

Educació Social

Revista d'Intervenció Socioeducativa

Enero - abril 2016

www.peretarres.org/revistaeducacionsocial



Educació Social
Revista d'Intervenció Socioeducativa nº 62

Comité científico

José Antonio Caride: Universidad de Santiago de Compostela
Carles Armengol: Fundació Escola Cristiana de Catalunya
Anna Berga: Universidad Ramon Llull
Ferran Casas: Universidad de Girona
Jaume Funes: Universidad Ramon Llull
Josep Gallifa: Universidad Ramon Llull
Angel Gil: Institut Guttmann
José Miguel Leo: Representante del Colegio de Educadores/as Sociales de Catalunya
Rafael López Arostegui: Fundación EDE (Bilbao)
Ramon Nicolau: Ayuntamiento de Barcelona
Carme Panchón: Universidad de Barcelona
Rafael Ruiz de Gauna: Fundación Pere Tarrés
Rosa Santibáñez: Universidad de Deusto

Equipo de dirección

Editor: Paco López
Director de publicaciones: Jesús Vilar
Comunicación: Isabel Vergara
Administración: Jesús Delgado

Coordinación del monográfico Gisela Riberas Bargalló y Àngels Sogas Perales

Diseño y Composición Sira Badosa

Tratamiento de textos, corrección y traducción Núria Rica

Traducción inglés Graham Thomson

La revista está indexada en

Carhus plus+ 2010, MIAR, DICE, INRECS, RACO, Latindex, REDINED, DIALNET, CIRC, PSICODOC, ISOC, CIRC.



Reconocimiento - NoComercial (by-nc): Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales.

Editada por la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés Universidad Ramon Llull

Santaló, 37 08021 Barcelona
Tel. 93 415 25 51 Fax: 93 218 65 90

Redacción: jvilar@peretarres.org
Subscripciones / publicidad: mreyes@peretarres.org
Publicidad: drodriguez@peretarres.org

Impresión: ALPRES
Depósito legal: 8.932/1995
ISSN 2339-6954

La revista se publica en dos ediciones:
en catalán y en castellano

La publicación no comparte necesariamente las
opiniones expresadas en los artículos



Editorial

La investigación, motor de desarrollo de la educación social 5

Opinión

La frontera de la exclusión se ha movido 6

Monográfico

La investigación, motor de desarrollo de la educación social

Los profesionales de lo socioeducativo como investigadores: la creación de conocimiento, *Xavier Úcar Martínez* 11
La Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño (1918): un aporte desde la historia oculta de los Derechos de la Infancia, *Manfred Liebel* 24
Las concepciones del estudiantado de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Pablo de Olavide sobre los ámbitos de intervención a través de los mapas conceptuales multimedia, *E. Vázquez Cano, E. López Meneses y E. Fernández Márquez* 43
Deporte y educación. Notas sobre el concepto de deporte formativo y su relación con la competición, *Mauro Valenciano Oller* 58
Los educadores sociales como protagonistas de un proyecto transformador: una experiencia socioeducativa para repensar la intervención con adolescentes, *A. Huegun Burgo, A. Lareki Arcos y X. Etxague Alcalde* 74
Investigación de los perfiles profesionales de educación social. El TFG, una oportunidad para la investigación aplicada, *María D. Dapía Conde* 89

Intercambio

El contexto de la Justicia Juvenil en Cataluña, *Maria Torra Reventós* 107

Libros recuperados

Frankenstein educador 129

Publicaciones

Bullying. Una falsa salida para los adolescentes 131
Libros recibidos 133

Propuestas

Próximos números monográficos 134

La investigación, motor de desarrollo de la educación social

El proceso de construcción de la educación social ha sido muy rápido e intenso. Este año se cumple el 25 aniversario del reconocimiento de la educación social en la universidad a través del Real Decreto 1420/1991 del 30 de agosto y 20 años de la creación del Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Cataluña (Ley 15/96, de 15 de noviembre), el primero que hubo en España. Estos dos acontecimientos fueron posibles gracias al trabajo de construcción y llevado a cabo durante los años previos por parte del colectivo profesional y de la universidad. Progresivamente, lo que tradicionalmente se presentaba como una oposición entre teoría y práctica o investigación y actuación ha evolucionado hasta ser cada vez más una integración entre la reflexión y la acción, dos momentos complementarios en el proceso de construcción de conocimiento dentro de la acción profesional.

Hoy en día, el progreso de la educación social es posible gracias a la investigación aplicada, una forma de investigación-acción que nace en el ejercicio profesional vinculado a problemáticas y necesidades contextualizadas y reales, y que se construye con el trabajo complementario entre la universidad y los educadores/as en ejercicio, con el objetivo compartido de incidir en el bienestar de la comunidad y de las personas atendidas en los diferentes servicios. La complementariedad entre intuición, experiencia, estudio y método en una estructura única nos permite afirmar que hoy en día la investigación ya forma parte del trabajo cotidiano de los profesionales y que, afortunadamente, van quedando atrás los tiempos en que el estudio, la investigación y la acción cotidiana se daban la espalda. Ciertamente, las condiciones de trabajo no siempre favorecen la posibilidad de generar investigaciones, pero eso no impide que, aunque sea a escala pequeña, las acciones profesionales puedan plantearse desde una filosofía investigadora en cuanto al rigor, la creatividad y la exhaustividad, ingredientes imprescindibles para abordar problemáticas complejas.

El monográfico que presentamos tiene como objetivo ejemplificar los argumentos que se presentaban en las líneas precedentes, esto es, que la investigación está presente en el día a día de la acción profesional y que convertir la investigación en una experiencia cotidiana de trabajo es la mejor forma de hacer crecer la educación social en cuanto que profesión y en cuanto que estudios universitarios. Este crecimiento es beneficioso para los profesionales pero, especialmente, es imprescindible para cumplir el deber que la educación social tiene contraído con la sociedad de la que forma parte.

La frontera de la exclusión se ha movido

El trabajo ya no es la frontera de la exclusión. Chocante pero cierto. Este era uno de los paradigmas del capitalismo y constatamos que se ha roto: hasta hace poco, una de las fronteras clave de la exclusión social, de la pobreza, llámenla como quiera, estaba en el trabajo. Tener trabajo era mínima garantía de que podías hacer frente a las necesidades de la vida. Ahora ya no. Dos datos nos lo confirman: ya en el 2012, un 12% de las personas ocupadas vivían en hogares en situación de pobreza¹ y Cáritas nos explica que el 14% de las personas en edad laboral que atiende en Barcelona tienen un contrato de trabajo².

La frontera se ha movido y constatamos que gran parte de la población que vive por debajo del umbral de la pobreza (con ingresos inferiores al 60% del salario medio) tiene trabajo. Hablamos de trabajos inestables, con poca garantía sobre los derechos laborales, con sueldos que no permiten llegar a fin de mes, también sin contrato.

La mirada macro de esta realidad nos lleva a los análisis económicos, sociológicos y políticos. El sistema no funciona, el volumen de personas que, pese a quererlo, no pueden trabajar, es demasiado grande. El desequilibrio en la distribución de la riqueza es demasiado grande y eso no se resuelve con la creación de más riqueza. Ya tenemos suficiente recorrido histórico para saber que esta no es la solución. Si no incorporamos a la solución un elemento ético, más centrado en las personas, la fractura social acabará siendo insostenible.

Con otra perspectiva, la mirada micro nos focaliza más en la persona. Por un lado, hay que recordar la importancia del simbolismo del empleo, que contribuye enormemente a cómo la persona se entiende a sí misma, y la actual temporalidad y precariedad de una gran parte del mercado laboral hace que muchas personas no puedan auto-reconocerse como profesionales. Por otra parte, todas estas reflexiones y análisis pasan a segundo plano ante la necesidad de sobrevivir en el día a día.

Quien trabaja en el ámbito de la exclusión social y la inserción laboral vive la frustración de la impotencia y a menudo la sensación de estar colaborando con el sistema que genera la situación sangrante que están combatiendo. Sin embargo, no se puede tirar la toalla, nadie se lo puede permitir.

Xavier Orteu, experto en la materia, nos recuerda³ que el espacio donde hacer política (macro) y el espacio donde acompañar a las personas que no llegan a fin de mes (micro) son diferentes. Ciertamente lo son y se tienen que trabajar al mismo tiempo.

Combinar las dos visiones nos alienta a que trabajemos con las personas a continuar esforzándonos en hacer más y mejor. Nos recuerda la importancia de completar el trabajo del día a día con la creación de relatos compartidos –se tiene que ir sabiendo a pie de calle cuáles son las grandes carencias del sistema– y con el empoderamiento psicológico de las personas acompañadas –conocer las reglas del juego y saber que son injustas nos sitúa como agentes activos y no sólo como participantes o supervivientes pasivos.

Ana Sesé Taubmann
Responsable del área de Inserción Socio-laboral
Fundación Pere Tarrés

¹ <http://www.1mayo.ccoo.es/nova/files/1018/Estudio56.pdf>

² <http://www.flama.info/modules.php?name=news&idnew=18969&newlang=spanish&idsourc=2>

³ http://www.peretarres.org/wps/wcm/connect/peretarres_ca/peretarres/home/la_fundacio/premsa/noticies/JornadaTreballadorsPobres



La investigación, motor de desarrollo de la educación social

Xavier Úcar

Los profesionales de lo socioeducativo como investigadores: la creación de conocimiento

Recepción: enero 2016 / Publicación: abril 2016

Resumen

El presente artículo pretende reflexionar sobre cómo se genera la investigación y la creación de conocimiento por parte de los profesionales del ámbito socioeducativo. Parte de la idea de que hacer frente a cualquier problema, primero, nos obliga a repensar lo que ya sabemos. Segundo, nos lleva a formularnos preguntas nuevas. Tercero, nos invita a buscar información y recursos para encontrar nuevos enfoques. Y, finalmente, nos conduce a construir nuestras propias respuestas. El texto se organiza en torno a tres preguntas, a las que trata de dar respuesta: ¿Qué hacen los profesionales de lo social? ¿Cómo se construye el conocimiento en el ámbito socioeducativo? ¿Qué quiere decir que los profesionales de lo social son investigadores?

Palabras clave

Investigación, Conocimiento, Ámbito socioeducativo, Teoría, Práctica

Els professionals d'allò socioeducatiu com a investigadors: la creació de coneixement

El present article pretén fer una reflexió sobre com se genera la recerca i la creació de coneixement per part dels professionals de l'àmbit socioeducatiu. Parteix de la idea que fer front a qualsevol problema, primer, ens obliga a repensar el que ja sabem. Segon, ens porta a fer-nos preguntes noves. Tercer, ens convida a buscar informació i recursos per trobar nous enfocaments. I, finalment, ens condueix a construir les nostres pròpies respostes. El text s'organitza al voltant de tres preguntes, a les quals mira de donar resposta: Què fan els professionals d'allò social? Com es construeix el coneixement en l'àmbit socioeducatiu? Què vol dir que els professionals d'allò social són investigadors?

Paraules clau

Recerca, Coneixement, Àmbit socioeducatiu, Teoria, Pràctica

Community Education Professionals as Researchers: the creation of knowledge

This article is a reflection on how research and knowledge creation are generated by Community Education professionals, on the basis of the idea that in addressing a given problem we first have to rethink what we already know, before going on to ask ourselves new questions and then seeking information and resources with which to find new approaches in order finally to construct our own responses. The text is articulated around three questions, which it attempts to answer: What do professional social workers and community workers do? How is knowledge constructed in the socio-educational field? And what does it mean to say that these professionals are researchers?

Keywords

Research, Knowledge, Community Education, Theory, Practice

Cómo citar este artículo:

Úcar Martínez, Xavier (2016).

“Los profesionales de lo socioeducativo como investigadores: la creación de conocimiento”.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 62, p. 11-23



más adelante este punto porque las trayectorias profesionales y vitales son clave a la hora de pensar en cómo llegamos a convertirnos en unos buenos profesionales.

Que nadie interprete, sin embargo, que, una vez terminada su formación inicial, el profesional no tiene las competencias necesarias para actuar. Si hemos hecho bien las cosas en la universidad, el profesional que recién se incorpora al mercado de trabajo debe ser capaz de desarrollar, fundamentalmente, dos tareas muy complejas:

1. Tal vez la más importante y la más global, siguiendo Freire, sería la de “saber leer el mundo”. Es decir, me parece que los profesionales deben ser capaces de analizar las situaciones socioeducativas en las que participan y de enmarcarlas en los contextos políticos, institucionales y socio-culturales en los que se producen.
2. Debe ser capaz, también, utilizando recursos propios o del entorno, de responder a aquellas situaciones con las acciones socioeducativas que resulten más beneficiosas y más útiles para el otro; para la persona, el grupo o la comunidad concreta con la que están trabajando.

Esto significa que debe ser un profesional eficaz, eficiente, equitativo y justo. Cumplir estos criterios significa dar respuestas no sólo rápidamente sino también de manera flexible y ajustada a la situación y características concretas de la persona, el grupo o la comunidad con quien trabaja. Esto supone, desde mi punto de vista, tener claro, al menos, tres elementos que serán nucleares tanto en la formación inicial como en la acción de los profesionales:

1. Me parece que es muy importante cambiar el foco en las acciones de los profesionales del ámbito social. Lo importante no es lo que hacemos; lo importante es lo que conseguimos. Creo que en nuestras profesiones se insiste demasiado en los procesos y muy poco en los resultados; cuando unos y otros no son más que la consecuencia de una forma diferente de mirar y preguntar a la realidad. Unos no tienen sentido sin los otros.
2. Orientarse hacia los resultados supone entender que el centro de nuestro trabajo es el otro y eso significa que, en realidad, podemos hacer muy poco con nuestras acciones: sólo lo que el otro o los otros quieran o nos dejen. Nuestra tarea es la de acompañar y facilitar, pero son los otros los que tienen que generar los cambios que les llevarán a mejorar sus vidas. Por eso yo insisto a menudo que debemos ser muy humildes a la hora de plantear objetivos socioeducativos y, sobre todo, que hay que plantearlos y consensuarlos con los participantes. Sólo así podemos tener una esperanza razonable de conseguirlos.

Ser un profesional eficaz, eficiente, equitativo y justo significa dar respuestas no sólo rápidamente sino también de manera flexible y ajustada

3. Es evidente que nuestra responsabilidad es sobre lo que hacemos pero, como ya he apuntado, lo que nos hará ser unos buenos profesionales y lo que realmente hará que nos sintamos realizados a nivel de profesional serán los resultados que vamos ayudando a conseguir a las personas con las que trabajamos. Un niño que es acogido por una familia; un chaval que decide retomar el colegio; un joven que decide buscar trabajo; o una comunidad que se pone a trabajar conjuntamente en un plano comunitario. Hechos que nosotros hemos ayudado a generar, pero que han sido los otros, de forma autónoma, los que han decidido ponerlos en marcha. Eso es lo que nos hará sentir que hacemos bien nuestro trabajo.

Somos educadores y trabajadores sociales pero ni haremos educación, ni haremos trabajo social si los otros no lo quieren, si los demás no escogen de manera libre y voluntaria actuar sobre sí mismos para mejorar sus formas de ser y de estar en el mundo. Por eso es tan importante que las acciones socio-educativas que desarrollamos sean ajustadas y adaptadas a las características singulares de aquellas personas, grupos o comunidades con los que trabajamos y del contexto sociocultural en el que están situadas.

Una primera conclusión que podemos sacar de todo esto es que en ningún caso podemos ser unos simples aplicadores de conocimientos y de técnicas. Tendremos que ser, también y sobre todo, creadores de conocimientos y de técnicas. Lo que tendremos que hacer es buscar, adaptar o recrear los conocimientos que tenemos para que se ajusten o encajen con la singularidad de las situaciones y las personas, grupos o comunidades con los que trabajamos. Para poder crear nuevos conocimientos y técnicas ajustados es necesario investigar; mirar y actuar en y sobre la realidad con los ojos y la actitud de los investigadores.

¿Cómo se construye el conocimiento en el ámbito socioeducativo?

Para poder hablar de cómo se construye el conocimiento en el ámbito de las profesiones sociales es necesario, primero, saber de qué tipo de conocimiento estamos hablando y, en segundo lugar, quién crea o construye este conocimiento.

El punto de partida debe ser, necesariamente, la relación socioeducativa que se establece entre un educador o trabajador social y un sujeto, sea individual o colectivo. Como se puede ver en la figura número 1, es en el triángulo que se genera entre el profesional, el contexto² y el participante donde se produce este conocimiento.



En ningún caso podemos ser unos simples aplicadores de conocimientos y de técnicas

La teoría sin la práctica se vuelve especulación vacía e inútil. La segunda sin la primera se convierte en acción cerrada, rutinaria y sin vida.

La teoría sin la práctica se vuelve especulación vacía e inútil. La segunda sin la primera se convierte en acción cerrada, rutinaria y sin vida. Separadas la teoría y la práctica de la pedagogía, de la educación y del trabajo social se mueven en el ámbito del solipsismo, tanto el de la teoría como el de la práctica. Es decir, se mueven en un modo, a veces radical, de subjetivismo según el cual sólo existe o sólo puede ser conocido lo que cada una de ellas es o representa, obviamente de una forma totalmente separada y diferenciada de la otra.

Yo hablo de pedagogía social. Ya sabéis que en Europa está relacionada de diferentes maneras, según los países, con el trabajo social y la educación social. Entiendo la pedagogía social de manera interdisciplinaria e interprofesional, como un objeto híbrido, complejo, abierto, dinámico, cambiante, vivo y extraordinariamente versátil que hay que pensar, a un tiempo, como ciencia y como práctica. Integradas, la teoría y la práctica, constituyen y explican la pedagogía social, pero ninguna de las dos puede hacerlo de una forma completa o suficiente por separado. Como ciencia práctica o práctica científica, la pedagogía social genera nuevos conocimientos a partir de sus prácticas. Estos nuevos conocimientos obtenidos vuelven a ser aplicados en prácticas concretas para generar, una vez más, conocimientos teóricos y prácticos, otra vez nuevos, en una espiral acumulativa siempre creciente y siempre en movimiento. Por ello resulta tan difícil obtener una fotografía estática que la defina, delimite o caracterice completa y satisfactoriamente. La pedagogía social, la educación social y el trabajo social son móviles y cambiantes, como lo somos las personas, los grupos y las comunidades. Todos estamos evolucionando continuamente⁴.

¿Qué quiere decir que los profesionales de lo social son investigadores?

Al principio hemos hablado sobre qué quería decir ser un buen profesional y yo decía que se necesitan tres elementos: quererlo ser, buscar de forma continuada los recursos para poderlo ser y, por último, tiempo. Hay que recordar que, para llegar al nivel de maestro en cualquier tarea u oficio, se necesita un mínimo de diez mil horas de práctica (Sennett, 2009). Para llegar a ser un buen profesional no se puede tener prisa y es preciso, ante todo, ser constante; tener constancia en la búsqueda continua de todo lo que nos puede hacer mejorar nuestra manera de trabajar.

Ahora añadiré un cuarto elemento. Es imposible serlo sin investigación, sin ser y adoptar ante nuestra labor una actitud de investigador o investigadores. No estoy diciendo que tengan que hacer un doctorado o que tengan que ser investigadores profesionales, es decir, científicos. Lo que digo es que deben adoptar la actitud y el posicionamiento de un investigador ante la realidad.

Creo que la definición que plantea la Wikipedia nos puede ayudar a explicar exactamente lo que queremos decir: “Un investigador (del latín ‘Investigador’ de ‘Vestigium’, ‘huella, resto’) es alguien que lleva a cabo o que participa en una investigación, es decir, que lleva adelante un proyecto orientado a la búsqueda de conocimiento y a la aclaración de hechos y de relaciones”⁵. Esto es lo que los profesionales de lo social debemos hacer: buscar conocimientos y relaciones que nos hagan generar nuevos conocimientos y nuevas preguntas. Así es como se construye el conocimiento en nuestro ámbito, así es, también, como nos formamos de manera continuada y permanente y así es, por último, como podemos esperar llegar a ser buenos profesionales algún día.

Todavía, sin embargo, no hemos respondido la tercera pregunta: ¿qué debemos hacer para ser investigadores? Yo diría que los investigadores de lo socioeducativo saben o aprenden a mirar e interrogar, buscar, crear y comunicar y compartir conocimiento y relaciones de formas procedimentalmente sistemáticas y rigurosas y, en todos los casos, en el marco ético de lo común y de lo que nos hace ser seres humanos.

1. Saber **mirar e interrogar** la realidad (o aprender a hacerlo) –el contexto, los participantes y yo mismo– significa hacerse preguntas, cuestionar y cuestionarse y no conformarse, en ningún caso, con respuestas simples o con la primera respuesta. Significa intentar ir siempre más allá de lo que hay o de lo que se ve e interrogarse sobre cómo ha llegado a ser o a estar donde está y del modo en que está.
2. Saber **buscar** todo aquello (o aprender a hacerlo) que nos puede ayudar a dar respuestas a aquellas preguntas que nos ha producido nuestra mirada. Buscar relaciones, causas y correlaciones; buscar factores potenciadores y limitadores; buscar conocimientos, información y recursos; buscar planteamientos alternativos; y buscar soluciones.
3. Saber **crear** respuestas nuevas y ajustadas a aquellas preguntas (o aprender a hacerlo). Crear nuevos caminos y nuevas formas de caminar; nuevas relaciones y soluciones; nuevas acciones y nuevas técnicas y procedimientos. Siendo conscientes siempre, sin embargo, de que no hemos cerrado nada, que nunca se cierra nada y que las respuestas que hemos creado son provisionales y generan nuevas preguntas que nos llevarán a iniciar de nuevo el proceso. Un proceso que nunca será el mismo que el anterior porque los participantes en la relación socioeducativa y el propio contexto en el que se produce ya no somos como éramos al iniciar el proceso que recién acabamos. Hemos aprendido, hemos cambiado y sabemos más sobre todo el proceso. Investigar es aprender; es cambiar.
4. Saber **comunicar y compartir** las nuevas respuestas generadas o producidas (o aprender a hacerlo). Esta es una de las maneras principales de producir conocimiento en el ámbito social. Cada vez que un o una pro-



¿Qué debemos hacer para ser investigadores? Mirar e interrogar, buscar, crear y comunicar y compartir conocimiento

fesional no comunica –en forma de artículo, de comunicación, de curso, de intercambio entre profesionales y un largo etcétera– o no comparte las problemáticas y los hallazgos de su trabajo cotidiano en los diversos programas y proyectos en los que está participando, está contribuyendo a empobrecer y disminuir el patrimonio de conocimientos y técnicas de la profesión. Comunicar y compartir lo que hacemos es un deber y una responsabilidad respecto a la profesión y los profesionales.

Existen tres elementos más que comentar antes de cerrar este artículo. El primero se refiere al orden de los saberes o aprendizajes que configuran los investigadores. Puede ser un orden secuencial o no. De hecho, los saberes o aprendizajes presentados se pueden desarrollar de formas secuenciales y continuadas o, por el contrario, de formas simultáneas o simplemente desordenadas, siempre en función de las características concretas de las realidades en las que estamos involucrados.

El segundo elemento se refiere a las elecciones personales que hace el o la profesional en relación con su forma de trabajar. Siempre debemos elegir, en la medida de posible, lo que queremos hacer y lo que queremos ser. Seréis unos buenos profesionales e investigadores o investigadoras si, como hemos apuntado al principio, deseáis serlo y trabajáis para conseguirlo. Esta es, normalmente, la voluntad que insufla pasión en todo lo que hacemos. Aunque la pasión nos puede hacer disfrutar o hacer sufrir con todo lo que hacemos, lo que está claro es que nos sostiene y nos impulsa siempre hacia delante.

La creación nace del atrevimiento. Crear algo nuevo requiere trabajo, constancia y dedicación

El último elemento tiene que ver con la creación de cosas nuevas. Hay que decir que es imposible si uno no está dispuesto a arriesgar, a ponerse en juego, a mostrar lo que se está haciendo o lo que se pretende hacer. La creación nace del atrevimiento, de la osadía. Hay que querer crear cosas nuevas y arriesgarse a hacerlo. Que nadie piense, sin embargo, que la creación aparece como una iluminación, hagáis o no hagáis nada. Crear algo nuevo requiere trabajo, constancia y dedicación y, sobre todo, pensar que trabajamos con personas y que no todo vale. Espero que este texto os anime a ser atrevidos y atrevidas para trabajar duro como investigadores y crear conocimientos nuevos en vuestro trabajo. Así, agrandareis y mejorareis el sector socioeducativo del que formamos parte.

Xavier Úcar Martínez
Catedrático de Pedagogía
Profesor del Depto. de Pedagogía Sistemática y Social
Universidad Autónoma de Barcelona
xavier.ucar@uab.cat

Bibliografía

Bengtsson, E.; Chamberlain, C.; Crimmens, D.; Stanley, J. (2008). *Introducing social pedagogy into residential child care in England*. P. 1-25. Disponible en: <http://goo.gl/xnIUxl>

Jacquard, A. (1994). *Este es el tiempo del mundo finito*. Madrid. Acento.

Goofman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid. Centro de investigaciones sociológicas.

Ortega, J.; Caride, J. A.; Úcar, X. (2013) “La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros”. En: *RES. Revista de Educación Social*, núm. 17. Monográfico: “Rescatando la historia y las historias de la educación social”. 31 de julio. <http://www.eduso.net/res/?b=21&c=227&n=716>

Postman, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona. Octaedro.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona. Anagrama.

Úcar, X. (2011). “Social pedagogy: beyond disciplinary traditions and cultural contexts?”. En: J. Kornbeck; N. Rosendal Jensen (Eds.) *Social Pedagogy for the entire human lifespan*, (p. 125-156) Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.

Úcar, X. (2014). “Presentación: evaluación participativa y empoderamiento”. En: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 2014, 24, p. 13-19 http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/

- 1 Este texto es la ponencia presentada en la 16ª Jornada del Prácticum de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés (URL), celebrada el 5 de febrero de 2016.
- 2 Goffman aportó el concepto de *frame*. “Todo marco de referencia primario –dice Goffman– permite a su usuario situar, percibir, identificar y etiquetar un número aparentemente infinito de sucesos concretos definidos en sus términos” (2006, pág. 23). Se podría decir que es un dispositivo cognitivo y una práctica de organización de la experiencia social que permite a una persona comprender la situación que está viviendo y tomar parte en ella.
- 3 Véase <http://www.biginfinland.com/palabras-para-nieve-fines/>
- 4 Para más información, véase Úcar, 2011.
- 5 Véase <https://es.wikipedia.org/wiki/Investigador>



Manfred Liebel

La Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño (1918): un aporte desde la historia oculta de los Derechos de la Infancia

Recepción: noviembre 2015 / Publicación: abril 2016

Resumen

La Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño y la Niña fue elaborada por un grupo de pedagogos comprometidos durante la Revolución Rusa de 1917-1918 y fue la manifestación de una corriente emancipadora en la historia de los Derechos de la Infancia. Analizando fuentes originales rusas, el autor presenta de manera pormenorizada la Declaración. Explicando su trasfondo político y pedagógico y comentando sus efectos y su significado e importancia históricos, llega a la conclusión de que la Declaración constituye un aporte importante a la teoría y práctica de los Derechos del Niño que merece más atención de la que generalmente se le brinda.

Palabras clave

Derechos de los niños, Historia moderna, Revolución rusa, Anarquismo, Pedagogía social, Pedagogía progresista

La Declaració de Moscou sobre els Drets de la Infància (1918): una aportació des de la història oculta dels Drets de la Infància

La Declaració de Moscou sobre els Drets de la Infància va ser elaborada per un grup de pedagogos compromesos durant la Revolució Russa de 1917-1918 i va ser la manifestació d'una corrent emancipadora en la història dels Drets de la Infància. Analitzant fonts originals russes, l'autor presenta de manera detallada la Declaració. Explicant el seu rerefons polític i pedagògic i comentant els seus efectes i el seu significat i importància històrics, arriba a la conclusió que la Declaració constitueix una aportació important a la teoria i pràctica dels Drets de la Infància que mereix més atenció de la que generalment se li brinda.

Paraules clau

Drets dels nens, Història moderna, Revolució russa, Anarquisme, Pedagogia social, Pedagogia progressista

The Moscow Declaration on the Rights of the Child (1918): a contribution from the hidden history of Children's Rights

The Moscow Declaration on the Rights of the Child, which was drawn up during the Russian Revolution, in 1917-18, by a group of socially and politically engaged pedagogues, exemplifies an emancipatory current in the history of children's rights. Having examined original Russian sources, the author presents this little-known declaration in detail, outlining its political and pedagogical background, and comments on its historical impact and relevance, arriving at the conclusion that the declaration constitutes a valuable contribution to the theory and practice of children's rights, which deserves greater attention than it has received.

Keywords

Children's Rights, modern history, Russian Revolution, anarchism, social pedagogy, progressive pedagogy

Cómo citar este artículo:

Liebel, Manfred (2016).

