

Educació Social

Revista d'Intervenció Socioeducativa

Septiembre - diciembre 2016

www.peretarres.org/revistaeducacionsocial

64

Educació Social
Revista d'Intervenció Socioeducativa nº 64

Comité científico

José Antonio Caride: Universidad de Santiago de Compostela
Carles Armengol: Fundación Escuela 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
Enrique Pastor: Universidad de Murcia
João Paulo Ferreira Delgado: Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico do Porto

Equipo de dirección

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

Coordinación del monográfico Àngels Sogas

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

Nuevos enfoques para viejas problemáticas en la educación social 5

Opinión

Política y educación social 6

Monográfico

Nuevos enfoques para viejas problemáticas en la educación social

Evaluación y educación preventiva de familias desde las claves de la parentalidad positiva, *E. Arranz-Freijo, F. Olabarrieta, A. Manzano, F. Barreto, C. Roncallo, M. Sánchez Murciano, J. Rekagorri y M. D. García* 11
Del contexto carcelario a la realidad social: líneas de actuación en nuevos espacios de resocialización, *Enrique García Jiménez y Rocío Lorente García* .. 29
La atención socioeducativa de los menores extranjeros no acompañados. Una mirada hacia las expectativas y las necesidades, *Marc Cónsola* 44
Educación y comunidad: una aproximación al partenariado educativo, *Mariona Graell y Kepa Artaraz* 61
El trabajador social frente a la victimización secundaria: el reto de potenciar la resiliencia, *Esteban Buch* 77

Intercambio

La educación social como educación para los derechos humanos, *Carlos Sánchez-Valverde* 89
Teatro y educación social. De la intervención a la formación, *Manuel F. Vieites García* 106

Libros recuperados

El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI 123

Publicaciones

Políticas de inclusión social de la infancia y la adolescencia: una perspectiva internacional 125
Las prácticas curriculares en el Grado de Trabajo Social. Supervisión y construcción del conocimiento desde la práctica profesional 126
Libros recibidos 128

Propuestas

Próximos números monográficos 129

La educación social es una profesión dinámica que claramente tiene que ir siguiendo el ritmo de la sociedad a la que ofrece su servicio

La reflexión sobre la creación de conocimiento y el abordaje de las problemáticas socioeducativas puede estar promovido por tres situaciones complementarias entre ellas. En primer lugar, el propio dinamismo de la sociedad hace que aparezcan nuevas situaciones que no eran previsibles en tiempos anteriores. Un claro ejemplo actual puede ser el de la crisis de los refugiados. En segundo lugar, los cambios de mentalidad y de valores en la sociedad hacen que algunas cuestiones que no eran consideradas como problemáticas, pasen a serlo. Es el caso, por ejemplo, de la violencia machista, una situación que siempre ha existido pero que no es hasta los últimos años que se problematiza, se hace pública y se ve la necesidad de erradicarla. En tercer lugar, tenemos una serie de problemáticas y de cuestiones que están presentes en la sociedad de forma clara y explícita, pero que han cambiado en la forma de ser planteado su tratamiento. Por ejemplo, la atención a la infancia desde un modelo benéfico se replantea totalmente al entrar en un modelo centrado en el desarrollo de los derechos de la infancia.

El monográfico actual pone la mirada sobre todo en esta tercera situación, la de problemáticas que no necesariamente son nuevas pero que han ido desarrollando otras formas de ser miradas. Eso implica nuevas investigaciones para explicar el fenómeno, otras perspectivas de abordaje y la creación de estrategias alternativas a las que anteriormente se habían utilizado.

Indirectamente, este monográfico vuelve a insistir en la necesidad y en la conveniencia de generar investigación en el campo socioeducativo. Los textos que hemos presentado son un ejemplo de cómo la investigación está siendo cada vez más ampliamente utilizada en la educación social para entender los fenómenos y, a la vez, mejorar cualitativamente las estrategias de tratamiento de estos fenómenos desde una mirada centrada en la promoción de los derechos básicos de las personas.

Política y educación social

Desde hace ya varios años, la política está sufriendo un considerable desprestigio. Son las consecuencias de un modelo de democracia que ha tendido a alejarse y a desmovilizar a los ciudadanos y de una ideología dominante que convierte derechos, personas e instituciones en mercancías. Si lo que mandan son los mercados, de qué sirven las instituciones democráticas?

Estamos ante una crisis de representación que puede llevar a una profundización y una extensión de la democracia, que dé respuestas a las necesidades y conflictos de un mundo global, diverso y postindustrial. Pero a lo que estamos asistiendo es a una deriva autoritaria, nacionalista y xenófoba, que en nombre del pueblo –el propio, claro– levanta muros, reales y virtuales, de exclusión, y amenaza seriamente las conquistas civiles, sociales y culturales que con tantos esfuerzos y luchas habían ido logrando tras la segunda guerra mundial. En este contexto, el impacto de la crisis con la multiplicación del *precarizado* y el dominio de un, en absoluto disimulado, neodarwinismo social y económico, en medio de la inseguridad global, lleva a muchos a confiar en unos populismos que con sus discursos demagógicos y falsamente *antiestablishment* llenan a menudo el vacío de una izquierda desorientada, incapaz de plantear alternativas al neoliberalismo triunfante.

En este escenario, la política es más necesaria que nunca. La política entendida como ejercicio y relaciones de poder, como instrumento colectivo de toma de decisiones, como expresión de lo público y común. De la *Res Publica*, en definitiva. Desmercantilizar, luchar contra las desigualdades y la exclusión significa politizar en un sentido amplio. Y esto es trascendental también para todas las profesiones sociales, incluida la educación social.

Sin embargo, existe una tendencia muy extendida en ver la política como algo externo a la acción social, como una parte de un contexto que hay que conocer, en la medida en que afecta a la práctica profesional, pero que no pertenece al núcleo constitutivo de la disciplina y la profesión. Es que además, los discursos tecnócratas y/o asistencialistas, tan en boga en los últimos tiempos, han tendido a separar acción social y acción política. El educador social resultaría ser, así, un experto que, armado con sus técnicas, su lenguaje y su titulación sería capaz de identificar problemas, prescribir soluciones y medir actitudes, habilidades y necesidades desde una asepsia científica y profesional, ajena a intereses sociales e ideologías. Mientras que los políticos estarían tan solo interesados en reproducir y legitimar su poder, interfiriendo, limitando o incluso ignorando las “soluciones” propuestas por los técnicos.

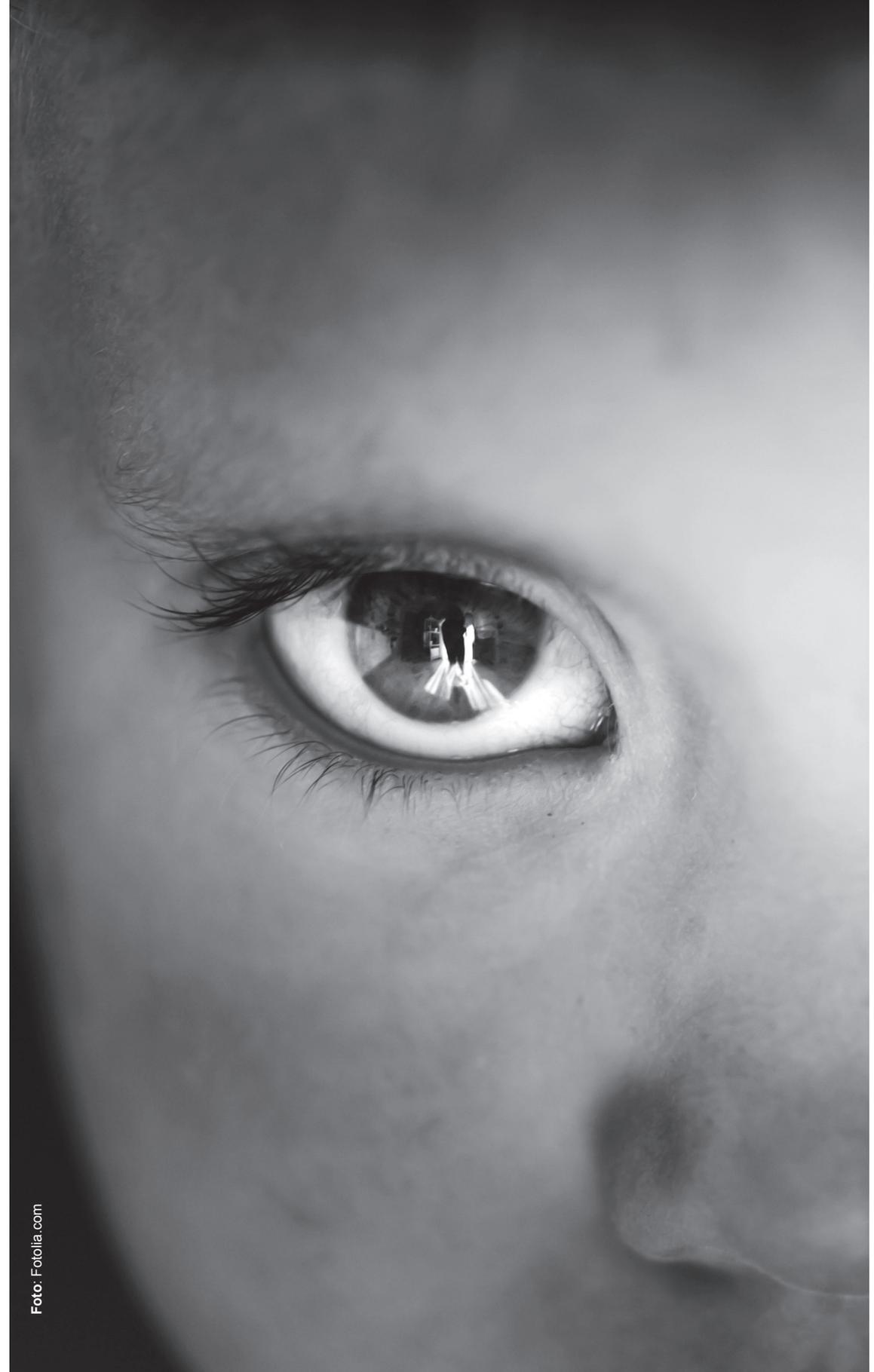
Una visión como ésta, además de falsa, erosiona los cimientos de la educación social, ya que todo lo social tiene una dimensión política. En términos generales, sin embargo, tres serían las principales razones que fundamentarían el carácter político de la educación social. En primer lugar, porque la dimensión dual de la acción social obliga a elegir entre modelos y acciones que contribuyen a generar o consolidar desigualdades o paliarlas e incluso a corregirlas. Obliga siempre a interrogarse sobre los fundamentos, los procesos y los resultados de la acción que se lleva a cabo, es decir, sobre su impacto en las asimetrías de poder, en la estructura de desigualdades y en el bienestar de los ciudadanos y de su comunidad. ¿Qué significa y en qué se concreta la justicia social, el bienestar, la libertad o la cohesión social son preguntas intrínsecamente políticas, en la medida en que tienen que ver con valores, cuya definición y materialización se da en un contexto de grupos sociales con intereses y necesidades diferentes y a menudo contrapuestos. La ambigüedad de la acción social, la politiza inevitablemente. En segundo lugar, porque el espacio social y profesional de la educación social está constituido políticamente. Su margen de maniobra, su fundamentación e incidencia dependen de cómo se articulen las políticas públicas y estas dependen de la relación dialéctica entre estado y movilización social. Así, la actual hegemonía neoliberal no sólo pone en peligro los estados del bienestar, sino que también cuestiona los fundamentos de la acción social al negar la existencia de la sociedad, convirtiendo los problemas y las necesidades sociales en deficiencias individuales que exigen soluciones y tratamientos individuales, y al cuestionar la idea de intervención. En la utopía neoliberal no hay lugar para nada social, incluida la educación social, que se convertiría en un simple proveedor de *consejos* para ser mejor emprendedor y tener la actitud adecuada, siempre positiva, por supuesto. En definitiva, el espacio de la educación social es un espacio políticamente construido. Su geometría y geografía dependen de decisiones, conflictos y movilizaciones políticas. Y es en ese sentido que se puede afirmar que el compromiso político debería ser un componente central del compromiso profesional.

En tercer lugar, porque si entendemos que un objetivo central de la acción social es empoderar personas, grupos y comunidades, esto nos sitúa ante un tema central del análisis y la práctica políticas: el ejercicio y la distribución del poder.

No debemos olvidar, en conclusión, que la educación social implica siempre una elección entre concepciones del ser humano y modelos de sociedad. Una elección que obliga antes de hacer, a preguntarse por qué se hace y qué consecuencias tendrá para el bienestar de las personas. Y eso, antes, ahora y en el futuro, es un debate esencialmente político, y por eso no lo podemos dejar sólo en manos de los políticos.

Jordi Sabater
Profesor de la Facultad de Educación Social
y Trabajo Social Pere Tarrés-URL

Foto: Fotolia.com



Nuevos enfoques para viejas problemáticas en la educación social

Enrique Arranz-Freijo
 Fernando Olabarrieta
 Ainhoa Manzano
 Florencia Barreto
 Claudia P. Roncallo
 Maialen Sánchez
 Joana Rezagorri
 M. Dolores García

Evaluación y educación preventiva de familias desde las claves de la parentalidad positiva

Recepción: julio 2016 / Aceptación: noviembre 2016

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de una experiencia de evaluación y educación preventiva llevada a cabo con cincuenta familias con niños/as de dos años de edad. Las familias son evaluadas a través de una entrevista en visita domiciliaria, seguidamente reciben unas pautas de crianza para poner en práctica en su vida diaria. Los resultados aportan datos empíricos que avalan la pertinencia de poner en marcha una estrategia de evaluación y educación preventiva familiar en los ámbitos educativo, sanitario y de servicios sociales.

Palabras clave

Evaluación, Prevención, Educación, Contexto familiar

Avaluació i educació preventiva de famílies des de les claus de la parentalitat positiva

En aquest treball es presenten els resultats d'una experiència d'avaluació i educació preventiva duta a terme amb cinquanta famílies amb infants de dos anys d'edat. Les famílies són avaluades a través d'una entrevista en visita domiciliària, seguidament reben unes pautes de criança per a posar en pràctica en la seva vida diària. Els resultats aporten dades empíriques que avalen la pertinència de posar en marxa una estratègia d'avaluació i educació preventiva familiar en els àmbits educatiu, sanitari i de serveis socials.

Paraules clau

Avaluació, Prevenció, Educació, Context familiar

Evaluation and Preventive Education of Families from the keys of Positive Parenting

This paper presents the results of an evaluation and preventive education exercise carried out with fifty families with two-year-old children. The families are evaluated by means of a home visit and interview, and then receive parenting guidelines which they are invited to put into practice in their daily lives. The results provide empirical data in support of the effectiveness of implementing a family-centred preventive education and evaluation strategy in the fields of education, health and social services.

Keywords

Evaluation, Prevention, Education, Family context

Cómo citar este artículo:

Arranz-Freijo, E.; Olabarrieta, F.; Manzano, A.; Barreto, F.; Roncallo, C; Sánchez Murciano, M.; Rezagorri, J.; García, M. D. (2016).

"Evaluación y educación preventiva de familias desde las claves de la parentalidad positiva".

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 64, p. 11-28



▲ A lo largo de los últimos años se ha producido un significativo despliegue de la implementación de programas de parentalidad positiva; la *Recomendación 19* del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los estados miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad (2006) ha supuesto un impulso significativo para la puesta en marcha de diversas iniciativas dentro de ese campo. Dicha recomendación urge a los estados miembros a desarrollar una serie de medidas de empoderamiento familiar que faciliten la práctica de una crianza de calidad. Una referencia científica central en el campo de la parentalidad positiva la constituye el trabajo de Asmussen (2012), en el que se recogen las evidencias sobre la eficacia de la aplicación de este tipo de programas y se muestra su rentabilidad social como inversión política en prevención primaria, que ahorra costes económicos a otros sistemas como el judicial, de salud mental, educativo y otros. También se puede consultar el trabajo de Morrison, Pikhart, Ruiz y Goldblatt (2014), que presenta una revisión sistemática de intervenciones de capacitación parental llevadas a cabo en Europa.

El enfoque de la parentalidad positiva es presentado como un abordaje nuevo del proceso de crianza

En el ámbito nacional, el Ministerio español de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP) acaban de presentar un nuevo documento denominado *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva* (Rodrigo *et al.* 2015) que ofrece unas directrices para garantizar la calidad de los servicios y programas de parentalidad positiva en los ámbitos educativo, sanitario, judicial y de servicios sociales. El enfoque de la parentalidad positiva es presentado como un abordaje nuevo del proceso de crianza en el cual madres, padres o tutores del niño/a no solo son vistos como educadores y/o criadores de sus hijos, sino como personas que construyen un contexto familiar que facilita un desarrollo psicológico saludable de todos los miembros de una familia.

En el ámbito local, el Servicio de Infancia y Familia del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, a través de la experiencia piloto de evaluación preventiva de contextos familiares, cuyos resultados se presentan en este trabajo, realiza una aportación a los compromisos adquiridos en relación a las líneas estratégicas del Plan Local de Infancia y Adolescencia del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (2009), entre las que se menciona la de potenciar y apoyar a las familias en la crianza.

Una vez expuestos los fundamentos legislativos que dan cobertura a las acciones políticas de implementación de programas de parentalidad positiva, cabe presentar el marco de referencia teórico y metodológico de las *dimensiones de la parentalidad*, que sintetizan el perfil óptimo de competencias que madres y padres debieran poseer y practicar para fomentar un desarrollo psicológico saludable de sus hijos e hijas; estas dimensiones constituyen una nueva elaboración procedente de los fundamentos teóricos expuestos en los trabajos de Arranz y Oliva (2010) y de Velasco, Sánchez de Miguel, Egurza, Arranz, Arambarri, Fano e Ibarluzea (2014).

La primera dimensión es denominada *Buen trato*: el concepto de buen trato, entendido de forma mucho más completa y compleja que la mera ausencia de mal trato; se refiere a la existencia en el contexto familiar de condiciones que conduzcan a la cristalización de vínculos de apego seguro con la madre, el padre y/o otros cuidadores, también a una adecuada gestión de la expresividad y regulación emocional e, igualmente, a la existencia de prácticas parentales que potencien el desarrollo de la autonomía, la autoestima y la resiliencia (Anaut y Cyrulnik, 2014; Barudy y Dantagan, 2005; DeHart, Pehlham, y Tennen, 2006).

La segunda dimensión es la *Promoción del desarrollo*: esta dimensión incluye el potencial de estimulación del desarrollo que se encuentra en un contexto familiar y se concreta en la presencia en el hogar de materiales de estimulación del aprendizaje, en la práctica del juego en familia (Milteer *et al.*, 2012), en la presencia de estimulación apropiada del desarrollo cognitivo y lingüístico (Lugo-Gil y Tamis-Lemonda, 2008), también en la diversidad de experiencias que la familia ofrece a los niños y niñas y a la calidad del entorno físico (Galende, Sánchez de Miguél y Arranz, 2011) en el que convive cada unidad familiar. Estas variables están identificadas como potenciadoras del desarrollo en diversos estudios a lo largo de los últimos años y su presencia en el contexto familiar es evaluada a través de la escala HOME (Caldwell y Bradley, 1984; Blair, Ravel y Berry, 2014).

La tercera dimensión es denominada *Ecología potenciadora de la parentalidad* e incluye el apoyo social que dispone una familia en sus tareas de crianza, que se concreta en factores como la implicación del padre (Huerta *et al.* 2013), la calidad de las relaciones con la familia extensa (Jaeger, 2012) y la calidad de las relaciones entre la familia y la escuela (Crosnoe, 2015). La ecología familiar está también constituida por la tensión existente en el sistema familiar, que se manifiesta a través de los niveles de conflicto y estrés que viven las familias, como elementos que facilitan o no la práctica de una parentalidad positiva (Bloomfield y Kendall, 2012; Hanington, Heron, Stein, y Ramchandani, 2012). Dentro del apoyo social, también se identifica la influencia del capital social (McPherson, Kerr, McGee, Cheater y Morgan, 2013) que una familia recibe para la práctica de sus tareas de crianza y que se concreta en la disponibilidad de medidas políticas de apoyo a la función parental, tales como medidas de conciliación laboral, el apoyo económico y fiscal, la posibilidad de recurrir a programas específicos de capacitación parental, etc.

La cuarta dimensión, también calificable como dimensión transversal dado que afecta a las tres anteriores, es la *Estructura*, definida por Pourtois y Desmet (2006) como la necesidad más básica del ser humano en el marco del paradigma de las doce necesidades. Un contexto familiar estructurado provee a niños y niñas un entorno predecible que genera seguridad y que, fundamentalmente, se concreta en la existencia de rutinas de interacción en todos los ámbitos de la vida familiar desde los hábitos de alimentación a la presencia



constante del juego u otras actividades de interacción positivas. A las rutinas se le añaden los rituales asociados a las mismas que incluyen un significado emocional y cultural que las enriquece y las hace más potentes e influyentes en el desarrollo infantil. La transcendencia evolutiva de las rutinas y rituales queda reflejada en el trabajo de Spagnola y Fiesse (2007). En la tabla número 1 se presenta el esquema de las dimensiones de la parentalidad.

Dimensiones de la parentalidad

Tabla 1: Dimensiones de la parentalidad (0-2 años)

Dimensiones de la parentalidad	Indicadores secundarios	Factores
Buen trato	Promoción del Apego	Expresividad emocional / Observación de la interacción con el niño/ Implicación del Padre o segunda figura de crianza / Calidad del cuidado sustituto / Potencial de Juego
	Promoción de la Resiliencia	Establecimiento de Límites y Frustración Óptima / Potenciación de la Autoestima y la Autonomía.
Promoción del desarrollo	Estimulación del Desarrollo	Materiales de estimulación del aprendizaje / Potencial del Juego / Diversidad de experiencias / Estimulación del Desarrollo Cognitivo / Estimulación del Desarrollo Lingüístico / Diversidad de experiencias / Calidad del Entorno Físico
Ecología potenciadora de la parentalidad	Apoyo Social	Relaciones con la Familia Extensa y Red Social de Amistades y Servicios / Estabilidad de las Relaciones Infantiles e interés parental en las mismas / Relaciones con la Escuela
	Tensión del Sistema Familiar	Exposición al Conflicto Familiar / Estrés Parental

La ESTRUCTURA es la esencia y la base de todas las dimensiones y se concreta en un conjunto de rutinas estables en todos los ámbitos de la vida familiar.

