: none"> 19 de octubre Apertura de matrícula el 6/10 a las 17h de 17h a 19h Modalidad online Click para INSCRIPCIÓN 963 913 559 formacioninfancia@coeescv.net
<p>Cataluña</p> <p>Presencial. Lleida. 6-7 julio 2023</p>	<p><u>Seminario Internacional Infancia, familias y vulnerabilidad</u></p> <p>Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC)</p>	 <p>Seminari Internacional Infància, famílies i vulnerabilitat</p> <p><i>Co-producció de recursos per a la participació de les famílies en situació de vulnerabilitat</i></p> <p>Lleida 6 i 7 de Juliol 2023</p>
<p>Cataluña</p> <p>Presencial. Girona 30 junio 2023</p>	<p><u>La educación social como disciplina: ¿Cuáles son nuestros referentes? ¿Hacia dónde queremos seguir construyendo?</u></p> <p>Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC)</p>	 <p>L'EDUCACIÓ SOCIAL SOBRE LA TAULA</p> <p>Seminari L'educació social com a disciplina: Quins són els nostres referents? Cap a on volem seguir construint?</p> <p>Divendres, 30 de juny, 18.30 h Activitat oberta i gratuïta</p> <p>Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya Carrer Ibèric, 4, Girona</p> <p>Si ets professional o estudiant de l'educació social i creus que el debat enriqueix la nostra pràctica, vine, t'hi esperem!</p> <p>INSCRIPCIONS A LA WEB DEL CEESC: WWW.CEESC.CAT</p> <p>ceesc</p>
<p>Cataluña</p> <p>Presencial. 2024</p>	<p><u>V Congreso de Servicios Sociales Básicos y Especializados</u></p> <p>Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC)</p>	 <p>V CONGRÉS DE SERVEIS SOCIALS BÀSICS I ESPECIALITZATS</p> <p>VCSSB</p> <p>NAVEGAR (avanzant) en els marges de la intervenció social</p>



<p>Cataluña Online 5 de octubre 2023</p>	<p><u>Taller sobre las pruebas prácticas en un proceso de selección en la administración local (18a edición)</u> Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (<u>CEESC</u>)</p>	
<p>Región de Murcia Online. Desde el 3 de julio 2023</p>	<p><u>Curso CPESRM Documentos Profesionalizadores 2023</u> Colegio Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia (<u>CPESRM</u>)</p>	
<p>Región de Murcia Formato virtual. 27 septiembre 2023</p>	<p><u>Jornada Régimen Especial de Trabajadores Autónomos</u> Colegio Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia (<u>CPESRM</u>)</p>	
<p>La Rioja Presencial. 25 julio 2023</p>	<p><u>Conversaciones sobre la vida tras el intento suicida</u> Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de La Rioja (<u>CEESRIOJA</u>)</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.

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



Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales - CGCEES

Aragó, 141-143 4a. 08015 Barcelona.

Tel.: + 34 934 521 008 / + 34 661 306 517

Fax: + 34 933 238 052

Secretaría Técnica:

Teléfono: 661306517

cgcees@eduso.net



RES, Revista de Educación Social



res@eduso.net