“La Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño (1918): un aporte desde la historia oculta de los Derechos de la Infancia”.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 62, p. 24-42



ISSN 2339-6954

Introducción

Desde los inicios del siglo xx, paralelamente a las gestiones para llegar a acuerdos internacionales para la protección de niñas y niños, en algunos países europeos nacieron movimientos que comprendían los derechos de los niños en un sentido emancipador y luchaban de manera explícita por que la niñez tuviera derechos de autodeterminación. Estos movimientos fueron el fundamento para empeños en pro de una mayor participación (política) para niños y para que éstos sean reconocidos/as como ciudadanos plenos con igualdad de derechos (véase Gaitán & Liebel, 2011, pp. 15-28). Una de sus manifestaciones es la Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño que surgió en el transcurso de la Revolución Rusa (1917/18). La quiero presentar con este texto, revelando las interrelaciones políticas y pedagógicas y valorando su importancia y significado.¹

Contexto y vista global

Buscando los orígenes de la Declaración de Moscú llegamos a un grupo de pedagogos comprometidos que se llamaba “Educación libre para Niños”. Durante cierto tiempo, el grupo formaba parte del así llamado movimiento Prolet’cult que había surgido en el marco de la Revolución. Sus objetivos fueron una revolución cultural y una “cultura proletaria” autónoma que acompañara y estabilizara la revolución socioeconómica (véase Mally, 1990). Ahora bien, la “cultura proletaria” no se refería solamente a las artes –pintura, música, arquitectura o el cine cuyos inicios remontan precisamente a aquella época– sino que incluía también las áreas de la educación y las ciencias. La Declaración de los Derechos del Niño surgió a pocos meses del estallido de la Revolución de Octubre en la primera *Conferencia de Organizaciones Culturales y Educativas Proletarias (Moscú-Prolet’cult)* celebrada del 23 al 28 de febrero de 1918 en Moscú e iba mucho más allá de todo lo que hasta aquel momento se había entendido como derechos de la infancia en Europa.

El objetivo central de la Declaración fue *fortalecer* la posición de niñas y niños en la sociedad y lograr la igualdad de sus derechos frente a las personas adultas –independientemente de la edad de los niños. Este objetivo está en franca oposición a la visión dominante de la época de que lo primordial es *proteger* a la niñez de los peligros de la vida urbana y del trabajo asalariado. La Declaración no definía las responsabilidades de padres y madres, de la sociedad y del Estado frente a los niños en el sentido de asistencia y manutención sino que la idea fundamental era crear condiciones de vida y de acción que ofrecieran a niñas y niños una vida digna y la posibilidad de desarrollar de manera libre sus necesidades, fuerzas y capacidades. Comprendía a niñas y niños no como *seres incapaces o aún-no competentes* que todavía



La idea fundamental era crear condiciones de vida y de acción que ofrecieran a niñas y niños una vida digna y la posibilidad de desarrollar de manera libre sus necesidades, fuerzas y capacidades

no cuentan, que no valen sino en el futuro (es decir cuando sean adultos) sino como *seres con capacidades específicas* que merecen ser reconocidos por la sociedad ahora, en el presente (sobre estos conceptos véase Casas, 1998; Gaitán, 2006). De hecho, la Declaración señala de manera explícita que quienes deben disponer de los Derechos del Niño son los niños mismos y no cualquier persona adulta –una idea insólita y poco común, no sólo en aquella época sino hasta hoy.

La Declaración nunca llegó a ser oficialmente reconocida y no tardó en perderse en las catacumbas de la historia

La Declaración nunca llegó a ser oficialmente reconocida y no tardó en perderse en las catacumbas de la historia. El “Comité para la Educación de los Niños y Jóvenes” creado en la misma conferencia de Prolet’cult la había rechazado, calificándola de “inaceptable” porque “habla con la lengua del derecho natural que es refutado por el marxismo y que tiene características anti-colectivas” (cit. sg. Pridik, 1921, p. 42). La Conferencia optó por seguir la recomendación del Comité, pero consideraba que una declaración sobre los derechos de niños era una urgencia “inaplazable”, de modo que encomendó a la organización Prolet’cult “la elaboración inmediata de una declaración que concuerde con la ideología proletaria y el marxismo pero también con los intereses de la infancia” (cit. sg. op. cit., pp. 42-43).

Según mi conocimiento, una declaración de estas características jamás se concretó. Hecho que no puede sorprender, pues es difícil imaginar cómo hacer coincidir lo que en la Conferencia se entendía como “ideología proletaria” y “marxismo” con los “intereses de la infancia” que, por lo visto, se consideraban incompatibles con éstos.² De todos modos, muy a pesar de que finalmente, en la Unión Soviética se terminara imponiendo una política social y un modelo de educación muy opuestos a una concepción emancipadora de los derechos infantiles, las ideas y las visiones reflejadas en la Declaración tenían cierta influencia, por lo menos en los primeros años después de la Revolución de Octubre. Al respecto, veamos el texto de la Declaración.

Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño³

1. *Independientemente del grupo social al que pertenecen sus padres, todo niño que nace tiene el derecho de existir, es decir que se le deben garantizar ciertas condiciones de vida que dependen de sus necesidades higiénicas y que son necesarias para la sobrevivencia y el desarrollo de su organismo y para que pueda enfrentarse con éxito a las influencias contrarias a la vida.*
2. *La garantía de las condiciones de vida necesarias para la higiene de la infancia será responsabilidad de los padres, de la sociedad en su conjunto y del Estado. El rol de cada uno de estos factores y la relación entre ellos en todo lo que concierne la garantía de estas condiciones para los niños será determinado por normas legales correspondientes.*

3. *Todo niño, independientemente de su edad, es una personalidad determinada y bajo ninguna circunstancia deberá ser considerado propiedad ni de sus padres, ni de la sociedad, ni del Estado.*
4. *Todo niño tiene el derecho de elegir a sus educadores más próximos y de separarse de sus padres y alejarse de ellos si es que éstos resultaran ser malos educadores. El niño tiene el derecho de abandonar a sus padres a cualquier edad, siendo que el Estado y la sociedad deberán asegurar que un cambio de este tipo no signifique un empeoramiento de la situación material del niño.*
5. *Todo niño tiene el derecho al desarrollo libre de todas las fuerzas, capacidades, habilidades y talentos que en él se encuentren, es decir que tiene el derecho a una educación y formación que esté acorde a su individualidad. La puesta en práctica de este derecho se garantizará mediante el acceso a cualquier edad a las instituciones educativas y formativas correspondientes, en las que el niño encuentre las mejores condiciones para desarrollar de manera armónica todas las facetas de su naturaleza y de su carácter.*
6. *Ningún niño podrá ser obligado por la fuerza a asistir a una institución educativa o formativa. La educación y formación en todos sus niveles serán un asunto de libre decisión del niño. Todo niño tiene el derecho de abandonar la educación y formación si ésta no corresponde a su individualidad.*
7. *Desde muy temprana edad, todo niño participará en el trabajo productivo necesario para la sociedad en la medida en la que lo permitan sus fuerzas y capacidades. Dicha actividad, no sólo no deberá dañar la integridad física del niño o constituir un obstáculo para su desarrollo mental, sino que deberá ser compatible con todo el sistema de educación y formación. La participación del niño en el trabajo productivo necesario socialmente es para poner en práctica uno de los derechos más importantes del niño: el de no sentirse como parásito, sino de ser partícipe y constructor de su vida y de darse cuenta de que su vida no sólo tendrá un valor social en el futuro sino que lo tiene ya en el presente.*
8. *A cualquier edad, el niño tiene las mismas libertades y los mismos derechos que las personas adultas y mayores de edad. Y si es que uno u otro de sus derechos no sea ejercido por el niño, el único motivo permisible para ello será que todavía el niño no tiene las fuerzas físicas y mentales necesarias para hacerlo. Desde el momento en que llegue a tener estas fuerzas, la edad no podrá ser obstáculo para el uso de estos derechos.*
9. *La libertad está en poder hacer todo lo que no signifique un perjuicio para el desarrollo físico y mental del niño y no implique ninguna desventaja para otras personas. Así, los únicos límites para el ejercicio de los*



derechos naturales del niño serán aquellos determinados por las leyes de su propio desarrollo físico y mental normal y aquellos que garantizan a los demás miembros de la sociedad el uso de los mismos derechos.

10. *Determinados grupos de niños, en sus interrelaciones entre ellos y con las personas adultas que los rodean, pueden ser sometidos a ciertas reglas que prohíban aquellos actos o acciones que dañan a la sociedad en su conjunto. Todo lo que no esté prohibido por estas reglas, no podrá constituir obstáculo para que el niño lo haga. Ningún niño debe ser obligado a algo que no esté establecido por esta regla.*
11. *Todos los niños tienen el derecho de participar en la redacción de las normas que regulan su vida y sus actividades. Estas reglas serán la expresión de su voluntad en general.*
12. *Nadie –ni los padres, ni la sociedad, ni el Estado– podrá obligar al niño a ser instruido en una determinada religión o a participar en sus ritos: la educación religiosa deberá ser completamente libre.*
13. *Ningún niño podrá ser perjudicado o intimidado a causa de sus ideas, pero la manifestación de estas ideas no deberá vulnerar los mismos derechos de otros miembros de la sociedad, tanto de niños como de adultos.*
14. *Todo niño podrá expresar libremente su opinión y sus pensamientos, ya sea en forma verbal o escrita, al igual que los adultos, es decir solamente con las restricciones que dicta el bienestar de la sociedad y de las personas que la conforman; éstas deben hacerse comprensibles para el niño y ser definidas por la ley con exactitud.*
15. *Al igual que las personas adultas, todo niño tiene el derecho de conformar asociaciones, círculos y otros grupos sociales similares con otros niños o con personas adultas. Las restricciones al respecto tendrán que ver exclusivamente con el bienestar del niño y de su normal desarrollo físico y mental y serán definidas con exactitud por las leyes correspondientes.*
16. *Ningún niño puede ser privado de su libertad o sometido a algún castigo. Las infracciones y las faltas que el niño comete se corregirán con ayuda de instituciones educativas correspondientes y por la vía de la ilustración y la sanación, pero no mediante castigos u otras medidas de carácter represivo.*
17. *El Estado y la sociedad velarán por todos los medios por que ninguno de los derechos de los niños aquí mencionados sufra ninguna restricción. Protegerán estos derechos de todo ataque y obligarán a todos aquellos que no cumplan con sus obligaciones para con los niños, a hacerlo.*

Trasfondo político y pedagógico

La Declaración de Moscú nació en una etapa de la Revolución Rusa, en la que se produjo una auténtica explosión de ideas y visiones nuevas de lo que es una sociedad libre y justa. La consigna era que de una vez terminaran el retraso de siglos, la represión y el despotismo zarista. Para ello, se consideraba importante renovar también la cultura y la educación.

En la Declaración, se impregnaron ideas socio-revolucionarias, conceptos de pedagogía progresista y también las experiencias logradas en proyectos de pedagogía alternativa hasta aquel momento. Tomando en cuenta las influencias políticas en la Rusia pre-revolucionaria, se trata sobre todo de ideas libertario-anarquistas y socialista-cooperativistas que se oponían vehementemente a autoritarismos de cualquier índole y que apuntaban a una sociedad que se auto-regule de manera asociativa. Fue principalmente el pensamiento de Leo N. Tolstói (1828–1910) –escritor de fama mundial ya en aquella época– que tuvo una influencia fuerte y directa. Su obra está llena de referencias y temas de educación, formación e infancia, y Tolstói ponía en práctica sus visiones en la escuela en su hacienda Yásnaja Poliana (véase Tolstói, 2003). En una obra publicada por primera vez en 1905, el anarquista Piotr Kropotkin relata en tono entusiasta que en aquella escuela no había “disciplina de ninguna clase”:

En vez de elaborar planes curriculares según los cuales hay que instruir a los niños, dice Tolstói, el maestro debe aprender de los niños mismos qué es lo que tiene que enseñarles y debe adaptar sus métodos de enseñanza a los talentos, las capacidades y habilidades de cada niño.

(Kropotkin, 1905, cit. sg. Klemm, 1984, p. 80)

La influencia que la visión y los experimentos escolares de Tolstói ejercieron en la pedagogía rusa se manifestaba principalmente en el círculo alrededor de la revista *Educación Libre* (*Svobodnoe vospitanie*). Su creador fue Iván Ivanovič Gorbunov-Posadov quien en 1885 se hizo cargo de la editorial *Posrednik* de Tolstói. En la primera edición acotó:

La nueva escuela debe ser el lugar del trabajo libre, de la comunidad entre los niños y aquellos que quieren ayudarles. En la nueva escuela, ya no hay espacio para la opresión y el ultraje de almas infantiles en cualquiera de sus formas.

(cit. sg. Klemm, 2013, p. 52)



Se trata sobre todo de ideas libertario-anarquistas y socialista-cooperativistas que se oponían vehementemente a autoritarismos de cualquier índole

Lo característico de estas tendencias políticas y pedagógicas fue que cuestionaban todas las formas de educación tradicional, tanto en la familia como en la escuela, y que postulaban que a los primeros que tenían que educar los maestros eran “ellos mismos” (Tolstoi, 1902, p. 29). En cuanto a la infancia, proponían la “autoregulación” más amplia posible y la participación en todos los asuntos de la sociedad. Este tipo de visiones estaban muy presentes también en el movimiento Prolet’cult y en la pedagogía de la Unión Soviética temprana en los años 1920.

Fue especialmente en los años entre la revolución fracasada de 1905 y la Revolución de Octubre de 1917 que en Rusia se difundían también ideas de pedagogía progresista de Europa occidental, entre ellas las de Ellen Key, cuya afamada obra *El Siglo de los Niños* publicada en 1900 en lengua sueca fue traducida también al ruso (cast.: Key, 1906). Además se retomaron en Rusia las experiencias del movimiento *settlement*⁴ cuyos orígenes se encontraban en Inglaterra y que se iba expandiendo en los Estados Unidos, convirtiéndose en modelo y ejemplo para nuevas formas de una educación “popular” que iba más allá de la enseñanza que los niños recibían en el aula y que muy poco tenía que ver con su vida. Dos de los representantes más importantes de las nuevas tendencias políticas y pedagógicas fueron Konstantin Nikolaevič Ventcel’ (1857–1947) y Stanislaw Teofilovič Šackij (1878–1934).⁵

La tarea de los pedagogos era eliminar los obstáculos que dificultaban el desarrollo libre de la naturaleza infantil

Inspirado por la “educación libre” de Tolstói y el *Siglo de los Niños* de Ellen Key, Ventcel’ sostenía que la tarea de los pedagogos era, en primer lugar, eliminar los obstáculos que dificultaban el desenvolvimiento libre de la naturaleza infantil. Así, en 1910 manifestó que “lo único que puede salvar la cultura del hombre de la decadencia es la liberación del niño” (cit. sg. Anweiler, 1978, p. 50).⁶ En un trabajo publicado por primera vez en 1906, propagó una “casa del niño libre” como una “escuela de la vida”, donde se “desarrollan no sólo los niños sino también los padres, las madres y los maestros” (Ventcel’, [1906]1908, p. 14).

Uno de los temas predilectos de Ventcel’ era la relación entre los niños y sus educadores. Lo que se imaginaba era una “pequeña e íntima sociedad” en la que “ninguna de las dos partes se subordina a la otra, ni el niño al educador, ni el educador al niño” (cit. sg. Anweiler, 1978, p. 51). De hecho, Ventcel’ estaba convencido de que una “comunidad intelectual libre” de este tipo constituía al mismo tiempo el camino hacia la armonía en la sociedad: “Los niños libres nos arrastrarán hacia la búsqueda conjunta del país del sol, del amor y de la libertad.” (cit. ibid.) Este país era para Ventcel’ una comunidad libre sin dominios que “pone fin también a la legalidad del poder de los padres y educadores sobre los niños y los jóvenes” (cit. op. cit., p. 52).

En su texto titulado *La separación de educación y Estado y la Declaración de los Derechos del Niño* (Ventcel’, 1918) encontramos un borrador de la Declaración. Su elaboración se justificó sosteniendo que hasta aquel momento no existía ningún manifiesto sobre los derechos de niños en el mundo

y que, por lo tanto, Rusia tenía que tomar la delantera. De hecho, Ventcel’ escribió su texto en otoño de 1917 en vistas de un acontecimiento político de gran envergadura –la *Asamblea Constituyente*.⁷ En la introducción, señala lo siguiente (op. cit., p. 3):

Nos encontramos en los inicios de la construcción de nuevas formas de vida política, en las vísperas de la Asamblea Constituyente que dentro de poco se convocará y que determinará la forma de gobierno en Rusia y aquellas leyes fundamentales en las que se basará la constitución rusa.

Como ya lo sugiere el título del trabajo, las formas que tomaría la escuela del futuro son consideradas importantes. Debía fundamentarse en la cooperación entre maestros, padres de familia y niños. El Estado no debía influir en la educación sino limitarse a poner a disposición los recursos económicos necesarios. Todo cuanto respecta a educación y formación debía quedar en manos de “comunidades autónomas” y los niños tenían que tener la posibilidad de expresar sus intereses y sus exigencias (Ventcel’, 1918, pp. 11-12):

Por lo tanto, la Asamblea Constituyente no deberá limitarse solamente al asunto de la separación de Estado y escuela [...]. Aparte de la Declaración de los Derechos Humanos y Ciudadanos –que se refiere única y exclusivamente a personas mayores y mayores de edad– [la Asamblea] debe aprobar una Declaración de los Derechos del Niño. Hasta ahora, no existe ningún país cuya constitución establezca de manera clara y transparente los derechos de los niños. ¡Qué sea la rusa la primera constitución en hacerlo!

En la parte final de su texto, Ventcel’ (op. cit., p. 15) expresa su esperanza de que entre los miembros de la *Asamblea Constituyente* haya personas que se empeñen por los intereses de la infancia y que logren la aprobación de la Declaración de los Derechos de los Niños.

Si la Asamblea Constituyente se olvida de los niños y no plantea el tema de los Derechos de los Niños en toda su amplitud, comete un gran crimen contra el futuro de toda nuestra patria.

Ahora bien, según mis conocimientos, la *Asamblea Constituyente* no trató ni el asunto de la separación de escuela y Estado ni el tema de los derechos de los niños. Posiblemente, éste fuera el motivo por el que, un mes más tarde, en febrero de 1918, la idea de los derechos infantiles apareciera en la conferencia de Prolet’cult en Moscú. En el borrador de la Declaración había varios contenidos y formulaciones que ya no figuraban en el texto que



La escuela del futuro debía fundamentarse en la cooperación entre maestros, padres de familia y niños. El Estado no debía influir en la educación sino limitarse a poner a disposición los recursos económicos necesarios

finalmente se presentó en la conferencia. Así, el borrador describe de manera detallada algunos derechos e incluye la propuesta de crear una “fundación de la generación joven” a financiarse de ingresos fiscales del Estado y que se encargaría de crear las condiciones necesarias para que los niños y las niñas pudieran verdaderamente ejercer sus derechos.

El tema de Ventcel’ fueron sobre todo las bases teóricas para una “educación libre”. En cambio, Stanislaw Šackij era un hombre de la práctica pedagógica que sólo poco a poco pasó de la práctica a la generalización teórica de sus experiencias. Ya en las memorias de su infancia y juventud (publicadas en 1924), Šackij describe su afán elemental de “educador nato” para la vida real y la actividad práctica. En 1905 encontró su primer área de acción en una colonia vacacional de verano para niños en Ščelkovo, un pueblo cerca de Moscú. “En una casa de verano (*dača*) antigua y a punto de derrumbarse queríamos abrir una nueva página de la pedagogía”, escribió Šackij en su informe sobre este experimento –“medio robinsonada, esta eterna idea de una renovación de la vida”, medio “algo como una república infantil al estilo americano” (cit. sg. Anweiler, 1978, pp. 55-56). Fue en el juego y en el trabajo cotidiano libre emergente de las necesidades vitales directas, en la “asamblea de niños” (*schodka*) que se había formado espontáneamente y en su “constitución” donde se formaron las bases para las ideas y los conceptos que el autor desarrollaría más tarde.

El imperativo más importante era respetar “la autonomía y la individualidad de los niños”

Poco a poco, los maestros de Moscú comenzaron a interesarse por el círculo alrededor de Šackij y nacieron clubes infantiles en varios barrios de la ciudad.⁸ Šackij se afanó en convertir la colonia de verano anual en una colonia agrícola permanente cerca de la ciudad.⁹ Un mes antes de presentarse la Declaración sobre los Derechos del Niño en la conferencia de Prolet’cult,¹⁰ Šackij ofreció una exposición reveladora sobre los clubes infantiles.¹¹ Según él, la “idea fundamental” para el establecimiento de este tipo de clubes era crear un centro “en el que la vida de los niños se organice en base a exigencias que corresponden a su naturaleza infantil” (Schazki, 1981, p. 111). Šackij hace una diferencia muy explícita entre los clubes infantiles e instituciones infantiles dominadas por adultos en las que “no se toma en consideración las necesidades de los niños” (ibid.):

La semilla de la idea de los clubes infantiles son las comunidades infantiles libres que suelen inquietar grandemente a los adultos. Se trata de comunidades infantiles libres en las calles, en las regiones de veraneo, en los pueblos y en las fábricas. Nacen de un fuerte instinto social y son buenos porque son libres y flexibles y por su relación directa con la vida y su diversidad. (ibid.)

Según Šackij, los clubes infantiles debían ayudar a los niños a “organizarse” (ibid.) pues las “comunidades en las calles” eran buenas “porque son libres, flexibles y diversas” pero también tenían “su lado negativo”, puesto que “en

la mayoría de los casos imitan la conducta de los adultos, las comunidades no tienen reglas y así, por el gran deseo de mayor satisfacción, ponen a los niños en un estado de gran agitación” (ibid.). Por consiguiente, Šackij opinaba que era tarea de los clubes emprender esfuerzos conjuntos con los niños para así crear un “entorno” vivo y flexible que les permitiera “vivir el instinto infantil de explorar, trabajar, de moverse y probarse” (op. cit., p. 113). En todo ello –siempre según el autor– el imperativo más importante era respetar “la autonomía y la individualidad de los niños”. El club debía brindar a los niños la posibilidad de deshacerse de las “capas” que se imponen para llegar a “ser como realmente son” (op. cit., p. 114). Šackij consideraba de particular importancia los talleres y el trabajo físico conjunto y autodeterminado. Pues la combinación de trabajo y juego forma la “base de la organización infantil” y del “desarrollo de las capacidades mentales” (ibid.).

La “verdadera vida del club” comenzaba cuando los talleres recibían pedidos de la vecindad y se asociaban con otros talleres para formar una especie de “cooperativa infantil”. Šackij sostiene que la “organización infantil se consolida en la medida en que se vincula con la vida de la población local” (ibid.). A partir de la evolución de las necesidades de los niños, se crearían parques infantiles, bibliotecas, salas de lectura, etc., y una vez establecidas todas estas condiciones, “el trabajo en el club adquiere la característica de una educación social amplia que involucra tanto a los niños como a los adultos” (op. cit., p. 120).

Šackij tenía la profunda convicción de que “casi todas las personas, grandes y pequeñas, tienen elementos de fuerza creativa” y que “sólo hay que crear las condiciones apropiadas para que puedan salir a la luz” (cit. sg. Anweiler, 1978, p. 61). De hecho, desde la primera colonia de verano, los esfuerzos pedagógicos de Šackij aspiraban a eso –a la actividad de las fuerzas creativas que duermen en los niños. “Nuestro club tenía que sentar las bases para la liberación de los niños”, señaló al referirse a los inicios del *settlement* (cit. ibid.). En este aspecto, coincidía con Ventcel’ y los demás defensores de la “educación libre”. Pues al igual que ellos, también Šackij reclamaba un estudio detallado y dirigido por el cariño de la individualidad infantil, convirtiendo de manera espontánea los intereses de los niños, su “afán investigador” y sus ganas de moverse en el punto de partida de su trabajo pedagógico. Sin embargo, no tardó en tener que admitir que bajo las circunstancias dadas en aquella época, era prácticamente imposible encontrar “niños libres”.

En efecto, para la mayoría de los niños, la vida estaba marcada por la pobreza material, por viviendas miserables o una existencia en el orfanato, por la violencia en las calles, en la familia y, finalmente, también por el terror de la guerra civil. Cuando iban a la colonia o el club, venían cargados de todas estas influencias negativas. Šackij llegó a la dolorosa conclusión de que “el niño como tal” no existía, que sólo había niños que reflejaban todo tipo de influencias de su entorno. Esta fue precisamente la razón por la que consideraba necesario “introducir mejoras sociales significativas en todas formas en



Sin embargo, no tardó en tener que admitir que, bajo las circunstancias dadas en aquella época, era prácticamente imposible encontrar “niños libres”

las que se manifestaba la vida del niño” (cit. sg. Anweiler, 1978, p. 61). Le parecía insuficiente simplemente ejercer una determinada influencia sobre los niños sino que pensaba que había que cambiar fundamentalmente las condiciones marco sociales en las que desarrollaban su vida. Estas reflexiones lo motivaron a colaborar de manera intensiva en la construcción de una nueva sociedad soviética después de la Revolución de Octubre.

Impactos y significado de la Declaración

Hablar de que los niños tenían derechos era algo inusual en aquel tiempo

La Declaración de los Derechos de los Niños, discutida en la conferencia Prolet’cult de Moscú en febrero de 1918, se había originado en el borrador de Ventcel’ que presentamos líneas arriba, pero también incluía visiones e ideas de otras personas que a partir de 1907 se agruparon alrededor de la revista *Educación Libre*. Divergían en sus conceptos de lo que era la “liberación del niño”, pero coincidían en que el centro de atención de la nueva sociedad que ahora, terminada la Revolución, parecía ser posible, debían ser las niñas y los niños, con sus intereses y sus necesidades.

Hablar de que los niños tenían *derechos* era algo inusual en aquel tiempo. Se sabía que la activista feminista sueca, Ellen Key, había reclamado derechos para la infancia ya a comienzos del siglo, pero para traducir las reivindicaciones para un mejoramiento de la situación de los niños en un lenguaje jurídico, se necesitaba poder imaginar un Estado capaz de retomar y garantizar estos derechos. Considerando la realidad del Estado zarista, para los reformadores radicales de la educación, marcados por ideas de revolución social, un Estado de este tipo no era pensable. Sin embargo, ahora, en los momentos de la Revolución, de pronto parecía imaginable que el sistema jurídico de un Estado no necesaria- y automáticamente servía sólo para oprimir y que el concepto de derechos individuales ya no era una idea descabellada, sino que todos los que hasta ahora eran los oprimidos y excluidos podían acudir al sistema jurídico y hacer uso de él. Sin embargo, cabe señalar que la Declaración incluye conceptos divergentes de lo que eran el derecho y la ley. Así, por un lado, se esperaba del Estado que garantizara los derechos de los niños mediante las leyes y las garantías correspondientes y, por otro, se desconfiaba de él en tanto que el Estado representaba el poder, de modo que se llegó a considerar los derechos como un asunto de libre asociación de individuos y comunidades locales.

Es cierto que la Declaración otorga al Estado la tarea de proteger los derechos de la infancia, pero pone más hincapié en un ejercicio activo de los derechos por parte de los mismos niños. De hecho, hasta hoy en día, este concepto de derechos no es común. Si bien la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989 reconoce a niñas y niños como sujetos de derechos, aún hoy es necesario recalcar, subrayar y reclamar este aspecto permanentemente (véase Gaitán & Liebel, 2011; Liebel, 2013; Lie-

bel, 2015). Este reconocimiento puede entenderse como un aspecto de lo que en los debates rusos de la era revolucionaria se entendía como la “liberación de los niños”. Sin embargo, en estos debates, para algunos esta liberación era la “liberación del predominio de los adultos”, para otros significaba la liberación de estructuras sociales y políticas esclavas, es decir de estructuras basadas en el dominio y la opresión. En efecto, la Declaración incluye ambas interpretaciones y no toma partido por ninguna de ellas.

La conferencia de Prolet’cult no aprobó la Declaración y ésta tampoco llegó a formar parte del sistema legal soviético. Sin embargo, muchos de los conceptos y de las reivindicaciones que en ella se reflejaban y muchas de las iniciativas y muchas otras reivindicaciones pedagógicas progresistas surtían efecto aún años después de la Revolución de Octubre. Una de las pruebas de ello es que el movimiento Prolet’cult continuaba propagando¹² la autonomía de los niños y que los “clubes infantiles” seguían considerándose como importantes motores de la transformación social durante mucho tiempo todavía.

Fig. 1. Asamblea de los lactantes, 1923



447. Комаров А.
Митинг детей. 1923

Fuente: <http://gallerix.ru/storeroom/1973977528/>

En el estudio histórico sobre el Prolet’cult de Lynn Mally (1990, p. 181), la Declaración de los Derechos del Niño no se menciona más que con muy pocas palabras, pero habla de “prolet’cultos Infantiles” (*Detskie Proletkul’ty*) como una especie de movimientos autónomos de clubes de niños entre 8 y 16 años. Es posible que estos clubes fueran los mismos que los clubes infan-



La conferencia de Prolet’cult no aprobó la Declaración y ésta tampoco llegó a formar parte del sistema legal soviético. Sin embargo, muchos de los conceptos y de las reivindicaciones que en ella se reflejaban surtían efecto aún años después de la Revolución de Octubre

tiles a cuya fundación había contribuido Šackij o, por lo menos, que estaban relacionados. En 1911, Šackij había fundado la colonia de verano “Vida Alegre”, que en realidad había surgido de los clubes infantiles. Dicha colonia se había ido convirtiendo en un complejo mayor de instituciones permanentes. Después de la Revolución de Octubre, continuó bajo el nombre de “Primera Estación Experimental para la Educación Popular”. El complejo abarcaba un total de 35 pueblos de la región, incluyendo todas las instituciones existentes y previstas: bibliotecas, centros culturales sencillos, cuatro kínderes (a partir de 1925) y 14 escuelas de nivel I y una de nivel II (véase Schazki, 1981, pp. 73-103; Schazki, 1970, pp. 116-220 y 367-374).