El objetivo fundamental de este trabajo procede de un acuerdo de colaboración entre el Servicio de Infancia y Familia, del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y el grupo investigador y de transferencia de conocimiento *Haezi/Etxadi* de la Universidad del País Vasco; este objetivo consiste en desarrollar una experiencia piloto de evaluación preventiva de contextos familiares con familias con niños/as de 2 años de edad. Como objetivos específicos se plantean: 1. Comprobar el nivel de competencias parentales de las familias

participantes siguiendo el modelo de las dimensiones de la parentalidad. 2. Valorar el impacto que esta experiencia tenga en la mejora de competencias parentales de esas familias.



Metodología

Participantes

Desde el Servicio de Infancia y Familia se realizó una llamada a la participación voluntaria en la experiencia de evaluación de contextos familiares a la que respondieron un total de 50 familias. La estructura familiar de estas 50 familias participantes es: 45 son de estructura tradicional (90 %) 2 numerosas (4 %) 1 adoptiva (2%), 1 separada (2 %) y 1 monoparental (2 %).

En cuanto al nivel de estudios de los padres participantes, 2 (4%) tienen estudios elementales, 5 (10.2%) bachiller, 18 (336.8%) formación profesional, 11 (22.5%) diplomatura universitaria, 13 (26.5%) grado o licenciatura universitaria. De las 50 madres entrevistadas, 3 (6%) tienen estudios elementales, otras 3 (6%) bachiller, 12 (24 %) formación profesional, 14 (28%) diplomatura universitaria, 17 (34%) grado o licenciatura universitaria y 1 (2%) doctorado.

En cuanto al nivel socioeconómico, 35 familias (70%) contestaron de forma voluntaria sobre su nivel económico; 12 familias (24 %) declaran unos ingresos mensuales entre 1.000 y 2.500 euros, 22 familias (44%) entre 2.500-5.000 euros y 1 (2%) más de 5.000 euros. Las otras 15 familias (30 %) no han informado sobre sus ingresos.

Los datos referentes al género, edad y orden de nacimiento de los hijos e hijas de la familias evaluadas muestran que de los 53 menores participantes, 35 son chicas (64.16%) y 19 son chicos (35.84%); la distribución por edades es de 1 sujeto (1.9%) entre 20 y 24 meses; 9 (17%) entre 24 y 27 meses; 19 (35.84%) entre 27 y 30 meses; 9 (17 %) entre 30 y 33 meses; 9 (17%) entre 33 y 36 meses y 5 (11.26 %) entre 36 y 42 meses. De los 53 menores participantes en la experiencia, son hijos únicos/as 21 (39.62%), primogénito/a 10 (18.86%), segundo/a 15 (28.30%), tercero/a 1 (1.88%), mellizos 4 (7.53%) y gemelos/as 2 (3.77%).

Procedimiento

La institución contacta e informa a las familias participantes, cuyo requisito es que no sean familias identificadas como población de riesgo. La evaluación se realiza en el domicilio familiar y en la misma se recogen las consultas concretas de las familias sobre los temas que más les preocupan relativos a la crianza de sus hijos/as. Posteriormente, se realiza una entrevista de devolución con cada familia donde se les informa de los factores protectores, de mejora / refuerzo y de atención prioritaria detectados en cada núcleo familiar derivados de la evaluación y se da respuesta a sus consultas concretas. En el plazo de tres meses, se realiza el seguimiento por medio de una entrevista presencial con la familia o a través del correo electrónico y del teléfono para conocer la evolución de la puesta en práctica de las estrategias de mejora. Paralelamente, la familia completa un cuestionario de valoración del proceso de toma de datos y del servicio recibido.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico: con este cuestionario se recoge la información sobre estructura de la familia, nivel educativo y de ingresos.

Cuestionario de valoración del servicio: las familias responden al cuestionario tipo Lickert de 1 a 4, en el cual valoran la calidad (7 preguntas), la eficacia (5 preguntas) y la satisfacción del servicio recibido (3 preguntas).

Escala Haezi Etxadi (HES2): se aplica en visita domiciliaria a la familia y recoge información a través de la observación directa en el hogar, a través de una entrevista estructurada con los cuidadores principales del niño/a y a través de cuestionarios para la pareja cuidadora y de cuestionarios individuales. La escala cuenta con un manual con instrucciones de aplicación, procesamiento y corrección, y presenta unos indicadores de fiabilidad adecuados (Arranz, Olabarrieta, Manzano, Martín y Galende 2012, 2014; Velasco *et al.*, 2014).

Las variables a evaluar que se incluyen en la escala se agrupan en tres subescalas, con un total de 110 ítems. Cada subescala incluye diferentes factores que se exponen a continuación.

SUBESCALA 1 (EDCL): Estimulación del Desarrollo Cognitivo y Lingüístico. Factor 1.1: Materiales de Estimulación del Aprendizaje (MEA). Factor 1.2: Potencial de Juego (PJ). Factor 1.3: Estimulación del Desarrollo Cognitivo (EDC). Factor 1.4: Estimulación del Desarrollo Lingüístico (EDL).

SUBESCALA 2 (EDSE): Estimulación del Desarrollo Socioemocional. Factor 2.1: Expresividad Emocional (EE). Factor 2.2: Establecimiento de Límites y Frustración Óptima (ELFO). Factor 2.3: Potenciación de la Au-

toestima y la Autonomía (PAA). Factor 2.4: Observación de la Interacción con el Niño/a (OIN).

SUBESCALA 3 (OEFCS): Organización del Entorno Físico y del Contexto Social. Factor 3.1: Calidad del Entorno Físico (CEF). Factor 3.2: Implicación del Padre o segunda figura de crianza (IP). Factor 3.3: Calidad del Cuidado Sustituto (CCS). Factor 3.4: Relaciones con la Familia Extensa y red social de amistades y servicios (RFE). Factor 3.5: Estabilidad de las Relaciones Sociales Infantiles e interés parental en las mismas (ERSI). Factor 3.6: Relaciones con la Escuela (RE). Factor 3.7: Diversidad de Experiencias (DE). Factor 3.8: Exposición al Conflicto Familiar (ECF). Factor 3.9: Estrés Parental (EP).

Además de los resultados por subescalas, el instrumento ofrece la posibilidad de ponderar los resultados por medio de los *indicadores secundarios*, que aglutinan aspectos fundamentales de la crianza y del contexto familiar. Se obtienen 6 indicadores.

- Promoción del Apego y Sensibilidad Parental (PA): incluye los factores *expresividad emocional (EE)*, *observación de la interacción con el niño/a (OIN)*, *implicación del padre o segunda figura de crianza (IP)*, *calidad del cuidado sustituto (CCS)* y *potencial de juego (PJ)*.
- Promoción de la Resiliencia (PR): incluye los factores *establecimiento de límites y frustración óptima (ELFO)* y *potenciación de la autoestima y la autonomía (PAA)*.
- Estimulación del Desarrollo (ED): incluye los factores *materiales de estimulación del aprendizaje (MEA)*, *potencial de juego (PJ)*, *estimulación del desarrollo cognitivo (EDC)*, *estimulación del desarrollo lingüístico (EDL)*, *diversidad de experiencias (DE)* y *calidad del entorno físico (CEF)*.
- Apoyo Social (AS): incluye los factores: *relaciones con la familia extensa y red social de amistades y servicios (RFE)*, *estabilidad de las relaciones sociales del niño e interés parental en las mismas (ERSI)* y *relaciones con la escuela (RE)*.
- Tensión del Sistema Familiar (TSF): incluye los factores: *exposición al conflicto familiar (ECF)* y *estrés parental (EP)*.
- Riesgo de la Estructura del Sistema Familiar (RSF): es un indicador terciario que incluye la puntuación media de los cinco indicadores anteriores.

Cada familia obtiene una puntuación directa en cada uno de los factores que completan cada subescala y que se agrupan en los indicadores secundarios. El valor total de cada factor se obtiene de la puntuación asignada a cada ítem: 1 (valoración positiva del contenido del ítem) o 0 (valoración negativa), siguiendo los criterios expuestos en el manual del instrumento. Las puntuaciones directas de cada factor, subescala, indicador y dimensión, se ponderan a una escala porcentual para poderlas categorizar y comparar entre ellas.



El instrumento ofrece la posibilidad de ponderar los resultados por medio de los *indicadores secundarios*

Aplicando este procedimiento, las familias quedan incluidas en los siguientes niveles de calidad del contexto familiar: muy alta (80-100%), alta (60-79%), media (39-59%) o baja (0-39%). Cuando la familia evaluada obtiene en un factor una puntuación ponderada entre el 80 y 100%, ese factor es calificado como de *protección* del sistema familiar y se indica a la familia que persistan en las prácticas de crianza evaluadas positivamente en el mismo. Si se obtiene una puntuación entre 60 y 79%, se califica el factor como de *leve mejora* y se indica a la familia que debe mejorar las prácticas de crianza evaluadas en ese factor. Si se obtiene una puntuación entre 39 y 59%, se califica el factor como de *refuerzo* y se indica a la familia que cambie las pautas de crianza evaluadas negativamente en ese factor. Si se obtiene una puntuación entre 0 y 38%, se califica ese factor como de *riesgo* y por tanto debe planificarse una intervención prioritaria orientada a la instauración de pautas de crianza positivas.

Resultados

Resultados relativos a la evaluación del contexto familiar a través de la escala Haezi Etxadi (HES2)

Puntuaciones del total de la escala: la puntuación media en la valoración total de la escala, una vez invertidos los valores correspondientes a los factores de Exposición al Conflicto (EC) y Estrés Parental (EP) es del 87.64%, que es calificada como de calidad muy alta. La distribución en los cuatro niveles de calidad del contexto familiar correspondientes a los factores, subescalas, indicadores secundarios y dimensiones de la parentalidad, se muestra en las tablas 2, 3 y 4.

Tabla 2: Porcentaje de familias clasificadas según el nivel de calidad del contexto familiar en las tres sub-escalas y sus correspondientes factores

	Nivel de Calidad			
	Muy Alta	Alta	Media	Baja
Subescala EDCL		24%	2%	-
Materiales de Estimulación del Aprendizaje (MEA)	96%	4%	-	-
Potencial de Juego (PJ)	52%	26%	14%	8%
Estimulación del Desarrollo Cognitivo (EDC)	86%	8%	6%	-
Estimulación del Desarrollo Lingüístico (EDL)	80%	16%	-	4%
Subescala EDSE	82%	16%	2%	-
Expresividad Emocional (EE)	90%	6%	4%	-
Establecimiento de Límites y Frustración Óptima (ELFO)	78%	16%	2%	4%
Potenciación de la Autoestima y la Autonomía (PAA)	48%	34%	8%	10%
Observación de la Interacción con el Niño/a (OIN)	100%	-	-	-
Subescala OEFCS	94%	6%	-	-
Calidad del Entorno Físico (CEF)	100%	-	-	-
Implicación del Padre o segunda figura de crianza (IP)	84%	10%	6%	-
Calidad del Cuidado Sustituto (CCS)	100%	-	-	-
Relaciones con la Familia Extensa y red social de amistades y servicios (RFE)	94%	4%	2%	-
Estabilidad de las Relaciones Sociales Infantiles e interés parental en las mismas (ERSI)	58%	40%	-	2%
Relaciones con la Escuela (RE)	100%	-	-	-
Diversidad de Experiencias (DE)	96%	4%	-	-
Exposición al Conflicto Familiar (ECF)	76%	12%	6%	6%
Estrés Parental (EP)	64%	18%	16%	2%
Total	84%	14%	2%	-

Nota: EDCL= Estimulación del Desarrollo Cognitivo y Lingüístico; EDSE= Estimulación del Desarrollo Socio-Emocional; OEFCS= Organización del Entorno Físico y del Contexto Social. N = 50



Tabla 3: Porcentaje de familias clasificadas según el nivel de calidad del contexto familiar en los Indicadores Secundarios y el Indicador Terciario

	Nivell de Qualitat			
	Muy Alta	Alta	Media	Baja
Indicadores Secundarios				
PA Promoción del apego y sensibilidad parental (EE, OIN, IP, CCS, PJ)	94 %	4%	2%	-
PR Promoción de la resiliencia (ELFO, PAA)	54%	34%	8%	4%
ED Estimulación del desarrollo (MEA, PJ, EDC, EDL, DE, CEF)	88%	12%	-	-
AS Apoyo social (RFE, ERSI, RE)	96%	4%	-	-
TS Tensión del sistema familiar (calidad alta = baja tensión) (ECF, EP)	74%	10%	12%	4%
Indicador Terciario				
RSF Riesgo de la estructura del sistema familiar (calidad alta = bajo riesgo) (PA,PR,ED,AS, TS)	78%	20%	2%	-

*Nota: EDCL = Estimulació del Desenvolupament Cognitiu i Lingüístic; EDSE = Estimulació del Desenvolupament Sòcio-Emocional; OEFCS = Organització de l'Entorn Físic i del Context Social.
N = 50*

Tabla 4: Puntuaciones medias de las Dimensiones de la Parentalidad Positiva y sus correspondientes indicadores secundarios

Dimensiones de la parentalidad positiva	Indicadores secundarios
BT buen trato 84.90%	Promoción del apego 90.29%
	Promoción de la resiliencia 79.52%
PD promoción del desarrollo 88.99%	Estimulación del desarrollo 88.99%
EP ecología potenciadora de la parentalidad 87.20%	Soporte social 92.39%
	Tensión del sistema familiar 17.98%
ES ESTRUCTURA 87.11%	

Resultados relativos a las demandas de orientación de las familias

Las familias que han participado en este programa, han solicitado voluntariamente información sobre temas de crianza y educación necesarios para su situación familiar específica. De un total de 50 familias, 27 de ellas (54%) han solicitado información sobre temas de educación y crianza. Cada familia ha consultado sobre una o varias cuestiones. En total se han recogido y respondido 43 consultas distribuidas de la siguiente manera: Rabietas: 11, Celos: 8, Control de esfínteres: 6, Normas y límites: 5, Hábitos de sueño: 5, Adaptación al centro escolar: 1, Miedos nocturnos: 1, Estreñimiento: 1, Criterio con el chupete: 1, Bibliografía y páginas web de interés: 1, Diversidad familiar: 1, Orientación para acudir a un especialista: 1, Cuidado sustituto: 1.



Resultados relativos a la evaluación de la experiencia por parte de las familias

De las familias que han participado en la experiencia, 40 han contestado la encuesta de satisfacción. La valoración referente a la calidad del servicio alcanza una puntuación media de 24.65 sobre una máximo posible de 28, lo que supone una valoración positiva del 88.03%; la valoración referente a la eficacia alcanza una puntuación media de 11.2 sobre un máximo posible de 20, lo que supone una valoración positiva del 56%; la valoración referente a la satisfacción con la experiencia alcanza una puntuación de 10.75 sobre un máximo posible de 12, lo que supone una valoración positiva del 89.58%. La puntuación total muestra un valor medio de 46.6 sobre un máximo posible de 60, lo que supone una valoración positiva del 77.67%.

En cuanto a los motivos a los que las familias atribuyen los cambios producidos en las rutinas positivas de sus contextos familiares, se constata que la puntuación media de las familias que piensan que los cambios positivos son debidos sólo al propio desarrollo del menor es de 2.2, sobre un máximo posible de 4, lo que supone una valoración del 55%; la puntuación media de las familias que piensan que los cambios han sido debidos únicamente a la puesta en práctica de las orientaciones ofrecidas a la familia es de 1.6, sobre un máximo posible de 4, lo que supone una valoración del 40% y, finalmente, la puntuación media de las familias que piensan que los cambios han sido debidos tanto al desarrollo del menor como a las orientaciones recibidas es de 2.55, sobre un máximo posible de 4, lo que supone una valoración del 63.75%.

Discusión

En una primera valoración de los resultados obtenidos, cabe mencionar que las familias participantes presentan un perfil sociodemográfico de corte tradicional en su estructura y con unos niveles de recursos y educativos elevados; debido a que el 44 % de las familias que responden al cuestionario declaran un nivel de ingresos entre los 2500 y 5000 euros mensuales y sus niveles educativos muestran porcentajes elevados de universitarios, diplomados, graduados y doctores, alcanzando este nivel el 49 % de los padres y el 64 % de las madres y acreditando las otras familias niveles educativos superiores a los estudios elementales, que son únicamente el 4% de los padres y el 6% de las madres.

La situación expuesta en el párrafo anterior constituye en un principio una ecología favorable para la práctica de crianza de calidad. Un estatus socioeconómico adecuado se traduce en recursos educativos y materiales y en experiencias estimuladoras del desarrollo cognitivo y socio-emocional. Cabe resaltar también que el bajo número de hijos e hijas de las familias participantes, con un 40 % de hijos e hijas únicos/as y sólo un 4% de familias numerosas, acaba dibujando una situación en la que los altos recursos educativos y económicos son aprovechados por un bajo número de menores en cada unidad familiar.

Datos de investigación avalan el impacto positivo que un alto estatus socioeconómico familiar tiene en el desarrollo infantil; uno de ellos es el que muestra la asociación entre un alto nivel educativo materno y el desarrollo cognitivo infantil (Carneiro, Meghir y Parey, 2013). Además, el estatus socioeconómico constituye una parte importante del denominado *capital social* (McPherson, Kerr, McGee, Cheater y Morgan, 2013) que se mencionó como parte constituyente de la dimensión *Ecología potenciadora de la parentalidad*, expuesta en la introducción de este trabajo. Igualmente cabe mencionar el informe del INE (2011), relativo al empleo del tiempo por parte de las familias en España, en el que se identifica una relación directamente proporcional entre los altos niveles socio-económicos y el número de horas dedicadas al cuidado parental.

En cuanto a los datos obtenidos en relación al primer objetivo de este trabajo, de manera general se puede afirmar que las familias participantes muestran un alto nivel de calidad del contexto familiar dado que el 88.02 % de las mismas se sitúan en el rango de un contexto familiar de calidad muy alta en la valoración global de la escala. Este dato es compatible con la ecología favorable de estas familias y, también, con el hecho de que se someten voluntariamente a una evaluación, comportamiento que es coherente con una auto-percepción positiva de sus propias competencias parentales.

En un recorrido general por todos los factores de las diferentes subescalas, se constata que las familias obtienen puntuaciones medias óptimas, entre el

90 y el 100%, en los factores *Materiales de estimulación del aprendizaje* (MEA), *expresividad emocional* (EE), *observación de la interacción con el niño/a* (OIN), *calidad del entorno físico* (CEF), *implicación del padre o segunda figura de crianza* (IP), *calidad del cuidado sustituto* (CCS), *relaciones con la familia extensa y red social de amistades y servicios* (RFE), *relaciones con la escuela* (RE) y *diversidad de experiencias* (DE). Estos resultados son calificados como factores de protección identificados mayoritariamente en los contextos familiares analizados. Esta valoración positiva queda confirmada por las altas puntuaciones obtenidas por esta muestra en los indicadores secundarios y en las dimensiones de la parentalidad y, especialmente, en la dimensión de *estructura* que refleja la existencia mayoritaria de rutinas positivas de interacción intrafamiliar, que proveen así contextos familiares altamente estructurados y potenciadores del desarrollo.

Como contrapunto a esta situación positiva cabe resaltar aquellos resultados que muestran las carencias de algunas de las familias participantes. Iniciando el análisis por los resultados obtenidos en las subescalas de la escala HES, se constata que la puntuación obtenida en la subescala EDCL, estimulación del desarrollo cognitivo y lingüístico (85.13%), es la menor de las tres subescalas comparativamente. Este hecho se debe a la detección de 13 familias (26%) que reciben la recomendación de *leve mejora*, 7 (14%) que reciben la recomendación de *reforzar* y 4 (8%) que reciben la recomendación de *atención prioritaria* en el factor *potencial de juego*. A esa menor puntuación en la subescala EDCL también contribuye la detección de 4 familias (8%) que reciben la recomendación de *leve mejora* y 3 (6%) que reciben la recomendación de *reforzar* en el factor *estimulación del desarrollo cognitivo* e, igualmente contribuye, la detección de 8 familias (16%) que reciben la recomendación de *leve mejora* y otras 2 (4%) que reciben la recomendación de *atención prioritaria* en el factor *estimulación del desarrollo lingüístico*.

En lo que se refiere a los resultados relativos a las puntuaciones globales obtenidas por las familias en la subescala EDSE, *estimulación del desarrollo socioemocional*, 8 familias (16%) reciben la recomendación de *leve mejora* y 1 (2%) recibe la recomendación de *reforzar*. En el análisis de los factores, cabe destacar la detección de 3 familias (6 %) que reciben la recomendación de *leve mejora* y 2 (4 %) que reciben la recomendación de *reforzar* en el factor *expresividad emocional*. También se detectan 8 familias (16%) que reciben la recomendación de *leve mejora*, 1 (2 %) que recibe la recomendación de *reforzar* y 2 (4%) que reciben la recomendación de *atención prioritaria* en el factor *establecimiento de límites y frustración óptima*. Finalmente se detectan 17 familias (34 %) que reciben la recomendación de *leve mejora*, 4 (8%) que reciben la recomendación de *reforzar* y 5 (10%) que reciben la recomendación de *atención prioritaria* en el factor *potenciación de la autoestima y la autonomía*.