Aún años después de la Revolución de Octubre, los conceptos y las reivindicaciones expuestos en la Declaración influían considerablemente en la política educativa. Es más, algunos fueron integrados de manera casi literal en la oficial “Declaración sobre la Escuela de Trabajo Única”, que data de octubre de 1918.

En la política escolar, las ideas soviéticas de organización del sistema escolar se combinaban con los conceptos de una “revolución cultural proletaria”. Los reformistas radicales intentaron transferir los conceptos de los soviets (concejos) adoptados por los bolcheviques (concejos de obreros, concejos de campesinos) al sistema escolar. La administración del sistema escolar no debía estar en manos de una burocracia estatal centralista, sino de la población local. Así, en una serie de artículos sobre “escuela y Estado”, Nadezhda Konstantínovna Krúpskaya, figura influyente en la política educativa post-revolucionaria, rechazó contundentemente la intromisión administrativa de órganos estatales en la vida escolar, exigiendo “poner total y directamente la administración de la educación del pueblo en manos de la población” y que fuese la población misma que eligiera a los maestros (cit. sg. Anweiler, 1990, p. 99).

Si bien el Gobierno se oponía vehemente a este “concepto anticentralista de una amplia co-determinación social al estilo de la democracia de base” (Anweiler, 1990, p. 99), logró mantenerse vigente hasta 1923. Vale decir lo mismo para el concepto de la constitución escolar interna que implicaba una dirección colegial de las escuelas, una amplia autonomía del alumnado y la participación social en el concejo de la escuela.

La influencia fue particularmente fuerte en el área de la educación preescolar. Las instrucciones para directores/as de kínderes recalcan que el libre desarrollo de la actividad infantil, la autonomía del niño y un trabajo adaptado a su nivel de desarrollo y que sea entendible para el niño debían constituir el fundamento del trabajo educativo y que este trabajo educativo estaba comprometido con la “idea del desarrollo libre y armónico de la personalidad humana” (cit. sg. Anweiler, 1978, p. 158).

A nivel pedagógico, los experimentos de democracia de concejos de la fase temprana de la revolución se reflejaban en el concepto de la “comuna escolar”. El concepto integró algunos objetivos formulados por el círculo de la revista *Educación Libre*. Así, varios expositores participantes en el I Congreso Panruso de Educación, celebrado en agosto de 1918, evocaron la “personalidad integral” como lema de la nueva educación. Casi todas las exposiciones que se presentaron en este congreso estuvieron impregnadas por las ideas de la pedagogía de la liberación expresadas en la Declaración, haciéndose referencia en reiteradas oportunidades a la “comunidad de niños libres”, a la autonomía de los niños o a la “comuna infantil”.

Con diversas publicaciones, también Šackij y Ventcel⁴ continuaron participando activamente en el debate. En 1922, bajo el título programático “¿La escuela es para los niños o los niños son para la escuela?”, Šackij manifestó lo siguiente (Schazki, 1970, p. 278):

En total concordancia con los conceptos comunes de la vida, la pedagogía antigua soñaba con los mejores métodos para preparar a los niños para la vida, prestandose todas las normas para la vida infantil de la vida de los adultos y concretando así su obra del niño del Estado. [...] Hoy en día, es urgente pensar en dar a los niños la posibilidad de vivir aquí y ahora, de llevar esta vida emocional y mental rica de la que son capaces.

En otro texto del mismo año, reivindicó que los educadores debían ser los garantes para una vida propia de los niños, “los organizadores de la vida de los niños, sus observadores e investigadores” (Schazki, 1981, p. 123). Propuso que la escuela del futuro fuera “un lugar de la vida infantil organizada” y que su principal tarea fuese permitir a la infancia vivir en el presente y no prepararlos para el futuro (op.cit., p. 124). Así mismo, un año más tarde, Ventcel⁵ siguió insistiendo en la “total e integral liberación de los niños de todas las formas de opresión y violencia que se ejercen en el marco del proceso de educación y formación” (Ventcel⁵, 1923a, p. 5) y expresó su temor de que la oposición a la liberación de los niños iba ser más fuerte y grande que la resistencia contra la Declaración de los Derechos Humanos y Ciudadanos de la Revolución Francesa (véase también Ventcel⁵, 1923b; Ventcel⁵, 1923c).

La idea que más claramente reflejó las visiones de la Declaración de Moscú fue el concepto de la “educación social” (*social'noe vospitanie*), proclamado en 1920 por la Comisaría para la Educación de la República Soviética de Ucrania como lineamiento guía para la política educativa de dicha república. La parte final de la “Declaración para la Educación Social de los Niños” del 1ro de junio de 1920, señala de manera explícita que el “proceso de agonía” de la escuela como institución propia ya había comenzado. Las escuelas serían sustituidas por jardines infantiles, casas de niños y “pequeñas ciudades de niños” (*detskie gorodki*) en los que —así señala la Declaración— “finalmen-



A nivel pedagógico, los experimentos de democracia de concejos de la fase temprana de la revolución se reflejaban en el concepto de la “comuna escolar”

Reivindicó que los educadores debían ser los garantes para una vida propia de los niños. Propuso que la escuela del futuro fuera “un lugar de la vida infantil organizada” y que su principal tarea fuese permitir a la infancia vivir en el presente y no prepararlos para el futuro

- Anweiler, O.** (1990). Der revolutionäre Umbruch im Schulwesen und in der Pädagogik Rußlands. En O. Anweiler. *Wissenschaftliches Interesse und politische Verantwortung: Dimensionen vergleichender Bildungsforschung. Ausgewählte Schriften 1967–1989* (pp. 95-115). Opladen: Leske + Budrich.
- Astermann, M.** (1922). *Erziehungs- und Bildungswesen in der Ukrainischen Sozialistischen Räte-Republik*. Berlin: Puttkammer & Mühlbrecht.
- Casas, F.** (1998). *Infancia. Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Deklaracija prav rebenka [Declaración de los Derechos del Niño] (1918). En *Pervaja Moskovskaja obščegorodskaja konferencija proletarskich kul'turno-prosvetitel'nych organizacij 23-28 fevralja 1918 g* [I Conferencia de las organizaciones para la ilustración proletario-cultural de Moscú del 23 al 28 de febrero de 1918] (pp. 39-41). Moscú.
- Gaitán, L.** (2006). *Sociología de la Infancia*. Madrid: Síntesis.
- Gaitán, L. & Liebel, M.** (2011). *Ciudadanía de Derechos de Participación de los Niños*. Madrid: Síntesis.
- Key, E.** (1906). *El siglo de los niños*. Barcelona: Imprenta de Henrich y Comp.
- Klemm, U.** (1984). *Anarchistische Pädagogik. Über den Zusammenhang von Lernen und Freiheit in der Bildungskonzeption Leo N. Tolstois*. Siegen-Eiserfeld: Winddruck.
- Klemm, U.** (2013). Zur Wirkungsgeschichte der Volksbildung Tolstois. En U. Klemm/H.-U. Grunder/M. Schuhmann/A. Bernhard (eds.), *Freiheitliche Pädagogik. Bildung und Erziehung in frühsozialistischen, libertären und reformpädagogischen Kontexten* (pp. 49-77). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Knödler-Bunte, E.** (1972). Chronik zur politischen Entwicklung des Proletkult 1917–1923. *Ästhetik und Kommunikation* 2(5/6): 153-190.
- Korczak, J.** ([1919-20]1986). *Cómo amar a un niño*. México: Trillas.
- Korczak, J.** ([1929]1993). *El derecho del niño al respeto*. México: Trillas.
- Kropotkin, P.** ([1905]1975). *Ideale und Wirklichkeit in der russischen Literatur*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Liebel, M.** (2013). *Niñez y Justicia Social. Repensando sus derechos*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Liebel, M.** (2015). Sobre el interés superior de los niños y la evolución de las facultades. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, N° 49: 43-61.
- Liebel, M./Martínez Muñoz, M.** (coord.) (2009). *Infancia y Derechos Humanos*. Lima: Ifejant.
- Lorenz, R.** (ed.) (1969). *Proletarische Kulturrevolution in Sowjetrußland (1917-1921)*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Mally, L.** (1990). *Culture of the Future: The Proletkult Movement in Revolutionary Russia*. Berkeley: University of California Press.
- Mchitarjan, I.** (1998). *Der russische Blick auf die deutsche Reformpädagogik. Zur Rezeption deutscher Schulreformideen in Rußland zwischen 1900 und 1917*. Hamburgo: Dr. Kovač.
- Naranjo, R.** (2001). *Janusz Korczak. Maestro de la Humanidad*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- Pridik, H.** (1921). *Das Bildungswesen in Sowjetrußland. Vorträge, Leitsätze und Resolutionen der Ersten Moskauer Allstädtischen Konferenz der kulturell-aufklärenden Organisationen "Mosko-Proletkult" vom 23.-28. Februar 1918*. Annaberg im Erzgebirge: Neupädagogischer Verlag.
- Šackij, S. T.** (1908). *Djeti – rabotniki buduščego*. Moscú [Extracto de la 2da edición de 1922 en alemán bajo el título: *Kinder – die Schaffenden der Zukunft*, en S. T. Schazki (1970), *Ausgewählte pädagogische Schriften* (pp. 65-115). Heidelberg: Quelle & Meyer].
- Schazki, S. T.** (1970). *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schazki, S. T.** (1981). *Ausgewählte Pädagogische Schriften*. Berlín: Volk und Wissen.
- Tolstói, L. N.** ([1862]2003). *La Escuela de Yásnaja Poliana*. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta.
- Tolstói, L. N.** (1902). *Über Erziehung und Bildung*. Berlín: Hugo Steinitz Verlag.
- Veerman, P. E.** (1992). *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*. Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- Ventcel', K. N.** (1908). *Kak sozdat' svobodnuju shkolu (Dom svobodnogo rebjonka)* [Cómo crear la escuela nueva (Casa del niño libre)]. 2a edición corregida y suplementada. Moscú: I. N. Kušnerov i K (= Biblioteca de la Educación Libre y Protección Infantil).
- Ventcel', K. N.** (1918). *Otdelenie školy ot gosudarstva i deklaracija prav rebenka* [La separación de escuela y estado y declaración de los derechos del niño]. Moscú: I. N. Kušnerov i K (= Biblioteca de la Educación Libre y Protección Infantil).
- Ventcel', K. N.** (1923a). *Osvobozhdenije rebjonka* [La liberación del niño]. 3a edición corregida y suplementada. Moscú: Editorial Cooperativa "Campo y Fábrica" (= Biblioteca "Los Caminos de la Escuela Nueva").
- Ventcel', K. N.** (1923b). *Teorija svobodnogo vospitanija i ideal'nyj detskij sad* [Teoría de la educación libre y el kinder ideal]. 4a edición nuevamente corregida y suplementada. Petersburgo & Moscú: Editorial "Voz del Trabajo".
- Ventcel', K. N.** (1923c). *Novye puti vospitanija i obrazovanija detej* [Nuevos caminos de la educación infantil]. 2a edición. Moscú: Editorial Cooperativa "Campo y Fábrica" (= Biblioteca "Los Caminos de la Escuela Nueva").

- 1 Fue Irina Mchitarjan quien me brindó importante información sobre el contexto en el que nació la Declaración de Moscú, apoyándome también con la traducción de textos.
- 2 Comparto la opinión de que hay un problema en considerar los derechos de los niños como "derechos naturales". Pero, recurriendo a Marx, sí se hubiera podido relacionarlos con una génesis de los "intereses de la infancia". La premisa para ello es asumir que el desarrollo infantil no es la paulatina superación del estado natural ("socialización") y aceptar que, por lo menos desde el momento del nacimiento, la socialidad es una característica intrínseca de la existencia humana que remite al actuar cooperativo.
- 3 Título original: *Deklaracija prav rebenka* (1918).
- 4 El movimiento *settlement* denomina una forma de acción de reforma social que surgió en los años ochenta del siglo XIX, primeramente en Londres. Miembros de las capas sociales de la burguesía ilustrada se mudaban a los barrios de miseria del proletariado, ofreciendo



contactos de vecinos y posibilidades de capacitación. El fin era mejorar el potencial de autoayuda de los grupos afectados, lo que evidentemente estaba en contraposición a la entrega de limosnas que era el tipo de ayuda que se solía practicar en aquella época. Iniciado en Inglaterra, el movimiento se expandía sobre todo en los Estados Unidos. De hecho, fue la base para que posteriormente nacieran los conceptos del trabajo comunitario.

- 5 Lo expuesto sobre Ventcel' y Šackij se fundamenta principalmente en los estudios y las investigaciones del cientista de la educación alemán Oskar Anweiler sobre la escuela y la pedagogía en Rusia. En cuanto a Šackij, también consulté las ediciones en alemán de *Ausgewählte Pädagogische Schriften* (Schazki, 1970; Schazki, 1981).
- 6 Esta y también la citas de Ventcel' y Šackij que siguen, Anweiler las extrae de varias fuentes originales en lengua rusa. Aquí vienen traducidas desde el alemán, sin señalarse cada una de las fuentes rusas. En Ventcel' me apoyo también en textos rusos originales.
- 7 Originalmente, la iniciativa para la *Asamblea Constituyente* venía del *Gobierno Provisional* que se había instituido en febrero de 1917 después de la revolución democrático-burguesa. De hecho, fue el 20 de julio de 1917 que dicho *Gobierno Provisional* decidió convocar elecciones para la *Constituyente*, idea que era muy popular en la población. Tal vez precisamente por la buena acogida del proyecto en la población, los bolcheviques no lo asimilaron sino de mala gana. De todas maneras, las elecciones tuvieron lugar el 12 de noviembre de 1917 y la *Asamblea Constituyente* se celebró los días 5 y 6 de enero de 1918. El 18 de enero del mismo año, fue disuelta por decreto por el *Tercer Congreso Panruso de los Soviets*.
- 8 La idea de los clubes infantiles tiene una historia larga en Rusia. Pues bajo la dirección de Ventcel', ya se había empeñado en la constitución de clubes infantiles el "Comité para la Fundación de las Escuelas Familiares" conformado en 1903. En diciembre de 1912 y enero de 1913, se celebró el *Congreso Panruso para la Educación Familiar*, en el que se resolvió establecer una "red densa" de kínderes, clubes y parques infantiles (véase Mchitarjan, 1998: 79). Los clubes infantiles como comunidad infantil con amplia autonomía eran bastante populares también en otros países europeos y en Estados Unidos desde fines del siglo XIX.
- 9 Šackij documentó sus experiencias en las primeras colonias de verano y clubes infantiles en un trabajo que se publicó en la "Biblioteca de la Educación Libre" (Moscú) en 1908 bajo el título *Niños – los creadores del futuro* (Šackij, 1908).
- 10 Probablemente, Šackij no estuvo involucrado en la redacción de la Declaración. Sin embargo, la similitud de los conceptos que defendía en aquella época con las visiones de la Declaración hace suponer que estaba vinculado con ella.
- 11 La exposición se realizó el 22 de enero de 1918 con colaboradores de clubes de niños. Ha quedado documentada a través de un acta.
- 12 En una "Crónica del Desarrollo Político del Proletkult 1917 – 1923" se presenta un "mapa propagandístico" con el eslogan "¡derecho de auto-determinación para los niños!" No obstante, los posters y afiches que se ven en el mapa reclamaban más bien derechos sociales para los niños como p. ej. "aire limpio y luz", "protección contra moscas [como transmisoras de enfermedades]", "pañales secos y limpios", "pecho materno", "padres sanos", "parteras". La imagen a la que tuve acceso lleva como título "asamblea de los lactantes" (véase figura 1). Lo que llama la atención es que las reivindicaciones se atribuyen a los bebés mismos. Todo ello recuerda el paradójico derecho del niño de poder elegir a sus padres, propagado por Ellen Key en *El Siglo de los Niños* (Key, 1906). Lo que Key tenía en mente fue que muchos niños y niñas nacían para tener que llevar una vida que era una tortura.
- 13 En un informe de la época sobre el sistema de educación y formación de la República Soviética de Ucrania (Asternmann, 1922), se describe las casas de los niños como instituciones en las que "los niños mismos construyen su vida" (op. cit., p. 20). La "autoorganización de los niños" no era "el resultado de alguna teoría pedagógica inventada por alguien" sino de la "escasez de maestros y personal de servicio" (ibid.). El informe señala que los que mejor sabían de dónde conseguir lo más necesario eran los niños mismos. Independientemente de los órganos administrativos estatales, cada casa de niños tenía "sus propias leyes tácitas" (op. cit., p. 21) y una "legislación autónoma" (op. cit., p. 22) que se encontraba casi totalmente en manos de los niños.
- 14 Por primera vez traducciones al castellano fueron publicadas en Liebel & Martínez (2009) y Gaitán & Liebel (2011).

Las concepciones del estudiantado de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Pablo de Olavide sobre los ámbitos de intervención a través de los mapas conceptuales multimedia

Eloy López
Esteban Vázquez
Esther Fernández

Recepción: diciembre 2015 / Publicación: abril 2016

Resumen

Esta investigación quiere dar continuidad a la línea de trabajo de la investigación "Innovación docente 2.0 con Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Espacio Europeo de Educación Superior", situada en el marco de la Acción 2 de Proyectos de Innovación y Desarrollo Docente de la Universidad Pablo de Olavide. La investigación describe un estudio sobre las concepciones de 115 estudiantes sobre las áreas de intervención laboral y social del educador y el trabajador social correspondiente a la asignatura de Tecnologías de la Información y la Comunicación y Educación Social de dos titulaciones: Grado de Educación Social y Doble Grado de Educación Social y Trabajo Social del curso académico 2014-15 de la Universidad Pablo de Olavide. Los resultados más relevantes fueron el ámbito de intervención de la drogodependencia, la discapacidad, la tercera edad, la adolescencia y la infancia, es decir, los relacionados con la integración y la intervención social.

Palabras clave: Mapas conceptuales multimedia, Educación social, Ámbitos de intervención social, Educación tecnológica, Innovación docente

Les concepcions de l'estudiantat d'Educació Social i Treball Social de la Universitat Pablo de Olavide sobre els àmbits d'intervenció a través dels mapes conceptuals multimèdia

La investigació vol donar continuïtat a la línia de treball de la investigació "Innovació docent 2.0 amb Tecnologies de la Informació i la Comunicació en l'Espai Europeu d'Educació Superior", situada en el marc de l'Acció 2 de Projectes d'Innovació i Desenvolupament docent de la Universitat Pablo de Olavide. La investigació descriu un estudi sobre les concepcions de 115 estudiants sobre les àrees d'intervenció laboral i social de l'educador i el treballador social corresponent a l'assignatura de Tecnologies de la Informació i la Comunicació i Educació Social de dues titulacions: Grau d'Educació Social i doble Grau d'Educació Social i Treball Social del curs acadèmic 2014-15 de la Universitat Pablo de Olavide. Els resultats més rellevants van ser l'àmbit d'intervenció de la drogodependència, la discapacitat, la tercera edat, l'adolescència i la infància, és a dir, els relacionats amb la integració i la intervenció social.

Paraules clau
Mapes conceptuals multimèdia, Educació social, Àmbits d'intervenció social, Educació tecnològica, Innovació docent

Multimedia concept maps of Pablo de Olavide University Social Education and Joint Social Education and Social Work degree students' conceptions of areas of intervention

This study continues the research initiated with the project "Teaching Innovation 2.0 with Information and Communications Technology in the European Higher Education Area" within the framework of Pablo de Olavide, and describes the conceptions of 115 students in areas relating to professional and social intervention by Social Workers and Community Workers, corresponding to the Information and Communication Technology and Social Education component of the Social Education degree and the Joint Social Work and Social Education degree during academic year 2014-15 at Pablo de Olavide University. The most relevant results correspond to interventions in Drug Dependence, Disability / Mental Health, Senior Citizens, and Children and Young People – areas related to social integration and social intervention.

Keywords
Multimedia Concept Maps, Social Education, Social intervention areas, Technology education, Teaching innovation

Cómo citar este artículo:

Vázquez Cano, E.; López Meneses, E.; Fernández Márquez, E. (2016). "Las concepciones del estudiantado de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Pablo de Olavide sobre los ámbitos de intervención a través de los mapas conceptuales multimedia". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 62, p. 43-57

- Actualmente, cada vez se cuestionan más los modelos y estrategias transmisivas de enseñanza, el aprendizaje memorístico por parte del estudiante y su control a través de pruebas escritas. Por el contrario, se insiste en que los métodos de enseñanza deben potenciar la capacidad de aprendizaje autónomo por parte de los y las estudiantes, el desarrollo de competencias sociales, intelectuales y tecnológicas, el fomento de la reflexión colectiva y la evaluación formativa (López-Meneses *et al.*, 2011). Igualmente, desde esta nueva óptica curricular, más que guiarse por un temario poco flexible y un calendario preestablecido, se promueve una figura distinta de docente, sobre todo si se extrapola al plano de la comunicación, del intercambio de ideas y experiencias educativas. En este sentido, como apuntan Benito & Cruz (2007), la adopción de la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior implica cambios en la forma de actuar tradicional de profesorado y estudiantes.

La sociedad en que vivimos se encuentra en un momento de transformación estructural, provocado en gran medida por la expansión y democratización de internet y los medios sociales. Estos cambios no son ajenos a la universidad, donde esta realidad tecnológica exige el desarrollo de nuevas competencias que garanticen el acceso de la comunidad universitaria a la información y el conocimiento (Sánchez-García, Yubero y Pose, 2015).

Diferentes especialistas como Del Moral (2004), Egan & Akdere (2005), Varvel (2007), Rué (2009), Cabero & Córdoba (2010), entre otros, coinciden en manifestar que en los entornos sociotecnológicos el docente tiene un papel de mediador, consejero, asesor, orientador, diseñador, organizador y de facilitación cognitiva y social. Actuarán además como informadores, canalizando los diferentes recursos de aprendizaje: bibliografía, recursos en internet y multimedia, materiales de trabajo..., manteniendo un contacto personalizado de comunicación periódica a través de canales de comunicación. Y atendiendo no sólo a las consultas académicas de sus estudiantes (itinerarios curriculares, optatividad...) sino también, en la medida de sus posibilidades, a aquellas de carácter profesional o personal que puedan influir en el desarrollo de sus estudios.

Asimismo, los docentes, con la aparición de entornos interactivos 2.0 más abiertos, colaborativos y gratuitos, pueden utilizarlos como recursos didácticos para la implementación de metodologías más flexibles, activas y participativas en coherencia con la convergencia europea. A su vez, los inmigrantes digitales deben utilizar en menor medida las metodologías centradas en el profesor (expositivas y pasivas) para ir evolucionando hacia otras metodologías donde el estudiante sea el protagonista (activas, dinámicas y participativas) (Miranda *et al.*, 2010). En este sentido, como apuntan Pérez-Lagares *et al.* (2012), es muy importante que los “nativos digitales” (Prensky, 2004), como se suele llamar a las generaciones jóvenes hoy en día, conozcan las capacidades que les brinda el mundo de la tecnología digital en el ámbito educativo, desde los primeros años de escolarización hasta la enseñanza

En los entornos sociotecnológicos el docente tiene un papel de mediador, consejero, asesor, orientador, diseñador, organizador y de facilitación cognitiva y social

superior universitaria, que suele ser el paso anterior a la incorporación al mercado laboral.

Por último, consideramos, en concordancia con Capdevilla & Tarrés (2014), que se debe fomentar el papel de la universidad como transformadora del conocimiento genérico en algo aplicable a la realidad cotidiana.

Los mapas conceptuales: representaciones del conocimiento

Los mapas mentales constituyen una nueva técnica para desarrollar la capacidad de “pensar” creativamente e incrementar la competencia para construir el conocimiento de una manera organizada e integradora (Muñoz, 2010). En este sentido, Novak (2000) indica los principales elementos que componen un mapa conceptual:

- *Concepto*. Se entiende por concepto la palabra o término que manifiesta una regularidad en los hechos, acontecimientos ideas y/o cualidades.
- *Proposición*. Se establece a partir de la unión de dos o más conceptos ligados por palabras de enlace en una unidad semántica. Corresponde a la unidad principal del significado.
- *Palabras de enlace*. Son palabras que unen los conceptos y señalan los tipos de relación existente entre ellos.

El uso educativo de los mapas conceptuales se fundamenta inicialmente en la teoría del aprendizaje significativo (González García, 2008) y se vincula con la corriente constructivista sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Novak & Cañas, 2005; Miller *et al.*, 2009), donde los conocimientos previos del estudiantado pueden expresarse en esquemas cognitivos que evolucionan y progresan con el aprendizaje. Éstos no solo se caracterizan por la cantidad de conocimientos que contienen, sino también por su nivel de organización interna, es decir, por las relaciones que se establecen entre los conocimientos que se integran en un mismo esquema y por el grado de coherencia entre dichos conocimientos (Pontes *et al.*, 2015).

La creación de mapas mentales se apoya en la utilización de diferentes elementos, como pueden ser imágenes o icónicos cargados de valor semántico, códigos de colores, diferentes tipos y tamaños de letra, etc., con objeto de crear un modelo mental capaz de explicar las relaciones entre distintos niveles de información sobre un concepto o tópico (Villaustre-Martínez & Del Moral-Pérez, 2010).

Hay que destacar el hecho de que este tipo de mapas, utilizados como actividades de aula, obligan a reflexionar sobre el propio conocimiento a quienes



Contexto metodológico

Para el análisis se revisaron las aportaciones realizadas por 115 estudiantes de 1º curso de las titulaciones de Grado de Educación Social y Doble Grado de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Pablo de Olavide correspondiente al curso académico 2014-15, analizando las palabras o conjuntos de significados como unidades de registro. Posteriormente se transcribió y categorizó la trama conceptual tomando como marco de referencia las pautas establecidas por diferentes autores (Bogdan & Biklen, 1992; Miles & Huberman, 1994).

En la fase primera, se realizó el análisis en bruto de los textos y mapas conceptuales multimedia por medio de la técnica de “reducción de datos”. Esta fase constituye la realización de procedimientos racionales que consisten en la categorización y codificación de los datos, identificando y diferenciando unidades de significado. En una primera instancia, se procedió a la “categorización de los datos”. Esta categorización implica la simplificación y selección de información para hacerla más manejable. Este proceso se estructuró en varias subfases. “Separación de unidades” consiste en separar segmentos de información siguiendo algún tipo de criterio como puede ser espacial, temporal, temático, gramatical. “Identificación y clasificación de unidades” consiste en clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico con significado. El procedimiento puede ser inductivo, es decir, a medida que se van examinando los datos, o deductivo, habiendo establecido previamente el sistema de categorías sobre el que se va a categorizar, tras la revisión de literatura específica sobre la temática objeto de estudio. En este estudio optamos por una clasificación mixta por medio de la técnica de “síntesis y agrupamiento”. Esta fase está vinculada realmente a la anterior dado que la propia categorización implica la síntesis. Esta fase también estuvo presente una vez concluido el proceso de categorización, y algunas categorías se agrupan en metacategorías. Una vez finalizado el proceso de “codificación”, se asignó cada categoría a cada unidad textual. Por último, en la siguiente fase se realizaron los procesos de “interpretación e inferencia”.

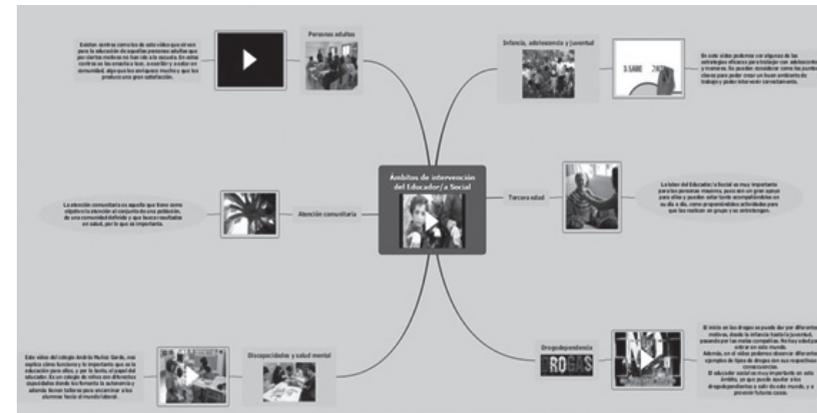
Resultados del estudio

Los resultados obtenidos a partir del análisis cualitativo ponen de manifiesto la gran implicación de los estudiantes a la hora de elaborar mapas conceptuales multimedia, reflejando mediante los mismos la concreción de los conceptos clave solicitados en cada una de las experiencias citadas, pero se ha detectado que aún no tienen bien integrado la dinámica de elaboración de mapas conceptuales, no encontrando ningún estudiante que haya elaborado un mapa conceptual multimedia con todos sus descriptores, es decir, los elementos clave integrados en elipses, y unidos por proposiciones o palabras clave que actúan como descriptores de dicha relación.

Referente al primer objetivo del estudio, el análisis de los tipos de representación gráfica que utiliza el estudiantado, cabe resaltar que los estudiantes emplean representaciones jerarquizadas o bien las diseñan de forma radial o de araña, como se expone en la figura 2. Por otra parte, cabe indicar que predomina el uso de la estructura jerarquizada (70%), prevaleciendo la representación vertical (55%) (gráfica 1), lo cual consiste en ubicar el elemento clave principal en la parte superior y disponer el resto de elementos por debajo del mismo, frente a una disposición conceptual horizontal ampliando los conceptos hacia la derecha (45%), más acorde con la imagen visual de los esquemas tradicionales. El resto de representaciones estructurales de mapas mentales elaborados por el alumnado refleja la forma radial o en araña (30%), es decir, que se establece en el centro el concepto principal y alrededor se disponen el resto de elementos (gráfica 2).