Los resultados globales referentes a la subescala OEFCS, *organización del entorno físico y contexto social*, muestran únicamente 3 familias (6%) que



Se someten voluntariamente a una evaluación, comportamiento que es coherente con una auto-percepción positiva de sus propias competencias parentales

reciben la recomendación de *leve mejora*. Cabe mencionar que se detectan 5 familias (10%) que reciben la recomendación de *leve mejora* y 3 (6%) que reciben la recomendación de *reforzar* en el factor *implicación del padre o segunda figura de crianza*. Igualmente, se detectan 20 familias (40 %) que reciben la recomendación de *leve mejora*, y 1 (2 %) que recibe la recomendación de *reforzar* en el factor *estabilidad de las relaciones sociales infantiles e interés parental en las mismas*. Se detectan también 6 familias (12%) que reciben la recomendación de *leve mejora*, 3 familias (6%) que reciben la recomendación de *reforzar* y otras 3 (6%) que reciben la recomendación de *atención prioritaria* en el factor *exposición al conflicto* familiar. Finalmente, cabe resaltar que se detectan 9 familias (18%) que reciben la recomendación de *leve mejora*, 8 (16%) que reciben la recomendación de *reforzar* y 1 (2%) que recibe la recomendación de *atención prioritaria* en el factor *estrés parental*.

La revisión de los resultados relativos a los indicadores secundarios muestra como resultados más llamativos el 4% de familias con un nivel de calidad bajo en el indicador PR, *promoción de la resiliencia*, el 4% de familias con una baja calidad en el indicador TS, *tensión del sistema familiar*, que indica un alto nivel de tensión y el 2% de familias con un nivel de calidad media en el indicador terciario RSF, *riesgo del sistema familiar*, que indica la existencia de situaciones familiares con carencias en varios de los factores analizados. Utilizando la referencia de las dimensiones de la parentalidad, se observa que la dimensión en la que se observan más áreas de mejora es la de *buen trato*, debido a los resultados obtenidos en el indicador de *promoción de la resiliencia*, seguida de la dimensión de *ecología potenciadora de la parentalidad*, debida a los resultados obtenidos por algunas familias en la valoración de los factores *exposición al conflicto parental* y *estrés parental* y, finalmente, la dimensión *promoción del desarrollo*, debido a los resultados obtenidos por algunas familias en los factores *potencial de juego* y *estimulación del desarrollo lingüístico*.

A la vista de los resultados obtenidos se puede afirmar que el instrumento utilizado ha sido capaz de identificar áreas de mejora en la evaluación de los contextos familiares llevada a cabo. Éste hecho da sentido a su utilización como instrumento de detección y fundamento de las orientaciones individualizadas que se han proveído a cada familia. Si en familias como las participantes, con una ecología muy favorable a la práctica de una buena crianza, se han hallado carencias en aspectos como el potencial de juego, la estimulación lingüística, el establecimiento de límites o la potenciación de la autoestima y autonomía, por citar algunas de las más significativas, cabe pensar que estas carencias podrían aparecer en mayor medida en familias con un perfil sociodemográfico menos favorable.

La proyección expuesta en el párrafo anterior se realiza con la prudencia debida, dado el uso en este trabajo de unas puntuaciones no estandarizadas que, únicamente, reflejan el nivel de cumplimiento porcentual de una situación ideal, y también, teniendo en cuenta la no representatividad estadística

de la muestra utilizada. En cualquier caso, la evaluación realizada es capaz de identificar las fortalezas y necesidades de cada familia, siendo así compatible con el *marco común de evaluación* presente en la literatura científica relativo a la acción preventiva con familias (Institute of public care, 2012).

Cabe mencionar también que la utilización de un nuevo instrumento estaba exigida por el hecho de que estudios anteriores realizados en la CAPV (Arranz, Oliva, Sánchez de Miguel, Olabarrieta y Richards, 2010) mostraban un bajo poder discriminativo del instrumento de evaluación de contextos familiares más reconocido y utilizado en estudios similares, que es la escala HOME (Caldwell y Bradley, 1984). El instrumento utilizado incluye la evaluación de factores utilizados en la mencionada escala y le incorpora factores del contexto familiar procedentes de resultados de investigación obtenidos a lo largo de las última décadas. Por otra parte, su estructura factorial ha quedado sustancialmente confirmada y sus propiedades psicométricas han sido avaladas en un estudio llevado a cabo en una población de 400 familias con un perfil sociodemográfico muy similar al de las familias participantes en este estudio (Velasco *et al.* 2014).

La valoración de los resultados obtenidos en relación al segundo objetivo de este trabajo, consistente en la estimación del impacto de la experiencia en la construcción de competencias parentales por parte de las familias participantes, es en un principio positivo pues las familias manifiestan una alta satisfacción con la calidad del servicio recibido y, en menor medida, atribuyen al mismo un efecto positivo a la hora de construir rutinas positivas de interacción intrafamiliar potenciadoras del desarrollo. Es obvia, por otra parte, la limitación que supone que el propio autoinforme de las familias sea la referencia fundamental del proceso de evaluación del impacto de la experiencia. Este ensayo ha sido un primer paso hacia un procedimiento más riguroso, basado en la comparación entre grupo control y grupo experimental y en la utilización de la metodología de la *estrategia aleatorizada de control*, recomendada en este campo (Asmussen, 2102).

Finalmente, cabe considerar que los resultados expuestos avalan la pertinencia de una posible implementación de un servicio público de evaluación familiar preventiva, que pudiera estar a disposición de las familias y de los profesionales que trabajan con ellas en los ámbitos educativo, de la salud y de los servicios sociales.



El instrumento utilizado ha sido capaz de identificar áreas de mejora en la evaluación de los contextos familiares

E. Arranz-Freijo
 Depto. de Procesos Psicológicos Básicos y su Desarrollo
 Facultad de Psicología UPV/EHU. Campus de Ibaeta
 San Sebastián
 e.arranzfreijo@ehu.eus

Fernando Olabarrieta
 Depto. de Procesos Psicológicos Básicos y su Desarrollo
 Facultad de Psicología UPV/EHU. Campus de Ibaeta
 San Sebastián
 fernando.olabarrieta@ehu.eus

Ainhoa Manzano
 Dra. en Psicología
 Socia fundadora de ETXADI
 Centro Universitario de Psicología de la Familia
 Bilbao
 ainhoa@etxadi.org

Florencia Barreto
 Depto. de Procesos Psicológicos Básicos y su Desarrollo
 Facultad de Psicología UPV/EHU. Campus de Ibaeta
 San Sebastián
 flor.barreto@ehu.eus

Claudia P. Roncallo
 Depto. de Procesos Psicológicos Básicos y su Desarrollo
 Facultad de Psicología UPV/EHU. Campus de Ibaeta
 San Sebastián
 croncallo001@ikasle.ehu.eus

Maialen Sánchez Murciano
 Licenciada en Psicología y Psicopedagogía
 ETXADI: Centro Universitario de Psicología de la Familia
 Bilbao
 etxadi@etxadi.org

Joana Rezagorri
 Licenciada en Psicología
 ETXADI: Centro Universitario de Psicología de la Familia
 Bilbao
 etxadi@etxadi.org

M. Dolores García
 Jefa del Servicio de Infancia y Familia
 Depto. de Políticas Sociales y Salud Pública
 Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz
 lgarcia@vitoria-gasteiz.org

Bibliografía

- Anaut, M.; Cyrulnik, B.** (2014). *Résilience. De la recherche à la pratique*. Odile Jacob.
- Arranz, E.; Olabarrieta, F.; Manzano, A.; Martín, J. L.;** Galende, N. (2014). Etxadi-Gangoiti scale: a proposal to evaluate the family contexts of two-year-old children. *Early Child Development and Care*, 184(6), 933-948.
- Arranz, E.; Oliva, A.; Sánchez de Miguel, M.; Olabarrieta, F.;** Richards, M. (2010). Quality of family context and cognitive development: a cross sectional and longitudinal study. *Journal of Family Studies*, 16, 130-142.
- Arranz, E.; Olabarrieta, F.; Manzano, A.; Martín, J. L.;** Galende, N. (2012). Escala *Etxadi-Gangoiti*: una propuesta para evaluar los contextos familiares de niños de 2 años de edad. *Revista de Educación*, 358, 218-237.
- Arranz, E.; Oliva, A.** (2010). *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid: Pirámide.
- Asmussen, K.** (2012). *The evidence-based parenting practitioner's handbook*. Routledge.
- Arranz Freijo, E. B.; Olabarrieta Artetxe, F.; Manzano Fernández, A.;** Martín Ayala, J. L.; Galende Pérez, N. (2014). Etxadi-Gangoiti scale: a proposal to evaluate the family contexts of two-year-old children. *Early Child Development and Care*, 184(6), 933-948.
- Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz** (2009). *Plan local de infancia y adolescencia del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz*. Colección tema municipales. Vitoria-Gasteiz: Ayuntamiento de Vitoria Gasteiz.
- Barudy, J.; Dantagnan, M.** (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona: Gedisa.
- Blair, C.; Raver, C. C.; Berry, D. J.** (2014). Two approaches to estimating the effect of parenting on the development of executive function in early childhood. *Developmental psychology*, 50(2), 554.
- Bloomfield, L.; Kendall, S.** (2012). Parenting self-efficacy, parenting stress and child behaviour before and after a parenting programme. *Primary health care research & development*, 13(04), 364-372.
- Caldwell, B.; Bradley, R.** (1984). *HOME observation for measurement of the environment*. Little Rock, AR.: Centre of Child Development and Education. University of Arkansas at Little Rock.
- Carneiro, P.; Meghir, C.; Parey, M.** (2013). Maternal education, home environments, and the development of children and adolescents. *Journal of the European Economic Association*, 11(s1), 123-160.
- Crosnoe, R. (2015). Continuities and consistencies across home and school systems. In *Processes and Pathways of Family-School Partnerships Across Development* (pp. 61-80). Springer International Publishing.
- DeHart, T.; Pelham, B. W.; Tennen, H.** (2006). What lies beneath: Parenting style and implicit self-esteem. *Journal of experimental social psychology*, 42(1), 1-17.
- Galende, N.; de Miguel, M. S.; Arranz, E.** (2011). The Role of Physical Context, Verbal Skills, Non-parental Care, Social Support, and Type of



Parental Discipline in the Development of ToM Capacity in Five-Year-Old Children. *Social Development*, 20(4), 845-861

Hanington, L.; Heron, J.; Stein, A.; Ramchandani, P. (2012). Parental depression and child outcomes—is marital conflict the missing link? *Child: care, health and development*, 38(4), 520-529.

Huerta, M. D. C.; Adema, W.; Baxter, J.; Han, W. J.; Lausten, M.; Lee, R.; Waldfogel, J. (2013). *Fathers' leave, fathers' involvement and child development: Are they related? Evidence from four OECD countries* (No. 140). OECD Publishing.

Institute for public care (2012). *Early intervention and prevention with children and families. Getting the most from team around family systems*. Oxford Brookes University: Oxford.

Instituto nacional de estadística-INE- (2011). Encuesta del empleo del tiempo, recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np669.pdf>.

Jæger, M. M. (2012). The extended family and children's educational success. *American Sociological Review*.

Lugo-Gil, J.; Tamis-LeMonda, C. S. (2008). Family resources and parenting quality: Links to children's cognitive development across the first 3 years. *Child development*, 79(4), 1065-1085.

McPherson, K.; Kerr, S.; McGee, E.; Cheater, F.; Morgan, A. (2013). *The role and impact of social capital on the health and wellbeing of children and adolescents: a systematic review*. Glasgow Centre for Population Health: Glasgow.

Milteer, R. M.; Ginsburg, K. R.; Mulligan, D. A.; Ameenuddin, N.; Brown, A.; Christakis, D. A.; Levine, A. E. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: focus on children in poverty. *Pediatrics*, 129(1), e204-e213.

Morrison, J.; Pikhart, H.; Ruiz, M.; Goldblatt, P. (2014). Systematic review of parenting interventions in European countries aiming to reduce social inequalities in children's health and development. *BMC public health*, 14(1), 1040.

Pourtois, J. P.; Desmet, H. (2006). *La educación postmoderna*. Madrid: Editorial Popular.

Recomendación Rec. 19 (2006). Comité de Ministros a los estados miembros del Consejo de Europa. Políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad, recuperado de: <http://www.coe.int/t/dg3/youthfamily>

Rodrigo, M. J.; Amorós, P.; Arranz, E.; Hidalgo, M. V.; Maiquez, M. L.; Martín, J. C.; Martínez, R.; Ochaita, E. (2015). *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva, un recurso para apoyar la práctica profesional con familias*. Madrid: FEMP y Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Spagnola, M.; Fiese, B. (2007). Family routines and rituals: a context for development in the lives of Young children. *Infant & Young Children*, 20, 4, 284-299.

Velasco, D.; Sánchez de Miguel, M.; Egorza, M.; Arranz, E.; Aranbarri, A.; Fano, E.; Ibarluzea, J. (2014). Family context assessment in a public health study. *Gaceta Sanitaria*, 28(5), 356-362.

Del contexto carcelario a la realidad social: líneas de actuación en nuevos espacios de resocialización

Enrique García
Rocío Lorente

Recepción: abril 2016 / Aceptación: diciembre 2016

Resumen

Cualquier persona que entra en un centro penitenciario debe adaptarse a una institución con una política, organización, jerarquía y sistema de relaciones propios. Esto supone un gran cambio en su comportamiento, lo que crea una identidad específica: la del recluso. Así, el recluso, al ser liberado necesitará de varios profesionales para su reintegración social. Este artículo defiende la importancia de los espacios de resocialización entre la prisión y la sociedad, exponiendo las principales deficiencias que los exreclusos encuentran a fin de establecer las bases de la intervención para una favorable integración social.

Palabras clave

Exrecluso, Espacios de resocialización, Educación social, Integración, Intervención

Del context carcerari a la realitat social: línies d'actuació en nous espais de resocialització

Qualsevol persona que entra en un centre penitenciari s'ha d'adaptar a una institució amb una política, organització, jerarquia i sistema de relacions propis. Això suposa un gran canvi en el seu comportament, la qual cosa crea una identitat específica: la del reclus. Així, el reclus, en ésser alliberat necessitarà de diversos professionals per a la seva reintegració social. Aquest article defensa la importància dels espais de resocialització entre la presó i la societat, exposant les principals deficiències que els exreclusos troben a fi d'establir les bases de la intervenció per a una favorable integració social.

Paraules clau

Exreclús, Espais de resocialització, Educació social, Integració, Intervenció

From Correctional Context to Social Reality: lines of action in new spaces of re-socialization

Anyone who enters a correctional facility has to adapt to an institution with a politics, an organizational structure, a hierarchy and systems of relationships of its own. This brings about very significant changes in the individual's behaviour, which create a specific identity: that of the inmate. As a result, on being released the former inmate will require various kinds of professional intervention to facilitate his or her social reintegration. This article affirms the importance of spaces of re-socialization between prison and society and identifies the main obstacles and difficulties that former inmates encounter with a view to establishing the bases of intervention for favourable social integration.

Keywords

Former inmate, Spaces of re-socialization, Integration, Intervention

Cómo citar este artículo:

García Jiménez E.; Lorente García R. (2016). "Del contexto carcelario a la realidad social: líneas de actuación en nuevos espacios de resocialización". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, p. 29-43



▲ Introducció

El ingreso en una instituci3n penitenciaria supone, para cualquier persona, un gran esfuerzo para adaptarse a dicha instituci3n que posee una políti- ca, organizaci3n, jerarquía y sistema de relaciones propias. Esto implica un profundo cambio en la conducta de los internos, creando una identidad par- ticular: la del recluso. Concretamente, Ord3ñez (2006:189) señala que al ingresar en prisi3n, la persona construye una nueva identidad caracterizada por tres etapas: separaci3n de la vida social anterior, aislamiento e indeter- minaci3n social y reagregaci3n a una nueva sociedad (la carcelaria) a la que, forzosamente, tendr3 que adaptarse.

En este sentido, seg3n Larrad (2011:78-79), la vida en prisi3n conlleva en efecto una nueva sociedad, que supone una necesaria adaptaci3n, pues est3 repleta de rutina y normatividad, al tener que cumplir con unos horarios muy estrictos en el día a día, sin espacios de oxigenaci3n, como fines de semana o festivos. Por tanto, los internos dependen de la estructura y r3gimen de la prisi3n, quedan subordinados al control y la seguridad de la misma y deben compartir con desconocidos su intimidad en todo momento.

Desde el punto de vista legal y constitucional la principal funci3n de las ins- tituciones penitenciarias radica en la resocializaci3n de la persona. Por tanto, el internamiento en prisi3n y la formaci3n de esta nueva identidad carcelaria antes aludida, llevan implícita la idea de correcci3n de la conducta social del individuo, para lograr la reinserci3n social.

Dicha resocializaci3n, desde un punto de vista penol3gico, debe consistir, seg3n Mu3oz Conde (1982:133), en conseguir que el recluso acepte las nor- mas b3sicas y generalmente vinculantes que rigen una sociedad.

Sin embargo, muchos autores consideran que dicha finalidad de resocia- lizaci3n no se cumple en la pr3ctica. Así, por ejemplo, Mathiesen (2003: 224-225), señala la prisi3n como instituci3n de control total, negando así su supuesta funci3n resocializadora, reeducativa, rehabilitadora o reinser- tiva, y asignándole por el contrario una funci3n purgatoria, consuntiva de poder, distractoria, simb3lica y ejecutiva.

En la misma lnea, Marcuello-Serv3s y García Mart3nez (2011:49-50) indi- can que la supuesta funci3n reinseridora de la prisi3n queda devaluada para adquirir otra “plusvalía”, que consistiría en una legitimaci3n ideol3gica de la desviaci3n social en aras de un orden establecido. En este sentido, seg3n indican estos autores, aqu3 encontramos la principal falacia del sistema pe- nitenciario, pues mientras que el objetivo y finalidad del mismo marcan la rehabilitaci3n social, el resultado pr3ctico es la de-socializaci3n.

Es verdad que, como subraya Segovia (2011:15), la c3rcel no es la culpable de los males sociales, pero no consigue reinserter a los reclusos. En realidad, la instituci3n penitenciaria se limita a gestionar los males de la sociedad y a cronificarlos.

Por tanto, desde la lnea argumental de estos autores, el sistema penal y la propia prisi3n fracasan, y m3s all3 de resocializar y reinserter acaban pro- vocando aislamiento, mayor violencia y marginaci3n social de los reclusos. Sin embargo, sin entrar m3s en profundidad en el debate en torno a las ins- tituciones penitenciarias y su orientaci3n pr3ctica a la reinserci3n del recluso o s3lo hacia el castigo por sus actos delictivos, lo que sí es una realidad es que el ajuste del recluso a este sistema carcelario, caracterizado por la privaci3n de libertad y con fuerte influencia en la propia identidad, supone una ruptura con la realidad social que, en el momento de su excarcelaci3n, necesitar3 de la intervenci3n de diversos profesionales para la reinserci3n social de esa persona. De esta forma, siguiendo a Moty Benkayar (2006:35), podemos considerar las c3rceles como entornos disruptivos.

En este contexto en torno a la tem3tica de la resocializaci3n y reinserci3n en el contexto carcelario, en el presente art3culo se defiende la importancia de que existan espacios de resocializaci3n entre la c3rcel y la sociedad. Estos espacios deben facilitar a la persona, una vez haya abandonado la institu- ci3n penitenciaria, herramientas que le permitan encontrar el potencial de desarrollo propio para hacerlo útil, adquiriendo h3bitos y pr3cticas sociales fundamentales para su vida fuera de la c3rcel.

A partir de la experiencia conviviendo con exreclusos en estos espacios que median entre la instituci3n penitenciaria y el medio social y del estudio de los mismos, se perciben cu3les son las principales carencias de estas perso- nas sobre las que habr3 que intervenir para su favorable inserci3n social, así como el trabajo y la labor concreta de dichos espacios en el trabajo con los exreclusos.

Espacios de resocializaci3n para exreclusos: líneas de actuaci3n para su reinserci3n

La resocializaci3n y consiguiente reinserci3n social que nosotros defende- mos es puesta en pr3ctica dentro de las instituciones penitenciarias a trav3s de diversos programas dirigidos al cumplimiento del mandato constitucional que en su art3culo 25.2 dispone que las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estar3n orientadas hacia la reeducaci3n y reinserci3n social [...] (Constituci3n Espa3ola, 1978).



La c3rcel no es la culpable de los males sociales, pero no consigue reinserter a los reclusos

Entre las distintas iniciativas que se llevan a cabo a tal efecto en las instituciones penitenciarias españolas encontramos: enseñanza reglada y otros programas de formación, programas para la inserción laboral (formación para el empleo, orientación laboral, cursos y talleres ocupacionales...), programas específicos de intervención, programas culturales y programas deportivos.

Por otro lado, existen centros que, específicamente, se dirigen a la inserción social de los reclusos y, así son denominados: Centros de Inserción Social (CIS).

Concretamente, desde la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, los CIS se definen como establecimientos penitenciarios destinados al cumplimiento de penas privativas de libertad en régimen abierto, así como al seguimiento de cuantas penas no privativas de libertad se establezcan en la legislación penal y cuya ejecución se atribuya a los servicios correspondientes del Ministerio de Justicia e Interior u órgano autonómico competente. También se dedicarán al seguimiento de los liberados condicionales que tengan adscritos.

En el artículo 163.2 del Reglamento Penitenciario se especifica que el objetivo de estos centros será potenciar las capacidades de inserción social positiva que presenten las personas en ellos internadas mediante el desarrollo de actividades y programas de tratamiento destinados a favorecer su incorporación al medio social.

Y ya fuera del entorno penitenciario existen iniciativas de carácter privado que también están destinadas a la reinserción social aunque, en estos casos, dirigidas a aquellas personas que ya han finalizado su condena. No obstante, en algunos casos también se dirigen a personas que aún no han finalizado su condena, como aquellas a las que se les concede un permiso ordinario –para el cual el recluso debe haber cumplido al menos un cuarto de la condena y estar clasificado en segundo grado–, acogiéndolas legalmente durante los seis días de duración de dicho permiso, las que se encuentran en tercer grado y las que tienen una situación de libertad condicional. La diferencia más significativa de estos programas con los expuestos anteriormente, es que se llevan a cabo fuera de la institución penitenciaria y, por tanto, en un entorno social real.

Un ejemplo concreto lo encontramos en la casa de acogida Juan Gil, en Antequera (Málaga), donde trabajamos como profesionales en el año 2009, participando en su labor de favorecer la autonomía de estas personas y su favorable reinserción social.

Esta Casa, creada en 2003, pertenece a la Fundación Prolibertas y toma como objetivo general “promover actuaciones que favorezcan la autonomía personal de los reclusos y exreclusos, su estabilización personal y su normalización familiar, social y laboral, logrando minimizar en lo posible el riesgo de exclusión social que afecta a este colectivo”, tal como aparece reflejado en su web.

El perfil de las personas que son acogidas por la casa Juan Gil es el de varón, mayor de edad, procedente de un centro penitenciario, ya sea por permiso, por tercer grado, libertad condicional o que ya ha abandonado la prisión.

Siguiendo el programa de la casa de acogida, la atención se centra en tres bloques:

- Promoción: centrada en la rehabilitación y reeducación personal, para el inicio de su vida fuera del centro penitenciario.
- Inserción socio-laboral: se ofrece orientación laboral y formación profesional, para favorecer la inserción laboral y social.
- Acogida: se trabajan las necesidades básicas del individuo y se favorece la convivencia en un ambiente social normalizado.

Nuestra labor, dentro del bloque de *acogida*, consistía en convivir, trabajar y compartir con los reclusos y exreclusos el día a día de su estancia en la casa de acogida.

La relación y convivencia diaria con estas personas nos ha permitido conocer de primera mano las dificultades de todo tipo que se encuentran los reclusos y exreclusos fuera del ámbito penitenciario, lo que nos lleva a considerar prioritaria la intervención en determinados aspectos.

No obstante, este es solo un ejemplo de los muchos que existen actualmente en nuestra geografía española. En los últimos años se están potenciando y reforzando este tipo de iniciativas con la finalidad de acoger temporalmente a reclusos y exreclusos, incidiendo en la resocialización y la completa reinserción social de los mismos, haciendo de puente entre la institución penitenciaria y la sociedad.

La práctica totalidad de dichas iniciativas, como queda expuesto más arriba, son privadas, muchas de ellas promovidas por fundaciones, ONG's y congregaciones religiosas. Esta colaboración de asociaciones y ONGs con la Administración Penitenciaria viene de muchos años atrás. Tal como analizan Del Pozo, Añaños-Bedriñana y García-Vita (2013: 428) esta colaboración “se consolidó con la aparición de la Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria (LOGP, 1979) y desde entonces la presencia de estas entidades en el ámbito penitenciario no ha cesado de aumentar, cuantitativa y cualitativamente [...]. La Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (SGIP) tenía adscritas 657 entidades colaboradoras en el año 2012/2013, desarrollando 834 programas, con un total de 7009 voluntarios/os en el conjunto de establecimientos penitenciarios de la Administración General del Estado (AGE)”. En esta misma línea cabe destacar la Orden INT/3191/2008, a través de la cual se crearon los Consejos Sociales Penitenciarios Locales para fomentar la participación y colaboración del Tercer Sector en el desarrollo de las políticas penitenciarias de reinserción social.



Nos ha permitido conocer las dificultades que se encuentran los reclusos y exreclusos fuera del ámbito penitenciario

En este sentido, se hace evidente un enorme déficit de las instituciones y los servicios públicos –que no llegan por lo general más allá del CIS, comentado anteriormente–, limitándose simplemente a otorgar alguna subvención a estos organismos privados, si bien es cierto que en los últimos años, y como consecuencia del contexto social y económico de crisis en el que nos encontramos, se han reducido ostensiblemente las partidas dirigidas a todo tipo de subvenciones, también en este ámbito.

Las personas que suelen ser acogidas en estos centros de distintos organismos privados se caracterizan por su aislamiento social y su falta de lazos y redes sociales de ningún tipo. Por lo general, son personas que no cuentan con el apoyo de ningún familiar ni persona cercana que quiera acogerlos y responsabilizarse legalmente de ellos –en el caso de los reclusos que salen de permiso, que están en tercer grado o en libertad condicional–, o simplemente proporcionarles una red de apoyo social y afectiva. También puede darse el caso de personas que, aunque sí cuentan con estos lazos afectivos y/o familiares, éstos no puedan, por las razones que sean, hacerse cargo de su acogida legalmente o de servirles de estímulo para su reintegración en la sociedad.

Las personas que quieren ingresar temporalmente en estas casas de acogida suelen contactar dentro del centro penitenciario con voluntarios pertenecientes a estos organismos privados, o a través de la información detallada por el personal profesional del centro penitenciario, normalmente educadores sociales, psicólogos y trabajadores sociales, previa solicitud del interno a través de una instancia dirigida a cualquiera de ellos.

Entre los distintos centros y casas de acogida privados existentes para reclusos y ex reclusos los hay específicos y exclusivos de hombres, por un lado, y de mujeres, por otro. Las normas básicas que deben cumplir las personas que ingresan en estos centros hacen referencia a la prohibición del consumo de drogas –incluido el alcohol–, el cumplimiento de una serie de horarios y normas básicas de convivencia, la obligatoriedad de pernoctar en la casa de acogida y la colaboración en las tareas y labores domésticas –reparación de desperfectos, cocina, limpieza, pintura, etc.

Estos centros y casas de acogida que, como queda dicho, suelen depender de fundaciones, ONG's y congregaciones religiosas, tienen por lo general distintos convenios o acuerdos con diferentes entidades y empresas para promover la inserción laboral de estas personas, básica para lograr su completa reinserción social. En función de la magnitud de la fundación, ONG o congregación religiosa y de su capacidad de influencia social en el ámbito local donde se inserte la casa de acogida, el acuerdo con el mundo de la empresa puede ser más o menos productivo y fructífero.

Por todo ello, a partir de las carencias percibidas en los reclusos y exreclusos tras su paso por la prisión, a raíz de nuestra experiencia concreta en la casa de acogida Juan Gil de Antequera, y del conocimiento allí adquirido del fun-

cionamiento y la labor desempeñada por las distintas iniciativas de este tipo existentes en España, presentamos una serie de líneas de actuación que consideramos fundamentales para la favorable reinserción social de las personas privadas de libertad, a la que tanto están ayudando estas iniciativas privadas, a pesar de su falta de recursos y financiación en muchos casos.

Educación para la salud

Si bien las normas básicas de salud e higiene se encuentran interiorizadas en los reclusos y exreclusos por los hábitos internos de la prisión, cabe incidir en el problema de las adicciones que, en algunos casos, han sido adquiridas (incluso impulsadas) durante su estancia en el centro penitenciario. En estos casos, es importante trabajar en la superación de la adicción para, por un lado, insertar socialmente y, por otro lado, evitar un posible reingreso en prisión como consecuencia de acciones delictivas derivadas de la propia adicción.

En este sentido, encontramos el punto de partida para lograr esto en la norma básica de los centros y casas de acogida de iniciativa privada, consistente, como quedaba también expresado con anterioridad, en la prohibición del consumo de todo tipo de drogas, a excepción del tabaco, e incluido el alcohol. Esta norma es fundamental para poder trabajar con éxito la superación de las adicciones en los reclusos y exreclusos, y así educar para la salud. Es cierto que en los centros penitenciarios está prohibido el consumo de drogas, pero en la práctica es bastante habitual. De hecho, sólo los llamados módulos de respeto son aquellos que están libres de droga, aparte de cumplir otra serie de normas, lo cual supone una contradicción evidente con el espíritu reinsercionador, de resocialización y de rehabilitación social que tienen los centros penitenciarios, y por ende, las instituciones penitenciarias en su totalidad. Por tanto, para lograr el objetivo de educar para la salud en estos centros y casas de acogida es fundamental incidir y apostar decididamente por la ausencia de consumo de drogas, así como por la educación en valores potenciadores de la salud tanto personal como pública, y alejados de todo tipo de adicción.

Igualmente, es importante también evitar posibles adicciones derivadas de una exclusión o inadaptación al contexto social fuera del ámbito penitenciario, algo que suele ser bastante habitual, debido a la ausencia de redes sociales y familiares de las que adolecen en muchos casos los exreclusos, y a la adaptación al medio carcelario durante el tiempo de condena.



Es importante también evitar posibles adicciones derivadas de una exclusión o inadaptación al contexto social fuera del ámbito penitenciario

Educación socio-laboral

El periodo de internamiento supone una ruptura con las normas socialmente establecidas, con el fin de adaptarse a la vida y la convivencia en la cárcel que es en sí una subcultura con sus propias normas implícitas.

Consideramos fundamental trabajar en la adquisición de una nueva identidad de la persona que rompa con la interiorizada en la institución penitenciaria

De esta forma, consideramos fundamental trabajar en la adquisición de una nueva identidad de la persona que rompa con la interiorizada en la institución penitenciaria y que facilite su reintegración social.

Asimismo, es importante potenciar el desarrollo de habilidades sociales, especialmente aquellas que pueden servir a la persona para la favorable adaptación a su nuevo entorno social, así como facilitarle mayores posibilidades de acceso al mundo laboral.

No obstante, por el estigma social que recae sobre el recluso, es fundamental para su inclusión social, no solo trabajar con éste, sino también con el entorno social al que se incorpora, pues “la relación que habitualmente ha caracterizado a la sociedad y al recluso, viene dada por el vínculo de quien excluye, la sociedad; y quien es excluido, el detenido; aun ante la latente realidad demostrada científica, técnica y pedagógicamente, del choque del objetivo de reinserción del detenido contra la naturaleza misma de esta relación de exclusión, toda vez que es imposible excluir e incluir al mismo tiempo” (Añez et al., 2008: 66). Por tanto el éxito o fracaso de la inclusión sociolaboral del exrecluso dependerá tanto del propio individuo como de su entorno social.

En este sentido, es digna de mención la gran labor que hacen los centros y casas de acogida de iniciativa privada al respecto, favoreciendo el apoyo en la búsqueda de empleo.

En el caso concreto de la casa de acogida Juan Gil de Antequera, perteneciente a la Fundación Prolibertas y que hemos puesto anteriormente de ejemplo, se trabaja por un lado con los exreclusos su inclusión social, y por otro lado se mueve dentro del mundo empresarial dándose a conocer como institución y publicitando su labor con reclusos y exreclusos, para favorecer el reingreso de estas personas en el mercado laboral una vez cumplida su pena privativa de libertad.

En esta línea, se firman acuerdos y convenios de colaboración con distintas empresas y entidades de Antequera y su comarca con vistas a generar oportunidades laborales para estas personas que faciliten su inclusión social. Paralelamente se crea una bolsa de trabajo para los beneficiarios, así como una asistencia jurídica y legal para los mismos. Concretamente, la labor de la Fundación en pos de la resocialización de los exreclusos es muy conocida y valorada positivamente, de tal manera que las distintas empresas locales se

muestran receptivas y colaboradoras con la causa, favoreciendo la adquisición de competencias profesionales a partir de la contratación de estas personas. Estos mecanismos de colaboración permiten que el mundo empresarial, como parte importante de la realidad social, comience a desterrar prejuicios y estereotipos sociales contra las personas que han pasado por la prisión, favoreciendo en última instancia la inclusión social.

No obstante, la inserción laboral de los destinatarios sigue siendo difícil de conseguir, pues a la compleja situación del mercado laboral actual, se suma la escasa cualificación personal y profesional de los exreclusos, así como diferentes circunstancias personales que necesitan una atención previa antes de la inserción laboral. A pesar de ello, y tal como refleja en su memoria anual la Fundación Prolibertas, al finalizar el año 2015, un 15% de los usuarios de la casa de acogida Juan Gil de Antequera había encontrado un empleo. Asimismo, un tercio de las personas con las que se había trabajado las diferentes estrategias y habilidades para la búsqueda de empleo, lograron acceder a una entrevista de trabajo.

Si bien es cierto que el aspecto sociolaboral es trabajado concienzudamente desde los CIS, se limita únicamente a la perspectiva del recluso y no de la sociedad. Igualmente, los CIS siguen formando parte de las instituciones penitenciarias. Además, la realidad penitenciaria, caracterizada por una superpoblación y una escasez de recursos humanos, dificulta la atención individualizada de los reclusos en aspectos claves para su reintegración social, lo que dificulta el objetivo resocializador de la prisión. Por ello adquiere aún más relevancia las actuaciones de estos centros y casas de acogida de carácter privado, en primer lugar, por situarse fuera de las instituciones penitenciarias y, por tanto, en un contexto social real, lo que facilitará el éxito de sus actuaciones con estas personas y, en segundo lugar, por la posibilidad que ofrecen a los destinatarios de una atención más ajustada a sus necesidades.

Educación afectivo-sexual

El internamiento supone cambios en la forma de vivir la sexualidad que se ven afectados por el componente general de la pérdida de afectividad.

En esta línea, es interesante la investigación de Valverde (2011) sobre las consecuencias de la cárcel entre las que resalta las alteraciones en la sexualidad. Como el autor sostiene, si bien las relaciones sexuales se dan en la institución penitenciaria en todas sus manifestaciones (encuentros con persona externa al centro, relaciones homosexuales entre reclusos y masturbación), pero todas ellas caracterizadas por la frialdad e inexistencia de afectividad, rigiéndose por una necesidad sexual primaria.



El autor llega a hablar de “embrutecimiento” en las relaciones sexuales, aspecto en el que consideramos que es fundamental trabajar para normalizar la sexualidad en su vida, integrándola en la globalidad de su persona desde la afectividad y el desarrollo integral de la persona.

Trabajo de la autoestima

El ingreso en prisión tiene unos efectos indudables en la psicología del recluso. Éstos pueden devaluar la propia imagen y disminuir la autoestima, concebidas como la valoración que el individuo realiza y mantiene respecto de sí mismo (Coopersmith, 1959), sobre la que habrá que trabajar.

De hecho, si se revisa la bibliografía sobre el tema se encuentran numerosas referencias al respecto. En términos generales, se ha sugerido que el “sistema social informal” de la prisión influenciaría negativamente la autoestima y la autopercepción de los sujetos (Smith y Hogan, 1973). (cit en. Pérez y Redondo, 1991)

Por tanto, es preciso potenciar el trabajo individual con los reclusos y exreclusos para favorecer el concepto sobre sí mismos. La importancia de esto radica en que la baja autoestima puede suponer una falta de reconocimiento al valor de la propia vida y la dignidad personal, sobre todo cuando el sentimiento de culpabilidad pesa sobre la persona, aspectos sobre los que habrá que intervenir.

No obstante, un factor muy influyente en esta dignificación de la persona es el juicio de la propia sociedad sobre el condenado que, en muchos casos, condiciona o limita el crecimiento personal, influyendo negativamente en la autoestima del exrecluso. Por tanto, adquiere especial relevancia trabajar sobre ello desde este tipo de centros.

Asimismo, en el trabajo con exreclusos, se debe insistir en la recuperación y consolidación de su identidad social, mermada en su entrada en prisión y relegada, como ya hemos desarrollado, por una identidad propia: la del recluso.

Educación emocional

Esta línea de trabajo en torno a la educación emocional de los reclusos y exreclusos va en la de las dos anteriores, puesto que guarda una gran relación tanto con la educación afectivo-sexual como con el trabajo de la autoestima. En el primer caso, ya hemos señalado el embrutecimiento de la sexualidad y las relaciones sexuales por parte de los reclusos como consecuencia de

su internamiento en prisión, y cómo se debe trabajar la sexualidad desde la afectividad y el desarrollo integral de la persona, que incluye desde luego el aspecto emocional.

En el segundo caso, al trabajar la autoestima con los reclusos y exreclusos se está tocando también el aspecto emocional de la persona, dentro de la psicología del propio individuo. En este sentido, las carencias emocionales que pueden provocarse como consecuencia del ingreso en prisión pueden afectar negativamente a la autoestima del propio individuo, por lo que es necesario trabajar ambos aspectos de manera global.

Por otra parte, como ya hemos señalado al inicio del artículo, la entrada de una persona en prisión supone un gran esfuerzo personal para poder adaptarse adecuadamente a dicha institución total, definida como un entorno fijo, inamovible y con referencias propias. Este ingreso genera en los reclusos distorsiones afectivas, emocionales, cognitivas y perceptivas (Clemente, 1997).

Es muy común que el recluso, al abandonar la institución penitenciaria, presente determinadas carencias emocionales derivadas de su privación de libertad y, por ende, de la ruptura (al menos parcial) de sus redes sociales y familiares.

Por otro lado, el periodo de internamiento obliga (en muchos casos) a asumir y proyectar una imagen dura y fría de la persona que, de algún modo, le permite autoprotegerse y posicionarse dentro de la prisión en función del sistema de roles y estatus que se generan. En este sentido son interesantes las reflexiones de Valverde (1991: 60-61) que a partir de sus investigaciones concluye que “como la institución penitenciaria es una estructura poderosa frente a la cual el recluso se vivencia a sí mismo como débil, para mantener unos mínimos niveles de autoestima, se ve obligado a autoafirmarse frente a ese medio hostil. Dadas las características de la prisión y la evolución de su “aventura biográfica”, frecuentemente adoptará una autoafirmación agresiva, desarrollando una fuerte hostilidad hacia todo lo que tenga alguna vinculación con la institución”.

Por ello, resaltamos la importancia del trabajo del equipo de terapeutas de este tipo de centros sobre los reclusos y exreclusos a nivel individual y grupal, incidiendo en la construcción de una sólida educación y madurez emocional, fundamental en su readaptación al medio social.



La baja autoestima puede suponer una falta de reconocimiento al valor de la propia vida

Colaboración y participación en las tareas domésticas

Destacamos en este último aspecto la colaboración y participación de los residentes de los centros y casas de acogida en las tareas y labores domésticas, que constituye una de las normas básicas de acceso que tienen estas instituciones.

Es importante incidir en ello al trabajar con estas personas, pues también supone un proceso de aprendizaje y reeducación social, al tiempo que aumenta su percepción de colaboración y su estatus igualdad con respecto al resto de personas con las que conviven en los centros y casas de acogida.

Esta participación en las tareas domésticas supone en la práctica el establecimiento de unos turnos de limpieza, ayudar en las comidas y el resto de tareas propias de la cocina, pintar, arreglar desperfectos domésticos, etc.

Nos parece necesario trabajar bien este aspecto, dialogando con ellos y mostrándoles la necesaria implicación por su parte en estas tareas como expresión de la corresponsabilidad y la convivencia común. Como queda dicho, aunque sea algo muy básico, este aspecto puede tener una clara función de integración social y de reeducación, al sentirse partícipes del proyecto comunitario de convivencia del centro o casa de acogida y en situación de igualdad de condiciones respecto al resto de personas, lo que incide en su inclusión social.

Conclusiones

El objetivo del presente artículo es resaltar la importancia y necesidad de que existan espacios que medien entre la institución penitenciaria y el medio social para las personas que abandonan la institución penitenciaria, con el fin de su favorable reinserción social. Partiendo de esta premisa y, a partir de nuestra experiencia en un centro creado para trabajar en esta línea, planteamos los principales aspectos que deben ser abordados –y que de hecho lo son ya en muchos casos- en estos espacios. Así, consideramos que haciendo hincapié en ellos puede conseguirse que la ruptura social que sufre la persona en su internamiento no suponga un hándicap en la vuelta a su entorno social. Desde nuestra experiencia defendemos todas aquellas iniciativas que, cumpliendo el vigente Reglamento Penitenciario (R.D. 190/1996), orientan las penas privativas de libertad hacia la reeducación y reinserción social.

Otra cuestión es si en la práctica la prisión efectivamente reeduca y reinserta a la persona que ingresa allí por haber cometido algún delito del tipo o forma que fuere. Si bien es cierto que no forma parte del propósito del presente artículo entrar a debatir en profundidad dicha cuestión –y que existe un hondo

debate teórico al respecto abanderado por diversos autores con posiciones contrapuestas–, es un hecho que si la reeducación y reinserción social de los presos fuera completa y plenamente exitosa no tendría cabida sugerir la necesidad de estos espacios que medien entre la institución penitenciaria y el medio social, y que sirvan para acoger y ayudar al exrecluso a su plena reintegración en la sociedad.

Pero la realidad nos marca unas necesidades concretas de las personas que salen de prisión por cumplimiento de condena. Necesidades que van desde lo social hasta lo material, pasando lógicamente por lo personal. Estas necesidades se concretan en aspectos tan específicos y al mismo tiempo esenciales como el ofrecer un techo y manutención, potenciar sus capacidades relacionales y –en definitiva– su reintegración social, ayudar en la puesta al día del currículum y la preparación de la persona a nivel psicológico para su vuelta al mercado de trabajo, estrechar los vínculos sociales y afectivos, y ofrecer una orientación sociolaboral adecuada, por citar solo algunos ejemplos. La gran mayoría de ellas se vienen llevando a cabo desde hace varios años en los distintos centros y casas de acogida para exreclusos existentes en España, debido a lo cual resaltamos en el presente artículo su enorme relevancia, así como apoyamos y reconocemos la importante labor desempeñada por estas instituciones en beneficio de las personas que han pasado por la prisión y se encuentran ya en situación de libertad, con enormes beneficios para ellas.

En definitiva, creemos que los distintos centros y casas de acogida de iniciativa privada suponen un pilar fundamental para contrarrestar las carencias que, a diversos niveles, se producen en la institución penitenciaria y que pueden obstaculizar la vida en sociedad del exrecluso. Los CIS, son una alternativa que apuesta por la reinserción social de los reclusos facilitándoles herramientas para la participación plena del interno en la vida familiar, social y laboral. Pero, la limitación de estos centros radica –desde nuestra opinión– en que están destinados al cumplimiento de penas privativas de libertad en régimen abierto y de las penas de arresto de fin de semana, por lo que quedan fuera de éstos los reclusos que obtienen la libertad plena. Otro de los inconvenientes que tienen para la resocialización, creemos, se relaciona con las instalaciones propias de los centros, que son similares a las instituciones penitenciarias (distribución por celdas). Aún así, consideramos que cumplen una función social imprescindible.