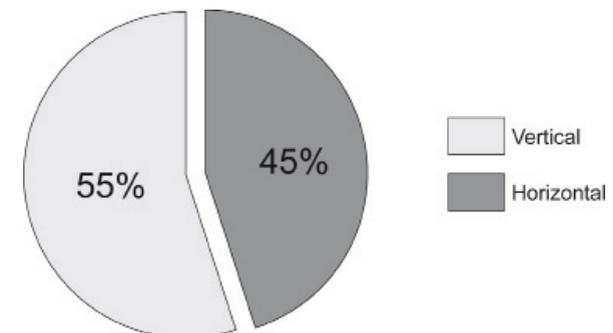
Figura 2. Ejemplo de representación de MCM de estructura radial, elaborado por la alumna María Real Gómez de 1º de Grado en Educación Social en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) durante el curso académico 2014/15

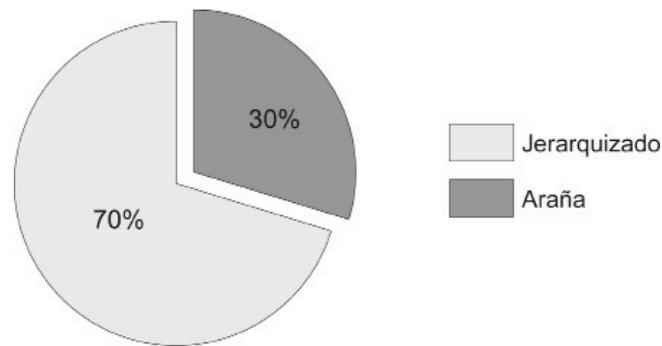


Fuente: <https://www.mindomo.com/es/mindmap/sample-mind-map-4dc23edd3fc04d1ca7ccb04c5283f00f>

Los estudiantes emplean representaciones jerarquizadas o bien las diseñan de forma radial

Gráfica 1: Disposición de los MCM en jerarquía



Gràfica 2: Estructuración de los MCM

También es destacable que todos los estudiantes incluyesen en los mapas conceptuales elaborados diferentes elementos multimedia, contabilizándose un total de 162 videos y 76 imágenes incluidas, todos ellos representativos de los conceptos tratados.

Referente al análisis de los ámbitos de intervención del futuro Educador y Trabajador Social más determinantes según los estudiantes del primer curso de la asignatura de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y Educación Social de las dos titulaciones son:

- El conjunto del estudiantado, en sus representaciones destacan una media de 3,8 ámbitos de acción destacables.
- Mezclan entre los mismos categorización por edades con temáticas de intervención; esto es, que mezclan temas genéricos (infancia, juventud, tercera edad), con específicos (drogodependencia, exclusión social, inmigración, violencia...).

En consonancia con Caride (2003) y Ortega (2005), se identificó un amplio repertorio de ámbitos de intervención social. Los más relevantes, (gráfica 3), fueron especialmente el ámbito de intervención de la drogodependencia (20,64%), la discapacidad / salud mental (16,06%), tercera edad (11,47%), adolescencia (11,24%) e infancia (10,09%). Igualmente se reseñan los ámbitos de inmigración (7,11%), adultos (5,5%), atención comunitaria (5,5%) y violencia de género (3,44%).

Tabla 1: Ámbitos de intervención del educador social y el trabajador social por porcentajes

Ámbitos de intervención	Porcentaje
Drogodependencia	20,79%
Discapacidad / Salud mental	16,17%
Tercera edad	11,55%
Adolescencia	11,32%
Infancia	10,16%
Inmigración	7,16%
Adultos	5,54%
Atención comunitaria	5,54%
Violencia de género	3,46%
Sin techo	1,15%
Exclusión social	0,92%
Género	0,92%
Justicia	0,92%
Pobreza	0,92%
Racismo	0,69%
Violencia infantil	0,69%
Alcohol en menores	0,46%
Discriminación por género	0,46%
Mediación familiar	0,46%
Adicción a tecnologías	0,46%
Educación	0,23%
Formación / Asesoramiento	0,23%
Salud	0,23%
Sensibilización	0,23%

Otros ámbitos que los alumnos consideran propios para su futura intervención, son la atención a personas “sin techo” (1,15%), exclusión social, género, justicia o pobreza (0,92%), racismo y violencia infantil (0,69%), alcohol en menores, discriminación por género, mediación familiar o sobre adicciones a las tecnologías (0,46%), y por último los temas relacionados con educación, formación y asesoramiento, salud y sensibilización social (0,23%).

Aunque tal vez pueda adquirirse una percepción más clara si atendemos a la tabla de frecuencia que se muestra a continuación.



Tabla 2: Ámbitos de intervención del educador social y el trabajador social por frecuencias

Ámbito de intervención	Frecuencia
Drogo dependencia	90
Discapacidad / Salud mental	70
Tercera edad	50
Adolescencia	49
Infancia	44
Inmigración	31
Adultos	24
Atención comunitaria	24
Violencia de género	15
Sin techo	5
Exclusión social	4
Género	4
Justicia	4
Pobreza	4
Racismo	3
Violencia infantil	3
Alcohol en menores	2
Discriminación por género	2
Mediación familiar	2
Adicción a tecnologías	2
Educación	1
Formación / Asesoramiento	1
Salud	1
Sensibilización	1

Por último, en consonancia con las investigaciones realizadas por Losada-Puente; Muñoz-Cantero y Espiñeira-Bellón (2015), los resultados evidencian el interés predominante del estudiantado por ámbitos relacionados con la integración social y la intervención social.

Conclusiones

En la línea argumental de Pontes (2014) hay que destacar el hecho de que este tipo de mapas, utilizados como actividades de aula, obligan a reflexionar sobre el propio conocimiento a quienes los realizan y ayudan a visualizar las deficiencias del proceso de aprendizaje de cualquier materia en un momento concreto.

Entre las posibilidades más destacadas por los estudiantes con relación al uso de las herramientas web 2.0, para el desarrollo de este tipo de experiencias, pueden subrayarse las siguientes: el aprendizaje tiene lugar a través de la interacción en un contexto social, ya sea de forma presencial o mediante

un soporte tecnológico de comunicación; el proceso de aprendizaje se fundamenta en la actividad de cada estudiante que se encuentra inmerso en una colectividad colaborativa. También contribuyen al desarrollo de habilidades para la representación conceptual y estimulan los principios perceptivos de la psicología de la Gestalt ya que la representación espacial de los contenidos ayuda a su retención, estimula la percepción visual y facilita la comprensión. Por otra parte, el software social permite evidenciar las interconexiones de las ideas desde diversos puntos de vista y facilitar la reflexión metacognitiva e influyen positivamente en actividades de construcción y reconstrucción colaborativa del conocimiento.

También cabe resaltar de esta experiencia, como apuntan en otros trabajos autores como O'Donnell, 2006; Farmer, Yue & Brooks, 2008; López Meneses & Llorente, 2010; López-Meneses, Vázquez-Cano & Fernández, 2014; Cabero, Ballesteros & López-Meneses, 2015, la buena valoración que los estudiantes realizan del software Mindomo y de los blogs, como aplicaciones de fácil manejo, colaborativas, intuitivas y muy útiles, con la posibilidad de agregar imágenes, comentarios, enlaces, gráficos y videos de todo tipo y difundirlo a través de internet. Es decir, permiten corroborar cómo la utilización de aplicaciones relacionadas con el software social constituye una práctica adecuada y útil para que los estudiantes puedan desempeñar un papel activo en su proceso formativo y pongan en juego habilidades de aprendizaje de orden superior.

De igual manera, con la integración de los blogs en la experiencia universitaria, permite la elaboración de repositorios de experiencias de aprendizaje y recursos didácticos para la investigación educativa, objetivos, todos ellos, que se consideran claves a la hora de desarrollar competencias genéricas/transversales en los nuevos planes de estudio de las titulaciones universitarias.

Respecto a las limitaciones de la investigación, coincidiendo parcialmente con anteriores experiencias universitarias (López-Meneses & Ballesteros, 2008; Cabero *et al.*, 2009), cabe indicar la falta de tiempo y el problema de las aulas masificadas para un desarrollo óptimo de los procesos formativos. También es interesante resaltar que en algunas composiciones visuales interactivas realizadas por el estudiantado predominaban excesivamente los textos en detrimento de lo visual. Por otro lado, cabe mencionar la necesidad de establecer procesos de autoevaluación y heteroevaluación entre los y las estudiantes para potenciar procesos de evaluación más reflexivos y enriquecedores. En el caso concreto de nuestro estudio la falta de tiempo hizo imposible su puesta en práctica. O en palabras de Ruf-Urbea (2015): *Necesitamos tiempo. Necesitamos equivocarnos. Necesitamos contrastar lo que hacemos, lo que decimos, lo que pensamos, lo que sentimos con los demás.*

Por último, consideramos que investigaciones de este tipo, que permiten reflexionar los contenidos de la asignatura, son interesantes estrategias metodológicas metacognitivas, que deben implementarse con otras Universidades,



El software social constituye una práctica adecuada y útil para que los estudiantes puedan desempeñar un papel activo en su proceso formativo y pongan en juego habilidades de aprendizaje de orden superior

matizada. Y es que la forma en que los griegos miraban y entendían el deporte no coincide con lo que estamos viviendo ahora. Por ejemplo, Fred Coalter nos advierte: “hasta hace poco el potencial del deporte para corregir asuntos tan amplios de política social se daba por asegurado, en gran medida de acuerdo a la visión del deporte como una solución relativamente barata y simple a los problemas sociales, con su estatus mitopoiético asegurando una relativa ausencia de monitorización y evaluación: el deporte funciona”¹ (Coalter, 2007:4). El análisis del alcance de las posibilidades educativas del deporte debe tocar de pies con el suelo: hay que ir con cuidado de no depositar excesivas ilusiones en este propósito.

¿Cómo podemos alcanzar el valor educativo del deporte como actividad humana?

La idea inicial es que el grado de habilidad que los griegos demostraron para el cultivo del cuerpo y de la mente no podemos decir que lo hayamos sabido mantener en la actualidad, fruto de la falta de armonía entre entorno y persona, entre naturaleza y cultura. Tras esto, deberíamos preguntarnos: ¿cómo podemos alcanzar el valor educativo del deporte como actividad humana si como vemos, de forma muy llamativa, los esfuerzos para formar a los monitores y entrenadores distan de ser exitosos? Lo digo desde el punto de vista de que oímos que se habla mucho del potencial educativo del deporte (Fraguela, Pose y Varela, 2011), pero es preciso subrayar que se invierte más bien poco en las medidas necesarias para que los monitores y entrenadores se conviertan en el motor de la formación de los jugadores.

La posibilidad de hablar en términos de la expresión convencional de *deporte de formación* es ya una realidad asumida en el ámbito del deporte catalán. Durante los últimos años, y más allá de las tradicionales etiquetas de deporte federado y deporte escolar, nos encontramos con que la expresión *deporte de formación* –o bien *deporte formativo*, que utilizaré como sinónimas– ha hecho fortuna. El deporte federado ha sido criticado en las últimas décadas por arrebatar los jugadores a las escuelas, una crítica que responde a una realidad existente, aunque reservando una postura victimista a los que forman parte del deporte escolar. Más allá de decantarnos por uno u otro, lo cierto es que cada bando busca asumir una mayor cuota de mercado de las actividades extraescolares deportivas.

Dicho esto, la general aceptación de la expresión *deporte formativo*, sin embargo, nos lleva a que, a fin y efecto de aclarar conceptualmente qué quiere decir, tengamos que realizar las aclaraciones pertinentes. Cabe preguntarnos inicialmente por dos cuestiones: primero, qué es deporte, y a continuación, qué es formación.

El deporte es una actividad motriz, lúdica y competitiva, regida por normas, cuyo objetivo es lograr una meta concreta (un resultado), bien sea marcar goles, canastas, puntos, etc. Como tal, el deporte se juega de acuerdo al objetivo especificado y necesariamente de acuerdo a normas compartidas por una extensa comunidad. Una falta de reconocimiento de las normas comunes y compartidas genera una situación en absoluto atractiva: hace inviable el jue-

go. Además, y por decirlo desde una perspectiva histórica, los deportes evolucionan a partir de juegos cuyas normas se estandarizan y se universalizan, lo que posibilita la competición de un determinado deporte, con el mismo cuerpo normativo en todo el mundo. Este fenómeno también se conoce como el proceso de institucionalización del deporte.

Por su parte, podemos entender formación como cualquier proceso de cambio personal en que se transforma la vivencia del mundo por parte de la persona. Entender la formación como un proceso de cambio supone, asimismo, entender que existe algún punto en común entre lo que sería el cambio educativo, o pedagógico, y otro tipo de cambio diferente pero relacionado con el primero, que sería el cambio terapéutico.

El propósito del artículo a partir de este punto será ver qué nos hace nombrar una determinada concepción del entreno deportivo como deporte de formación, viendo entonces qué queda dentro de esta concepción, y también –esto es a veces obviado, pero resulta crucial para iluminar este asunto– qué dejamos fuera. Vinculado indisolublemente al lenguaje, si existe una etiqueta que utilizamos como *deporte de formación*, es que ronda por algún lugar, aunque sea de rebote e implícito, que existe *un deporte que no es de formación*. Será importante en estos primeros momentos de análisis conceptual y filosófico desvelar los supuestos que forman parte de esta concepción dualista: *formación vs. no formación*. Un poco más adelante veremos qué relación existe entre el *deporte formativo* y la *competición*.

La disyuntiva entre formación y no formación es uno de los primeros obstáculos con el que nos encontramos en la tarea de aclarar el significado de la expresión *deporte formativo*. Teniendo en cuenta la definición que hemos hecho de formación como cambio personal, ¿podemos decir que haya algún momento o aspecto de la vida que soslaye la idea de cambio personal? En las últimas décadas se ha insistido mucho en el aprendizaje a lo largo de la vida (*life-long learning*). Esto entraría en colisión frontal con la idea de que existe un deporte de formación en el momento en que eso da a entender, también, que hay un deporte que no es de formación, o que lo es pero por algún motivo lo deja de ser.

Entonces... ¿tenemos una etiqueta para referirnos al deporte que no es de formación? Sí, de hecho sí, y se trata de la etiqueta de deporte de competición, que ha tenido casi igual fortuna en términos de arraigar en el imaginario social que el *deporte de formación*. A pesar de ello, hay que decir que por sí mismo el deporte de competición (o deporte competitivo) se ha llevado bastante más críticas por el solo hecho de llevar como adjetivo esta idea de *competitivo*.



La disyuntiva entre formación y no formación es uno de los primeros obstáculos con el que nos encontramos en la tarea de aclarar el significado de la expresión *deporte formativo*

Cuando reconocemos como válida la lógica implícita en esta dualidad de *deporte formativo* frente *deporte competitivo*, tenemos como resultado lo siguiente:

- El deporte de formación es, como su nombre indica, formativo. Se le atribuye que es no competitivo en el sentido de llevar el marcador, pero entra en contradicción cuando lleva la puntuación referida a portarse bien, o los valores.
- El deporte de competición es, siguiendo el mismo razonamiento, competitivo, pero, fruto de cuál es su *pareja de baile*, se le atribuye que no es formativo. En este caso, esto último contrapuesto a la idea de Diem de que toda manifestación deportiva es educativa.

Pienso que estas dos ideas marcan ese imaginario social asociado al *deporte formativo*, y queda claro que no son ciertas. Desgraciadamente, no siempre reconocemos que esto sucede siguiendo estos supuestos y converge, inevitablemente, en la construcción del sistema del deporte infantil y juvenil.

Ya hemos visto en los razonamientos anteriores que no podemos encasillar la formación en un momento concreto de la vida. Si de una concepción de la formación ligada a la etapa escolar pasamos a una concepción más amplia de formación como proceso de cambio que no se detiene jamás, no podemos aceptar de ningún modo que existan manifestaciones del deporte que sean no formativas, a pesar de las expresiones que se usen y de que, ciertamente como ya he señalado, han hecho muy buena fortuna. No es razonable, por lo que hemos argumentado: pensar que el deporte no es formativo para la persona. Pienso que la edad de los practicantes no puede definir si hay o no formación.

Mientras que el *deporte formativo* se consagra, si nos fiamos del adjetivo, gracias a objetivos de carácter pedagógico, el deporte competitivo parece consagrarse a hitos únicamente competitivos

El *deporte competitivo*, una vez se ha forjado como concepción casi anti-tética, es un mundo conceptual que se enfrenta, e incluso colisiona, con las ideas propias del *deporte formativo*. Y mientras que el *deporte formativo* se consagra, si nos fiamos del adjetivo, gracias a objetivos de carácter pedagógico, el deporte competitivo parece consagrarse a hitos únicamente competitivos. Pero quizá esta imagen está distorsionada y sea preciso corregirla, poniéndole luz.

No habría dificultades en tolerar una manifestación propiamente formativa del llamado deporte competitivo si no fuera porque el *deporte formativo*, además de promover la formación, a menudo se asocia a que su naturaleza educativa le lleva a tener que huir casi por completo la competición. Esta propuesta de *deporte formativo* desvinculado del elemento competitivo está totalmente contrapuesta a la idea de *agon* griego que forma parte del legado más extenso ypreciado del deporte desde épocas pretéritas. Ya hemos indicado qué valioso era este ideal en su época para entender la formación del ser humano, y que a día de hoy tampoco conviene pasar por alto.

Pese a que hoy se produzca esta desmigajada brutal, se asume como un trance necesario para asegurar la pureza educativa del *deporte formativo*. Estos rastros de la retirada sistemática del valor formativo de la competición los podemos encontrar en Orlick (2011), en un texto publicado originalmente en inglés en 1978. Orlick presenta una visión idílica de la participación: cuando todos los niños pueden participar de la actividad y sentirse en todo momento ganadores, la actividad es exitosa. Esto chocaría de frente con una revisión crítica de la norma de alineación, según la cual todos los niños juegan en cada partido. Para un análisis sobre la idea de infancia que arraiga en la norma de alineación se puede consultar Valenciano (2015b).

Por lo tanto, tenemos una concepción de *deporte formativo* que huye asustado la competición, y una concepción de *deporte competitivo* que ha asumido que la formación ya no le corresponde. Aparece una relación de mutua exclusión entre *deporte formativo* y *deporte competitivo*, ya que se asume que es en el ámbito del *deporte formativo* donde corresponde formar. Esta descripción del escenario, aunque realizada de forma esquemática, nos ayuda a entender una doble renuncia inútil, totalmente yerma, que hacen estas dos concepciones. En el debate que estamos planteando aparece una reflexión sobre el entreno deportivo, referida al tratamiento que se le da a la competición.

Querer ahuyentar la competición, un aspecto inherente de la concepción de *deporte formativo* hoy vigente

La concepción del *deporte formativo* que hemos descrito y de la que he señalado ya algunas de las debilidades es la que domina el panorama deportivo catalán. El descrédito del deporte de competición en la franja infantil y juvenil es evidente a estas alturas, y para demostrarlo nos podemos fijar en una serie de medidas:

- Los resultados de los partidos se esconden según el procedimiento reglamentario de “cerrar el acta” o “cerrar el marcador” (Valenciano, 2015).
- Los resultados se modifican añadiendo valoraciones “morales” sobre las actitudes y conductas de los participantes, como en el programa del JUGA VERD PLAY.
- En los partidos no juegan los mejores de cada equipo, sino que se camina hacia repartir el tiempo de juego de forma igualitaria, para todos los del equipo casi la misma ración (Valenciano, 2015b).
- Se habla, desde 1989 a esta parte, del derecho del niño “a no ser campeón”, más que de enseñarles cómo llegar a ser campeones o a aprender a ganar (Valenciano, 2012).



Tenemos una concepción de *deporte formativo* que huye asustado la competición, y una concepción de *deporte competitivo* que ha asumido que la formación ya no le corresponde

Todo esto nos da una idea bastante aproximada de qué se prepara en estos últimos años en la cocina del *deporte formativo*.

Pero, ¿por qué habría que preservar el afán de competir dentro del deporte infantil? “Para los griegos, la competición era un principio vital, no sólo por el rendimiento ambicionado, sino practicada por sí misma con independencia de todo objetivo. El individuo se crecía, despertándose fuerzas ocultas y sintiendo el afán creador. Esquilo exige que todo humano ha de ser competidor a su manera, un “agonistes”. Así se nos descubre toda la nobleza de este pueblo, si consideramos que la rivalidad era la esencia de su vida, puesta de manifiesto no sólo en los casos donde resulta fácil determinar la victoria o la derrota, sino incluso en los aspectos imponderables como la creación artística; esta fuerza del pueblo griego sobrevive hasta la actualidad y es lo que nos atrae de él” (Diem, 1966: 127). Esta energía, esta superación de los propios límites, es un elemento preciado el cual entiendo que al deporte infantil y juvenil no le conviene renunciar. Es en sí misma una experiencia valiosa.

El *deporte formativo* es, pues, una concepción interesada del hecho deportivo. Interesa fijar un horizonte de educación en valores, *fair-play* y deportividad en el que no haya margen de duda para que todo el mundo asuma que la empresa del *deporte formativo* es bondadosa y alcanzará sus metas. Es como si realmente pudiéramos hacernos cargo de un deporte alineado tan solo con el proceso y la metodología empleada, dando la espalda a los resultados obtenidos (Valenciano, 2015c). Pero... ¿cómo se explica este asco que provoca, para aquellos que se sienten cómodos bajo el paraguas del *deporte formativo* y entonces necesariamente no competitivo, todo lo que tenga que ver con la competición? Seguramente podríamos hablar de múltiples factores, como el carácter de las reformas de los sistemas educativos en la segunda parte del siglo xx. También habría que considerar la crianza familiar planteada como un ámbito francamente de sobreprotección, tal como se ha forjado en las últimas décadas (Valenciano, 2014). Y todo confirmado gracias a un cierto éxito social del ideario afín al progresismo educativo, la educación centrada en el niño, sin olvidarnos del constructivismo, al que sin embargo le han caído importantes y razonadas críticas (Luri, 2012, pág. 39-43).

Pero si nos ceñimos a las influencias más directas dentro del mundo del deporte infantil, nos encontramos con que esta concepción del *deporte formativo* la han configurado dos elementos, principalmente. Por un lado, y de acuerdo a este runrún social y pedagógico, las obras de Terry Orlick (2011) sobre juegos cooperativos. Y por otra parte, todo el despliegue de procedimientos y normativas ligadas a la creación de los mini-deportes, también continuadora de este mismo runrún. Este ha sido, en mi opinión, el caldo de cultivo de la concepción del *deporte formativo* tal y como lo conocemos hoy, aunque sea una descripción bastante esquemática, en la que sería necesario remontarnos a otros momentos como el del surgimiento del movimiento de la Escola Nova y la educación centrada en el niño.

Ahora bien, una vez hemos visto algunos de los afluentes más directos de la concepción del *deporte formativo*: ¿es posible suprimir el componente competitivo en el deporte y seguir considerando que estamos ante una manifestación genuinamente deportiva? Lo cierto es que resulta complicado poder dar por buena una manifestación deportiva que reniegue de los elementos competitivos. Sin embargo, las tendencias actuales apuntan con mucha fuerza a que, allí donde se conciba cierta manifestación como de *deporte formativo*, haya asimismo una liturgia poderosa en la que se fija una limitación clara y severa para cualquier aspecto competitivo.

El grueso de experiencias deportivas con niños giran alrededor de estos motivos del *deporte formativo*. Por lo tanto, a menudo la vertiente competitiva se quiere mantener al margen, a toda costa. Ante ideas de fondo tales como “ganar a cualquier precio” o “el fin siempre justifica los medios”, los promotores del *deporte formativo* –recordemos que partidarios hasta la médula de dejar a un lado la competición– hacen realmente feroz la imagen de la competición. Ante una criatura terrible, que es como se presenta la competición en el *deporte formativo*, parece razonable no querer saber nada... hasta que rascamos la corteza del concepto de *deporte formativo*.

Los partidarios de esta concepción del *deporte formativo* ya han conseguido una victoria inicial en la batalla de la terminología. Digamos que hemos aceptado, con mucho gusto como ya he explicado, nombrar el deporte de base como *deporte formativo* o de formación. Esto supone que nos ajustamos a una concepción según la cual la competición es impropia de los niños y según la cual la formación se interrumpe en algún momento de la vida. Estas dos ideas, introducidas de contrabando en la concepción del *deporte formativo*, nos limitan enormemente el rango de actuación.

Uno de los elementos más dificultosos y delicados, llegado el caso remoto de poder llegar a concebir el deporte infantil como potencialmente al alcance de la competición, será cómo dar un trato educativo a la competición. Tenemos que reconocer que uno de los problemas capitales relacionados con el rehuir sistemáticamente la competición es la falta de maña que tienen algunos adultos a la hora de saberse enfrentar al trato educativo de la competición. Y es muy normal que así sea: cuando prohíbes según qué elemento (dile droga, doping o, dado el caso, la propia competición deportiva), lo que se acaba manifestando son las dificultades para relacionarnos con ese tema.

Uno de los efectos más notorios de este desgajamiento de la competición en el deporte infantil y juvenil es precisamente las dificultades acumuladas para vincular deporte y competición. Si bien he elegido deporte y educación como título para este artículo, hay que hacer notar a estas alturas que asociar, dentro del imaginario social, el *deporte formativo* como casi exento de competición, supone que no haya una relación exitosa entre el deporte infantil y juvenil y el asunto de la competición. En el caso de los entrenadores de baloncesto infantil y juvenil, lo podemos ver en los casos en que no pueden



Resulta complicado poder dar por buena una manifestación deportiva que reniegue de los elementos competitivos

Uno de los elementos más dificultosos y delicados será cómo dar un trato educativo a la competición

prácticamente pedir tiempos muertos o realizar cambios de jugadores, cuando en el baloncesto de los adultos espreciado que los entrenadores acierten el momento de pedir un tiempo muerto o de realizar un cambio.

Si hablamos propiamente de los niños, uno de los factores que les acaba pasando factura es la extrañeza con el elemento, con la exigencia competitiva. La justificación para retirar todo rastro de competición del *deporte formativo* y dejarla expresamente para más adelante acaba por hacer más extraña la relación del niño con la tarea propia del jugador, que no es otra que jugar y ganar.

Los excesos que se identifican con un desmesurado interés de los entrenadores en la victoria, suponen en ocasiones una justificación para mantener a raya la competición

Junto a todo ello, los excesos que se identifican con un desmesurado interés de los entrenadores en la victoria, suponen en ocasiones una justificación para mantener a raya la competición. A veces incluso se asume que estos problemas son de carácter personal, y son endosados a la falta de formación de los entrenadores, como si una política firme de formación de los técnicos no pudiera corregir de forma notoria este hecho. Así pues, fruto de los peligros inherentes de la competición y la falta de formación de los técnicos, que es uno de los males endémicos del deporte infantil y juvenil, se plantea como única salida viable no competir nada, o casi nada. Pero, como ya hemos visto, no se puede dejar de competir.

Lo que supone en la práctica dejar de lado la competición: la desvalorización del producto

Si aceptamos que el *deporte formativo* desvincule la competición de la experiencia del niño, entonces... ¿cuáles pensamos que serán los frutos del trabajo de los jugadores en pista? Cuando hago esta pregunta me doy cuenta de que uno de los hándicaps que puede arrastrar la competición en relación al *deporte formativo* puede estar relacionado con querer distanciarse de la concepción de trabajo, de producción, en relación al proceso de entrenamiento. Ya en 1978 encontramos un testigo clave de esto: “Puesto que la fábrica se ha convertido en el modelo para la organización de la vida occidental, también los juegos han sido industrializados. La insistencia en la producción, la orientación maquinista y la superespecialización se han generalizado en los juegos tanto como en la industria. Los mismos juegos se han hecho rígidos, inquisitivos, altamente organizados y excesivamente orientados a la victoria. No hay libertad como consecuencia de la presión de la puntuación y de la angustia [p]sicológica del rechazo. En el fondo, el enfoque de exprimir al máximo a cada persona no deja lugar a la antigua y pura diversión” (Orlick, 2011, p. 11). Toda una declaración de intenciones que marcará el deporte futuro, y que nos llega hasta hoy bajo el paraguas del *deporte formativo*.

Si nos encomendamos a la visión del mundo de Orlick, queda muy claro que la competición no puede tener espacio dentro del *deporte formativo* concebido como hemos explicado. Orlick lo llevará hasta el punto de forjar una propuesta propia, pretendidamente ajena a los deportes tradicionales, que hemos llegado a conocer como la de los juegos cooperativos. En esta empresa veo una búsqueda, casi mítica, de una arcadia maravillosa en la que no tengamos los dolores de cabeza, los conflictos y las contradicciones que arrastra nuestra sociedad. Sin embargo, todo ello forma parte de una ilusión bien inútil. Como contrapunto a esto tenemos el caso de unas oposiciones a una plaza de maestro, de profesor o de funcionario de carrera. O la selección para un puesto en la empresa privada. Por mucho que el *deporte formativo* y tantos otros romances hayan puesto en un pedestal la tendencia hacia la erradicación de la competición, en la vida social tendemos inevitablemente a la competición. Por mucho que algunos quieran poner en valor tan solo el proceso (Valenciano, 2015c), el resultado sigue contando (y mucho).