Paralelamente, otro problema de la reinserción social al ser trabajada en las instituciones penitenciarias es el de la superpoblación de las cárceles en España. Este es un problema real que dificulta la resocialización, pues probablemente ésta sería más eficaz y de mayor calidad con un número mucho más reducido de internos, y más ajustado a la capacidad de cada centro penitenciario. En este sentido, España presenta una tasa de 161 presos por cada 100.000 habitantes, muy por encima de la media europea, que es de 136,8 (Becerra, 2012: 385).



La realidad nos marca unas necesidades que van desde lo social hasta lo material, pasando por lo personal

Por todo ello, estimamos fundamental –socialmente hablando– que existan otros espacios que, siendo más acordes a la realidad social, trabajen en la sociabilidad del individuo. No negamos, por supuesto, la eficacia y el empeño resocializador de las instituciones penitenciarias, así como del propio sistema penal español, pero estos espacios a los que nos referimos completan de alguna forma el trabajo de reeducación y resocialización puesto en marcha por las instituciones penitenciarias, ampliando los límites que tienen, debido a factores tanto externos como internos a las propias prisiones.

En este sentido, en las páginas anteriores hemos expuesto nuestra experiencia en uno de estos centros de iniciativa privada, de los varios que existen en España y que trabajan con el objetivo de culminar el proceso de resocialización y de reinserción social de las personas que han pasado por prisión y que han cumplido ya condena en su totalidad –aparte de las personas que salen de permiso y aún tienen una parte de la pena por cumplir, con las que se trabaja en distinta dirección–, trabajando por tanto en un entorno social real, fuera del contexto de las instituciones penitenciarias. Por ello, consideramos que sería fundamental la existencia de más iniciativas como esta y la importancia de ayudas económicas y subvenciones estatales para su desempeño/labor en mejores condiciones de éxito, eficiencia y durabilidad.

Enrique García Jiménez
 Doctor en el Departamento de Pedagogía
 Área de Teoría e Historia de la Educación
 Universidad de Jaén
 enriquegj@eulainmaculada

Rocío Lorente García
 Profesora ayudante
 Universidad de Jaén
 rlorente@ujaen.es

Bibliografía

Añez, M.A. et al. (2008). “Asistencia laboral penitenciaria y post-penitenciaria una propuesta a la reintegración social del recluso”. *Capítulo Criminológico*, 36 (4), 51-88.

Becerra, J. (2012). “Las prisiones españolas vistas desde Europa. Un análisis comparado”. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 3a Época, 7, 381-406.

Benyacar, M. (2006). *Lo disruptivo. Amenazas individuales y colectivas: el psiquismo ante guerras, terrorismo y catástrofes sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Clemente, M. (1997). “Los efectos psicológicos y psicosociales del encarcelamiento”. En M. Clemente; J. Núñez (Coords.). *Psicología Jurídica Penitenciaria II*. Madrid, Colección: Retos Jurídicos en la Ciencias Sociales. Fundación universidad-empresa, 383-407.

Coopersmith, S. A. (1959). “A Method for Determining Types of Self Esteem”. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 87-94.

Del Pozo, F. J.; Añaños-Bedriñana, F. T.; García-Vita, M. M. (2013). “El tercer sector y las entidades no penitenciarias en los procesos de reinserción: el tratamiento penitenciario desde las mujeres reclusas y el personal profesional”. En S. Torío; O. García-Pérez; J. V. Peña; C. M. Fernández (Coords.). *Crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 428-435.

Marcuello-Servós, C.; García-Martínez, J. (2011). “La cárcel como espacio de de-socialización ciudadana: ¿fracaso del sistema penitenciario español?”. *Portularia*, XI (1), 49-60.

Mathiesen, T. (2003). *Juicio a la Prisión. Una evaluación Crítica*. (Traducido por M. Coriolano y A. Zamuner). Buenos Aires: Ediar, S.A.

Ministerio de Justicia e Interior (1996). *Reglamento Penitenciario* (BOE, núm. 40, de 15 de febrero).

Ministerio del Interior (2013). *Portal web de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias*. Recuperado de: <http://www.institucionpenitenciaria.es/>

Orden INT/3191/2008, de 4 de noviembre, de *Creación del Consejo Social Penitenciario y de los Consejos Sociales Penitenciarios Locales*, (BOE núm. 270 de 8 de noviembre de 2008). Recuperado de: http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/descargas/Creacion_del_consejo_social_penitenciario.pdf

Ordoñez, L. (2006). “Mujeres encarceladas: proceso de encarcelamiento en la penitenciaría femenina de Brasilia”. *Universitas Humanistica*, 61, 183-199.

Pérez, E.; Redondo, S. (1991). “Efectos psicológicos de la estancia en prisión”. *Papeles del Psicólogo*, 48.

Prolibertas (2013). *Casa de acogida “Juan Gil” de Antequera*. Recuperado de: <http://www.prolibertas.org/quehacemos/programasaccionesocial/juangilantequera/gilantequera.htm>

Prolibertas (2015). *Memoria 2015. Fundación Prolibertas. ONG para la Acción Social y el Desarrollo*. Recuperado de: <http://www.prolibertas.org/noticias/imagenes/2015-MEMORIA-FINAL-PROLIBERTAS.pdf>

Segovia, J. L. (2011). “La cárcel del siglo XXI. Desmontando mitos y recreando alternativas”. *Crítica*, 973, 14-18.

Valverde, J. (2011). “Algunas consecuencias de la cárcel”. *Crítica*, 973, 20-24.

Valverde, J. (1991). *La cárcel y sus consecuencias: la intervención sobre la conducta desadaptada*. Madrid: Editorial Popular.



La atención socioeducativa de los menores extranjeros no acompañados. Una mirada hacia las expectativas y las necesidades

Marc Cónsola

Recepción: julio 2016 / Aceptación: noviembre 2016

Resumen

La aparición del fenómeno de los MENA se evidencia en España a mediados de los años noventa. Es en este momento que, coincidiendo con el aumento de casos, se inicia el estudio al respecto. A pesar del impacto del proceso migratorio, hay una falta de investigaciones sobre la intervención socioeducativa en relación al abordaje de las necesidades detectadas, en comparativa con otros países acogedores. En este artículo conoceremos el estado de la literatura científica hacia las expectativas y las necesidades detectadas de los menores en su llegada, y el impacto de las instituciones socioeducativas sobre estas necesidades. En paralelo veremos el estado de la cuestión en otros países con una situación parecida.

Palabras clave

Menores extranjeros no acompañados, Intervención socioeducativa, Protección a la infancia, Jóvenes inmigrantes, Integración

L'atenció socioeducativa dels menors estrangers no acompanyats. Una mirada vers les expectatives i les necessitats

The Socio-educational Care of Unaccompanied Foreign Minors. A look at expectations and needs

L'aparició del fenomen dels MENA s'evidencia a Espanya a mitjan anys noranta. És en aquest moment que, coincidint amb l'augment de casos, s'inicia l'estudi al respecte. Tot i l'impacte del procés migratori, hi ha una manca d'investigacions sobre la intervenció socioeducativa en relació a l'abordatge de les necessitats detectades, en comparativa amb altres països acollidors. En aquest article coneixerem l'estat de la literatura científica vers les expectatives i les necessitats detectades dels menors en la seva arribada, i l'impacte de les institucions socioeducatives sobre aquestes necessitats. En paral·lel veurem l'estat de la qüestió en altres països amb una situació semblant.

Unaccompanied foreign minors first became prominent as a phenomenon in Spain in the mid-1990s, and it was at this time, coinciding with the increase in the number of cases, that their situation began to be studied. Despite the impact of the migration process, there is a lack of research into socio-educational intervention in relation to the engagement with perceived needs in Spain as compared with other migrant-receiving countries. This article offers a survey of the scientific literature regarding the expectations and perceived needs of these minors at the time of their arrival, and the impact of socio-educational institutions on these needs. In parallel, the authors review the situation in other countries receiving similar numbers of unaccompanied foreign minors.

Paraules clau

Menors estrangers no acompanyats, Intervenció socioeducativa, Protecció a la infància, Joves immigrants, Integració

Keywords

Unaccompanied foreign minors, Socio-educational intervention, Child protection, Young migrants, Integration

Cómo citar este artículo:

Cónsola Párraga, Marc (2016).

“La atención socioeducativa de los menores extranjeros no acompañados. Una mirada hacia las expectativas y las necesidades”.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 64, p. 44-60

Metodología

La metodología utilizada para la realización del trabajo ha sido la revisión de fuentes bibliográficas a través de bases de datos. Las bases que se han utilizado han sido las insertadas en el Trobador + y la búsqueda en el Google Académico. Se han llevado a cabo varias investigaciones con diferentes palabras clave: menores no acompañados, intervención socioeducativa, inmigrantes, integración y redes socioeducativas. Las investigaciones han dado resultados muy numerosos, por lo que ha sido necesario realizar un filtro con la conjunción de variables booleanas. Las palabras clave que han dado información más concisa han sido: “menores no acompañados” e “intervención socioeducativa”. Tras hacer este filtraje más cuidadoso se ha procedido a la lectura de los títulos, resúmenes y conclusiones de los artículos, escogiendo los más adecuados según los criterios establecidos: vigencia (entre 5 y 10 años) a excepción de algún artículo relevante en la materia, adecuación y rigor científico en la información. En este proceso final se han escogido un total de 34 artículos, de los que 27 han sido referenciados.



Estado de la cuestión, la representación de los menores en el proceso migratorio

La definición de menores extranjeros no acompañados se comparte por los diferentes autores que estudian el fenómeno. Aunque pueden variar las fuentes, la definición de UNICEF (2009) engloba los conceptos y las atribuciones que se han otorgado a este colectivo cuando los describe como menores de dieciocho años, extranjeros, que se encuentran sin acompañamiento de un adulto de referencia responsable y en una situación de desprotección.

A pesar de que son varias las siglas con las que se pueden denominar, en este artículo utilizaremos la de MENA (menor extranjero no acompañado), teniendo en cuenta la atribución de menor connotación negativa, según Fuentes (2014). Otras investigaciones también hacen referencia a MMNA (menores migrantes no acompañados).

Se tiene constancia de la llegada de los llamados MENA desde el año 1993 en España, fenómeno iniciado unos años antes en Europa, y en concreto en Dinamarca 1986 (Quiroga, 2009). El fenómeno ha ido en aumento hasta el año 2009, año en el que se constatan las cifras más altas de menores migrantes. A partir de entonces la progresión ha ido en descenso, debido a la crisis económica, entre otros factores (Bravo y Santos, 2016).

Es difícil cuantificar los menores residentes en el territorio, pero hay consenso a la hora de señalar que España es el país que más menores acoge (Setién y Berganza, 2006). Este factor se relaciona directamente con su proximidad con Marruecos (Setién y Barceló, 2008). A nivel autonómico, Cataluña, la Comunidad de Madrid, la Comunidad Valenciana y el País Vasco son las comunidades que más menores reciben y acogen (Quiroga y Soria, 2010). La situación en Europa se distribuye de manera desigual por distintos factores: distancias, idealización de los lugares de destino, entre otros. En 2001 España e Italia eran los países con más menores registrados, sumando un 69% del total de MENA entre los países europeos participantes en el proyecto CON RED¹. Entre los países con mayor representatividad estaban Italia, España, Reino Unido, Holanda, Irlanda, Austria, Francia, Suiza y Bélgica (Quiroga, Alonso y Armengol, 2004).

La identificación del perfil de los menores no acompañantes

Hay que distinguir entre los menores que se identificarán y los que pasarán al margen de cualquier registro oficial

Hay que ser consciente de la diversidad del fenómeno y la dificultad para establecer caracteres que engloben al colectivo. Para empezar hay que distinguir entre los menores que se identificarán y los que pasarán al margen de cualquier registro oficial. Algunos autores como Uria (2010) marcan la distinción de invisibles a los segundos, que por diferentes motivos, tanto personales como por impedimentos externos a ellos, no pasarán por los recorridos oficiales. En este perfil encontramos tres categorías: menores viviendo en la calle, mal acompañados por familia extensa o red social y trabajadores/as del sexo.

Según el estudio de Bravo y Santos (2016), los menores que vienen solos representan un 57,5% y los que lo hacen acompañados por un igual representan un 32,5%. El 53,8% afirma no conocer a nadie en el país de acogida que les pueda ayudar. La procedencia de los menores es diversa, pero Marruecos es el país de donde provienen la mayoría de extranjeros no acompañados (Bueno y Mestre, 2006; Gallego *et al.* 2006; Quiroga, 2009; Borrás, 2014). Bueno y Mestre (2006) trazan el perfil de un modo más preciso:

“Menor mayoritariamente originario de Marruecos (80%) [...] con una presencia muy inferior de menores provenientes de países del Este europeo. De entre 15 y 18 años, varón, [...] y con una situación de partida determinada por la precariedad económica y la falta de expectativas laborales en su país de origen” (p. 161).

En relación al sexo se constata que es mayoritariamente un colectivo masculino, las pocas menores que se identifican son de origen rumano, de Marruecos y de África Subsahariana. Sin embargo, las investigaciones de Qui-

roga (2009) y Torrado (2012), entre otros, coinciden en que estos perfiles se deben mirar desde otra perspectiva, ya que muestran unos patrones migratorios distintos a los del sexo masculino. Las migraciones femeninas se han invisibilizado y cuando se han tratado se ha hecho desde las posiciones de dependencia, como mujeres y o hijas los inmigrantes (Quiroga y Soria, 2010). Entre las menores de sexo femenino se ha identificado un fenómeno muy concreto. Las “Petite bonnes”: pequeñas criadas, refiriéndose a la menor utilizada para realizar tareas domésticas con posibilidad de abuso sexual a cambio de manutención. Fenómeno documentado más en Francia que en España (Quiroga y Soria 2010). En muchos casos las menores provienen de redes de tráfico de personas y tienen deudas y lazos con estas redes, lo que dificulta su integración en el lugar de destino (Trujillo 2010). Según Quiroga y Soria (2010), esta es una realidad que va en aumento en Cataluña.



Desde el inicio del fenómeno migratorio se ha ido observando un cambio en el perfil de los menores que llegan. Al principio la mayoría eran marroquíes, pero cada vez hay más menores procedentes del África subsahariana y de Europa del Este (Ochoa, Antón, Rodríguez y Ataba, 2009). No tan sólo ha cambiado en este sentido. Según Setién y Barceló (2008) estos jóvenes han pasado de ser casi adultos con objetivos claros de entrar al mundo laboral para mejorar las condiciones de vida y dar apoyo familiar, a ser jóvenes con edades más pequeñas y sin un proyecto definido. Otros autores huyen de la homogeneización del perfil de los MENA, sus motivaciones y expectativas y sus realidades sociofamiliares: *“podemos presentar al MENA como un individuo independiente con unas vivencias de viaje únicas y propias, con unos motivos de migración particulares y una situación familiar y social concreta”* (Fuentes, 2014, p. 107). Sin embargo a nivel internacional, Bravo y Santos (2016) describen la realidad de un perfil muy homogéneo de MENA.

Es importante poder diferenciar estos menores de otros menores en riesgo social. El elemento identificador más destacable es que estos menores tienen una falta total del apoyo familiar y referentes adultos con los que trabajar para mejorar las condiciones (González, 2010).

Una vez en el lugar de destino se describe una gran movilidad de los menores, relacionada con la facilidad para regularizar sus papeles y con las oportunidades laborales en un territorio o en otro (Fernández, 2010).

Motivaciones y expectativas de cara al proceso migratorio

Los menores extranjeros no acompañantes realizan el viaje con altas expectativas de mejora de sus condiciones de vida, pero se identifican diferencias entre las expectativas de llegada. Algunos menores son conocedores

Estos menores tienen una falta total del apoyo familiar y referentes adultos con los que trabajar para mejorar las condiciones

delos recursos que encontrarán en el lugar de destino, y otros en cambio están desinformados y realizan el viaje con sólo el imaginario de las mejores condiciones del destino (Gimeno, 2013). En ocasiones es la propia familia quien apoya al menor a hacer el viaje (Borrás, 2014). En todos los estudios se evidencia que la motivación principal es el factor económico (Markez y Pastor, 2010; Torrado, 2015; Bravo y Santos, 2016). Profundizando un poco más en las motivaciones del proceso migratorio encontramos la clasificación de Quiroga (2009), donde distingue entre motivaciones económicas, mejorar las condiciones sociales, razones políticas, fuga de situaciones familiares conflictivas y, por último, vivir alguna experiencia de aventura fruto de la edad de adolescencia. En esta clasificación y atendiendo a la perspectiva de género, en algunos casos la fuga de situaciones difíciles, matrimonios concertados y no deseados, malos tratos, entre otros, son causas de las migraciones de las menores no acompañadas (Torrado, 2012). Sin embargo, el mismo autor describe un consenso entre el género en los objetivos una vez llegados a lugar de destino. Al igual que el resto, se busca la regularización de los papeles, apoyo a la familia de origen y autonomía en la vida diaria.

Según Gallego *et al.* (2006) y Fernández (2010), muchas veces las expectativas son fruto de una realidad inventada por los medios de comunicación, y en ocasiones una realidad contada por los residentes que regresan y cuentan unas vivencias no del todo realistas de la vida que llevan en España.

Ha habido un cambio en el perfil y motivaciones de estos hacia el proceso migratorio

Markez y Pastor (2010) fundamentan que los agentes sociales que intervienen con los menores expresan que ha habido un cambio en el perfil y motivaciones de estos hacia el proceso migratorio. Los primeros MENA, al llegar al territorio, mostraban situaciones muy perjudicadas y deficitarias, por lo tanto su acto era casi inevitable. Pero se ha producido un giro, cada vez más viajan menores que han percibido una posible mejora a través de los medios de comunicación y realizan el viaje con esta perspectiva, menores no tan necesitados económicamente como los iniciales.

La disposición social y legal en el trato al llegar

En principio una vez los menores llegan al territorio se valora su condición de menor y de no acompañado, por lo tanto son considerados por los servicios de protección al menor, e ingresados en centros de acogida (Borrás, 2014). Desgraciadamente las investigaciones muestran que hay un conflicto latente entre la legislación y la práctica. La identidad de extranjero prioriza sobre la de menor de edad, creando una paradoja entre su protección y la intención de expulsión (Gallego *et al.*, 2006; Torrado, 2012). En este sentido se interpone una dicotomía en la mirada a estos menores desde la sociedad Española y Europea, y es la manera en que se etiquetan los menores (Jimé-

nez e Izquierdo, 2013; Belattar, 2014). Aunque debería priorizar el interés superior del menor, como menciona la Convención internacional sobre los derechos del menor. En términos legales, España es un estado de bienestar y procura el bienestar de todos, también por los de fuera. A nivel europeo encontramos la carta social europea con un papel importante en la protección a las personas que se encuentran en un territorio.

La percepción que existe entre los diferentes países europeos que reciben menores en condiciones similares se identifica por compartir el enfoque, a pesar de las diferencias. A partir del proyecto CON RED (Quiroga, Alonso y Armengol, 2004) vemos cómo en Dinamarca el debate relativo a la problemática es casi inexistente, existen políticas de integración para los inmigrantes, pero la realidad demuestra que sólo se han creado guetos, que poco han participado de la comunidad danesa. En Suiza se denota una mirada hostil hacia los solicitantes de asilo. Pese a la existencia de un 21% de inmigración, las leyes son restrictivas en este ámbito, en consecuencia los MENA se ven perjudicados. Bélgica, en cambio, distingue entre el verdadero refugiado por razones políticas y el refugiado económico, al cual parece atribuir una motivación menor. Los MENA son considerados como problemas y son prioridad política, pero las medidas son la prioridad para el regreso al país, evitando el “efecto llamada” y que vengan más refugiados. Por último, Portugal, dada la poca afluencia de MENA, no determina una percepción estable respecto al fenómeno. Como conclusión se observa una percepción general de prejuicios, poca distinción entre el fenómeno migratorio de los adultos y el de los menores no acompañados, poca sensibilización hacia los menores y una adjudicación a la población migrante de las dificultades sociales.



Los MENA son considerados como problemas

La detección de necesidades en los menores

Valorando la dificultad de los procesos migratorios en general, la falta de acompañamiento de adultos de referencia positivos y la falta de apoyo familiar y comunitario, se puede predecir la aparición de diferentes necesidades en el momento de llegada y en el transcurso de su situación de MENA. A la hora de clasificar las necesidades y las dificultades detectadas en estos menores una vez llegan al territorio de origen, podríamos diferenciarlas en dos grandes grupos: las necesidades de subsistencia básica y las necesidades socioeducativas. Los estudios coinciden en que es necesario hacer una aproximación personal a los menores para poder evaluar sus necesidades y expectativas, y proponer un plan de intervención, evitando intervenciones generalizadas en todos los casos y quizás inadecuadas (Trujillo, 2010; Fuentes, 2014).

En muchos casos hay coincidencia en cuáles son las necesidades básicas a cubrir inicialmente: la alimentación, la vivienda y la vestimenta en el momento de llegada (Gallego *et al.*, 2006). Estas necesidades quedan cubiertas

cuando los MENA acceden a los centros de menores. Sin embargo, las necesidades van más allá de estas principales.

Se destacaría la necesidad de llevar a cabo un proceso académico estable y posibilidades de acceder al mundo laboral

En relación a las necesidades socioeducativas, las investigaciones muestran diferentes dificultades a tener en cuenta. La falta de escolarización, la dificultad de integración a los programas educativos, el desconocimiento lingüístico, la baja cualificación profesional y los problemas emocionales, son obstáculos en el proceso de estos menores (Bueno y Mestre, 2006; Setién y Barceló, 2008). El hecho de que fuera de los centros de menores haya poca oferta de actividades relacionadas con su perspectiva de futuro laboral y/o social puede generar otras problemáticas. Por lo tanto también se destacaría la necesidad de llevar a cabo un proceso académico estable y posibilidades de acceder al mundo laboral. Markez y Pastor (2010) creen que esta dificultad de participar en la dinámica habitual de la comunidad puede tener como consecuencia que se lleven a cabo actividades relacionadas con el consumo de tóxicos en la calle, con influencias de otros menores en situaciones similares y con el fin de gestionar algunas emociones negativas (ansiedad y miedo) surgidas de la realidad de vida, pero también como divertimento y elemento propio de integración en la población, aunque algunas prácticas tuvieran lugar en el país de origen. *“Extasiados con el disolvente o el hachís, los jóvenes logran escapar; aunque sea de forma momentánea, a unas circunstancias de extremada dureza para la edad que tienen”* (Markez i Pastor, 2010, p. 78). González (2010) añade al consumo de sustancias estupefacientes un comportamiento delictivo, con el fin de obtener recursos. Dada la situación coyuntural de los menores y la falta de acompañamiento, se observa la carencia en la creación de vínculos con adultos referentes y con la comunidad residente.

A nivel internacional se constata que las dificultades emocionales son una necesidad compartida por los menores que pasan por procesos similares. *“El 93% de los adolescentes entrevistados expresaron malestar psicológico”* (Bravo y Santos, 2016, p. 6). En territorio español, Ochoa *et al.* (2009) concluye en su estudio en Guipúzcoa altas puntuaciones de depresión (75%), baja autoestima (67%), alexitimia² (70%), entre otros sentimientos de culpabilización y miedo.

Herramientas y recursos destinados a los MENA

En los inicios del fenómeno migratorio, los primeros centros que acogieron a los menores no acompañados fueron centros para menores ya existentes en el territorio, pero la acogida no dio resultados positivos y se valoró disponer de centros específicos para estos menores (González, 2010). A partir del aumento de la llegada de menores no acompañados de una manera más inten-

sificada, se desbordaron los recursos para darles una respuesta. En general se ha optado por el uso de los centros de acogida como práctica exclusiva, ya que la acogida familiar todavía no es una medida consolidada (Bravo y Santos, 2016).

Actualmente en España hay una falta de consenso a la hora de decidir qué recurso establecer con este colectivo. En relación a los recursos, encontramos tres tipos de recursos que se ofrecen según el territorio (Bravo y Santos, 2016):

- Centros de recursos específicos para MENA.
- Integración de los MENA en recursos ya existentes, pero con proyecto educativo diferenciado para el colectivo recién llegado.
- La conjunción de los dos modelos anteriores: recursos específicos para MENA e integración de los menores en recursos ya existentes.

Desgraciadamente los centros están sufriendo una masificación de menores, lo que impide llevar a cabo el seguimiento personalizado del menor, pese a los esfuerzos de muchos educadores (Markez y Pastor, 2010). Aspectos relacionados con las condiciones de trabajo de estos centros, vinculados con las dificultades de la práctica educativa y el desgaste con el trabajo diario con los adolescentes en estas circunstancias han comportado dificultades para gestionar los recursos e incluso el cierre de algunos centros (Setién y Berganza, 2006; Setién y Barceló, 2008). Borrás (2014) describe la necesidad de la formación a los profesionales que trabajan con estos menores, dada la novedad de la situación y la poca especialización de los agentes educativos.

Según el proyecto CON RED de Quiroga *et al.* (2004), la mayoría de países europeos que han recibido este colectivo ha pasado por un procedimiento similar en relación con los recursos desplegados para los menores. Han pasado de ofrecer, inicialmente, recursos existentes en el territorio para los menores autóctonos, a crear centros específicos para la atención a los menores extranjeros no acompañados. El procedimiento que han seguido también ha sido muy parecido. En la primera fase, se encuentra la primera acogida donde se valora la situación y se hace el diagnóstico del menor, luego pasa por una acogida temporal y, finalmente, llega al recurso definitivo, donde estará hasta la mayoría de edad.

Una de las carencias de estos centros es que entre los planteamientos educativos y las actividades hay una falta de vinculación con algunos de los objetivos y necesidades de los menores. A partir del estudio empírico de Rojas (2010) sobre un centro ocupacional en Canarias, se puede ver que algunos MENA que tenían más de 16 años tenían dificultades para acceder a la educación obligatoria. La solución sería la creación de centros ocupacionales donde trabajar habilidades laborales, promoción integral de la persona y “capacitar para adquirir pautas conductuales de trabajo y conocimientos básicos para afrontar con éxito su desarrollo personal, social y laboral” (p.



13). Este recurso da respuesta a la necesidad educativa de los menores de 16 a 18 años. Sin embargo estas escuelas ocupacionales no han sido capaces de solucionar la necesidad de inserción laboral debido al obstáculo de la regularización de los papeles.

En términos generales hay una reticencia a mezclar estos MENA con los autóctonos por miedo a crear alarma social (Setién y Berganza, 2006). Este puede ser uno de los factores que haga que la guetización se continúe reproduciendo, así como la falta de integración y de conocimiento de la sociedad de este colectivo.

La atención socioeducativa con los menores

Inicialmente se debe tener en cuenta al menor para plantear la intervención. Esta premisa evitará que el menor esté en desacuerdo con su plan de intervención y, por tanto, facilitará que también se esfuerce por alcanzar los objetivos (Trujillo 2010).

Gallego *et al.* (2006) define tres fases desde el trabajo social: el acercamiento al menor, la creación de los vínculos y la muestra de los recursos existentes y, finalmente, la derivación, si el menor la acepta, para satisfacer sus necesidades. Un aspecto relevante es el que se extrae de la investigación de Setién y Berganza (2006) en cuanto a la necesidad de distanciarse de la infantilización que los modelos de protección pueden crear, y fomentar la participación y la autonomía de los MENA en la comunidad.

Algunos autores recogen una clasificación para describir la intervención que se efectúa sobre los menores no acompañados (Setién y Berganza, 2006; Setién y Barceló, 2008), en la que la intervención será marcada según:

- La especialización en las fases del proceso de los menores: centros de primera acogida; centros de acogida y hogar definitivo.
- La diversidad de los equipos educativos: en función del sexo, procedencia, idioma y perfil profesional.
- La diversificación de los recursos: sólo centros residenciales (uno o varios tipos), familias de acogida, etc.
- Los recursos para la mayoría de edad: para finalizar el proceso de autonomía, tras cumplir los 18 años.

Según la especialización en las fases del proceso, los menores pueden pasar por los tres centros, evidentemente cada tipología de centro realizará una intervención diferenciada, siendo, inicialmente, de diagnóstico de la situación y finalizando por un centro definitivo, en el que se puede efectuar un plan de trabajo más estable y con objetivos a más largo plazo. La tipología de centro, según atiendan menores sólo extranjeros no acompañados o centros mixtos,

también influenciará sobre los procesos de adaptación y de integración en la comunidad. La diversificación de los recursos es un determinante del tipo de intervención que se realizará. Las investigaciones demuestran que los centros más pequeños y con un contexto más parecido a la realidad familiar son más valorados por los niños (Belattar, 2014).

La diversidad del equipo educativo influye en mayor importancia en la intervención con los menores. La especialidad, formación y conocimiento de la realidad de los menores es un elemento importante para poder crear vínculos, para entender las vivencias de los menores y ser referentes con confianza y autoridad (Setién y Berganza, 2006; Pérez, 2007; Quiroga, 2009; Del-Sol, 2011; Belattar, 2014). “*En otras palabras, los educadores necesitamos de unas competencias interculturales para poder cumplir con nuestra labor socioeducativa cuando los sujetos con los que tratamos son menores migrantes*” (Belattar, 2014, p. 37).

En relación a las posibles mejoras en la detección y la intervención social, las investigaciones muestran que los centros mixtos facilitan la integración en la comunidad (Fernández y De la Osa, 2010). En relación a la especificidad del centro habría que reducir la estancia en los centros de acogida y reducir las plazas de los centros (Quiroga, 2009).

A pesar de que las familias de acogida se valoran como necesarias para reproducir ambientes familiares más cercanos a los menores que los propios centros, no ha terminado de funcionar. La integración de menores en familias es una opción que puede tener resultados conflictivos y que puede acabar con el regreso al centro, debido a las diferencias culturales y educativas del núcleo familiar (Trujillo, 2010). Sin embargo, según el mismo autor, todavía no se ha apostado por las familias de acogida para estos menores, al menos no tanto como con los menores autóctonos. El trabajo con el vínculo familiar, aunque sea a distancia, es positivo para los menores (Ochoa *et al.*, 2009). Se valora el esfuerzo de localizar a la familia e intentar que se reúna con el menor, siempre que no sea perjudicial para él (Uría, 2010). Así lo recogen Fernández y De la Osa (2010) en el centro de acogida Hortaleza de Madrid, donde intentan hacer este contacto con la familia y lo valoran positivamente para el desarrollo del menor: “La primera llamada telefónica es muy reveladora de la situación familiar que han dejado atrás. Los fuertes vínculos entre ellos se hacen presentes. Es claro que para atenderle no será necesario simular un modelo familiar de convivencia. Tienen familia” (p. 20).

A nivel internacional, aunque existe el recurso de las familias de acogida, es poco frecuente. En Irlanda se destina a los usuarios más vulnerables, y en Dinamarca y Bélgica se ve poco viable, sobre todo para adolescentes (Quiroga, V., Alonso, A., y Armengol, C. (2004).



La diversificación de los recursos es un determinante del tipo de intervención que se realizará

La relación con los miembros de la sociedad es imprescindible para romper barreras y prejuicios

La integración en la comunidad es un elemento importante para la mejora de la situación social de los menores. La relación con los miembros de la sociedad es imprescindible para romper barreras y prejuicios y lograr el acceso a una red social y a las ofertas de trabajo y formación. La creación de hogares más normalizados e integrados en la comunidad de vecinos facilita la vivencia y la integración de estos menores en la sociedad (Setién y Barceló, 2008). Los autores mencionan otras iniciativas de éxito como las de escolarización y participación en grupos culturales y deportivos, la organización de actividades de sensibilización social, colaboraciones con comunidades de origen similar pero con otros resultados, etc. La visión de la sociedad hacia la problemática es variada. Una parte se focaliza en la protección de estos menores desamparados y otra mira la problemática que crean en la sociedad, la inseguridad, etc. Esta divergencia en la mirada ha condicionado los recursos y las intervenciones que se han desplegado hacia el colectivo (González, 2010).

Los recursos para la mayoría de edad son de gran importancia para continuar el proyecto educativo y social que se inicia con los menores. La mayoría de edad es una fase que preocupa a los menores, dada la incertidumbre y la falta de programas en esta dirección, la falta de trabajo, su baja calificación, etc. (Borrás, 2014). Así lo muestra Rojas (2010), donde expone la experiencia de un centro prelaboral en Canarias, el cual no sólo aporta contenido en el ámbito laboral, sino que transmite contenidos relacionados con la inserción sociolaboral, acciones de formación básica (lenguas, matemáticas, competencias sociales, etc.) con unos resultados satisfactorios a la hora de orientar a los menores, prepararlos para la mayoría de edad y facilitar el posible acceso a otros recursos. Sin embargo, las políticas que hay alrededor son determinantes para llevar a cabo estas prácticas, ya que, por ejemplo, la integración laboral está condicionada a la posibilidad real de trabajar y/o de obtener los papeles de residencia y trabajo (González, 2010).

Lamentablemente, la no consecución de criterios comunes y la falta de coordinación entre instituciones, así como la falta de un criterio común europeo en la atención a menores, provoca movimientos migratorios de un territorio a otro en función de lo que esperan obtener, o si saben de posibles mejoras en otra comunidad, aunque sea tan solo un rumor (Setién y Barceló, 2008). La legislación española y las buenas prácticas que regulan la situación de los menores no acompañados han sido interpretadas de forma diferente y libre por las comunidades autónomas (Pérez, 2007). En comparación con otros países que han recibido migraciones semejantes, Del-Sol (2011) describe el caso español como un funcionamiento tradicional, sin capacidad de nutrirse de otras experiencias y buenas prácticas de otras naciones con mayor experiencia con colectivos emigrantes (Bélgica, EEUU, Canadá o México).

Convivencia y redes de apoyo social

En relación al apoyo social que reciben los menores, a la hora de valorar las amistades, la percepción es diferente entre los profesionales y los menores. Los primeros afirman que la mayoría se relaciona sólo con los de la misma procedencia, mientras que los menores exponen, en una gran mayoría, que tenían amigos extranjeros y nacionales (Bravo y Santos, 2016).

La figura del educador social como referente educativo de los menores queda tocada en tanto que sólo un 37,5% afirma tener buena o muy buena relación y el 52,5% expresa tener una relación regular (Bravo y Santos, 2016). El estudio de Markez y Pastor (2010) profundiza aún más y, a través de los menores, describe esta relación como instrumental para conseguir los fines deseados. “*Los educadores en sentido amplio son vistos como el medio para conseguir un final: ropa, comida, paga, papeles*” (p. 76).

En relación al concepto de comunidad que los inmigrantes no acompañados viven, se valora que pueden seguir manteniendo el vínculo y la relación con los amigos y familias del lugar de origen gracias a las nuevas tecnologías (Bueno y Mestre, 2006; Ochoa *et al.*, 2009), por lo tanto esta red creada en el lugar de origen no queda tan debilitada. Las investigaciones dejan ver que la ausencia de referentes adultos familiares en el territorio no conlleva la total soledad de los menores, aunque pueden entrar en dinámicas de interacción sólo con compatriotas, que los apoyarán durante el proceso de acogida, Fernández (2010) describe la falta de relación con otros menores autóctonos.

En la creación de redes especializadas de acogida a los MENA se realiza una valoración general positiva en relación al trabajo específico, pero en algunas ocasiones, dado que algunos centros están diseñados para la espera del menor mientras se toma una decisión sobre su futuro, carecen de proyectos educativos transversales y por tanto los adolescentes se aburren, no lo aprovechan y quieren irse. La valoración que hacen los menores del estudio de Bravo y Santos (2016) sobre la satisfacción con la atención recibida es negativa. En cambio, se hace una valoración positiva de estos centros especializados o mixtos cuando les permite relacionarse con otros menores de la misma cultura y con proyectos migratorios similares. Este es un factor positivo para el posible apoyo informativo e instrumental de los compañeros (Markez y Pastor, 2010; Bravo y Santos, 2016).

Conclusiones y retos en la intervención educativa

La investigación se ha iniciado en el momento en que ha habido una llegada masiva de menores. A pesar de ser conscientes de la heterogeneidad del colectivo y de que existe un porcentaje importante que queda excluida de



La ausencia de referentes adultos familiares en el territorio no conlleva la total soledad de los menores

las vías de protección, las investigaciones coinciden en que una gran parte son jóvenes menores de sexo masculino procedentes de Marruecos (Bueno y Mestre, 2006). Aunque el perfil está cambiando: está aumentando la llegada de los menores de origen subsahariano y de Europa del Este (Ochoa *et al.*, 2009).

La mayoría de estudios exponen que las principales motivaciones de las migraciones de los jóvenes son de tipo económico (Gallego *et al.*, 2006; Quiroga, 2009; Bravo y Santos, 2016). Entre otros, Quiroga (2009) distingue las que surgen por razones políticas, fuga de conflictos y la necesidad de aventura. Debe reflejarse el colectivo minoritario de sexo femenino, que en ocasiones es víctima de un trato negligente y abusivo en su estancia en el país (Trujillo, 2010). En muchos casos las expectativas de los menores no son reales, han sido manipulados por falsas informaciones de personas que han regresado y/o de los medios de comunicación (Gallego *et al.*, 2006; Fernández, 2010). En este sentido, las expectativas pueden quedar frustradas una vez llegan al lugar de destino. En cambio, algunos son conscientes del sistema de protección del país de acogida y hacen lo viaje con este conocimiento para ser atendidos como menores desprotegidos. Sin embargo algunos estudios demuestran que no son la mayoría, y que muchos muestran incertidumbre por lo que se podrían encontrar al llegar (Gimeno, 2013b).

En la percepción social que ha habido respecto al fenómeno en España y algunos países europeos, se observa una visión general de poca distinción entre el fenómeno migratorio de los adultos y el de los menores no acompañados, poca sensibilización hacia los menores y una culpabilización a la población migrante de las posibles dificultades sociales (Quiroga *et al.*, 2004).

En relación a las necesidades de los menores, las diferentes investigaciones al respecto denotan un desglose en dos grupos; necesidades de subsistencia (vivienda, alimentación, ropa, etc.), por las que algunos menores habían marchado en la búsqueda de mejoras (Gallego *et al.*, 2006), y necesidades socioeducativas, en las que sería deseable un abordaje integral. Estas están relacionadas con el malestar emocional de la situación, consumo de tóxicos, el uso de la delincuencia, dificultad para relacionarse e integrarse en la comunidad, desconocimiento del lenguaje, acceso a la formación académica y el mundo laboral (Bueno y Mestre, 2006; Setién y Barceló, 2008). A través de la investigación en un ámbito más internacional se constata que las dificultades emocionales son una necesidad compartida por los diferentes territorios de la Unión Europea, y por tanto transversal para los menores que pasan por procesos similares (Bravo y Santos, 2016).

Los recursos destinados a los MENA se dividen actualmente en tres: los que trabajan específicamente con ellos, los que insertan MENA en centros ya creados para menores autóctonos y los que mezclan los dos estilos. El despliegue de los diferentes centros de acogida correctamente las necesidades básicas y de subsistencia (Markez y Pastor, 2010), pero con el resto de necesidades socioeducativas no hay tanta eficacia, y los centros carecen de más

posibilidades para trabajar, condicionados por las circunstancias: saturación, poca especialización de los profesionales, poco acercamiento a la perspectiva del menor, entre otras (Rojas, 2010).

Partiendo de las necesidades de los menores y de los recursos socioeducativos podemos describir aquellas dificultades y las posibles líneas de intervención que se derivan de las investigaciones, a fin de posibilitar la mejora en las condiciones de vida. Cuando hablamos de MENA hay que tener en cuenta la individualidad de la persona, estableciendo un plan de trabajo diferenciado para el menor. Para poder llegar a la totalidad del colectivo, hay que buscar y definir estrategias para detectar aquellos menores “invisibles” que hasta el momento no se están teniendo en cuenta (Uria, 2010).

Actualmente hay una predilección por los centros de acogida y muy poca por las familias de acogida (Bravo y Santos, 2016). El modelo de centro que facilita el bienestar de los menores es aquel con más similitud a una vivienda familiar, evitando grandes centros aislados de la comunidad, acompañados de un perfil de usuario mixto, no únicamente de extranjeros (Quiroga, 2009). Se valora la estabilidad de los equipos educativos, como la formación y el acercamiento sociocultural a los menores (Belattar, 2014). De cara al buen funcionamiento de los MENA, el número de recursos más óptimo debería sumar cuatro tipologías (Quiroga *et al.*, 2004): centros de menores, familias de acogida, adopciones y centros de acompañamiento a la edad adulta. Actualmente sólo predominan, con gran diferencia sobre el resto, los centros de menores. En la mayoría de edad se evidencia una dificultad muy relevante, no hay casi recursos específicos, y a pesar de su existencia los menores sienten la carencia de posibilidades, debido a las dificultades para regularizar los papeles, la poca cualificación profesional y académica que tienen, la falta de recursos económicos, falta de protección como menores, entre otras dificultades (Borrás, 2014). El acceso al mundo laboral es una dificultad que se arrastra desde menores, ya que en muchos casos no se les ha podido introducir debido a las problemáticas derivadas de la regulación de los papeles. Por ello, este es uno de los retos que hay que priorizar, para poder capacitarles en conocimientos y cultura que les permita ser más autónomos en el futuro.

En relación a la integración de los menores y la creación de una red social, se valora la posibilidad de participar en recursos educativos, de formación, comunidades y asociaciones culturales y deportivas y/u otras instituciones socioculturales (Setién y Barceló, 2008). A la hora de dar respuesta al consumo de tóxicos, los problemas emocionales y los comportamientos delictivos, se evidencia una falta de recursos socioeducativos y de salud adecuados; por tanto, es un objetivo necesario a la hora de acompañar adecuadamente. La falta de referentes adultos es un hándicap en el trabajo de socialización y, por tanto, un reto para la mejora.

Por último, en términos generales se detecta una falta de coordinación y de criterios conjuntos entre las diferentes comunidades autónomas, como la



Se observa poca sensibilización hacia los menores y una culpabilización a la población migrante de las posibles dificultades sociales

falta de un criterio común europeo en la atención a los menores. Este hecho aumenta la dificultad dado que los proyectos educativos no quedan compartidos, lo que perjudica los procesos ya iniciados y crea más inestabilidad y movimientos de los MENA (Setién y Barceló, 2008; Trujillo, 2010; Jiménez e Izquierdo, 2013).