La fotografía no sería realista sino habláramos, de la mano de la competición, de otro aspecto: la colaboración. Claro que junto a todo esto que estamos hablando aparece el polo de la colaboración, y por tanto toda esta discusión sobre el *deporte formativo* deja de lado que la competición como enfrentamiento, en general, no la podemos discernir de la competición como colaboración. De hecho, la raíz latina de competición es *com-petitio*, que podemos traducir como “buscar o buscar con”. La cuestión de la colaboración, dentro del propio marco de la competición, es, pues, inherente y no nos podemos llegar a creer que queda al margen.

En la misma época de las reivindicaciones de Orlick a finales de los años setenta, dos psicólogos italianos nos advierten de los peligros de hacer vía por este camino que luego, a base de recorrerlo una y otra vez, se ha convertido en el *deporte formativo*. Sin nombrarlo en estos términos, creo que lo que dicen es bien aplicable a lo que estamos razonando en este artículo sobre el *deporte formativo*: “Se dice que es antisocial y antieducativo premiar en el niño su afirmación sobre los demás, pero se olvida que esto lo hacen cotidianamente la familia, la escuela y los compañeros a través del premio, la alabanza, las notas y la comparación. Además, los reglamentos para el agnismo infantil, más sensibles, tienden a minimizar tal aspecto permitiendo a todos los niños tomar un trozo de la tarta de la autoafirmación. La acción anti-educativa puede depender eventualmente, como en otras situaciones, de la familia cuando ésta sobrecarga de significados socio-valorativos el resultado deportivo” (Antonelli y Salvini, 1978:240).

Considero que el fragmento de Antonelli y Salvini es realmente genial. Ellos nos dicen que esta locura por no afirmar al niño en su experiencia en el deporte es algo que, a pesar de las reticencias que puedan haber, forma parte del legado de nuestra sociedad. Por lo tanto, reconocer los méritos de unos por encima de otros no puede caer tan fácilmente del lado anti-educativo: quizá habría que decir que es más bien al revés. De hecho, yo creo que tener



La cuestión de la colaboración, dentro del propio marco de la competición, es, pues, inherente y no nos podemos llegar a creer que queda al margen

Había empezado diciendo que el análisis a fondo del *deporte formativo* evocaba, sin quizás pretenderlo, su negativo: un deporte no formativo. Una vez que hemos reconocido esta imposibilidad de concebir algo como no formativo, hemos visto que así mismo el *deporte formativo* se ha ido petrificado en torno a una serie de motivos cada vez más absurdos y grotescos. En lugar de poder servir como espacio para combatir la sobreprotección dispensada por las familias, ha acabado siendo un espacio que refuerza este discurso. Así, el deporte infantil se ha convertido en campo de juego para poner en práctica una concepción predominante de infancia (Valenciano, 2015b).

Considero que en lugar de eso, el deporte debería buscar ser contrapunto de esta concepción de educación entre algodones, en vez de reforzarla con el reglamento modificado y los roles sugeridos a los que son parte implicada. La cuestión sería, en mi opinión, perseguir la victoria con la máxima pasión y siguiendo los límites reglamentarios establecidos. Esas son las condiciones, sin azúcares añadidos (como el JUGA VERD PLAY).

Comentarios finales

Hoy en día las instituciones que dictan el paso del *deporte formativo* están totalmente atravesadas por las ideas de rechazo a la competición a las que me he referido más arriba. Entienden, claramente, que el *deporte formativo* está enfrentado con la competición. Por eso podemos pensar en dos estrategias: que se quiera domar la competición —como antes he dicho, para algunos está desbocada— o bien que se pueda decidir dejarla de lado. Si eso sucede, lo que se demuestra es la ignorancia de los dirigentes y también de los técnicos respecto al cuidado que hay que tener del elemento agonístico del deporte como una cuestión indispensable para cualquier manifestación deportiva, un cuidado que en la Grecia clásica tenían muy presente.

En mi opinión, el deporte infantil y sus gestores han sido cautivados por un canto de sirena: el discurso seductor del llamado *deporte formativo*. Aquellos que han expresado afinidad con este discurso han querido hacer suya, a toda costa, cualquier acción educativa, dando por hecho que el deporte con niños puede engullirse los problemas sociales, familiares, de convivencia, etc. Lo que no hemos acabado de comprender es que el *deporte formativo* ya hace tiempo que ha quedado empachado de una dosis descomunal de pedagogía de cartón piedra, en la mayoría de los casos bajo un rótulo goloso, pero vacío. La educación en valores sería, seguro, su máximo exponente.

En último término, podemos ir un poco más allá del deporte infantil y preguntarnos si el mundo del deporte no se enfrenta a un reto aún mayor. Bien podemos decir que en la confluencia de todos los factores antes mencionados, no sólo tenemos por delante la necesidad de desenmascarar el deporte formativo con todos los supuestos que arrastra, sino girar la tortilla en otro

aspecto más. Quisiera referirme al hecho de que, fruto de la acumulación de aspectos vergonzosos asociados a la competición, no estamos sino ante, también, una perentoria necesidad de desligar la imagen del *deporte competitivo* de un deporte deformativo. La cuestión de si el deporte competitivo merece o no la pena en términos formativos no es el único lío a resolver, sino que de hecho abunda la idea de que el deporte competitivo va contra la formación, es decir, deforma. Por tanto, el trabajo se nos acumula y no tan sólo es necesario descubrir la verdadera cara del *deporte formativo*, poniéndose en duda su canto de las esencias (en este caso, los valores). Asimismo es necesario que le podamos devolver a la concepción del deporte su valía en tanto que competición, en tanto que *agon*.

Ahora bien, eso nos confronta de nuevo a redundancias absurdas que ya hemos hecho puesto de manifiesto con anterioridad: todo deporte, como actividad humana, tiene un componente formativo, entendido en términos de cambio personal. Pero no es menos cierto que, desde el punto de vista que aquí hemos defendido, todo deporte también debemos entenderlo como competitivo en un grado más o menos notable. Por lo tanto, al igual que el adjetivo ‘formativo’ no añade mucha información a ‘deporte’ (toda actividad humana está impregnada de formación, de educación), tampoco le añade mucho detalle ponerle ‘competitivo’ detrás. De hecho, hablamos a estas alturas de dos etiquetas que podríamos ahorrarnos, dando por supuesto que fuéramos capaces de reflejar, en las prácticas de entrenamiento y de gestión institucional del deporte infantil, que toda propuesta motriz y reglamentada convierte, por méritos propios aunque sobre todo por el talento que le imprime el entrenador o monitor, una actividad a su vez formativa y competitiva.

La formación de los deportistas jóvenes no puede seguir siendo custodiada por los que se ciñen al *deporte formativo* de acuerdo a los supuestos que aquí hemos resaltado, y que me parecen realmente perjudiciales en el desarrollo de los niños hacia la salud. Este desarrollo saludable estaría ligado a la autonomía, la madurez y la responsabilidad personales. Que les sea extraño medir sus propios méritos o bien esconderles el resultado del marcador no me parece el camino adecuado. En cambio, considero que debemos estar abiertos a concebir el deporte de una forma diferente a la que se estila en estas últimas décadas. La línea de pensamiento encabezada por Orlick, así como otros, supone un claro precedente de la concepción de *deporte formativo* que estamos manejando en este momento, y que se ha construido y asentado fuertemente en nuestra sociedad en las últimas décadas.

Si como sociedad seguimos negándonos a reconocer las debilidades de esta concepción de *deporte formativo* tal como las he querido subrayar, nos exponemos a que poco a poco se vayan vaciando de fuerza las expresiones propias del deporte. Esta lucha a veces fratricida entre *deporte formativo* y *deporte competitivo*, como antes, y también ahora, entre deporte escolar y deporte federado, no hace sino dañar las posibilidades de que la actividad deportiva se convierta en una experiencia valiosa para sus participantes. Ni



Esta lucha a veces fratricida entre *deporte formativo* y *deporte competitivo* y entre deporte escolar y deporte federado, no hace sino dañar las posibilidades de que la actividad deportiva se convierta en una experiencia valiosa para sus participantes

Asier Huegun
Arkaitz Lareki
Xabier Etxague

Los educadores sociales como protagonistas de un proyecto transformador: una experiencia socioeducativa para repensar la intervención con adolescentes

Recepción: febrero 2014 / Publicación: abril 2016

Resumen

En este artículo presentamos la experiencia llevada a cabo durante más de un año de un proceso de reflexión para la transformación de la intervención educativa. El objetivo fundamental ha sido la mejora de la práctica en el ámbito de la intervención con adolescentes. Para ello creamos una mesa técnica compuesta por profesionales en la que el centro eran los educadores/as sociales. El proyecto educativo analizado, discutido y mejorado ha sido el Servicio Polivalente para Adolescentes y hemos puesto el foco en tres líneas de intervención: la acción didáctica, la organización interna y la construcción del trabajo en red. Concluimos que la experiencia ha sido satisfactoria a la hora de crear conocimiento teórico que influya en la práctica, al mismo tiempo que hemos generado dinámicas de participación en el propio equipo educativo gracias a la metodología del trabajo realizado.

Palabras clave: Educación social, Adolescencia, Organización educativa, Mejora de la práctica

Els educadors socials com a protagonistes d'un projecte transformador: una experiència socioeducativa per a repensar la intervenció amb adolescents

En aquest article presentem l'experiència duta a terme durant més d'un any d'un procés de reflexió per a la transformació de la intervenció educativa. L'objectiu fonamental ha estat la millora de la pràctica en l'àmbit de la intervenció amb adolescents. Per a això vam crear una taula tècnica composta per professionals en la qual el centre eren els educadors/es socials. El projecte educatiu analitzat, discutit i millorat ha estat el Servei Polivalent per a Adolescents i hem posat el focus en tres línies d'intervenció: l'acció didàctica, l'organització interna i la construcció del treball en xarxa. Vàrem concloure que l'experiència ha estat satisfactòria a l'hora de crear coneixement teòric que influeixi en la pràctica, alhora que hem generat dinàmiques de participació en el mateix equip educatiu gràcies a la metodologia del treball realitzat.

Paraules clau
Educació social, Adolescència, Organització educativa, Millora de la pràctica

Social Educators as Protagonists of a Transformative Project: A community work experiment as a basis for rethinking intervention with adolescents

This article is an overview of a process of reflection, carried out during more than a year, on the transformation of educational intervention. The main objective was to improve practice in the field of intervention with adolescents. To do this we set up a technical panel, at the centre of which were community education workers. The specific project to be analyzed, discussed and improved was the Multidimensional Service for Adolescents, with a focus on three areas of intervention: educational action, internal organization and the construction of team working. We conclude that the experience succeeded in creating theoretical knowledge capable of influence practicing, while at the same time generating dynamics of participation in the community education team thanks to the working methodology adopted.

Keywords
Social education, Adolescence, Educational organization, Improving practice

Cómo citar este artículo:

Huegun Burgo, A.; Lareki Arcos, A.; Etxague Alcalde, X. (2016). "Los educadores sociales como protagonistas de un proyecto transformador: una experiencia socioeducativa para repensar la intervención con adolescentes". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 62, p. 74-88

Introducción

Una de las cuestiones básicas de cualquier profesión, y más aun si cabe de los educadores sociales, es cómo mejorar su práctica. La mejora de la intervención socioeducativa es uno de los pilares en los que se desarrolla la labor profesional educativa, ya que es en la propia intervención donde confluyen, entre otras, nuestras propuestas pedagógicas, nuestros anhelos educativos, nuestras habilidades comunicativas... para la consecución de los objetivos predeterminados.

Desde nuestro punto de vista, el trabajo en equipo es una de las herramientas más importantes a la hora de mejorar nuestro quehacer educativo con los educandos. Es por ello que en este artículo vamos a describir la experiencia de creación de conocimiento compartido entre los educadores sociales. Conocimiento para mejorar la intervención, y compartido en el sentido de crear un proceso de reflexión entre iguales, es decir, entre educadores sociales que están trabajando en la intervención educativa con adolescentes.

La experiencia que presentamos a continuación es la descripción y el diseño del proceso participativo de mejora de la intervención con adolescentes en un espacio concreto.

En este artículo los miembros de CUDEA (Grupo de investigación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea) presentamos el proceso llevado a cabo para crear una propuesta para la implementación y puesta en marcha de un Servicio Polivalente para Adolescentes (SPA).

En síntesis, este servicio aglutina lo que hoy conocemos en Guipúzcoa como Gaztelekus (locales de educación para el ocio para los jóvenes de edades comprendidas de 12 a 18 años). Cuando hablamos de mejorar la intervención, en este caso nos estamos refiriendo a (Funes, 2010):

- Crear líneas maestras de acción y diseño para prestar una atención adecuada, consensuada y acordada por diferentes agentes educativos.
- Difundir las formas idóneas de hacerlo bajo el paraguas del SPA.

El trabajo tuvo como punto de partida la Dirección de Infancia y Juventud, dentro del departamento de Política Social de la Diputación Foral de Guipúzcoa, ya que anteriormente había desarrollado un proceso que tuvo como fruto el informe titulado *Documento base para la definición del "Servicio Polivalente para Adolescentes" en el espacio local*, en el cual se recogían las ideas principales y la propia definición del Servicio, así como su función en el espacio socioeducativo.



Así, el Servicio Polivalente para Adolescentes (SPA) se sitúa en una perspectiva de colaboración institucional entre administraciones que persiguen prestar una atención adecuada a los adolescentes y se refuerzan mutuamente para construir, mantener y difundir las formas idóneas de hacerlo. Igualmente, el SPA es una propuesta que tiende a situarse al lado de otros recursos y servicios locales que se ocupan de los chicos y chicas adolescentes, cumpliendo funciones de tres tipos:

- Complementa lo que hacen otros “servicios generales” (educación, salud, servicios sociales).
- En otros casos se convierte en una propuesta central, normalmente transitoria, que permite a esos servicios y a otros más especializados (de atención a determinadas situaciones o dificultades) llegar hasta el adolescente, poder construir una relación de influencia a partir de las confianzas y referencias que ha construido tanto el propio servicio como los profesionales que desarrollan su labor, es decir, los educadores sociales.
- Finalmente, el SPA hace posible que otros recursos y servicios locales (en la medida que comparten criterios) funcionen mejor, sean visualizados por los adolescentes como próximos a sus intereses y necesidades.

Queda meridianamente claro entonces que la piedra angular del éxito educativo del SPA radica en su propia organización y, cómo no, en la acción educativa que desempeñan los educadores sociales bien sea con los programas y proyectos que se llevan a cabo, bien sea con las actividades que se realizan, así como con la relación afectiva y de influencia que construyen en el día a día con los chicos y chicas adolescentes.

Por todo ello la experiencia llevada a cabo se debe enmarcar en el ámbito de compartir experiencias relacionadas con la organización de las instituciones educativas, así como en el de reflexionar sobre las respuestas que se están aplicando en las instituciones educativas desde el ámbito organizativo a las nuevas demandas y retos que tienen planteadas las propias instituciones.

Nos parece subrayable que hacer propuestas de mejora de la intervención socioeducativa desde la perspectiva organizacional y didáctica es una aportación interesante en el ámbito de la intervención con adolescentes, de cara a la de formación de los educadores para mejorar el recorrido educativo de los educandos y de la intervención que hacen en ese espacio.

Desde el marco comprensivo de la educación social la intervención socioeducativa con y para los adolescentes es fundamental (Parcerisa, 1999). Históricamente el trabajo educativo en la pedagogía del ocio y tiempo libre con adolescentes ha sido un espacio de creación de experiencias y enriquecimiento del desarrollo teórico y práctico de la propia intervención. Podríamos afirmar que la intervención con esa población ha sido un “laboratorio educativo” de cara a afinar, mejorar, resituar e innovar propuestas metodológicas de intervención y propuestas organizativas y de planificación (Lasnier, 2000).

Nos parece subrayable que hacer propuestas de mejora de la intervención socioeducativa desde la perspectiva organizacional y didáctica es una aportación interesante en el ámbito de la intervención con adolescentes

El adolescente quiere que se le preste atención en función de lo que siente, vive, experimenta y comparte con aquellos que son como él o ella, por lo que la labor del educador y/o educadora recae en construir puentes de proximidad relacional para con los adolescentes y en cómo dinamizar sus intereses. En consecuencia la organización de la propia acción educativa tiene como eje básico la relación entre el educador/educadora y los adolescentes, la cual es empática, se basa en la confianza mutua, que da valor a las propuestas de los adolescentes, y que está dispuesta para ayudar y acompañar.

Marco comprensivo: niveles del diseño en la organización de la intervención socioeducativa

Como bien sabemos para elaborar, desarrollar e implementar cualquier plan de intervención en educación nos encontramos con los denominados niveles de concreción del currículo (Etxague, 2004). Partiendo del escalafón más alto hasta llegar a la intervención educativa nos encontramos en un primer momento con el marco regulador de la Administración. Dentro de este marco, se especifican y delimitan los ejes vertebradores del plan en los que se especifica el propósito general del propio centro o servicio educativo.

En el caso de nuestra experiencia, colocamos en el primer nivel a la Diputación Foral de Guipúzcoa y a los ayuntamientos, ya que estas dos instituciones son las que garantizan y dan cobertura legal y social a la red de servicios educativos.

El equipo educativo que desarrolla una unidad del servicio educativo está trabajando bajo el paraguas y el contexto creado y desarrollado en el primer nivel y se adecua a los objetivos citados explícitamente en el mismo. Pues bien, el espacio que crea el equipo educativo es lo que conforma el segundo nivel de concreción curricular. En este nivel se llenan de contenido y significado las formulaciones y los objetivos generales del primero, explicitando, desarrollando y detallando el alcance de la intervención educativa. Es decir, es el equipo educativo el que ajusta el “traje” a su propia medida, el que lo personaliza y lo llena de significado para que al acto educativo tome forma, se cristalice y se visualice en la práctica.

En definitiva, el primer nivel (el proyecto) se relaciona directamente con los agentes políticos y, en general, son los técnicos cualificados los que deben de desarrollar o, al menos, poner las bases para poder desarrollar, las políticas educativas derivadas de las decisiones políticas que se hayan tomado.



La labor del educador y/o educadora recae en construir puentes de proximidad relacional para con los adolescentes y en cómo dinamizar sus intereses

Proyecto de Educación Social (PES)

El segundo nivel (proyectos sociales y educativos) va unido con las áreas de intervención y, por lo tanto, está vinculado directamente a los educandos. *Tiene por objetivo reflejar las necesidades de los educadores y de los educandos en los procesos educativos e, incluso, reflejar el modo de ver el proceso educativo que comparten o van a compartir los agentes del acto educativo*, es decir, los profesionales o educadores y los educandos (Parcerisa, 1999). Es en este nivel donde se enmarca la experiencia que presentamos.

El tercer nivel de concreción es el que define los objetivos, actividades, metodología y evaluación que se van a desarrollar en la intervención. Esto es: es el nivel de concreción más cercano a la práctica.

Objetivos

El objetivo principal que perseguimos fue crear, diseñar y redactar una guía en la que se explicitara cómo se deberían de *implementar* las ideas del SPA si en un municipio concreto quisieran poner el servicio en marcha. Debajo de eso está la idea compartida por todos los actores de la experiencia de tratar de reorganizar la intervención socioeducativa que estaban implementando y poder sacar conclusiones sustantivas de cara a mejorar la práctica con los adolescentes.

Ese objetivo, a su vez, tuvo dos específicos.

- a) Primero, crear una mesa técnica de expertos para *construir un marco de reflexión y trabajo* que tuviera como objetivo redactar la guía.
- b) Segundo, *dinamizar la mesa de trabajo*, es decir, crear las condiciones favorables para, que desde su propia experiencia, los miembros de la mesa ofrecieran reflexiones significativas para crear conocimiento compartido.

Desde el punto de vista de organización de las instituciones nos parecen muy interesantes las dinámicas de trabajo compartido en las cuales los actores de una misma institución, entidad o servicio colaboran para reflexionar sobre la intervención que están llevando a cabo y sus efectos en la comunidad y los educandos. Reflexionan para actuar, para incidir y para cambiar la intervención educativa. Es por ello, que el reflexionar en contextos educativos tiene que ir de la mano con el cambio y la transformación, más allá del mero hecho de pensar “para ver cómo es lo que hacemos”.

Por supuesto que el plano en el que están los actores no es común para todos; mientras unos están cara a cara con los educandos, otros tienen entre manos temas técnicos o de planificación del servicio en el que se desarrolla

Reflexionar en contextos educativos tiene que ir de la mano con el cambio y la transformación, más allá del mero hecho de pensar “para ver cómo es lo que hacemos”

la intervención. Todo eso enriquece el grupo, ya que escuchar al otro desde su posición respecto a una intervención que comparten todos los actores, no hace sino entender mejor la postura, percepción y construcción de la realidad del de enfrente y la de uno mismo. Eso facilita, evidentemente, la apertura de *cauces de reflexión compartida* para poder mejorar, profundizar y crear conocimiento compartido que tenga efectos en la práctica. Y no sólo en la práctica –que en este caso se desarrolla con adolescentes–, sino en el propio modelo organizativo del equipo educativo.

Una vez concretados los objetivos, acotamos y acordamos la metodología de trabajo, en la que la mesa de expertos y/o técnicos sería el eje central.

Metodología

Diseño general de la propuesta metodológica

A partir de la demanda recibida se concertaron una serie de reuniones que, en un principio, sirvieron para aclarar conceptos entre las partes; había que concretar cuál iba a ser la temática específica de la demanda y desde el grupo CUDEA debíamos conocer dónde nos movíamos para adecuar la respuesta al contexto institucional de la demanda. Sin olvidar que la mesa técnica tendría por objetivo crear una guía en la que se recogieran las ideas, las estructuras y las herramientas clave para llevar a la práctica en el ámbito socioeducativo de la adolescencia los conceptos recogidos en la definición del SPA.

Desde nuestro punto de vista, el trabajo era de un interés pedagógico y didáctico altísimo. Por un parte, el aspecto metodológico de dinamización de un grupo a la hora de reflexionar sobre su propia práctica era un reto más que atractivo. Y, por otra, las consecuencias de ese proceso a la hora de crear conocimiento teórico compartido en un campo emergente, importante y estratégico de la educación social.

En el marco de la educación social es interesante y necesario abrir un espacio para el trabajo en red, la colaboración entre actores y la innovación en los procesos de diseño y organización del quehacer educativo.

Mediante metodología cualitativa, queríamos comprender e interpretar las realidades sociales desde la propia voz y vivencia de los actores y protagonistas que en nuestro caso eran, sobre todo, los y las educadoras. Para ello:

1. Analizamos los documentos que utilizaban los educadores (programaciones, tablas, evaluaciones...).
2. Conformamos un grupo de discusión en el que estaban integrados los



Es necesario abrir un espacio para el trabajo en red, la colaboración entre actores y la innovación en los procesos de diseño y organización del quehacer educativo

5. A la mesa de trabajo se le propuso, y lo vieron con buenos ojos, que los contenidos fueran los siguientes: definir los elementos clave para la implementación del SPA; es decir, la conceptualización didáctica, la organización interna y el trabajo en red.

Sesiones de trabajo: construcción del conocimiento compartido

El objetivo primordial de las sesiones de trabajo de la mesa técnica o de expertos fue el de *construir conocimiento grupal compartido*

Como ya hemos destacado, el objetivo primordial de las sesiones de trabajo de la mesa técnica o de expertos fue el de *construir conocimiento grupal compartido* para mejorar el espacio socioeducativo de los adolescentes. Para ello, al fin y al cabo, dinamizamos las sesiones.

Desde nuestro punto de vista, la construcción del conocimiento compartido implica la asignación de significados y negociaciones a través de una red o entramado de interacciones que constituye el entorno social y que, en nuestro caso, ha sido la mesa de trabajo (Ubieto, 2007). Ha sido nuestro espacio de aprendizaje y de creación de experiencias. A diferencia de la cooperación pura, donde las tareas a realizar se dividen de modo tal que los individuos trabajan y construyen conocimiento sobre una base individual, el trabajo en colaboración permite compartir las producciones y los resultados de las tareas realizadas por el grupo en su totalidad. En nuestra experiencia, estas acciones incluyeron la capacidad de reelaborar por parte de los miembros de la mesa técnica los fragmentos de su propia red de significados y poder explicitarlos.

En este proceso conseguimos *dar sentido a la práctica de los educadores*. Dar la voz a los educadores para que hablaran, se expresaran y manifestaran cómo era su práctica socioeducativa –en este caso con adolescentes– y para que hablaran de y desde sus experiencias. Con ello quisimos crear condiciones para poder mejorar la propia práctica y dotarla de sentido para que, al fin y al cabo, cada educador/a, cada profesional, se preguntara a sí mismo/a y preguntara a los demás para qué hacía lo que hacía, cómo lo hacía, qué marco teórico había detrás de su práctica, y cuáles eran sus debilidades y fortalezas en la propia práctica educativa con los educandos y con el equipo educativo del que él o ella también era partícipe.

El proceso lo articulamos en tres grandes dimensiones:

1. Dimensión referencial

La dimensión referencial apunta a la obtención de conocimiento objetivo sobre la realidad que abordamos; es decir, partir de la intersubjetividad de los protagonistas para ahondar en el conocimiento de los Gaztelekus.

2. Dimensión reflexiva

Sabemos que el lenguaje crea realidad, por lo tanto los actores no sólo hablan de cómo es su mundo, es decir, cómo es la intervención socioeducativa con adolescentes, sino que al hacerlo ya están construyendo una forma determinada de verlo. Se plantean los temas y ejes y sus formas subjetivas de verlo y sentirlo.

3. Dimensión performativa

Austin demostró desde la pragmática lingüística que las palabras no sólo sirven para referirnos al mundo, sino también para hacer cosas, es decir crean prácticas sociales. En ese sentido, el proceso de creación de conocimiento compartido debía de crear “actos de habla”, o sea propuestas y compromisos. Significaba alimentar el proceso en el sentido de que los actores desarrollaran estrategias de acción con relación a los objetivos perseguidos.

Para que todo ello tomara cuerpo la secuencia de las sesiones de trabajo fue la siguiente:

1. Preparar y/o consensuar con los técnicos de la Diputación el guión de cada sesión.
2. Secuencia de las sesiones:
 - a) Presentación junto con la convocatoria por parte de los miembros de CU-DEA de la propuesta de trabajo para ese día.
 - b) *Trabajo individual y/o grupal sobre los conceptos, ideas y/o procesos propuestos para la consecución de los objetivos de la mesa técnica*. Esta parte de las sesiones de trabajo fue la más importante tanto desde el punto de vista de creación de conocimiento teórico como de herramienta metodológica, ya que cada miembro de la mesa desde su posición (educador, técnico o coordinador) y su experiencia práctica dio su opinión, visión e interpretación de los hechos, ideas o herramientas planteadas para luego cotejarlas, plasmarlas y verbalizarlas en el grupo.

De este modo, realizamos un guión para llevar adelante el diálogo en el grupo de trabajo. Esto nos sirvió para dinamizar las sesiones:

1. ¿Qué es lo que yo hago y qué es lo que hacemos como grupo en el Gazteleku (el espacio educativo)?
2. ¿Cómo valoro lo que hacemos?
3. ¿Cuál es nuestra zona de desarrollo próximo? Es decir, ¿hasta dónde puedo mejorar este aspecto de la práctica que estamos analizando?
4. ¿Cómo puedo mejorar lo que hago y lo que hacemos? ¿Qué es lo que puedo hacer desde donde me sitúo en mi trabajo, para implementar las mejoras en la práctica?



Este guión nos sirvió para que cada profesional pudiera hablar desde la propia experiencia sentida en su desarrollo profesional respecto a los tres ejes nombrados anteriormente: la conceptualización didáctica, la organización interna y el trabajo en red. Sobra decir que sin una actitud no enjuiciadora, en términos rogerianos, sería casi imposible el papel desarrollado por cada uno de los miembros de la mesa.

c) *Presentación de las conclusiones por parte del secretario de la mesa (miembro de CUDEA) en la mitad y al finalizar la sesión.* La parte b) no se podría entender sin ésta. Aquí hicimos de “portavoces grupales” ya que sintetizamos y resumimos verbalmente los aspectos más significativos de cada sesión para trasladarlos al grupo y que éste añadiera matices y mejoras para enriquecer la “cosecha” de cada sesión de trabajo.

d) Evaluación de la sesión.

Resultados: los elementos para la implementación y puesta en marcha del SPA

A continuación reseñamos los elementos más significativos para la implementación de un SPA en cualquier municipio. En otras palabras los frutos conceptuales y de contenido de la experiencia.

El SPA debe de vertebrarse, desde nuestro punto vista, en tres ejes: el marco didáctico en el cuál se va a enclavar la acción educativa, la organización interna que va a tener para la consecución de los objetivos educativos y la construcción del trabajo en red y sus dimensiones para extender, compartir y cooperar en la acción educativa con los adolescentes. A su vez, en cada eje vertebrador especificamos cuáles son sus claves:

a) *Eje vertebrador 1: el marco didáctico*

- Planificación
- Objetivos
- Competencias
- Actividades
- Metodología
- Evaluación

En este apartado hemos de subrayar que la conceptualización de las competencias y su papel central en la práctica de los educadores sociales cobraron especial relevancia para los miembros de la mesa técnica (Rué, 2005). Qué competencias deberían de trabajar y cómo, pasó a ser el eje de la práctica educativa y de la reflexión. La importancia de las competencias a la hora de trabajar con los adolescentes emergió hasta darles status central en el currículum del SPA.