Marc Cónsola Párraga
Educador social y antropólogo
Máster en investigación en educación
mconsolap@hotmail.com

Bibliografía

- Belattar, A.** (2014). Menores migrantes no acompañados: víctimas o infractores. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (7), 25-39. doi: <http://dx.doi.org/10.4995/reinad.2014.3334>
- Borrás, B.** (2014). El papel de los centros de acogida en la vida de los menores inmigrantes no acompañados. (Trabajo final de grado). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11201/880>
- Bravo, A.; Santos-González, I.** (2016). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001>
- Bueno, J. R.; Mestre, F. J.** (2006). La protección de menores migrantes no acompañados: un modelo de intervención social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (14), 155-170. doi: <http://dx.doi.org/10.14198/ALTERN2006.14.10>
- Del-Sol-Flórez, H.** (2012). Una aproximación a la intervención educativa con menores migrantes no acompañados en España: paradojas de la inclusión social. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17 (1), 137-153. Recuperado de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=748>
- Fernández, B.** (2010). Menores no acompañados: de la vulnerabilidad social a la invisibilidad institucional. *Zerbitzuan: Gizarte Zerbitzuetako Aldizkaria (Revista de Servicios Sociales)*, (48), 145-153. Recuperado de <http://www.zerbitzuan.net/documentos/zerbitzuan/Menores%20no%20acompanados.pdf>
- Fernández, M.; De la Osa, H.** (2010). Acogida residencial. Red de centros y MMNA (Menores Migrantes no Acompañados) en la comunidad de Madrid. *Educació social: revista d'intervenció socioeducativa*, (45), 135-149. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view-File/208585/277791>
- Fuentes, R.** (2014). Menores extranjeros no acompañados (MENA). *Azarbe. Revista internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (3), 105-111. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4812192>

- Gallego, V.; Martínez, J. J.; Ortiz, A.; Pastor, M.; Pérez, I.; Valero, M.** (2006). La integración social de los menores inmigrantes no acompañados: nuevos retos en la Comunidad de Madrid. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (1), 109-110. Recuperado de <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/ais/article/viewFile/358/352>
- Gimeno, Ch.** (2013a). Expectativas de acogida en el imaginario de los menores que migran solos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (9), 142-158. Recuperado de <http://www.revistareid.net/revista/n9/REID9art9.pdf>
- Gimeno, Ch.** (2013b). Menores que migran solos y sistemas de protección a la infancia. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria (Revista de servicios sociales)*, (53), 109-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4377514>
- González, A.** (2010). Evolución del papel de las entidades de acción social y del educador social en la atención de los Menores Migrantes no Acompañados. *Educación Social*, (45), 166-183. Recuperado de <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=760853>
- Jiménez, M.; Izquierdo, J. D.** (2013). Lo que se oculta detrás de la categoría "menores marroquíes no acompañados": miedos cruzados, contradicciones europeas y consecuencias para el Trabajo Social. *Cuadernos de trabajo social*, 26 (1), 193-202. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_CUTS.2013.v26.n1.41667
- Markez, I.; Pastor, F.** (2010). Menores Extranjeros No Acompañados (MENA), un colectivo especialmente vulnerable ante las drogas. *Zerbitzuan*, (48), 71-85. Recuperado de <file:///C:/Users/laura/Downloads/Dialnet-MenoresExtranjerosNoAcompañadosMENAUnColectivoEspe-3419593.pdf>
- Ochoa, I.; Antón, J.; Rodríguez, A.; Atabi, H.** (2009). La importancia del trabajo con la familia en la atención a menores extranjeros no acompañados. Un estudio piloto. *Apuntes de Psicología*, 27 (2-3), 427-439. Recuperado de <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/156>
- Pérez, P.** (2007). De Náufragos y navegantes: Los menores y jóvenes no acompañados. *Boletín Puntos de Vista, Juventud e Inmigración*, (10). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2949939>
- Quiroga, V.; Alonso, A.; Armengol, C.** (2004). Proyecto CON RED. Rutas de pequeños sueños. *Menores migrantes no acompañados en Europa. Barcelona: Fundación Pere Tarrés.*
- Quiroga, V.** (2009). Menores Migrantes no Acompañados: Nuevos perfiles, nuevas necesidades. *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, (14), 8-14.
- Quiroga, V.; Sòria, M.** (2010). Los y las menores migrantes no acompañados/das: entre la indiferencia y la invisibilidad. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (45), 13-35. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/educaciosocial/article/viewArticle/208579/0>
- Rojas, M. À.** (2010). Escuelas ocupacionales para MENAS (Menores Extranjeros no Acompañados) en Canarias. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (45), 91-109. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewArticle/208583/0>



Setién, M. L.; Barceló, F. (2008). La atención a los menores extranjeros no acompañados en el País Vasco: modelos de intervención y luces y sombras del sistema de acogida. *e migrinter*, 2, 78-88.

Setién, M. L.; Berganza, I. (2006). Intervención social con menores inmigrantes no acompañados. Diversos modelos. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (Zaragoza 2006), (1), 119-119. Recuperado de <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=448246>

Torrado, E. (2012). Las migraciones de menores no acompañados desde una perspectiva de género. *Dilemata*, (10), 65-84. Recuperado de <http://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/171>

Trujillo, M. (2010). Acogida inmediata a menores que migren sin referentes familiares. Reflexiones para la práctica profesional. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (45), 110-134. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/208584/277790>

UNICEF. (2009). Ni ilegales ni invisibles. Realidad jurídica y social de los Menores Extranjeros en España. Informe 2009. Madrid.

Uría, A. M. (2010). Menores no acompañados a España. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (45), 36-64. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/208580/277786>

- 1 CON RED: Comunidad virtual contra la violencia ejercida sobre los niños y adolescentes inmigrantes sin red de apoyo social. Iniciado en el año 2000 con el objetivo de describir el fenómeno migrante y las estrategias de intervención, conjuntamente con la participación de 7 países de la Unión Europea (Dinamarca, Bélgica, Francia, Italia, Portugal, Suiza y España) y 2 de los países de origen (Marruecos y Argelia).
- 2 La alexitimia es un trastorno neurológico que consiste en la incapacidad de identificar y expresar las propias emociones.

Mariona Graell
Kepa Artaraz

Educación y comunidad: una aproximación al partenariado educativo

Recepción: junio 2016 / Aceptación: noviembre 2016

Resumen

Este artículo, mediante las ciencias políticas y la pedagogía y el estudio de caso de dos organizaciones expertas, el Community University Partnership Programme de la Universidad de Brighton y la Oficina de ApS de la Universidad de Barcelona, mira de hacer una aproximación de distintos conceptos implícitos en el partenariado educativo, apostando por una intervención educativa y social activa en nuestra comunidad en pro del desarrollo comunitario. Aspectos que nos dan pistas para posibles vínculos socioeducativos en el futuro.

Palabras clave

Partenariado, Colaboración, Desarrollo comunitario, Responsabilidad social, Educación

Educació i comunitat: una aproximació al partenariat educatiu

Aquest article, mitjançant les ciències polítiques i la pedagogia i l'estudi de cas de dues organitzacions expertes, el Community University Partnership Programme de la Universitat de Brighton i l'Oficina d'ApS de la Universitat de Barcelona, mira de fer una aproximació de diferents conceptes implícits en el partenariat educatiu, apostant per una intervenció educativa i social activa en la nostra comunitat en pro del desenvolupament comunitari. Aspectes que ens donen pistes per a possibles vincles socioeducatius en el futur.

Paraules clau

Partenariat, Col·laboració, Desenvolupament comunitari, Responsabilitat social, Educació

Education and Community: an approach to the educational partnership

This article takes the political sciences and pedagogy and the case study of two expert organizations – the University of Brighton's Community University Partnership Programme and the ApS Office at the Universitat de Barcelona – as the basis for examining a series of concepts implicit in the educational partnership, and setting out the case for active educational and social intervention in the community in the interests of community development – factors which provide clues for possible socio-educational links in the future.

Keywords

Partnership, Collaboration, Community Development, Social responsibility, Education

Cómo citar este artículo:

Graell, Mariona; Artaraz Kepa (2016). "Educación y comunidad: una aproximación al partenariado educativo". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, p. 61-76



▲ Introducción

En este documento, mediante las aportaciones y el bagaje del mundo de las ciencias políticas y la pedagogía, se intenta responder a uno de los retos educativos del siglo XXI, la mirada del partenariado en pro de la misión cívica y colaborativa de la universidad.

La literatura académica ha hecho mucho énfasis recientemente en la necesidad de estudiar nuevos tipos de organización y trabajo colectivo, tanto a nivel organizativo como político, social, mercantil y educativo.

Las ciencias sociales han dominado este interés en nuevos tipos de organización y trabajo colectivo; como en las ciencias políticas, donde se ha dado en la pérdida de poder del estado a favor de nuevos actores políticos que pueden encontrarse en la sociedad civil organizada (Rose y Miller, 1992). Se distribuyen y se comparten los proyectos y fuerzas sociales, pero ¿de qué forma?

A veces, la influencia de nuevos actores que trabajan “desde abajo” se lleva al plano internacional donde se han estudiado los beneficios y posibilidades que ofrecen el conjunto de muchas organizaciones e instituciones trabajando de manera conjunta y por medio de redes para incidir en políticas públicas y sociales, convirtiendo a la sociedad civil global en el defensor de un mayor grado de democracia y de representatividad de los deseos de las mayorías (Stones, 2001; Stubbs, 2003; Henry, Mohan y Yanacopulos, 2004; Bendell y Ellersiek, 2009).

Desde el área de política social y desarrollo se dice que el tipo de trabajo colaborativo conlleva muchísimas ventajas, como las sinergias acumulativas de varios puntos de vista, las metodologías y maneras de trabajar, así como el potencial para incrementar influencias en toda una serie de actores políticos y mejorar la calidad de la práctica democrática (Glendinning, Powell y Rummer, 2002). Sin embargo, conllevan riesgos como: la necesidad de entendimiento entre organizaciones, activistas o profesionales con diferentes visiones de la realidad; la dificultad de establecimiento de objetivos comunes; y las diferentes dinámicas de poder entre participantes (Lowndes y Skelcher, 1998).

¿Cuál es lugar que puede ocupar este tipo de relaciones en el mundo de la educación? El propósito de este artículo es explorar la naturaleza del trabajo colaborativo mediante el concepto de partenariado y considerar el papel que puede jugar en la educación. Cuál es el lugar del partenariado en pos del desarrollo social en la educación es el objetivo que se desarrolla por medio del ejemplo representado por el estudio de dos casos, Community University Partnership Programme (CUPP) de la Universidad de Brighton y de la Oficina de Aprendizaje Servicio (ApS) de la Universidad de Barcelona.

Partenariado, trabajo en red, participación ¿Es todo lo mismo?

La respuesta inmediata a esta pregunta es que no. No es lo mismo el caso de cientos de personas que son parte de una organización cualquiera en la que todos trabajan en pos de un objetivo común, que dos organizaciones que vienen a trabajar juntas en un proyecto puntual, de tal manera que cada una pueda beneficiarse de las habilidades, contactos o conocimientos específicos de la otra.

Por otra parte, los tres conceptos (partenariado, trabajo en red, participación) tienen algo en común. Y es que, para hacer realidad cualquiera de ellos, es necesario un ingrediente fundamental: el trabajo en conjunto. Aquí, se puede diferenciar incluso un elemento más del trabajo en conjunto de manera que distingamos entre la cooperación y la colaboración. De acuerdo con Prendes, estos dos conceptos pueden distinguirse el uno del otro en cuanto al efecto que puedan tener en los participantes (Prendes, 2003). Mientras que la cooperación se limita a proporcionar trabajo en conjunto de manera puntual, la colaboración conlleva un elemento de crecimiento para los participantes, tanto personal como organizacional.

Una manera de distinguir estos conceptos es en base a su contraposición a la competición. Desde la perspectiva política, se ha hablado de la colaboración en contraposición a la competición, sobre todo en relación al concepto de partenariado. Un ejemplo de dónde reina la competición es el mercado. Aunque se supone que la ideología liberal del mercado nos convierte en individuos egoístas y autosuficientes al margen de colectivos sociales, el hecho es que la realidad social se nutre de múltiples tipos de colaboración y que la llamada “sociedad de mercado” es en realidad limitada en el sentido empírico de la palabra, además de estar moralmente en bancarota (Sandel, 2012). Incluso en el mundo de la competición deportiva, donde se asume que la competición impera, la colaboración es en realidad inherente (dentro de cada equipo de fútbol ni más ni menos), haciendo que la competición y la colaboración sean, de alguna manera, dos caras de la misma moneda (Sennett, 2012).

Tenemos, pues, que es difícil separar e identificar las características de estos tres términos. Y, sin embargo, la literatura considera estos tres conceptos de manera desagregada. Aunque el elemento de trabajo en conjunto sea común a los tres conceptos, sus orígenes son distintos, así como el tratamiento que reciben en distintas áreas de la literatura.

El concepto de *participación* ha generado mucha literatura en relación a dos conceptos interrelacionados como lo son el concepto de ciudadanía y el concepto de democracia, pues se considera que ambos se desarrollan y profundizan en tanto en cuanto las sociedades generan altos niveles de participa-

Aunque el elemento de trabajo en conjunto sea común a los tres conceptos, sus orígenes son distintos



ción social (Halpern y Morris, 2002; Lawson, 2001; Osler y Starkey, 2003; Álvarez, 1993; Atkinson, 1999; Fung y Wright, 2003; Lowndes y Skelcher, 1998). Por su parte, desde el ámbito educativo se ha ido estudiando que los espacios de participación puedan determinar tanto los comportamientos individuales y colectivos de las sociedades contemporáneas como los de futuro (Trilla y Novella, 2001).

En el caso *del trabajo en red* puede llevarse a cabo a todos los niveles: individual, organizacional o colectivo. La característica más importante del trabajo en red es que representa una forma de cooperación entre múltiples actores relacionados mínimamente por sus intereses, valores o áreas de acción y que pueden –o no– estar íntimamente ligados. Un elemento crucial del trabajo en red es la inexistencia de importantes jerarquías de poder, lo cual le da a la red una estructura horizontal. Esta característica ha sido asociada con la idea de mayores niveles de democracia y dilución del poder. Sin embargo, por otra parte las redes también son criticables por su limitada capacidad para generar la toma de decisiones, precisamente por esa debilidad organizativa. El concepto de *network* o trabajo en red, así como sus orígenes sociológicos y académicos, se encuentran fundamentalmente en el trabajo de Castells (2006).

En cuanto al *partenariado*, éste establece un tipo de trabajo en conjunto limitado al nivel organizacional o colectivo. Una definición básica del partenariado propuesta por Glendinning (2002) estipula que el partenariado constituye un acuerdo de trabajo en conjunto entre organizaciones, instituciones o grupos independientes los unos de los otros que deciden colaborar en pos de objetivos comunes; necesitan crear procesos organizativos para conseguir tal fin; implementan su programa de acción de manera conjunta; y comparten riesgos, responsabilidades y beneficios. Por otra parte, Wilson y Charlton (1997) han sugerido que el partenariado necesita de dos o más organizaciones que actúan de manera conjunta y planificada con objetivos claramente definidos para llevar a cabo una visión común. De hecho, en cuanto al tipo de trabajo en conjunto a nivel de organizaciones o colectivos, el partenariado constituye una posición a medio camino entre el trabajo en red y la integración total de éstos. El partenariado no va tan lejos como la integración o fusión formal de dos o más organizaciones porque éstas deben mantener su independencia. El partenariado constituye, pues, un punto medio en el continuo de trabajo colaborativo entre el trabajo en red y la fusión de participantes.

Así, tenemos que, en tanto que hablemos de los niveles individual, organizacional o colectivo, existen varios conceptos para referirse al trabajo en conjunto. Esta breve aproximación se ha concentrado en tres conceptos en particular: la participación, el trabajo en red y el partenariado. Los tres incluyen diferentes niveles de actuación y distintos tipos de trabajo en conjunto entre la colaboración y la cooperación.

La cuestión ahora es hasta qué punto la educación puede proveernos un contexto idóneo para explorar el trabajo en conjunto y progresar en nuestra comprensión de las diferencias entre las categorías discutidas. El partenariado sería particularmente útil para explorar relaciones institucionales entre organizaciones educativas y otras en la comunidad. Por otra parte, dada la función de cambio social atribuible a la educación, ¿es posible hablar de partenariado o necesitamos de otro concepto para comprender semejante involucración?

Desde una mirada transformacional la educación es una opción política de la que no podemos escapar. Es, pues, una cuestión que verdaderamente repercute en los individuos y en la colectividad y depende de su participación, que debe contar con el apoyo político, social y tecnológico necesarios. Requiere de una implicación real de todos los miembros de la comunidad, lo que supone necesariamente un modelo de desarrollo comunitario de orientaciones socioeducativas que conlleve que los diferentes agentes la conformen.

Pero ¿cómo hacer que el espacio social eduque? Pues sencillamente, creando vínculos entre ambos ámbitos. El aprendizaje servicio podría ser un buen ejemplo, una propuesta pedagógica que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el cual los participantes se forman trabajando sobre las necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig, Palos, Batlle, Bosch, 2006). Es una tipología de proyectos que vincula todo tipo de aprendizajes para realizar unas acciones que den respuesta a unas demandas sociales. Se caracteriza por ser útil socialmente, flexible y adaptada a los destinatarios; por realizar un servicio donde se aprende colaborando en el marco de la reciprocidad; por entrar en un proceso de adquisición de conocimiento y competencias para la vida; por requerir participación activa y reflexiva; por necesitar redes de partenariado e instancias de colaboración y soporte; y por tener un impacto formativo y transformador (Puig, 2012). Así, el ApS requiere del contacto con otras entidades que puedan proporcionar espacios de acción. Esta relación que aparece entre entidades lo nombramos desde las experiencias educativas partenariado (Graell, 2015).

El vínculo es posible mediante la apertura de las instituciones educativas a la comunidad y viceversa. Se podrían destacar, desde esta perspectiva, dos elementos: el medio como espacio educativo, y el medio como red educativa. Primero, el medio como espacio educativo, es una conceptualización que surge a mediados de los años sesenta, con McLuhan, que afirmaba que se aprendía más fuera del aula que dentro (McLuhan, 1968). Se parte de la base de que el entorno educa, y que la educación va más allá de la escuela. La educación está en todas las partes, ya que hay muchas entidades sociales que no son educativas funcionalmente pero están educando. Segundo, el medio como red educativa, en la que las organizaciones sociales y educativas reconocen que no pueden trabajar individualmente aspectos educativos, que se necesitan mutuamente para poder interactuar con el medio. Es en



El vínculo es posible mediante la apertura de las instituciones educativas a la comunidad y viceversa

este instante donde se precisan las relaciones de partenariado. Las entidades intentan crear procesos de colaboración que permiten implicarse en los procesos educativos con la intervención de todos.

Una muestra que favorece las relaciones de partenariado y trabajo en red es la que surgió en los años noventa en Cataluña. Se pretendía impulsar el trabajo en y mediante la comunidad generando ciudades educadoras. Apareciendo así el primer congreso de ciudades educadoras organizado por el Ayuntamiento de Barcelona, en el que se planteó la voluntad y la necesidad de hacer y ser ciudades que educan (Castellani, 2000). Es en este periodo donde se incita la ciudad como recurso, como agente y como contenido educativo. Surge, de tal evento, una carta de ciudades educadoras concretándose en la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE, 2004), muy inspiradas en la propuesta de *La ciudad de los niños* de Tonucci (Tonucci, 1998).

De este conjunto de iniciativas surgen en Barcelona los Proyectos Educativos de Ciudad, los Planes Educativos de Entorno y los Planes de Desarrollo Comunitario (Civis, 2007). Los Proyectos Educativos de Ciudad pretenden colaborar, todos, en una tarea común, para la mejora de la ciudad mediante la educación. Todo ello requiere de un proceso participativo de los diferentes agentes sociales y educativos que quieran implicarse (PEC, 2007). Paralelamente desde el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, en el 2005 aparece otra iniciativa, los Proyectos Educativos de Entorno (PEE). Surgen originariamente de procesos territoriales ya existentes, de los que la administración toma nota y busca extenderlos a otras áreas. Los PEE centran el conjunto de acciones directamente en las horas externas a la escolarización. Su finalidad última es fomentar la educación integral de los niños, fomentando la cohesión social. Por su parte los planes de desarrollo comunitario son una propuesta que se inicia en 1996 desde la Dirección de Servicios Comunitarios del Departamento Social de la Generalitat de Catalunya. Estos pretenden tratar la pobreza y la exclusión social con el propósito de modificar y mejorar la comunidad, desde la propia comunidad, a partir del diagnóstico de los problemas sociales. (Departamento de Bienestar Social de la Generalitat de Catalunya, 1998).

Una de las oportunidades es el aprender en la realidad en la que vive

Los proyectos y planes que surgen como iniciativas en Cataluña nos muestran la necesidad de relación entre distintos ámbitos: requieren alianzas y colaboración conjuntamente para la mejora de la comunidad, creando a su vez red socioeducativa. De este ejemplo podríamos determinar que el partenariado por sí mismo queda limitado a proporcionar cambios sociales pero si le añadimos la dimensión educativa es en mayor grado factible. La educación se preocupa, como ya hemos afirmado anteriormente, por el desarrollo social del individuo, y una de las oportunidades de ello es el aprender en la realidad en la que vive. La educación tiene una responsabilidad social y esta puede desarrollarse mediante las relaciones de partenariado que van surgiendo en proyectos comunitarios. Así pues, la educación se preocupa y se ocupa

por los ciudadanos y la comunidad. En el siguiente apartado se disponen los casos concretos de partenariado.

La voz de los expertos: Community-University Partnership Programme (CUPP) y la Oficina de ApS

Después de situar conceptualmente la temática, a continuación se presentan dos casos concretos de partenariado entre la institución educativa y la comunidad local en la que se desarrolla, aprovechando la brecha que ya desde hace tiempo se está abriendo desde lo político y social. Así, se muestran dos experiencias miradas desde dentro, fruto de una estancia de investigación. Una desde la Universidad de Brighton, y la otra desde la Universidad de Barcelona. Dos casos que recogen la opinión de los expertos, mediante entrevistas, que posibilitan el dar nombre a conceptos que aparentemente parecían dispares.

Community University Partnership Programme

La Universidad de Brighton contiene un centro especializado en relaciones con la comunidad llamado Community University Partnership Programme (Cupp) –programa de partenariado entre la universidad y la comunidad. Su propósito es la creación y mantenimiento de relaciones de partenariado con la comunidad local que provean beneficios sociales mutuos de larga duración. En particular, CUPP trabaja en pos de formas de cambio social que se enfrentan con la desventaja y la marginalización social de individuos y comunidades. Este trabajo de cambio social tiene lugar de manera coordinada y colaborativa con esa misma sociedad de la que la universidad es parte. El método colaborativo de partenariado se basa en la creencia de que existe un gran potencial para trabajar conjuntamente. La experiencia, de acuerdo a lo que reporta CUPP, demuestra que este tipo de relación transforma de manera positiva a todos los implicados, incluidas las organizaciones sociales, la calidad de la educación y la investigación dentro de la universidad, así como las vidas de la población local.