La importancia de las competencias a la hora de trabajar con los adolescentes emergió hasta darles status central en el currículum del SPA

Así, se recoge una propuesta donde el foco está puesto en las competencias que deberían de lograr los adolescentes a su paso por el SPA; algo así como el faro por el cual se deben de guiar los educadores. Las competencias son:

- Estimular la autonomía y posibilitar la aparición de respuestas a sus conductas de manera que permitan la construcción de responsabilidad.
- Facilitar las transiciones (entre la infancia y la adolescencia, entre la adolescencia y la juventud) teniendo en cuenta ritmos y condiciones diferentes.
- Ayudarles a entender y gestionar sus adolescencias.
- Construir relaciones de influencia a partir de presencias en los territorios adolescentes, en los equipamientos, en los tiempos de ocio, de no-obligación; a partir de la dinamización de actividades; a partir de las ofertas de apoyo y ayuda.

b) *Eje vertebrador 2: la organización interna*

- Organigrama interno
- Coordinación de los educadores
- Lógica del reparto del trabajo de los educadores
- Reconocimiento de la labor de los educadores
- Gestión del local o espacio socioeducativo

En este apartado lo más subrayable fue la integración de una visión sistémica y dinámica del espacio socioeducativo para los adolescentes en el que el local físico en donde se reúnen, se relacionan, interactúan y hacen y desarrollan actividades los educadores con los adolescentes no es el único espacio, sino que el propio contexto social y sociológico municipal debería ser el espacio educativo, y el local, un recurso más. De ahí que las actividades y proyectos deberían de entrelazarse en diferentes momentos y espacios locales del municipio.

c) *Eje vertebrador 3: la construcción del trabajo en red*

- Definición del concepto de red
- Criterios generales para trabajar en red
- Construcción de la red para la implementación del SPA
- Dimensiones del trabajo en red

En este apartado el contenido y conocimiento más relevante fue el poner los cimientos y las claves para el trabajo en red de cara a alimentar el SPA. Es decir, resaltar y considerar el trabajo en red como prioritario a la hora de estructurar el SPA y dotarlo de sentido en la acción educativa.



El propio contexto social y sociológico municipal debería ser el espacio educativo, y el local, un recurso más

Conclusiones

A modo de conclusión queremos destacar los siguientes aspectos.

- *Conclusiones en relación con la metodología de trabajo*
- a) Queremos subrayar que *la propia metodología de trabajo en la mesa ha sido formativa*. El hecho de poner encima de la mesa expectativas, experiencias, propuesta de solución, ideas y herramientas ha hecho que la mesa de expertos se haya convertido en espacio de aprendizaje, donde se ha ido construyendo conocimiento respecto al hecho socioeducativo con adolescentes, además de hábitos, competencias y vivencias. Gracias a ello hemos concretado *contenidos significativos y específicos* para la mejora de la práctica de los educadores en su ámbito de actuación. Es decir, tras este proceso, que no acaba aquí sino que es el inicio de otro, hemos establecido un marco para ahondar en el diseño marcado por el SPA.
- b) Podríamos decir que la mesa de trabajo ha funcionado como un taller, más concretamente un *taller de participación*. Concluimos que esos talleres deben de guardar las siguientes características:
 - Deben de constituir un proceso de trabajo guiado por conductores-coordinadores, que tiene por objetivo definir y analizar problemas y/o inquietudes para producir soluciones de consenso y, en última instancia, movilizar y corresponsabilizar a los agentes implicados.
 - Un taller o mesa de expertos debe de promover el intercambio de ideas, la creatividad grupal y la toma de decisiones de un número limitado de personas (para garantizar que todas ellas pueden realizar sus aportaciones) en un espacio de tiempo reducido (asumible por los participantes).
 - Un taller se ayuda de técnicas de dinamización que optimizan la creatividad individual y grupal y ayudan a sistematizar los resultados, en un ambiente distendido, agradable y entretenido. Los participantes tienen que saber en todo momento qué es lo que se está debatiendo, cuál es el compromiso que se les pide, y cuáles serán los efectos de las decisiones que se tomen en el taller.
 - La programación de talleres sólo tiene sentido cuando se inserta y articula en un proceso de apertura/cierre que se abre promoviendo el auto-diagnóstico y las ideas creativas y que se cierra provisionalmente –para volver a abrirse–, asumiendo decisiones y corresponsabilidades por parte de los sectores implicados.
 - Un taller, desde la experiencia que hemos relatado, es un momento de diálogo en dos direcciones. En primer lugar, con uno mismo, ya que verbaliza sus ideas, percepciones, intuiciones y sentimientos acerca de una temática concreta; y, en segundo lugar, de reflexión en y con el grupo, ya

que es el diálogo que se establece el que ayuda a profundizar y ver más allá de lo “que hay hasta ahora”. Todo ello está protagonizado por los participantes (expertos en la práctica) y los conductores-coordinadores (expertos metodológicos) promueven las aportaciones, median las divergencias y ayudan a sistematizar los resultados promoviendo la participación de todos y cada uno de los asistentes.

- c) *Autoaprendizaje de los educadores*. El proceso de creación de conocimiento compartido ha sido construido a partir de la reflexión y la interacción colectiva. Los tópicos, prejuicios, dudas, contradicciones y certezas han sido expuestos en la mesa para que cada educador pudiera ver(se) en su realidad cotidiana de la práctica educativa y pudiera aprender desde ahí, integrando la perspectiva individual en la grupal y viceversa.

- *Conclusiones en relación con la definición del SPA*

Tras esta experiencia hemos logrado redactar la guía en la que se recogen los ejes vertebradores del quehacer educativo para la acción práctica o definición del SPA. Por un lado, la propuesta de un marco didáctico claro, versátil, ordenado y útil para los educadores. Por otro lado, la propuesta de organización interna para crear una estructura sólida y, a su vez, flexible de cara a la consecución de los fines educativos. Y, por último, la definición del trabajo en red para la consecución coherente de los principios del SPA.

Asier Huegun Burgo

Profesor agregado

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Miembro del grupo de investigación CUDEA

asier.huegun@ehu.es

Arkaitz Lareki Arcos

Profesor agregado

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Miembro del grupo de investigación CUDEA

arkaitz.lareki@ehu.es

Xabier Etxague Alcalde

Profesor titular

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Miembro del grupo de investigación CUDEA

xabier.etxague@ehu.es



Bibliografía

- Etxague, X.** (coord.) (2004). *Didaktika orokorra*. Donostia-San Sebastián. Erein.
- Funes, J.** (2010). *Documento base para la definición del “Servicio Polivalente para Adolescentes” en el espacio local*. Donostia-San Sebastián. Diputación Foral de Guipúzcoa.
- Lasnier, F.** (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal. Guérin.
- Marchioni, M.** (1991). *Comunidad, participación y desarrollo: teoría y práctica de la intervención comunitaria*. Madrid. Editorial Popular.
- Martí, J.** (2004). *Diagnósticos locales participativos: estrategias, métodos y técnicas*. Universidad Autónoma de Barcelona (http://www.parthartuz.org/JOELdiagnostico_local.pdf, consultado el 24 de enero de 2014)
- Orcasitas, J. R.** (1997). “La detección de necesidades y la intervención socioeducativa”. En: *Educación*, núm. 21, p. 67-84.
- Parcerisa, A.** (1999). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona. Graó.
- Rué, J.** (2005). *Transformación de las titulaciones al modelo ECTS* (presentación en Power Point). Universidad Autónoma de Barcelona. (<http://www.um.es/ice/plan-formacion-ees/joan-presentacion.pdf>, consultado el 20 de junio de 2011)
- Ubieto, J. R.** (2007). “Modelos de trabajo en red”. En: *Educación Social*, 36, 26-39.

Investigación de los perfiles profesionales de educación social. El TFG, una oportunidad para la investigación aplicada

María D. Dapía

Recepción: febrero 2016 / Publicación: abril 2016

Resumen

Los últimos años han venido caracterizados por importantes avances en la profesionalización de la educación social, que han supuesto un incremento paulatino del reconocimiento y contratación de puestos específicos. A pesar de ello, una de las mayores inquietudes de la educación social es su profesionalización. Esta realidad nos ha llevado a iniciar una línea de investigación que se viene desarrollando en los TFG (Trabajo Fin de Grado) de la titulación universitaria de Grado en Educación Social de la Universidad de Vigo, cuyo diseño se describe en este artículo.

Palabras clave

Profesionalización, Educación social, TFG, Formación, Investigación

Investigació dels perfils professionals d'educació social. El TFG, una oportunitat per a la recerca aplicada

Study of Professional Profiles in Social Education. The Final Degree Project, an opportunity for applied research

Els últims anys s'han caracteritzat per avenços importants en la professionalització de l'educació social, que han suposat un increment gradual del reconeixement i la contractació de llocs de treball específics. Tot i això, una de les majors inquietuds de l'educació social és la seva professionalització. Aquesta realitat ens ha portat a iniciar una línia d'investigació que es desenvolupa en els TFG (Treball Fi de Grau) de la titulació universitària de Grau en Educació Social de la Universitat de Vigo, el disseny del qual es descriu en aquest article.

The last few years have been characterized by significant progress in the professionalization of social education, which have resulted in a gradual increase in recognition and in recruitment to fill specific posts. At the same time, the issue of professionalization is one of the major concerns of social education. This state of affairs has led us to start work on a line of research that is developed in the Final Project of the degree in Social Education at the University of Vigo, the design of which is described in this article.

Paraules clau

Professionalització, Educació social, TFG, Formació, Investigació

Keywords

Professionalization, social education, Final Degree Project, Training, Research

Cómo citar este artículo:

Dapía Conde, María D. (2016). “Investigación de los perfiles profesionales de educación social. El TFG, una oportunidad para la investigación aplicada”. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 62, p. 89-103



▲ La investigación en la titulación universitaria de Educación Social

La titulación de Educación Social se incluye en la oferta universitaria a partir de los años noventa. El Real Decreto 1420/1991 establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación así como las directrices propias de los planes de estudio conducentes a la obtención del mismo. Dos aspectos destacaríamos de este RD; por una parte, en esta regulación se opta por una formación de ciclo corto, primer ciclo, con una duración de tres años (diplomatura) y, por otra parte, en la relación de materias troncales de obligatoria inclusión en todos los planes de estudio, no se incorpora ninguna relativa a la formación en investigación de los titulados/as en Educación Social. Esta situación hace prever una escasa formación investigadora y no facilita una proyección investigadora de los titulados. Nuestra universidad (Universidad de Vigo), consciente de la importancia de este tipo de formación, incluye una materia de carácter obligatorio, de ocho créditos, bajo la denominación Metodología de investigación en Educación Social (Resolución de 7 de noviembre de 1994).

La adaptación de los sistemas universitarios exigida por el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia, ha originado modificaciones en la estructura de los títulos universitarios. El Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, establece en el artículo 6 que “las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional comprenderán estudios de Grado y de Posgrado”. Por lo tanto, esta renovación implica que el título de Educación Social actualmente se ha orientado a la obtención de grado, abandonando la condición de diplomatura y, en consecuencia, hace suponer mayor formación investigadora. En un trabajo anterior (Dapía y Fernández, 2012) hemos analizado qué formación investigadora reciben los graduados en Educación Social de las tres universidades gallegas, a partir de la valoración de los planes de estudio. Para ello, hemos efectuado un análisis de contenido de las competencias y las materias buscando su relación con la formación en investigación social. Algunas de las conclusiones de este estudio son las siguientes:

- En relación con las competencias, iniciamos el análisis con dos documentos consultados por las universidades para la elaboración de las memorias de grado. En primer lugar, el *Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social* (ASEDES, 2007) incorpora entre sus funciones: “conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos” (p. 41). Continuamos con la revisión de competencias relacionadas con la investigación que figuran en el Libro Blanco *Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (ANECA, 2005). De las 26 competencias específicas, solamente la nº 26 alude directamente a la formación en investigación de los graduados en Educación Social:

“Diseñar y llevar a cabo proyectos de iniciación a la investigación sobre el medio social e institucional donde se realiza la intervención” (p. 202).

- En las Memorias de Grado en Educación Social de las universidades gallegas, las competencias estrictamente referidas a la investigación están presentes en las tres universidades, con carácter testimonial (una o dos como máximo). Aunque no hay uniformidad en la definición de las mismas, estas competencias se centran, por una parte, en la aplicación de metodologías de investigación en los diferentes ámbitos de la educación social y, por otra parte, en la capacidad para elaborar e interpretar informes. La tendencia marcada parece direccionarse a las indicaciones de la profesora Pérez Serrano (1997) cuando señala que la investigación en educación social, por su propia naturaleza, debería orientarse a la resolución de problemas con fines prácticos.
- En relación a las materias específicamente dirigidas a la formación investigadora hemos constatado que, en los planes de estudio de las tres universidades, hay una asignatura genérica de metodología de investigación, con matices diferentes en su denominación/carácter (como formación básica o como obligatoria) que se imparte en el primer curso del grado, acompañada de otra materia, salvo en Universidad de Santiago, que incluye dos materias más. En consecuencia, el peso porcentual que representa la formación investigadora en las universidades gallegas no supera el 10% en ningún caso.

En este mismo trabajo apuntábamos que además de estas materias específicamente orientadas a la formación en investigación, era necesario tener en cuenta que en las guías docentes de otras asignaturas que componen los planes de estudio se introduce la investigación en educación social en los contenidos como bloque temático o como tema específico. Asimismo se apuntaba que el Trabajo Fin de Grado (en adelante TFG), podría ser también una valiosa oportunidad para incrementar la formación en investigación.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (modificado por el RD 861/2010, de 2 de julio), señala en su artículo 12 que estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de grado (apartado 12.3), debiendo realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título (apartado 12.7). En consecuencia, se trata de una materia obligatoria que han de cursar los estudiantes, consistente en la elaboración autónoma (pero guiada) de un trabajo original, personal, vinculado al título y en la que han de demostrar las competencias adquiridas, por ello ese carácter finalista. También se indica que además de la elaboración debe haber una defensa del trabajo realizado y el número de créditos asignado a esta materia variará entre 6 y 30, dependiendo del plan de estudios de cada universidad. En el Anexo I del RD 1393, artículo 8.2 se recoge que los trabajos fin de grado pueden ser considerados



La investigación en educación social, por su propia naturaleza, debería orientarse a la resolución de problemas con fines prácticos

uno de los procedimientos de la universidad para valorar el progreso y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

El trabajo de fin de grado (Rekalde, 2011) es una oportunidad para que el alumnado al final de sus estudios demuestre su capacitación profesional, como resultado de un proceso continuo de adquisición de competencias, que deben estar correctamente establecidas e integradas a lo largo de todo el diseño curricular.

Meneses, Pacheco, Diz y Blanco, 2012 destacan algunos aspectos a tener en cuenta en la elaboración de los TFG: a) importante componente de trabajo autónomo del alumnado; b) necesidad de que el alumnado tenga capacidad de elegir el tema a presentar, sin que vengan marcados exclusivamente por los intereses de los docentes, y, c) sería importante que los trabajos estuvieran conectados con la realidad profesional para la cual habilita una profesión.

El Trabajo de Fin de Grado en Educación Social (Universidad de Vigo): inicio a la investigación profesional

El grado en Educación Social está configurado en 240 créditos ECTS, distribuidos en cuatro cursos académicos, 60 créditos por curso. En su formación se incluyen materias de formación básica, obligatoria y optativa; además introduce prácticas externas y un TFG.

La Resolución de 15 de octubre de 2010, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Social de la Universidad de Vigo, incluye una materia, TFG con carácter obligatorio, a la que le asigna 12 créditos ECTS. En la guía docente que desarrolla esta materia se incorporan, entre otras, dos competencias directamente vinculadas con la investigación en educación social: a) Conocer, analizar e investigar los contextos sociales y educativos y b) Manejar con criterio métodos y estrategias de investigación cuantitativas y cualitativas, y aplicarlas a las realidades socioeducativas. Otras pueden tener una vinculación indirecta: capacidad de análisis y síntesis, gestión de la información, capacidad crítica y autocrítica, compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional, orientación a la calidad, etc.

El Reglamento de la Universidad de Vigo establece que el trabajo de fin de grado es un trabajo personal y original tanto en el título como en los contenidos que cada estudiante realizará de manera autónoma bajo tutorización docente, y debe permitirle mostrar de forma integrada la adquisición de los contenidos formativos y las competencias asociadas al título. La tutorización consistirá en supervisar y orientar al/a la estudiante en la temática, metodolo-

gía, elaboración, presentación y cualquiera otro aspecto académico relativo al trabajo de fin de grado; así como facilitar su gestión, dinamizar y facilitar todo el proceso, incluso la presentación y la defensa del mismo.

Al amparo de la Normativa de Trabajo Fin De Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación (aprobada en Junta de Centro del 8 de mayo de 2012) y del Reglamento de la Universidad de Vigo del TFG, la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense, a la que está adscrita la titulación de Grado en Educación Social, elabora una *Guía didáctica del Trabajo Fin de Grado*, de obligado cumplimiento para todas las titulaciones, que incluye orientaciones y procedimientos. En el apartado primero de la misma se indica la tipología y se hace constar que el alumnado puede elegir entre tres posibilidades para enfocar y estructurar el TFG: una opción profesionalizadora; una opción de investigación empírica; y una opción de investigación teórica. Por tanto, se puede apreciar el peso otorgado a la investigación en esta materia y por la que venimos apostando. Si bien la estructura del Espacio Europeo de Educación Superior deja fundamentalmente para la etapa de postgraduado la formación investigadora, son muchos los titulados en Educación Social que no alcanzan esa etapa; consideramos que una formación investigadora que vincule y ayude en la mejora profesional debiera tener un mayor espacio en la formación de grado, para evitar que “las destrezas investigadoras de los trabajadores futuros resulten insuficientes si los estudios de grado se convierten en los de mayor nivel que cursen los estudiantes universitarios” (Reichert y Tauch, 2005, p. 49).

Según la antedicha normativa, la opción profesionalizadora viene definida por desarrollar una propuesta de actuación educativa, o socioeducativa o social en un contexto específico, a partir del estudio diagnóstico de esa realidad. Esta modalidad debe incluir el diseño y/o implementación y evaluación de un proyecto en un ambiente profesional o el desarrollo y evaluación de un proyecto existente. La opción investigadora se caracteriza por una propuesta de investigación sobre un campo concreto. Responde a una iniciativa que incluye un marco teórico, una hipótesis y/u objetivos de investigación, con una parte empírica con sus resultados, discusión y conclusiones. Esta modalidad debería incluir metodologías y técnicas básicas de investigación (tipología de investigación, selección y uso de instrumentos/ herramientas para capturar información, así como el análisis e interpretación de los datos). Y por último, la opción de investigación teórica consiste en la profundización sobre un concepto teórico específico o temática de interés para el título. Es un análisis teórico, comparativo o crítico, como base para discusión o presentación sobre un tema en profundidad. Esta opción debe incluir una amplia revisión bibliográfica sobre el tema de estudio y debate en relación a los referentes teóricos explícitos y conocimientos disponibles.

En este contexto, y en el marco de la modalidad investigadora, como tutora desde hace varios años de los TFG de Educación Social, he iniciado una línea de investigación aplicada, orientada a la práctica y vinculada a las pre-



Una formación investigadora que vincule y ayude en la mejora profesional debiera tener un mayor espacio en la formación de grado

ocupaciones de los casi graduados en Educación Social que se identificaría con la profesionalización de los educadores sociales en diferentes ámbitos de actuación.

Investigando los perfiles profesionales de la educación social

No es fácil delimitar específicamente el campo y espacios profesionales que son propios de la educación social. El educador social es una figura profesional surgido de diversas prácticas e identidades profesionales (Julià, 2011); tres trayectorias diferenciadas se albergan bajo el paraguas de la educación social: educación especializada, educación de personas adultas y animación sociocultural. La delimitación de los campos de intervención obviamente ha facilitado un acercamiento a la práctica profesional de la educación social; no obstante, la educación social se configura más a partir de la nueva realidad social y de las necesidades que intenta satisfacer de la práctica educativa, que de lo que separadamente pudieran hacer cada uno de los ámbitos (Sáez, 2007). Por ello coincidimos con Sánchez (2012) cuando afirma que la educación social como tal, es decir, como profesión, ni siquiera dispone de dos décadas de recorrido histórico; considerándola una profesión novel y por tanto siendo novel también su proceso de profesionalización. Úcar en el año 1999 apuntaba que la educación social se encontraba en la “adolescencia de la profesión” y que habría de “seguir un largo camino en el que habrá que definir y redefinir continuamente la justificación; el objeto; los diferentes perfiles profesionales; los sujetos de acción; los ámbitos de intervención; y, por último, las propias funciones de la profesión de educador social” (p. 302). Pasados más de quince años seguimos en la ruta marcada por Úcar y manteniendo la preocupación por definir la profesión y la continuidad del análisis científico de los perfiles profesionales.

Es evidente que en las últimas décadas hemos asistido a una evolución de la profesión de la educación social (Amador, Esteban, Cárdenas y Terrón, 2014), siendo varias las manifestaciones en esta dirección. En primer lugar, la formación, “la profesionalización de los profesionales de la educación social está relacionada con la formación” (Sáez y Campillo, 2013). No llega con la aprobación del título, pero incuestionablemente ha sido un gran avance; la formación se haya totalmente ligada a la progresiva institucionalización de la profesión. En segundo lugar, el incremento de la investigación en educación social y, en particular, de investigación acerca de la profesionalización de los educadores sociales. Una investigación que requiere el concurso de teóricos, académicos y prácticos, profesionales para dar respuesta a las necesidades surgidas y mejorar las acciones (Ortega, Caride y Ucar, 2013). En tercer lugar, el desarrollo de asociaciones profesionales (asociaciones, colegios, federaciones), que elaboran documentos profesionalizadores, con

Una investigación que requiere el concurso de teóricos, académicos y prácticos, profesionales para dar respuesta a las necesidades surgidas y mejorar las acciones

clara contribución para la construcción de la profesión: definición de educación social, código deontológico y catálogo de funciones y competencias (ASEDES, 2007). En los años ochenta, surgieron las primeras organizaciones y asociaciones de educación social en distintas comunidades autónomas, transformándose a partir de los noventa en colegios profesionales; el primero de ellos en Cataluña en el año 1996, seguido de Galicia en 2000 (Chamseddine, 2013).

Ante este panorama, la motivación para la elección de la línea de investigación “Perfiles profesionales de los/as educadores sociales” de los TFG, que vengo dirigiendo, se fundamenta en varios aspectos relevantes: a) la necesidad de seguir definiendo y perfilando con mayor precisión la profesión de educación social, ya que como apuntaba Romans, Petrus y Trilla (2000), las dificultades de especificar el perfil profesional de los educadores sociales se clarifican definiendo funciones y competencias de dichos profesionales a través de la difusión de estudios sobre el tema. Uno de los siete retos de la educación social que facilitará reinventar la profesión y un desafío para la empleabilidad es dar sentido e identidad al educador social desde la reflexión de la profesión (Forés y Novella, 2013); b) “tender puentes entre la universidad y los profesionales de la educación social” (Arandia y otros, 2012, p. 505), planteando investigaciones oportunas desde la práctica profesional; c) por ser un tema de máximo interés para los estudiantes, al conectar directamente con sus preocupaciones y ocupaciones profesionales, ya que les acerca a los patrones que definen la inserción laboral de los profesionales de la educación social, en el entorno más próximo y en un ámbito de actuación concreto.

La línea de investigación general, en función de los intereses de los estudiantes, se concreta, por una parte, en uno de los ámbitos profesionales de la educación social y, por otro lado, en un ámbito geográfico próximo (provincial y/o autonómico). Hasta la fecha, se ha llevado a cabo el estudio del perfil profesional de los educadores sociales en centros residenciales de personas mayores, en centros de discapacidad, en centros de menores, en mancomunidades y en iniciativas de animación sociocultural. Seguidamente pasaremos a describir los diferentes apartados comunes del proceso de investigación.

Objetivos

El objetivo general de esta investigación es describir el perfil de los y las profesionales de la educación social en un ámbito profesional de intervención y geográfico elegido. Más concretamente, se definen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar el grado de inserción laboral de los educadores/as sociales en dicho ámbito profesional y área geográfica.



to y sus manifestaciones”. Para Herrera (2008, p. 4) es “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones de audio y video, registros escritos de todo tipo”. Por tanto, la finalidad de la investigación cualitativa es describir y comprender desde un enfoque holístico, múltiple, no fragmentado, siendo las entrevistas, estudios de caso, observaciones, etc., las técnicas de recogida de datos que mejor responden a las finalidades de este tipo de investigación. Compartimos con Sánchez (2012) la idea de que este tipo de investigación es aconsejable para estudiar relaciones complejas, debido a las múltiples características de complejidad y transformación social a las que nos enfrentamos al investigar socialmente.

Análisis de datos

Una vez que disponemos de toda la información (entrevistas), se procede a la codificación y análisis de los datos teniendo en cuenta en todo momento los objetivos del estudio. El sentido del análisis de datos en la investigación cualitativa consiste en reducir, categorizar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio (González y Cano, 2010). La información recabada es muy amplia, por lo que el análisis de la misma se hace por medio de palabras, basándonos en el discurso, en el contenido literal de las mismas. En el análisis de las preguntas abiertas se sigue un proceso inductivo, buscando establecer categorías a partir de los datos primarios. Es decir, se intentan establecer codificaciones agrupando información de las respuestas dadas. Tras sucesivas lecturas de las mismas se pasa de una multiplicidad de categorías primarias a un menor número de categorías secundarias agrupando las primarias. Respecto a las cuestiones cerradas, su análisis se ha centrado en el estudio por medio de porcentajes y/o frecuencias de las categorías establecidas previamente en cada una de las preguntas.

A modo de conclusión

Destacaremos diez conclusiones de interés que derivan de las investigaciones de TFG y que nos facilitan seguir avanzando en la necesaria definición de la profesionalización de los educadores sociales:

1. Permite conocer el grado de inserción laboral de los educadores sociales en los diferentes ámbitos profesionales en el contexto más próximo. La presencia de estos profesionales varía ampliamente según el perfil profesional, y como media global se sitúa en torno al 40%. Se ha constatado la presencia de otros profesionales en ámbitos propios de la educación social; merecen una mención especial los titulados universitarios en Traba-

jo Social, Psicología o Magisterio y los procedentes de ciclos formativos de FP de grado superior: Técnicos en animación sociocultural, integración social, etc.

2. El perfil personal y académico viene definido por una profesión claramente feminizada, joven, con una media de edad de 30 años. La primera promoción de la diplomatura finalizó su carrera en el año 1997, y la primera promoción de grado, en el 2013. La totalidad de los educadores sociales entrevistados afirma estar en posesión de algún título de cursos complementarios a la carrera.
3. El perfil de las instituciones que acogen a los titulados en educación social es muy variado; aunque con matices por ámbitos, predomina el sector privado frente al público (quizás porque las administraciones públicas han tendido a la externalización de los servicios y/o prestaciones en el sector privado). Respecto a la tipología de centros se identifica gran diversidad: asociaciones, ONGs, centros residenciales, centros de día, centros ocupacionales, ayuntamientos, etc.
4. En relación a las personas atendidas en los centros, no se puede marcar un perfil; si constatamos diversidad de centros, la diversidad es mayor en las personas atendidas: menores (en protección, en conflicto), mayores residenciales (válidos y dependientes), personas con diversidad funcional (física, intelectual, etc.), etc.
5. Para definir el perfil profesional de los educadores/as sociales, nos detenemos, en primer lugar, en la denominación del puesto/categoría profesional que figura en su contrato. Concluimos que la mayoría (no la totalidad) están contratadas como educadores/as sociales. Resulta alentador constatar que la profesión empieza a tener la consideración profesional que merece, al menos en lo referente a la categoría profesional. Asimismo, se destaca que el tipo de contrato mayoritario corresponde a los empleados/as con contrato estable y a tiempo completo. Sáez y García (2006) valoran el empleo como una variable profesionalizadora de la educación social y el desempleo, el paro o el empleo de baja calidad constituyen variables desprofesionalizadoras.
6. En cuanto a las funciones desempeñadas, siendo éstas variadas, podemos destacar, por un parte, la planificación, organización, ejecución y evaluación de actividades de diversa tipología; la valoración y seguimiento individualizado; y la gestión de recursos.
7. Realizan intervenciones individuales, grupales y comunitarias; siendo los espacios de actuación también variados: en el centro de trabajo, en la calle, con otras entidades, desarrollando esta labor profesional frecuentemente en un equipo interdisciplinar, aunque un grupo nada despreciable actúa independientemente.



Ortega, J.; Caride, J. A.; Úcar, X. (2013). “La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores sociales, o de cuando el pasado construye futuros”. *RES Revista de Educación Social*, 17, http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf

Pérez Serrano, G. (1997). “Investigación en educación social: metodologías”. En: Petrus, A. (coord.). *Pedagogía Social* (p. 372-401). Barcelona: Ariel

Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél (B.O.E., núm. 243, de 10 de octubre de 1991).

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (B.O.E., núm. 260, de 30 de octubre de 2007).

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (B.O.E., núm. 21, de 25 de enero de 2005).

Reichert, S.; Tauch, Ch. (2005). *Tendencias IV. Universidades europeas. Puesta en práctica de Bolonia*. Bruselas: European University Association.

Rekalde Rodríguez, I. (2011). “¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias”. *Revista Complutense de Educación*, 22 (2), 179-193.

Resolución de 7 de noviembre de 1994, de la Universidad de Vigo, por la que se ordena la publicación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Licenciado en Psicopedagogía, Diplomado en Trabajo Social y Diplomado en Educación Social de la Facultad de Humanidades de Orense y Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Facultad de Ciencias Sociales de Pontevedra (B.O.E., núm. 280, de 23 de noviembre de 1994).

Resolución de 15 de octubre de 2010, de la Universidad de Vigo, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Social (B.O.E., núm. 264, de 1 de noviembre de 2010).

Románs, M.; Petrus, A.; Trilla, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.

Sáez, J. (2007). *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson.

Sáez, J.; Campillo, M. (2013). “La pedagogía social como comunidad disciplinar: entre la profesionalización y desprofesionalización del campo”. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 73-96.

Sáez J.; García, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.

Sánchez, J. F. (2012). “La realidad sobre la educación social: la participación como proceso de profesionalización”. *Apostó. Revista de Ciencias Sociales*, 52 <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/jfscanovas.pdf>

Úcar, X. (1999). “La profesión del Educador Social: reflexiones sobre la dimensión práctica de la formación”. En: R. Calvo; F. Esteban (coord.). *El*

practicum en la formación de educadores sociales (p. 299-310). Universidad de Burgos.

Universidad de Vigo (2015). *Reglamento para a realización do traballo de fin de grao*

https://www.uvigo.gal/opencms/export/sites/uvigo/uvigo_gl/DOCUMENTOS/alumnado/TFGNovo_Def_Uvigo.pdf



Foto: Martine et Stéphane - Fotolia.com



Intercambio

Maria Torra

El contexto de la justicia juvenil en Cataluña

Resumen

La intención de este artículo es aproximarnos a la realidad del mundo social y educativo en el campo de justicia juvenil, siempre teniendo en cuenta la educación como un derecho inalienable del ser humano. La finalidad es, pues, entender un poco más nuestra función educativa, no sólo de todos los educadores y educadoras sociales sino de todos aquellos agentes y técnicos sociales que participan en todo el proceso educativo de aquel menor o joven cuando entra dentro del complejo circuito de la justicia juvenil en el momento en que infringe la ley y comete un delito. Todos los profesionales de este gran engranaje trabajamos de forma multidisciplinar y en red sólo con un solo objetivo: una buena inserción socio-laboral y comunitaria de cada uno de los infractores.

Palabras clave

Justicia juvenil, Educación social, Trabajo en red, Inserción socio-laboral, Inserción comunitaria

El context de la justícia juvenil a Catalunya

La intenció d'aquest article és fer una aproximació de la realitat del món social i educatiu en el camp de justícia juvenil, sempre tenint en compte l'educació com un dret inalienable de l'ésser humà. La finalitat, doncs, és entendre una mica més la nostra funció educativa, no només de tots els educadors i les educadores socials sinó de tots aquells agents i tècnics socials que participen en tot el procés educatiu d'aquell menor o jove quan entra dins del complex circuit de la justícia juvenil en el moment en què infringeix la llei i comet un delicte. Tots els professionals d'aquest gran engranatge treballem de forma multidisciplinària i en xarxa només amb un sol objectiu: una bona inserció socio-laboral i comunitària de cadascun dels infractors.

Paraules clau

Justícia juvenil, Educació social, Treball en xarxa, Inserció socio-laboral, Inserció comunitària

The Context of Juvenile Justice in Catalonia

This article sets out to establish the current reality of social work and community education in the field of juvenile justice, within the framework of education as an inalienable right of all human beings. Its purpose, therefore, is to understand a little more clearly the educational function not only of all social educators but of all social workers and social actors involved in the process of education of a child or young person who enters the complex circuit of juvenile justice from the point at which he or she breaks the law and commits an offence. All of the professionals in this interconnected system work as members of a multidisciplinary team with a single common goal: the satisfactory integration into the community and into employment of each of the offenders.

Keywords

Juvenile justice, Social education, Team working, Access to work, Integration into the community

Cómo citar este artículo:

Torra Reventós, Maria (2016)

“El contexto de la justicia juvenil en Cataluña”.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 62, p. 107-125



▲ Marco legal

Como expresa el Plan Director de Justicia Juvenil 2004-2007, Cataluña dispone de un modelo adecuado y consolidado de Justicia Juvenil, a partir de la aprobación de la Ley Orgánica 5/2000 de la responsabilidad penal de los menores y la Ley del Parlamento de Cataluña 27/2001 de Justicia Juvenil. Consolidado también por la implicación y por la participación activa de la Administración, el sistema judicial y los profesionales y entidades del sector.

Cataluña ha desarrollado un modelo singular y avanzado de Justicia Juvenil. Con los cambios acelerados en la realidad social, se requieren nuevas respuestas del sistema de Justicia Juvenil, por tanto, el modelo actual apuesta por la responsabilización de los menores y jóvenes a través de medidas diseñadas y aplicadas desde un marco normativo y unos órganos gestores diferenciados de la protección de menores y de los servicios penitenciarios. Entonces, mediante la aplicación de diferentes programas y acciones socio-educativas, diseñados previamente, queremos conseguir la integración social de los menores y jóvenes que llegan a nuestra jurisdicción, teniendo como eje central la responsabilización de sus actos.

Las principales características del sistema de trabajo desarrollado en el ámbito de la atención a los menores y jóvenes infractores, desde el traspaso de las competencias a la Generalitat en 1981, son:

- Un buen nivel de coordinación y entendimiento entre todos los operadores del sistema de Justicia Juvenil: jueces de menores, fiscalía, servicios de la Generalitat y colectivos profesionales.
- El fomento de los procesos de mediación entre el menor y la víctima como fórmula alternativa de resolución del conflicto, así como la priorización de las medidas de medio abierto frente a las medidas de internamiento.
- La atención individualizada de los menores y jóvenes en los diferentes programas de intervención.
- Una buena preparación técnica y especialización entre los profesionales de los diferentes equipos de asesoramiento técnico, mediación, medio abierto y centros.
- Una fuerte voluntad de facilitar el diálogo y la asunción de compromisos ante las actuales dificultades, por parte de los equipos directivos y los profesionales en general.

El modelo actual apuesta por la responsabilización de los menores y jóvenes a través de medidas diseñadas y aplicadas desde un marco normativo y unos órganos gestores diferenciados de la protección de menores y de los servicios penitenciarios

Servicios y medidas judiciales

Todo infractor dispone de diferentes servicios y medidas judiciales. Siempre en concordancia tanto con los delitos cometidos como en su evolución personal y social del menor y/o joven infractor.

El Servicio de Mediación y Asesoramiento Técnico

Este servicio es especializado en asesoramiento y mediación, y tiene la Oficina de Atención a la Víctima del Delito (OAV). El servicio de asesoramiento es el que se presta cuando detienen al posible infractor y el técnico de guardia elabora un informe objetivo para presentar al juzgado de guardia para poder decidir si se queda cautelar en un centro o cautelar en libertad vigilada o bien se queda libre con cargos o sin ellos. El servicio de mediación es sólo para todos aquellos delitos tipificados como leves y hacen de mediación entre el infractor y la víctima, siempre y cuando ambas partes tengan un interés real. El servicio de la OAV atiende gratuitamente las demandas de los ciudadanos/as víctimas de delitos y, cuando hay sentencia judicial, ofrece:

- La información que necesiten, facilitando a la víctima el acceso a las ayudas.
- Servicios especializados y medios de seguridad para garantizar su proceso de recuperación.
- Apoyo y contención emocional necesarias en la situación de crisis y el seguimiento de las actuaciones judiciales, facilitándoles la accesibilidad.

Medio Abierto

Este servicio tiene la finalidad de incidir en el proceso de socialización de los menores y jóvenes mediante la intervención individualizada en el propio entorno y con una coordinación con las diferentes instituciones, entidades y profesionales de la comunidad. También se intenta la colaboración activa y pro-social de la familia.

Las medidas judiciales permiten hacer un seguimiento de su proceso de socialización, continuar y/o mejorar los vínculos de las relaciones existentes y trabajar para alcanzar los objetivos siguientes:

- Integración del menor o joven y la participación de la comunidad en la resolución del conflicto.
- Garantizar la atención al menor o joven en los ámbitos de salud, educación, ocio e inserción laboral.
- Apoyo y soporte en el proceso de inserción social.

- Implicación de la comunidad, mediante acuerdos y convenios de colaboración con otros departamentos, ayuntamientos, consejos comarcales y entidades del sector asociativo

Por lo tanto, es el encargado de supervisar las siguientes medidas judiciales: tratamiento ambulatorio, internamiento terapéutico, asistencia a un centro de día, permanencia de fines de semana, libertad vigilada, convivencia con otra persona, familia o grupo educativo, prestaciones en beneficio a la comunidad y tareas socioeducativas. A continuación las explicamos.

- *Tratamiento ambulatorio*
Es realiza un programa terapéutico de carácter ambulatorio que ayuda a menores/jóvenes a superar procesos adictivos (alcohol o drogas ilegales). Se puede aplicar solo o como complemento de otra medida.
- *Internamiento terapéutico*
No es una de las medidas habituales de privación de libertad, pero un juez de menores puede imponerla. Para ejecutarla se designa un recurso o una comunidad terapéutica que no depende de la Dirección General de Ejecución Penal a la Comunidad y de Justicia Juvenil, y el coordinador del equipo de medio abierto de la zona asigna un técnico para que realice el seguimiento y controle la ejecución.
- *Asistencia a un centro de día*
Los menores y jóvenes que están sometidos a esta medida residen en su domicilio habitual y acuden a un centro, plenamente integrado en la comunidad, dentro de un programa de atención integral durante el tiempo que determina la sentencia para llevar a cabo actividades de apoyo, educativas, formativas, laborales y de ocio.
- *Permanencia de fin de semana*
Las personas permanecen en su domicilio o en un centro hasta un máximo de 36 horas entre la tarde o noche del viernes y la noche del domingo, salvo el tiempo que tengan que dedicar, en su caso, a las tareas socioeducativas acordadas por el juez que deban llevarse a cabo fuera del lugar de permanencia. Se aplica los fines de semana a menores que cometen actos de vandalismo o agresiones leves y también por incumplimientos de las prestaciones en beneficio de la comunidad.
- *Libertad vigilada*
Consiste en hacer un seguimiento de la actividad del menor o joven: de su asistencia a la escuela, en el centro de formación profesional o al lugar de trabajo, según los casos, procurando ayudar a superar los factores que determinar la infracción cometida. Asimismo, esta medida obliga, en su caso, a seguir las pautas socioeducativas que señale la entidad pública o el profesional encargado del seguimiento, de acuerdo con el programa de intervención elaborado al efecto y aprobado por el juez. La persona

sometida a la medida también está obligada a mantener con dicho profesional las entrevistas establecidas en el programa y a cumplir las reglas de conducta impuestas por el juez, que pueden ser alguna o algunas de las siguientes:

- Obligación de asistir con regularidad al centro docente correspondiente, si el menor está en edad de escolarización obligatoria, y acreditar ante el juez esta asistencia regular o justificar, en su caso, las ausencias, las veces que sea requerido.
 - Obligación de someterse a programas de tipo formativo, cultural, educativo, profesional, laboral, de educación sexual, de educación vial u otros similares.
 - Prohibición de acudir a determinados lugares, establecimientos o espectáculos.
 - Prohibición de ausentarse del lugar de residencia sin autorización judicial previa.
 - Obligación de residir en un lugar determinado.
 - Obligación de comparecer personalmente ante el juzgado de menores o profesional que se designe, para informar de las actividades realizadas y justificarlas.
 - Todas las obligaciones que el juez de oficio, o a instancia del Ministerio Fiscal, estime para la reinserción social del sentenciado, siempre que no atenten contra su dignidad como persona
- *Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo*
Intenta proporcionar al menor un ambiente de socialización positivo, mediante la convivencia, durante un período determinado por el juez, con una persona o una familia distinta a la suya o integrándolo en un grupo educativo que se ofrezca a cumplir la función de la familia en cuanto al desarrollo de pautas socio-afectivas pro-sociales.
 - *Prestaciones en beneficio de la comunidad*
Esta medida, que no puede imponerse sin su consentimiento, implica la realización de las actividades no retribuidas que se le indiquen, de interés social o en beneficio de personas en situación de precariedad. Preferentemente, se trata de que la actividad tenga relación con los bienes jurídicos afectados por los hechos que ha cometido. El objetivo es que el menor comprenda, durante su ejecución, que la colectividad o determinadas personas han sufrido de modo injustificado unas consecuencias negativas derivadas de su conducta. Se pretende que comprenda que actuó de manera incorrecta, que merece el reproche formal de la sociedad y que la prestación de las tareas que se le exigen es un acto de reparación justo.
 - *Tareas socioeducativas*
La persona sometida a esta medida ha de llevar a cabo, sin internamiento ni libertad vigilada, actividades específicas de contenido educativo encaminadas a facilitarle el desarrollo de la competencia social.

El objetivo es que el menor comprenda, durante su ejecución, que la colectividad o determinadas personas han sufrido de modo injustificado unas consecuencias negativas derivadas de su conducta

Internamiento en centros educativos

El internamiento es una medida privativa de libertad que obliga al menor o joven a quedarse en un centro educativo o terapéutico, o bien en el domicilio, durante el tiempo impuesto en la sentencia.

Centro de menores de Justicia Juvenil

El juez puede decidir que se lleve un menor a un centro educativo de Justicia Juvenil cuando ha infringido la ley. Son lugares donde se cumplen las condenas impuestas a los menores entre 14 y 17 años, y el principal objetivo es la reeducación para que puedan insertarse de nuevo en la sociedad, de modo que cambien su actitud para un futuro pro-social.

La rutina del centro los mantiene ocupados todo el día. Sus principales funciones son:

- Ofrecer una respuesta inmediata y transitoria de acogida y de protección al menor que se encuentre en situación de desamparo y de alto riesgo social.
- Ejercer una función sustitutiva de la familia, que incluya:
 - La actividad educativa integral que el menor necesite.
 - Cubrir sus necesidades básicas: alimentación, ropa, alojamiento, etc.
- Cuidado de la salud física y psíquica:
 - Realización de un estudio diagnóstico interdisciplinario de la situación y de las necesidades del menor acogido.

Una vez el juez dictamina que el menor debe cumplir sentencia en un centro de menores, debe decidir cuál de los centros es el más adecuado para ese chico/a infractor/a, siempre teniendo en cuenta la situación personal de cada uno/a. Existen diferentes tipos de internamientos en centros educativos de Justicia Juvenil:

- *Régimen cerrado*: el menor o joven realiza todas las actividades del programa educativo dentro de un centro educativo.
- *Régimen semi-abierto*: el menor o joven realiza algunas de las actividades del programa educativo fuera del centro.
- *Régimen abierto*: el menor o joven realiza todas las actividades del programa educativo fuera del centro.
- *Internamiento terapéutico*: el menor o joven recibe un tratamiento específico para su alteración psíquica o dependencia a sustancias tóxicas.
- *Permanencia de fin de semana* (en un centro educativo o en el domicilio): el menor o joven debe estar hasta un máximo de 36 horas en un centro o en su casa, entre la tarde del viernes y la noche del domingo.

Actualmente existen siete centros en todo el territorio catalán:

- *Centro educativo Els Til·lers* (unidad terapéutica): destinado a la atención de menores y jóvenes que deben recibir una intervención específica para su alteración psíquica o dependencia a sustancias tóxicas.
- *Centro educativo L'Alzina*: destinado a la ejecución de medidas de internamiento firmes y cautelares en cualquier tipo de régimen.
- *Centro educativo Can Llupià*: destinado a la ejecución de medidas de internamiento firmes y cautelares en cualquier tipo de régimen.
- *Centro educativo El Segre*: destinado a la ejecución de medidas de internamiento firmes y cautelares en cualquier tipo de régimen.
- *Centro educativo Oriol Badia*: destinado a la ejecución de medidas de internamiento firmes y cautelares en régimen semiabierto y abierto.
- *Centro educativo Montilivi* (unidad abierta): destinado a la ejecución de medidas de internamiento firmes y cautelares en régimen semi-abierto y abierto.
- *Centro educativo Folch i Torres*: destinado a la ejecución de medidas de internamiento firmes y cautelares en régimen semi-abierto y abierto.

Todos los centros educativos se rigen por la circular 1/2008, de la Dirección General de Ejecución Penal a la Comunidad y de Justicia Juvenil, sobre las disposiciones comunes de funcionamiento de los centros educativos. Esta circular establece las normas comunes de funcionamiento y su organización para asegurar una convivencia correcta y llevar a cabo los programas de tratamiento de intervención educativa y las funciones de custodia de los menores y jóvenes internados.

La Dirección General de Ejecución Penal a la Comunidad y de Justicia Juvenil, mediante el Servicio de Centros, se encarga de establecer las líneas comunes de los programas de intervención que se llevan a cabo en los centros educativos de Cataluña, y realizar el seguimiento de la ejecución. Cada menor o joven internado tiene un programa individualizado que incluye las actividades educativas y/o programas de tratamiento que debe llevar a cabo. Los programas de intervención pueden ser generales, destinados a toda la población internada o de actuación especializada, sólo para aquellos menores y jóvenes que tienen determinadas problemáticas.

Programas generales

Competencia psicosocial

Lo ejecuta el educador social. La intervención en el área de la competencia psicosocial surge como respuesta a las carencias detectadas en la población adolescente y joven de los centros de Justicia Juvenil y como propuesta de intervención organizada y sistematizada para mejorar los aspectos relacio-

Los programas de intervención pueden ser generales, destinados a toda la población internada o de actuación especializada, sólo para aquellos menores y jóvenes que tienen determinadas problemáticas

nados con el desarrollo de las competencias personales. Para cada menor o joven será posible focalizar la intervención en un área según las necesidades detectadas y las prioridades establecidas. Se centra en mejorar la competencia psicosocial y la resiliencia mediante la mejora de las áreas siguientes:

- *Habilidades sociales e interpersonales*: competencias que favorecen un comportamiento social afectivo.
- *Habilidades para el manejo emocional*: competencias útiles para la gestión positiva de las emociones. Autocontrol conductual y emocional.
- *Habilidades cognitivas*: destrezas adecuadas para hacer frente a situaciones vitales de forma consciente y razonada. Desarrollo de valores prosociales.

Hábitos básicos y habilidades domésticas

Lo ejecuta el educador social. La intervención en este ámbito está justificada por la finalidad reinsertora de los centros de Justicia Juvenil ya que en este programa se trabajan contenidos fundamentales para una buena integración social de los menores y jóvenes. También la Ley 27/2001 justifica el programa, ya que establece, en el art. 20, apartado f) la obligación de los menores de cumplir las normas establecidas referentes a la higiene, la sanidad, la vestimenta y aseo personal. El apartado g) del mismo artículo también obliga a cumplir las prestaciones personales obligatorias que constan en las normas de funcionamiento interno para el buen orden, la limpieza y la higiene del centro. El objetivo principal es el logro del mayor grado de autonomía en aspectos relacionados con los hábitos básicos y las habilidades domésticas.

Educación para la salud

Lo ejecuta el educador social. La salud es un aspecto fundamental en la vida de todas las personas y aparece como un derecho básico en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Es un bien en sí mismo y un recurso imprescindible personal y socialmente. Promover la salud significa capacitar a las personas para que puedan aumentar el control sobre su salud y mejorarla. La educación para la salud es un proceso amplio dirigido a favorecer la adquisición y desarrollo de las habilidades conductuales, emocionales y sociales, necesarias para mantener un estilo de vida saludable. Entre el colectivo de adolescentes, la educación para la salud es especialmente necesaria. Los temas relacionados con la salud casi nunca se encuentran en el conjunto de prioridades de estos grupos. En la adolescencia, la enfermedad se percibe como una posibilidad muy lejana. Chicos y chicas aprenden nuevas formas de relación, están expuestos a influencias diversas y se sienten atraídos por el riesgo. Todo esto les hace estar más receptivos a situaciones asociadas a conductas no saludables. La educación para la salud en los centros de Justicia Juvenil ha de integrar aquellas actuaciones encaminadas a facilitar que

Entre el colectivo de adolescentes, la educación para la salud es especialmente necesaria. Los temas relacionados con la salud casi nunca se encuentran en el conjunto de prioridades de estos grupos

los menores y jóvenes vayan adquiriendo los conocimientos y las habilidades necesarias para tomar decisiones responsables en relación con la salud personal, la salud de los demás y con el cuidado del entorno. La intervención en educación para la salud en los centros hay que entenderla como un área de intervención transversal que debe estar completamente integrada e insertada en el proyecto educativo de centro. Por ello, la respuesta la tienen que dar todos los agentes implicados en la estructura de la organización. La aportación específica que hace el programa de educación para la salud que se definirá a continuación es la de complementar la intervención en educación para la salud en el centro, en un contexto de formación y especialización de las áreas básicas que se incluyen y que se desarrolla con los objetivos y contenidos siguientes.

Tutoría

Lo ejecuta el educador social. Los menores y jóvenes internados en los centros requieren de una intervención individualizada, periódica y constante durante todo el internamiento que les facilite un espacio de reflexión del propio proceso educativo y que sirva de refuerzo en toda la intervención que se lleva a cabo en el centro. El profesional referente para cada menor o joven, durante el internamiento, es aquel educador-tutor asignado especialmente para él. Todos los menores y jóvenes con medidas de internamiento deben tener asignado un tutor y deben recibir una intervención individualizada, según el mandato de la Ley 5/2000 y la Ley autonómica 27/2001. La intervención educativa individualizada necesita una programación específica y única para cada menor o joven, según sus necesidades y los factores de riesgo detectados. El tutor, como miembro del equipo multidisciplinario, debe llevar a cabo su programa a partir del trabajo interdisciplinario y debe apoyar a aquellas actuaciones que se lleven a cabo en los protocolos y otros programas: competencias psicosociales, educación para la salud y programas de actuación especializada. El objetivo esencial de este programa es implicar a los menores y jóvenes en su PTI, motivarlos y orientarlos hacia un proceso de cambio favorable a la reinserción social, reforzando la intervención general y especializada del centro.

La intervención educativa individualizada necesita una programación específica y única para cada menor o joven, según sus necesidades y los factores de riesgo detectados

Refuerzo en el entorno familiar

Lo ejecuta el trabajador social. La intervención en el área de la familia es especialmente necesaria en la Justicia Juvenil. Por un lado, porque los menores de edad legalmente dependen de la acción y decisiones de sus tutores legales. Por otro lado, porque la reinserción social de los menores y jóvenes requiere de la implicación y apoyo de su entorno familiar. La evaluación de diferentes programas de intervención y prevención familiar muestran como con la mejora de las habilidades educativas y de gestión familiares consiguen beneficios significativos en las relaciones intrafamiliares entre los menores y

jóvenes y los padres o tutores. Sus efectos positivos parecen generalizarse a otros entornos y perdurar al cabo del tiempo. Hay que apostar por el trabajo en esta línea puesto que la familia puede convertirse en el principal factor de protección para el menor o joven. Por tanto, el objetivo o función principal de este programa es reforzar el entorno familiar de los menores y jóvenes con medidas de internamiento a través de una intervención planificada.

Cultura, tiempo libre y ocio

Lo ejecuta el educador social. El artículo 16 de la Ley 27/2001 especifica que “la vida en el centro debe tomar como referencia la vida en libertad y debe reducir al máximo los efectos negativos que el internamiento puede comportar para los menores o los jóvenes”. El objetivo principal de este programa de tratamiento es favorecer la educación en el tiempo libre de los menores y jóvenes mediante su participación en actividades de ocio, cultura y tiempo libre

Educación física y deporte

Lo ejecuta el maestro del Departamento de Educación. La intervención en el ámbito de la educación física viene justificada en el apartado d) del art. 19 de la Ley 27/2001 que establece el derecho de los menores y jóvenes internados a recibir una educación y una formación integral en todos los ámbitos. Los objetivos o funciones principales de este programa son ofrecer a los menores y jóvenes internos matriculados en la ESO la formación correspondiente al área de educación física y también que mejoren las sus condiciones psicofísicas.

Educación para la diversidad

La ejecuta el educador social. En un mundo cada vez más globalizado es necesario el trabajo de la diversidad cultural como elemento de riqueza y como una de las principales herramientas de prevención y resolución de conflictos. Además, la diversidad no es sólo la presencia de grupos culturalmente diferentes, sino una multiplicidad de factores que se combinan entre ellos, no existe una única diversidad (cultural) sino muchas diversidades. Por ello, es importante intervenir educativamente en esta línea. La función principal es la de promover la atención y la intervención de carácter personal y educativo a los menores y jóvenes, para facilitar las interacciones entre colectivos y la integración de estos en el entorno social.

Programas de actuación especializada

Drogodependencias y otras adicciones

La etapa de la adolescencia es uno de los momentos en que se inician los primeros contactos con las drogas. La variabilidad en cuanto a los factores que pueden influir desde este primer contacto hasta la posible instauración de un patrón de consumo continuado es diversa. Por tanto, la intervención del programa de tratamiento de drogodependencias y otras adicciones se plantea desde una perspectiva global: la intervención con los menores o jóvenes y la intervención con sus familias y su entorno de referencia más cercano. La prevención primaria está orientada a fomentar estilos de vida saludables para impedir o retrasar la aparición de una situación relacionada con el consumo de drogas (educación para la salud). La prevención secundaria es más especializada, dirigida a aquellos grupos que ya han entrado en contacto con el consumo de drogas (actuaciones para la reducción de daños) y realiza un tratamiento o intervención más directa para aquellos casos donde la pauta de consumo está más instaurada.

Problemáticas de salud mental

Lo ejecuta el Equipo de Salud Mental y otras Adicciones. Durante el período de internamiento pueden darse múltiples circunstancias en que los menores o jóvenes requieran atención especializada en problemáticas de salud mental. La actuación de los profesionales especializados (psiquiatras y psicólogos) se complementa con la actuación de los psicólogos y equipos multidisciplinares de los centros educativos. Las circunstancias del propio internamiento a menudo facilitan la detección de necesidades y es posible detener una situación que supone daños y un riesgo de deterioro para el menor o joven y su entorno. Esta asistencia debe ser coherente y organizada a través del programa de tratamiento individualizado de cada uno de los menores y jóvenes.

Delitos sexuales

Lo ejecuta el psicólogo del centro. La etapa de pubertad y la adolescencia es un periodo de desarrollo y evolución sexual (curiosidad sexual, inicio de los primeros contactos, autoafirmación en la propia orientación sexual...). Este momento evolutivo, por sí solo, ya determina unas diferencias significativas respecto a las características propias del período del adulto. Es por ello que los menores y jóvenes agresores, en el momento de la intervención, también tienen necesidades específicas diferentes a las de los adultos. La intervención del programa de delitos sexuales se plantea desde dos vertientes: la intervención con los menores o jóvenes y la intervención con sus familias. El aprendizaje no debe implicar sólo al menor o joven sino también su contexto relacional más inmediato, que debe aprender nuevas formas de

funcionamiento. Por otra parte, se deben construir y fortalecer espacios que faciliten los desarrollos pro-sociales. El objetivo principal de este programa de tratamiento es, pues, intervenir de forma global e individual con los menores o jóvenes que han cometido delitos contra la libertad sexual (agresión sexual y/o abuso sexual) para evitar, por un lado, la reincidencia (nuevas víctimas) y, por otra lado, que adolescentes agresores se conviertan en adultos agresores.

Delitos violentos

Lo ejecuta el psicólogo del centro. Aunque la adolescencia no debe ser necesariamente una etapa problemática, algunos estudios muestran que las exigencias propias de este período pueden repercutir en la autoestima y la autoconfianza, en una mayor ansiedad, en conductas delictivas y en un aumento de sentimientos negativos.

Este momento evolutivo, por sí solo, ya determina unas diferencias significativas respecto al periodo adulto. Por eso, los menores y jóvenes agresores, en el momento de la intervención, también tienen necesidades específicas diferentes a las de los adultos. Intentar que estas conductas agresivas no se instalen como patrón de respuesta habitual es uno de los aspectos que marcará esta diferencia. Eso no son más que rasgos generales, pero que sirven de referencia para situarse ante el sujeto susceptible de intervención.

La intervención del programa de delitos violentos se plantea desde dos vertientes: la intervención con los menores o jóvenes y la intervención con sus familias. El aprendizaje no debe implicar sólo al joven o menor sino también su contexto relacional más inmediato, que debe aprender nuevas formas de funcionamiento. Por otra parte, se deben construir y fortalecer espacios que faciliten los desarrollos pro-sociales. El objetivo principal de este programa es, pues, intervenir de forma global y especializada con los menores y jóvenes que han cometido delitos de violencia contra las personas¹ para evitar, por un lado, la reincidencia (nuevas víctimas) y, por otro, que menores o jóvenes agresores se conviertan en adultos agresores.

Profesionales de los centros educativos

Dentro de los centros educativos se trabaja de forma multidisciplinar, es decir, el seguimiento de casos se realiza mediante diferentes profesionales de la educación: un educador/a social, un trabajador/a social y un psicólogo/a, el maestro de educación y el maestro del taller de empleo laboral. Se realizan, a lo largo de toda la medida de internamiento, reuniones de seguimiento de los casos, que normalmente son trimestrales, pero que se hacen siempre

que son necesarias para el buen seguimiento del caso individualizado. Están presentes el coordinador de la unidad del menor o joven y el subdirector o, en su defecto, el director del centro.

Educador social

Presta atención directa a los jóvenes de la unidad de convivencia donde está asignado: transmisión de buenas prácticas cotidianas, resolución de conflictos, habilidades sociales y, de forma paralela, tiene a su cargo seis casos de menores/jóvenes internados. El educador que no lleve casos de medidas judiciales de menores/jóvenes desarrolla los diferentes programas asignados por la Dirección General de Justicia Juvenil y alguna actividad más requerida también por la DGJJ. Y realiza los respectivos informes que solicitan los juzgados.

Psicólogo

Realiza el seguimiento psicológico de treinta casos de menores/jóvenes, realiza los programas especializados de delitos sexuales y de delitos violentos (de forma grupal y/o individual) y todos los informes solicitados por los juzgados

Trabajador social

Realiza la evaluación y el seguimiento de las familias de los menores/jóvenes y de sus relaciones intrafamiliares. Intenta trabajar los vínculos afectivos, y que estos sean pro-sociales.

Maestro de educación

Es un maestro del Departamento de Educación que acompaña en la formación reglada. La adaptación curricular se hace en función de las características del menor; sin embargo, siempre trabajan a partir del potencial de cada menor, y no siempre es necesaria una adaptación curricular.

Maestro de formación ocupacional

Son monitores de taller de formación ocupacional los que desarrollan esta actividad. Todos los talleres tienen un convenio con el Servei d'Ocupació de Catalunya (SOC) para que los cursos sean homologados y válidos para el Departamento de Trabajo. Con el objetivo de poder realizar prácticas pre-laborales para, después, conseguir un buen trabajo y entrar en el mundo laboral.

Pre-adolescentes y adolescentes infractores y los fines de la Justicia Juvenil

Cuando el menor traspasa la línea de la transgresión y realiza acciones asociales y/o actos delictivos inicia una etapa donde es susceptible de visitar todo el circuito y servicios de la Dirección General de Ejecución Penal a la Comunidad y de Justicia Juvenil. Antes de empezar, los profesionales sociales debemos tener siempre presente la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, que regula la responsabilidad penal de los menores (legislación nacional), la Ley 27/2001, de 31 de diciembre, de Justicia Juvenil (legislación autonómica), con todas aquellas circulares e instrucciones de la Dirección General de Ejecución Penal a la Comunidad y Justicia Juvenil y siempre teniendo en cuenta y con vigencia los derechos de los menores: la Convención de los derechos del niño de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1989.

Nuestra ley autonómica, la Ley 27/2001 del 31 de diciembre de Justicia Juvenil, destaca nuestra figura profesional, los educadores sociales. Por lo tanto, gracias a esta ley nos centramos en la individualización de las intervenciones educativas, en función de las circunstancias de cada caso, haciendo un trabajo multidisciplinar gracias a la formación especializada de cada profesional que interviene en el caso y en cada fase a la que llega el adolescente, fomentando al mismo tiempo la participación y la colaboración de otras instancias y organizaciones: lo que llamamos el trabajo en red. El trabajo individual se realiza mediante los programas de tratamiento con una intervención educativa en el ámbito de los menores infractores y se pueden llevar a cabo en un contexto de ejecución penal, es decir, de control. Por lo tanto, de forma integral se da respuesta a la infracción penal de los menores (medida privativa de libertad), lo cual les ayuda a sentirse responsables de los propios actos y a comprender el efecto que éstos tienen sobre los demás: un estímulo del proceso de cambio de su conducta. Cabe señalar la figura del educador social en medio abierto, que facilita el cumplimiento de las medidas de libertad vigilada, porque somos conscientes de la importancia de la situación familiar, el entorno social, la enseñanza y la ocupación laboral tanto del menor como de su entorno familiar. Estos son los elementos primordiales que son facilitados a los fiscales y jueces de menores para dar la respuesta más adecuada a cada caso de infracción penal.

La conclusión es, pues, que hay que potenciar e implementar las medidas de ejecución penal no privativas de libertad en la comunidad, siempre que se puedan llevar a cabo dentro de su propio entorno familiar y social. Si no se pueden implementar las medidas no privativas de libertad en la comunidad y los infractores deben cumplir medida judicial dentro de un centro educativo, siempre se debe implementar la intervención educativa, y teniendo presente que una segunda o tercera oportunidad puede hacer cambiar ciertos aspectos personales, con el fin de poder tener una vida más normalizada y pro-social que la anterior.

Nos centramos en la individualización de las intervenciones educativas, en función de las circunstancias de cada caso, haciendo un trabajo multidisciplinar gracias a la formación especializada de cada profesional que interviene en el caso y en cada fase a la que llega el adolescente

Los agentes sociales de Justicia Juvenil siempre trabajamos en tres ejes:

1. *Intervención a las personas afectadas*: teniendo en cuenta que nuestras actuaciones son de adaptación permanente por los perfiles heterogéneos de los menores/jóvenes a las nuevas demandas legales. Intervención sobre la atención a las víctimas e intervención en el apoyo a las familias de estas personas.
2. *La justicia*: nuestra nueva legislación de Justicia Juvenil parte de unos principios rectores alineados con las resoluciones internacionales más avanzadas y basados en el consenso entre los operadores del sistema. Ahora hay que impulsar el espíritu de los legisladores con el despliegue reglamentario y, si procede, con propuestas de mejora del marco legal.
3. *La comunidad*: proximidad, implicación cívica y acción compartida gracias al trabajo en red de diferentes instituciones sociales y comunitarias. Existe ya una participación social y ciudadana que favorece un mayor conocimiento y sensibilidad hacia la problemática que sufren los jóvenes y menores delincuentes, pero aún falta trabajar más en esta dirección; una concienciación más intrínseca, políticas de prevención respecto a la intervención preventiva y a la implicación del entorno del menor o joven.

La relación educativa entre educando y educador/a

Los menores adolescentes están en una etapa de constante transformación y desarrollo en que experimentan cambios físicos, sociales, personales, emocionales y cognitivos. Comienzan a relacionarse más con sus semejantes e iguales y a separarse de su familia, lo que les puede ocasionar comportamientos disociales, de riesgo y conductas delincuenciales. Es, pues, cuando nos encontramos con el comportamiento conflictivo del adolescente cuando los profesionales debemos afrontar su manejo del enojo, su pasividad, su desmotivación y sus comportamientos transgresores y/o violentos de las normas.

Los educadores sociales damos nuevas propuestas de vida normalizadas y pro-sociales con el fin de que los destinatarios infractores cambien lo que creían hasta ahora por unos valores e inquietudes pro-activos y socializados. Pero no es un trabajo fácil, no sólo para los profesionales sino también para los propios destinatarios transgresores. Porque como educadores sociales nos encontramos con el comportamiento conflictivo del adolescente y su desmotivación al cambio personal. Como transgresor debe tener voluntad al cambio y, también, querer transformar sus esquemas mentales y llevar una vida normalizada dentro del canon de la legalidad.

Los profesionales debemos afrontar su manejo del enojo, su pasividad, su desmotivación y sus comportamientos transgresores y/o violentos de las normas

Para empezar esta gran meta, primero debemos comprender las conductas transgresoras de la adolescencia y reflexionar sobre las características que las intervenciones deben tener para favorecer su desarrollo. Debemos analizar las características del proceso de cambio en esta etapa, concediendo especial importancia a las dinámicas de relación con el entorno y las necesidades propias del adolescente.

A partir de la voluntad de cambio, los profesionales no podemos caer en el error de idealizar donde pueden llegar. Debemos extraer los límites y las posibilidades del educando. Debemos trabajar con objetivos viables y palpables y sin ser osados. Trabajar paulatinamente, un paso tras otro. Por lo tanto, teniendo conocimiento de las necesidades y de sus capacidades individuales le tenemos que ofrecer suficientes herramientas, recursos y estrategias para que, una vez las asuman, las puedan poner en práctica y resolver los conflictos mediante el diálogo. También debemos tener presente que, a menudo, el cambio de los adolescentes no es inmediato, es siempre gracias a su esfuerzo continuo y, sin embargo, a menudo fracasan o tiran la toalla. En estas situaciones hay que escucharles y colaborar con ellos, darles sugerencias y posibilitar hacer las devoluciones de sus cambios personales y de sus pequeñas metas.

Teniendo en cuenta el entorno y las necesidades de los adolescentes, otro ítem remarcable e importante en estos años de crisis es la pobreza y el desamparo de un inadecuado ejercicio de la responsabilidad de los progenitores (una realidad emergente). Son los servicios técnicos de Justicia Juvenil en Cataluña los que centran sus actuaciones en torno a los factores criminológicos de riesgo de reincidencia delictiva de los menores y jóvenes infractores. Y los servicios técnicos de Atención a la Infancia y la Adolescencia lo hacen en la asistencia a los menores y jóvenes. Un denominador común del desamparo y la delincuencia juvenil es el factor crítico de alto riesgo social de identidad de muchos de estos jóvenes desamparados y delincuentes vez. Es una historia personal, familiar y social marcada por una situación de pobreza.

Una posible solución a esta pobreza es invertir en servicios de prevención y atención especializada a la vulnerabilidad personal y la exclusión social y a la reincidencia delictiva juvenil. Ante esta situación, los retos para mejorar la atención especializada y la protección social de los niños y jóvenes son múltiples y variados: cubrir primero las necesidades básicas para evitar la sobre-exposición a los factores de riesgo, comprender la realidad social y familiar y el uso de los recursos existentes (recortados por la crisis). Y una realidad existente es que arrinconan a todos aquellos menores y adolescentes que no tienen formación ni trabajo, con la crisis no hay demandas laborales para los adolescentes. Es el momento de enfatizar el trabajo en red con el Departamento de Justicia, el Departamento de Atención a la Infancia y Adolescencia junto con el Departamento de Educación y, también, con el SOC, para que trabajen de forma multidisciplinaria.

Una posible solución a esta pobreza es invertir en servicios de prevención y atención especializada a la vulnerabilidad personal y la exclusión social y a la reincidencia delictiva juvenil

En cuanto a la pobreza, también es uno de los principales factores de riesgo de los menores. Las experiencias vividas tienen un gran impacto en la salud. En los tres primeros años de vida es muy importante el afecto y la estimación para que tengan un buen desarrollo psíquico y físico a lo largo de la vida. El impacto de la pobreza sobre la salud mental aparece cuando son adolescentes y adultos, y es entonces cuando llegan a una situación extrema de marginación social y con un componente de estigma. Por lo tanto, hay que hacer políticas de prevención respecto a las familias, jóvenes y adolescentes. Prevención para los chicos de la calle y prevención mediante puntos de referencia como los centros de barrio, centros de día, centros abiertos, centros para drogodependientes, centros de información sexual y sanitaria del VIH, etc. En estos centros se pueden ofrecer espacios de ocio pero también un plato caliente cada tarde (mediante la tarde de cine se da la merienda) y también clases de repaso, clases de inglés, aulas de ordenadores para hacer los deberes, etc. Estos servicios les dan la posibilidad de sentirse aceptados entre sus iguales, hecho muy importante durante la adolescencia.

Cuando el menor o adolescente entra en el circuito de Justicia Juvenil el técnico educador social no sólo trabaja el hecho delictivo del menor sino también transmite valores, competencias y habilidades sociales y hábitos básicos necesarios normalizados. A menudo nos encontramos con menores y jóvenes institucionalizados con un discurso pro-social aprendido y que son realmente disociales y transgresores de la norma. En este sentido, nos encontramos con varias dificultades para cambiar su pirámide de valores. Son los adolescentes que presentan dificultades importantes para superar el proceso de construcción de una identidad propia. Esquivan los obstáculos en una sociedad con pocos recursos y a menudo sin apoyo. Además, la sociedad cambia de forma permanente y la crisis actual hace tambalear la estructura familiar. Este es un factor actual que genera dificultades de control y de autoridad por parte de los progenitores hacia sus hijos, y sobre todo si son adolescentes, que son los que, a menudo, necesitan traspasar los límites de la normalidad y la legalidad. Hablamos, pues, de un contexto donde los límites conductuales y sociales se pierden. Si, además, le añadimos todas aquellas circunstancias relacionadas con la inmigración, el choque cultural o el desarraigo, se presentan situaciones extremadamente delicadas.

Por lo tanto, cuando nos llegan los adolescentes nos encontramos que, de entrada, rechazan todo lo que les ofrecemos. No quieren mostrar las carencias tan evidentes que tienen. Se muestran con una gran impunidad, teniendo conductas desafiantes para mantener a raya su manejo del enojo y la ansiedad. No piden ayuda pese a que la necesiten y la quieran, porque pedirle les supone aceptar los errores cometidos, explicitar e intentar hacer el cambio de todo lo necesario para llevar una vida normalizada y legalmente correcta. Hacerlo les repercutiría esencialmente en su ser: hacer un cambio en su escala de valores y conseguir la tranquilidad intrínseca.

No piden ayuda pese a que la necesiten y la quieran, porque pedirle les supone aceptar los errores cometidos, explicitar e intentar hacer el cambio de todo lo necesario para llevar una vida normalizada y legalmente correcta

Durante su largo internamiento, pueden cambiar hacia una progresiva aceptación de nuestra intervención educativa mediante la relación

Los profesionales trabajamos con unos adolescentes que no quieren ser “ayudados” y que nos utilizan sólo para cubrir las necesidades que ellos quieren y que creen que tienen. Durante su largo internamiento, pueden cambiar hacia una progresiva aceptación de nuestra intervención educativa mediante la relación. El contacto diario pone en juego nuestra capacidad profesional para que se impliquen en el camino de la autonomía y responsabilidad. Trabajamos a partir de la contención, de un clima de respeto y de reconocimiento y diálogo respecto a los menores.

Lo que no podemos obviar es que los menores que nos llegan tienen una medida judicial impuesta. Tener impuesta una medida judicial conlleva la privación de libertad, hecho que los adolescentes infractores no viven bien porque es algo impuesto y obligada. Por un lado, es la respuesta sancionadora de haber transgredido la Ley Orgánica 5/2000 (reguladora de la responsabilidad penal de los menores) y, por otro, han de ejecutar una medida con una intervención educativa de todo lo que hay que mejorar en base a sus carencias. Además, cuando llegan a un centro educativo de Justicia Juvenil se rigen por la Ley 27/2001 de 31 de diciembre, la cual es la reguladora de la normativa para el buen funcionamiento de los centros educativos.

Es del todo necesario contar con todos los profesionales de los servicios de la red pública y privada implicados para trabajar conjuntamente

Es del todo necesario contar con todos los profesionales de los servicios de la red pública y privada implicados para trabajar conjuntamente. Hay que hacer un trabajo en red de forma multidisciplinaria e interdisciplinaria (recursos comunitarios, Departamento de Educación, SOC, etc.).

Como conclusión final quisiera subrayar que los agentes, técnicos, educadores sociales y colaboradores sociales que trabajamos en red hacemos uso de la intervención educativa como una herramienta prioritaria para incidir en el complejo proceso de inserción social del menor infractor, cualquiera que sea la medida que cumpla: en régimen cerrado en centros educativos de Justicia Juvenil, teniendo una actuación educativa más intensa; en régimen abierto en centros educativos de Justicia Juvenil, incidiendo permanentemente en la actuación educativa y haciendo de puente entre el menor y el entorno en el que próximamente tendrá una relación estrecha sin ningún intermediario que le acompañe; y las diferentes medidas en medio abierto, incidiendo en el proceso de socialización mediante una intervención educativa en el entorno familiar y social comunitario. Todo ello con el fin de hacerles responsables de sus actos y de las consecuencias que se derivan, para que puedan llegar a ser autónomos y puedan tener una vida con una inclusión social óptima. No es una tarea fácil y el porcentaje de inserción es menor de lo que nos gustaría, pero cuando se consigue que un menor salga de la inercia malévol, los técnicos del ámbito social creemos que nuestros esfuerzos valen la pena, porque tratamos con personas y todo esfuerzo, entonces, es válido.

Maria Torra Reventós
Educatrice social
mtorra@gencat.cat

Bibliografía

Circular 1/2008 del funcionamiento de los centros educativos.

Ley 27/2001, de 31 de diciembre de Justicia Juvenil.

Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

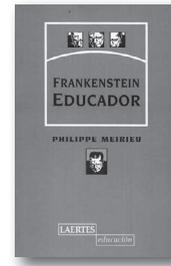
Pla director de Justicia Juvenil: *Línies estratègiques, objectius i actuacions 2004-2007*.

-
- 1 Interpretamos el término delitos violentos entendiendo que en el delito existe un ejercicio de la violencia: “una agresión o un acto de violencia física que es suficientemente grave para causar daño a otra persona o personas (cortes, rotura de huesos, muerte, etc.) sin importar si efectivamente hay daño resultante; o una amenaza que se ha proferido sosteniendo un arma”.
-

Foto: Carlo Sußmich - Fotolia.com



Libros recuperados, publicaciones, propuestas



Frankenstein educador

Frankenstein educador

Ph. Meirieu

Barcelona: Ed. Laertes, 1998

Philippe Meirieu reflexiona en este libro sobre cuáles son los criterios que todo educador/a debe tener en cuenta en el desarrollo de su tarea para mantener el equilibrio entre el deber de orientar el crecimiento de una persona en su proceso de formación (sobre todo si hablamos de la infancia) y el respeto al desarrollo libre de las características, particularidades y tendencias propias de esta persona. Es decir: ¿Cómo ser influyente pero, a la vez, no anular el ser más íntimo y más singular de la persona que crece? ¿Cómo orientar el aprendizaje de la libertad y de la autonomía? ¿Cómo asegurar la libertad sin caer en el abandono? ¿Cuáles son las contradicciones y dilemas que experimenta el educador en la búsqueda del tono más adecuado en el ejercicio de su rol?

El autor utiliza la obra de Mary Shelley como forma poética para aproximarse a estos interrogantes

El doctor Frankenstein, en su pretensión de crear un ser a partir de pegar piezas como si de un puzle se tratara, descubre que el ser creado tiene personalidad propia y sólo puede tener existencia en la medida en que no renuncia a su esencia de libertad. Esta evidencia lleva Meirieu a reflexionar sobre las limitaciones del hecho educativo: no puede ser la fabri-

cación de un ser pasivo, pero tampoco puede ser el abandono al crecimiento espontáneo sin ninguna orientación.

La obra se organiza en tres grandes bloques. En el primero, el autor analiza el error de entender la educación como fabricación y lo hace acompañando el relato de Frankenstein con otros clásicos de la literatura o del cine que parten de los mismos supuestos, como puede ser Pinocho, Pigmalión, el Gólem, Robocop o Blade Runner. En el segundo bloque, describe las premisas para una “revolución copernicana en pedagogía”, es decir, los criterios marco que cualquier pedagogía debería seguir para no caer en esta “fabricación”. De forma resumida, las grandes ideas clave de esta segunda parte son: la persona que el educador/a tiene delante no es de su propiedad; esta persona tiene criterio y autonomía; el aprendizaje siempre es una reconstrucción de la persona que aprende; uno sólo puede aprender si quiere; el educador/a no debe confundir el “no poder” sobre el otro para hacerlo aprender con el poder que sí tiene de crear las condiciones para que la otra persona quiera hacer cambios de manera voluntaria; en toda acción educativa hay que pensar desde la perspectiva de la autonomía que la persona que educa podrá adquirir; finalmente, la pedagogía no es una ciencia exacta y deben reconocerse sus limitaciones.

Hay tres frases en este apartado que sintetizan toda la filosofía del autor:

“En educación, lo normal es que la cosa *no funcione*. Lo normal es que el otro/a se nos revele, aunque sólo sea para recordarnos que no es un objeto que se fabrica sino un sujeto que se construye”.

También: “hay que reconocer *la insoportable levedad de la pedagogía*.”

Y finalmente: “hay que crear *espacios de seguridad*, esto es, escenarios donde la persona que se educa se atreva a hacer cosas que no sabe hacer porque no tendrá que sufrir las consecuencias de los potenciales errores no saberlas hacer”.

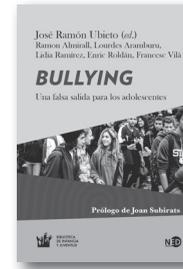
Finalmente, la tercera parte del libro está dedicada a mostrar criterios y orientaciones sobre cómo construir una pedagogía que, en palabras del autor, sea “contra Frankenstein y realmente lleve hacia la autonomía de la otra persona”.

En síntesis, es un libro imprescindible porque que sitúa de forma clara los límites dentro de los cuales se tiene que mover la actividad educativa: ni fabricar y anular el otro/a, ni abandonarlo/a su suerte. Por otro lado, los márgenes son muy amplios y, más allá del libro, abre un interesante marco de referencia que permite situar las grandes pedagogías clásicas, desde las más directivas como es el caso de las propuestas de Makarenko, más cerca de los límites de la fabricación aunque no lleguen a serlo, hasta las más abiertas como pueden ser las propuestas de Neill o Deligny, en

este caso mucho más cerca del abstencionismo pedagógico.

Pero, seguramente, el gran mérito es que este libro abre las puertas a la reflexión sobre la acción pedagógica desde la perspectiva de la ética porque, en definitiva, está hablando del compromiso, las responsabilidades y las renuncias que debe asumir el agente educativo en el cuidado del otro, en su proceso de formación hacia la libertad y el bienestar propio y colectivo. Esta temática la abordará de forma específica y profunda en su libro *La opción de educar*, del cual hablaremos en otro “libro recuperado”.

Jesús Vilar Martín
Facultad de Educación Social y
Trabajo Social Pere Tarrés



Bullying. Una falsa salida para los adolescentes

Bullying. Una falsa salida para los adolescentes

José Ramón Ubieta (ed.), Ramon Almirall, Lourdes Aramburu, Lidia Ramírez, Enric Roldán, Francesc Vilà
Barcelona: NED Ediciones, 2016

De nuevo nos encontramos ante un texto apasionante de José Ramón Ubieta. En esta ocasión, una obra colectiva acerca de un tema tan controvertido como necesario: el acoso escolar, más conocido por el anglicismo *bullying* y que da nombre al libro. La particularidad de los trabajos de Ubieta es que son capaces de aunar actualidad con rigor en áreas complejas de trabajo interdisciplinar. Una oportunidad que permite abrir el panorama y convocar a una tarea intensa orientada a incorporar interrogantes en aquellas cuestiones en las que participan profesionales de diversas disciplinas, pero también familias y adolescentes. Lugares, sin duda, complejos y, por ello, sometidos a situaciones donde aparecen miradas superficiales o análisis poco precisos. A lo largo de la lectura el texto va advirtiendo, ya desde el prólogo de Joan Subirats, de la necesidad de abordar la cuestión pese a la admisión generalizada de encontrarnos ante una problemática históricamente “habitual”; es decir, un territorio conocido pero que irrumpe como novedad en cuanto se modifican algunos de sus aspectos explicativos o, simplemente, que se está visibilizando de un modo diferente. El recorrido, entonces, que plantean los autores permite

situarse por fuera de las lógicas alarmistas (sin ello suponer un menoscabo en la importancia), para así adentrarse con minuciosidad en las fronteras, en los bordes que permitan hacerse preguntas más allá de las habituales. Podría, incluso, afirmar que el texto huye del catastrofismo para armar posibles respuestas y ciertas hipótesis de trabajo en torno a la construcción de herramientas para el análisis y su puesta en juego en la tarea cotidiana de la acción social y educativa con adolescentes.

Sin duda son muchas las cuestiones aportadas en esta línea. Entre ellas, el lugar del cuerpo en las manifestaciones habituales de acoso escolar, las posiciones en juego en los pasajes al acto de las víctimas y los acosadores, las relaciones con la mirada y la imagen tanto particular como social; o bien, las identidades sexuales, o las ubicaciones y posicionamientos de los adultos, tanto en el ámbito familiar como en el profesional. Les invito a hacer ese recorrido por el texto, donde se encontrarán varios trayectos y posibilidades, así como las palabras siempre presentes de los propios adolescentes, lo que añade un valor a las reflexiones y análisis de los autores. Sin embargo, lejos de resumir esas palabras, considero importante resaltar un elemento que, desde mi punto de vista, concede, si cabe, un aliciente más al texto. Me refiero a lo que se puede considerar una suerte de instrumento de navegación. A parte de los sólidos argumentos

que acompañan la presencia continua de las palabras de los implicados, es constante un elemento crucial para elaborar y/o construir una mirada diferente a la problemática expuesta: la introducción de una articulación poderosa entre la subjetividad y la conciencia colectiva. Es decir, este libro inscribe el adolescente (en singular) a partir de la aceptación de una subjetividad. Ello permite, precisamente, la singularización y la particularización más allá de la frialdad de las estadísticas, de los titulares informativos o de ciertas posiciones basadas en recetas de autoayuda universal.

No obstante, de esa premisa de asunción de la subjetividad para el trabajo con los adolescentes, no se desprende una concepción individualista. Bien al contrario, ya que junto a esa consideración se alinea la necesidad de contemplar el acoso escolar como un síntoma social. Así lo manifiestan los propios autores, interpelando a la construcción de una mirada colectiva. Así, junto a nociones como la autoridad, el desamparo y la soledad radical, podemos observar como el sustrato del trabajo suma en torno a la particularidad, a las formas diversas de recorrer la adolescencia y a la presencia del sujeto en la habilitación de respuestas; pero también alrededor de las consideraciones de época acerca de la inclusión de las situaciones de acoso escolar como una manera de hacer emergerlo como problemática social. O lo que es lo mismo, la emergencia de una problemá-

tica como la mostrada no es sinónimo de tratamiento de unos cuantos adolescentes y de la puesta en marcha, exclusivamente, de medidas individuales. Lo que verdaderamente emerge es la necesidad de contemplar una conciencia colectiva acerca de las dificultades, los límites y las posibilidades del trabajo actual con los adolescentes.

El planteamiento en torno al acoso escolar también como síntoma social pone en primer plano cómo los profesionales abordamos ciertas cuestiones, cómo circulan los adolescentes por el entramado institucional actual, qué lugares habilitamos para que la adolescencia se ponga en juego y cómo albergamos las diferentes maneras de transitar esa adolescencia.

Por último, insistir en que recorrer, mediante la lectura, las aportaciones de José Ramón Ubieto y el resto de autores que le acompañan nos sumerge en un acto de responsabilidad adulta y nos actualiza en el trabajo diario con todos los adolescentes.

Segundo Moyano Mangas
Universitat Oberta de Catalunya

Libros recibidos

VV.AA (2015). *Guia per al respecte a la diversitat de creences a la via pública*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

VV.AA (2015). *Vinculació afectiva, conductes agressives i malos tratos en la infància*. Barcelona: Edicions San Juan de Dios.

Portelli, S. (2015). *La ciutat horitzontal: Urbanisme i resistència en un barri de cases barates a Barcelona*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

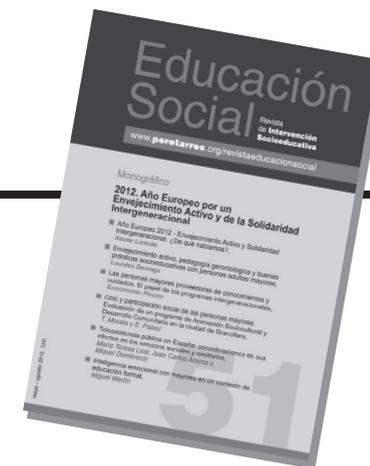
Ubieto, J. (ed.). (2016). *Bullying. Una falsa salida para los adolescentes*. Barcelona: Ned Ediciones.

Propuestas

Próximos números monográficos

Educación social y género

En este monográfico se planteará una mirada a los retos que tiene la educación social en relación con las cuestiones de género, entre los que podemos destacar el establecimiento de relaciones sociales justas e igualitarias, la prevención de la violencia machista y la promoción del respeto en las relaciones interpersonales entre hombres y mujeres.



Pautas generales para la presentación de originales

Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa, a través de la **sección "Inter-cambio"**, está abierta a las aportaciones de experiencias, trabajos e investigaciones de los diversos ámbitos de la intervención socioeducativa. Se dará prioridad a aquellos artículos que hagan aportaciones significativas para la práctica profesional o traten aspectos innovadores respecto a los campos de intervención o a los modelos y métodos de trabajo.

1 Los artículos deberán ser inéditos.

2 La extensión máxima de los artículos para la sección de intercambio será de entre 36.000 y 39.000 caracteres (con espacios). También se pueden aportar reseñas bibliográficas para la sección "**Publicaciones**" y crónicas o informaciones de interés profesional para la sección "**Propuestas**". En estos casos la extensión máxima será de 2.500 caracteres.

3 Los trabajos pueden presentarse en castellano o catalán, indistintamente. La presentación de los artículos tendrá que ser por correo electrónico, en un archivo de Word.

4 Indicaciones:

- Las tablas y gráficos se presentarán en un archivo aparte y se indicará el lugar donde hay que colocarlos en el artículo.
- Las anotaciones a pie de página se numerarán por orden de aparición y se presentarán al final del texto.
- Las referencias bibliográficas se presentarán al final del texto y por orden alfabético de autores.

5 Los artículos tendrán que ir acompañados en un documento aparte de los datos básicos del autor/es: nombre y apellidos,

dirección electrónica y postal, teléfono, fax, profesión, cargo y puesto de trabajo.

6 El consejo de redacción escogerá los trabajos para publicar de entre los aceptados por el comité científico y comunicará a los autores la decisión tomada.

7 No se devolverán los originales de los trabajos no publicados.

8 Los textos que se publican en esta revista están sujetos a las condiciones de una licencia Creative Commons de Reconocimiento-No comercial-con obras derivadas. *Así pues, se autoriza al público en general a reproducir, distribuir y comunicar y generar obras derivadas de la obra siempre que se reconozca la autoría y la entidad que la publica y no se haga un uso comercial. Los autores/as que quieran publicar en Educación Social. Revista de intervención socioeducativa aceptan estas condiciones.*

Los artículos o colaboraciones hay que enviarlos a:

intercanvires@peretarres.org
Revista Educación Social (redacción)