CUPP ha sido parte de la Universidad de Brighton desde el 2003. Desde sus comienzos, esta unidad de trabajo ha estado desarrollando y cuidando de relaciones entre la universidad y la comunidad local que redunden en beneficios mutuos (Hard, Maddison, Wolff, 2007). Aunque en sus orígenes CUPP recibiera financiamiento externo, se ha convertido en un departamento que representa uno de los elementos centrales en la misión de la universidad: el establecimiento de relaciones de trabajo con organizaciones sociales a nivel



local para el beneficio mutuo que den como resultado formas de cambio social progresistas de empoderamiento local, igualdad y mejora social. Los proyectos de CUPP integran el trabajo de académicos, más de mil estudiantes y hasta quinientas organizaciones sociales locales. ¿Cuál es la visión de partenariado sobre la que se desarrolla este trabajo en CUPP?

El equipo de CUPP trabaja desde distintas vertientes para vincularse con la comunidad desde el escenario de educación superior. En primer lugar se vinculan directamente en y por la comunidad, en segundo lugar con el personal académico, y en tercer lugar mediante los estudiantes. El propósito en las tres modalidades es el dar respuesta de una forma u otra a las demandas sociales. Por atender a demandas sociales de la misma comunidad cuando éstas se acercan y demandan conocimientos, investigaciones, apoyo de voluntariado o de proyectos para el desarrollo; por brindar la posibilidad al personal académico de realizar actividades y acciones que se vinculen con la comunidad, para que puedan compartir conocimientos, así como buscar socios locales para investigaciones, posibilitar asesoramientos al entorno, o apoyar a los estudiantes en la realización de estudios en la comunidad; por posibilitar a los estudiantes participar en la comunidad de distintas formas: mediante un módulo de participación comunitaria o en los estudios de postgrado desarrollando distintas actividades comunitarias (Mulvihill *et al.*, 2011).

La oficina de ApS

De una forma más primaria aparece en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona un caso un tanto similar: la oficina de ApS. Emerge inicialmente con el objetivo de desarrollar el ApS en distintas asignaturas de la Facultad en el curso 2006-2007. Posteriormente, desde la iniciativa de distintos profesores surge el propósito de vincular la facultad y los aprendizajes que se realizan en ella con las problemáticas sociales que van apareciendo en nuestro contexto social. Así aparecen, poco a poco, distintas iniciativas, primero en asignaturas y posteriormente en forma de proyectos de ApS transversales para todos los estudiantes de la comunidad universitaria de pedagogía y formación del profesorado.

Mediante la oficina de ApS se aspira a una universidad compleja que integre la investigación de calidad, la formación de personas como ciudadanos y profesionales, y que además esté atenta a una tercera misión: el ejercicio de la responsabilidad social y educativa. Una universidad que, además de investigar y formar, se preocupe por las necesidades de la sociedad en la que está arraigada. Se entiende por compromiso cívico de la universidad la preocupación del conjunto de la institución, en especial del profesorado y el alumnado, para conseguir orientar las actividades de investigación y formación en dirección a la resolución de los problemas prioritarios que tiene planteados la sociedad.

Desde la oficina de ApS, se impulsan relaciones de partenariado mediante dos acciones concretas: primero se gestionan distintos proyectos que se configuran conjuntamente para el desarrollo de actividades de servicio a la comunidad con el propósito que los estudiantes aprendan. Y, segundo, se facilitan vínculos a los distintos profesores que quieren desarrollar el ApS con entidades sociales del entorno. Dos actuaciones que tienen que ver con las relaciones de partenariado. La oficina de ApS realiza y promueve el ApS porque facilita el desarrollo personal y la capacidad de relacionarse con los otros; porque interviene sobre necesidades de la sociedad, y quiere contribuir a transformar las condiciones sociales y la conciencia cívico-política de los participantes; así mismo, porque es una herramienta que tiene la universalidad para cumplir la función social de crítica y de participación comprendida para mejorar la sociedad¹.

Discusión

Desde estos centros especialistas, la visión dominante sobre el partenariado habla de los vínculos que se crean entre entidades, organizaciones o personas para desarrollar acciones educativas con proyección social. El partenariado es pues esencial para que surjan estas prácticas. Así, se hace imprescindible determinar cómo lo hacen, sobre todo con comunidades aisladas o marginadas. De tal forma, de la palabra partenariado, según las aportaciones de los expertos, aparece un elemento que se determina como esencial: el bróker² y el proceso que sigue. Este es el que se encarga de crear estos vínculos; el que une con cuidado diferentes personas para colaborar conjuntamente. Su función es ligar para, posteriormente, dejar ir, proponiendo la creación de proyectos auténticos y propios de la comunidad. Según los expertos entrevistados tanto en el CUPP como en la oficina de ApS acaban definiendo al bróker como aquel que se encarga de introducir a otra entidad, exponiendo los puntos en común para enraizar una relación fructífera. A continuación, algunos fragmentos:

“Es alguien que trata de reunir a los diferentes individuos o grupos u organizaciones que no tienen de forma natural un punto de partida compartido. Es posible que quieran los mismos resultados a largo plazo y se necesiten mutuamente para lograr estos objetivos. El papel del ‘bróker’ es establecer un terreno común entre ellos en el que se puede construir una relación mutua beneficiosa. Las habilidades del agente son para crear un ambiente seguro donde los distintos socios se puedan entender y trabajar contando con sus diferencias y similitudes. El bróker tiene que entender las diferentes hipótesis, las culturas y ‘lenguaje’ de los involucrados y tener habilidades en negociación, facilitación e interpretación”, afirma S. Nothmore, evaluador de proyectos de CUPP.



El bróker se encarga de introducir a otra entidad, exponiendo los puntos en común para enraizar una relación fructífera

Por su parte D. Viceholt, impulsora de proyectos vinculados con los estudiantes y la comunidad: *“Para mí un bróker es alguien que organice algo entre dos (o más) personas, grupos de personas u organizaciones. Dentro de CUPP, una organización puede ponerse en contacto con nosotros, y nosotros ver si somos capaces de encontrar a alguien –o algunas personas– dentro de la universidad que sería capaz de trabajar con ellos en su trabajo. Podríamos estar involucrados en la creación de las primeras reuniones y explicar la labor tanto de la organización como de la universidad”*.

Desde su experiencia en el aprendizaje servicio y, en concreto, como impulsor de la oficina de ApS, J. M. Puig afirma: *“En el ámbito del ApS, un bróker es una persona –quizás una institución– que se propone construir puentes entre entidades educativas y sociales. Crear vínculos que permitan llevar a cabo proyectos comunes, naturalmente a partir de instituciones con funciones, culturas y objetivos distintos. En parte gracias a la función del bróker, estas diferencias se complementan y convierten en la mejor riqueza en la construcción de un proyecto favorable a ambas instituciones. El bróker se encarga de disponer a las partes para el encuentro, prepararlas para que comprendan las necesidades de la otra parte, contribuir a la definición del proyecto, ayudar a realizar la parte de la tarea que corresponde a cada una, acompañarlas en los primeros pasos, mediar cuando aparecen dificultades, proponer soluciones contrastadas, dejar encarrilada y con posibilidades de durar la relación de partenariado, y desaparecer quedando, sin embargo, disponible para cualquier nueva necesidad [...] En síntesis, un bróker trabaja para la cooperación, las sinergias y el éxito compartido”*.

Definen el partenariado como una parte del engranaje que necesitan las propuestas comunitarias. Los proyectos que piden de la participación de diferentes agentes de entre los cuales aparece el educativo. El vínculo de estos miembros, en ocasiones, requiere de organizaciones como las expuestas para que se encarguen de unir y presentar a las diferentes organizaciones que poseen puntos en común y que tienen potencial para colaborar en un proyecto comunitario. CUPP y la oficina en este caso, concretan procesos de partenariado que se originan en ellos. De esta forma, una de sus funciones es la de bróker, es decir, conectar diferentes organismos para posteriormente dejar ir. Además, tanto el CUPP como la oficina de ApS pueden establecer contacto directo con organizaciones de la comunidad que rodean a estas universidades, como manera de co-transferir conocimientos (Graell *et al.*, 2015) específicos que redunden en beneficios para todos los involucrados, estableciendo un partenariado del cual la universidad se convierte en participante activa y generadora de redes socioeducativas.

La educación y el partenariado: ¿Dos mundos interligados?

¿Cómo aparece el partenariado en el ámbito educativo? Surge de dos formas: la primera, espontánea, en la que dos o más organizaciones se conocen

e intercambian ideas y ven la riqueza que puede surgir del trabajo conjunto; la segunda, intencionada, donde el partenariado tiende a surgir como respuesta a un contexto de políticas públicas que valora las posibilidades del trabajo en común.

Tanto de los ejemplos descritos como de la literatura que se ha expuesto, se desprenden ciertos elementos que podrían determinar un partenariado educativo. Como acabamos de discutir, el primer elemento es el *entorno y el medio*, el “caldo de cultivo” en el que se desarrollan (o no) los partenariados. Todos los partenariados obedecen de algún modo al contexto social y político del que son parte. Como se puede entender, las políticas sociales y económicas pueden ayudar o limitar en gran parte las posibilidades de partenariado entre organizaciones promocionando competición o colaboración.

Más allá del contexto y el medio, el partenariado requiere de dos o más organizaciones sociales o educativas dispuestas a unirse en pos de objetivos comunes y comúnmente definidos. A este nivel, las características de cada organización social y educativa podrían determinar hasta cierto punto las posibilidades o no de éxito del partenariado: su estructura, la cultura de trabajo, el lenguaje o el tipo de gerencia. Según la literatura, las jerarquías organizacionales y los modelos de gerencia *top down* (de arriba a abajo) tienden a limitar la participación de los trabajadores y a reducir su voz en el contexto de la toma de decisiones (Osborne, 2010). Si las organizaciones son menos democráticas en tanto en cuanto que son más jerárquicas, las posibilidades de partenariado, están, de nuevo, limitadas. Las organizaciones participantes tienen que tener un talante democrático y participativo que desarrolle las posibilidades de colaboración.

Otro criterio para obtener mayor éxito en el partenariado son los intereses específicos que defiende cada una de las partes integrantes; en cualquier proceso de partenariado, ambas partes deben tener propósitos comunes que van más allá de la organización en sí. Un partenariado educativo se desarrolla en contextos de acción conjunta, yendo más allá de las partes implicadas, de forma que sus resultados trascienden a éstas. Las lecciones de la literatura considerada en este artículo en relación al papel protagonista de la educación en el cambio social apuntan a la necesidad de que éste sea el elemento motivador de colaboración entre organizaciones, dando como resultado la mejora de la comunidad, la transformación social y la educación para un ciudadano con valores democráticos. Por ende, las relaciones de trabajo entre estas organizaciones sólo pueden ser de reciprocidad y de ayuda mutua en aras a uno de estos fines.

Por último, los ejemplos estudiados parecen sugerir la necesidad de que exista un elemento de conexión entre las partes implicadas. Sobre todo en los partenariados que llamamos intencionados. Esta persona –u organización– puede referirse como bróker. El bróker inicia y mantiene los vínculos colaborativos entre entidades. Es el que se encarga de conocer las distintas

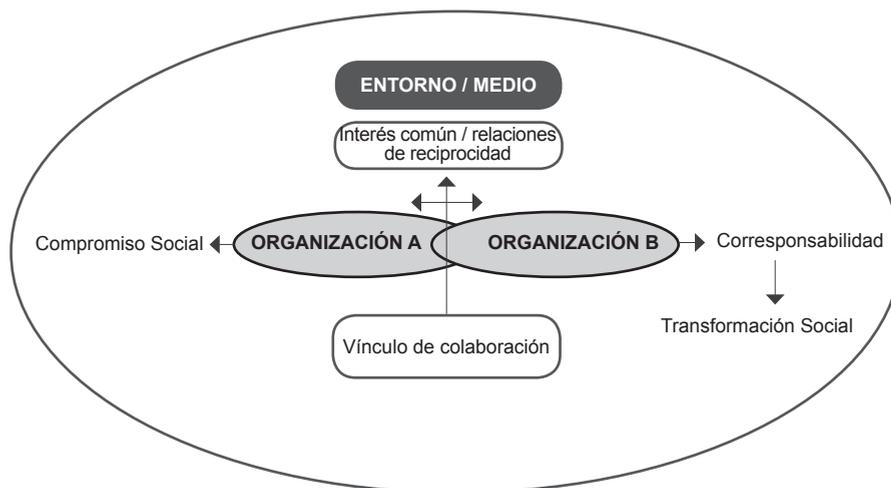


El partenariado requiere de dos o más organizaciones sociales o educativas dispuestas a unirse en pos de objetivos comunes y comúnmente definidos

organizaciones sociales y educativas, sus particularidades, potencialidades y dificultades. Conoce también el interés común e imagina el vínculo de colaboración entre organizaciones. El bróker requiere de la confianza de los actores y credibilidad para las organizaciones. Su intencionalidad ha de quedar muy clara en todo momento.

En resumen, en el diagrama que presentamos aparecen ciertos aspectos que cabría recordar porque son los que dan valor a este conjunto de elementos que hemos descrito anteriormente. Estos son: la *colaboración* entre organizaciones en pos del cambio social y la *corresponsabilidad* en los procesos de toma de decisiones. El primer elemento se desprende de la idea de que no es posible hacer realidad el cambio social a menos que existan intereses comunes que vayan más allá de los organizacionales de cada una de las partes implicadas en el partenariado. Es, por tanto, importante pensar en el fin para el que se colabora. El segundo elemento define el tipo de relaciones que deben existir entre las partes implicadas, que este artículo denomina “relaciones de corresponsabilidad y de reciprocidad”, es decir, relaciones que están basadas en conseguir el cambio social como objetivo. Los distintos elementos aquí discutidos se presentan de manera esquemática en la siguiente figura:

Figura 1. Diagrama esquemático del partenariado educativo



De esta forma podríamos afirmar que el partenariado que llamaríamos educativo surge de la responsabilidad social y educativa hacia la ciudadanía. Una educación que se compromete socialmente con la realidad en la que se encuentra. De las acciones sociales que se derivan de los proyectos educativos surge la transformación social. Cabe destacar, según las experiencias y la literatura citada a lo largo del presente artículo, que el partenariado educativo debería ser en todo caso premeditado, ya que propicia dos tipos de acciones: una formativa –en y hacia los destinatarios con los que se vincula– y

otra de mejora hacia la comunidad, cambiándola según las necesidades que van surgiendo. De este modo, la estructura donde el partenariado educativo podría aparecer es un espacio democrático, en que el conjunto de personas que forman las organizaciones puedan participar en el proceso que se inicia, de forma dialogada y reconocida por todas sus partes. Estas estructuras permiten pensar y repensar, a través de las necesidades sociales, unas actuaciones de interés para la comunidad que posibiliten la transformación social reflexionada y elaborada.

En definitiva, los procesos de partenariado educativo requieren de conocimiento y reconocimiento del otro para que surjan espacios de colaboración con visión socioeducativa. Han de permitir elaborar acciones conjuntas que promuevan tanto la formación como las mejoras sociales comunes. Este estudio nos permite mirar a la educación superior desde una posición de cambio, es decir, como una vía a trabajar ante los retos sociales que nos encontramos en nuestras comunidades y territorios. Por consiguiente, el partenariado educativo se podría definir como aquellos procesos por los que pasan las organizaciones sociales y pedagógicas, que tienen como objetivo la colaboración conjunta, con el propósito de articular un proyecto educativo que posibilite la transformación social.



Los procesos de partenariado educativo requieren de conocimiento y reconocimiento del otro

Conclusiones, aportaciones y prospectiva

Existen muchos tipos de alianzas colaborativas discutidas en la literatura. Este artículo discute tres tipos en particular (la participación, el partenariado y el trabajo en red) y se enmarca en el partenariado. El artículo establece que en educación el trabajo colaborativo en aras a la transformación o cambio social contiene los conceptos discutidos y está en aumento. Así, la educación retoma por hecho la razón de su ser: la formación de ciudadanos críticos con la comunidad en la que se desenvuelven y que están dispuestos a participar de manera activa en su desarrollo. Una mirada de la educación por la cual ésta se responsabilice de la conciencia colectiva, del sentimiento de pertenencia hacia la comunidad.

Ante tales desafíos, los sistemas educativos y en concreto el sistema universitario empieza a fortalecer esta mirada, tomando atención en cómo se aprende, se investiga y se transfiere. ¿Qué responsabilidad toma cada profesor, cada estudiante y las organizaciones ante los retos que tiene nuestra sociedad y se transforman en generadores de cambio, fortaleciendo relaciones de partenariado y fortaleciendo el trabajo en red? Desde la educación podemos ser la palanca de cambio que necesitan muchas organizaciones. El profesorado tiene la oportunidad de generar prácticas que se preocupen por reflexionar sobre el pasado, actuar en el ahora, y pensar en el futuro, transfiriéndolo a las organizaciones. El estudiantado, por su parte, formándose como un profesional desde una mirada amplia y real, tomando conciencia

de lo que verdaderamente sucede en nuestro entorno. Y unas organizaciones pendientes de recibir y retornar (co-transferencia) los saberes. Se vislumbra, de este modo, un incipiente trabajo en red marcado por las relaciones de partenariado educativo, a sabiendas de encontrar nuevos casos que nos puedan seguir ilustrando.

Dra. Mariona Graell
Profesora lector
Facultad de Educación
Universitat Internacional de Catalunya
mgraell@uic.es

Dr. Kepa Artaraz
Profesor titular
Applied Social Science
Universidad de Brighton
k.artaraz@bton.ac.uk

Bibliografía

Alvarez, S. E., (1993). “Deepening Democracy: Popular Movement Networks, Constitutional Reform, and Radical Urban Regimes in Contemporary Brazil”, en Fisher y Kling (eds.). *Mobilising the Community: Local Politics and the Era of the Global City* (pp.191-219). California: Sage Publications.

Atkinson, R. (1999). Discourses of Partnership and Empowerment in Contemporary British Urban Regeneration. *Urban Studies* 36(1), 59-72.

Avritzer, L. (2006). New Public Spheres in Brazil: Local Democracy and Deliberative Politics. *International Journal of Urban and Regional Research*, 30 (3), 623-637.

Baiocchi, G. (2005). *Militants and Citizens: The Politics of Participatory Democracy in Porto Alegre*. Palo Alto (CA): Stanford University Press.

Castells, M. (2006). *La Sociedad Red*, Madrid: Alianza Editorial.

Civis (2007). Educació, Territori i desenvolupament comunitari. Pràctiques emergents. *Revista d'educació social*, 36, 13-25.

Fung, A.; E.O. Wright (2003). *Deepening Democracy: institutional innovations in empowered participatory governance*, London: Verso.

Glendinning, C.; Powell, M.; Rummer, K. (eds) (2002). *Partnerships, New Labour and the Governance of Welfare*, Bristol: Policy Press.

Graell, M. (2015). “Los centros educativos y las entidades sociales deben establecer relaciones de colaboración”. En Puig, J. M. *11 ideas clave ¿Cómo realizar un Proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.

Graell-Martín, M. et al. (2015). Co-transferencia y partenariado en el marco relacional entre las organizaciones de prácticas y la universidad. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 205-216. DOI:10.1344/reire2015.8.28215

Halpern, D.; John, P.; Morris, Z. (2002). Before the Citizenship Order: a survey of citizenship education practice in England. *Journal of Education Policy*, 17(2), 217-228.

Hard, A.; Maddison, E.; Wolff, D. (2007). *Community University partnership Practice*. Leicester: Niace.

Henry, L.; Mohan, G.; Yanacopulos, H. (2004). Networks as transnational agents of development. *Third World Quarterly*, 25(5), 839-855.

Lawson, H. (2001). Active citizenship in schools and the community, *The Curriculum Journal* 12 (2), 163-178.

Lowndes, V.; Skelcher, C. (1998). The Dynamics of Multi-Organisational Partnerships. *Public Administration*, 76, 313-33.

Mulvihill, M.; Hart, A.; Northmore, S.; Wolff, D.; Pratt, J. (2011). *Models of Partnership Working in the Community – Community Engagement*. Brighton: South East Coastal Communities Dissemination Paper. Encontrado en http://www.coastalcommunities.org.uk/briefing%20papers/Paper_2vgreen.pdf

Osborne, S. (ed.) (2010). *The New Public Governance? Emerging Perspectives on the Theory and Practice of Public Governance*. Oxford: Routledge.

Osler, A.; Starkey, H. (2003). Learning for Cosmopolitan Citizenship: theoretical debates and young people's experiences, *Educational Review*, 55(3), 243-254.

Prendes, M. P. (2003). Aprendemos... ¿Cooperando o colaborando? Las claves del método. en Martínez Sánchez, F. (eds) *Redes de comunicación en la enseñanza: las nuevas perspectivas del trabajo corporativo* (pp. 93-127). Barcelona: Paidós Ibérica.

Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro y Fundació Jaume Bofill.

Puig, J. M. (2012). *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat. Experiències de l'aprenentatge servei*. Barcelona: Graó.

PEC 2004-2007. Instituto de educación. Ayuntamiento de Barcelona.

Rose, N.; Miller, P. (1992). Political Power beyond the State: Problematics of Government. *The British Journal of Sociology*, 43(2), 173-205.

Rousseau, J. J. (1993). *El contrato social, 1712-1778*. Barcelona: Altaya.

Sandel, M. (2012). *What money can't buy. The moral limits of markets*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.

Sennett, R. (2012). *Together: The rituals, pleasures and politics of cooperation*. London: Allen Lane.

Stone, D. (2001). Think Tanks, global lesson-drawing and networking social policy ideas. *Global Social Policy*, 1(3), 338-360.

Stubbs, P. (2003). International non-state actors and social development policy. *Global Social Policy*, 3(3), 319-348.



Tonucci, F. (1998). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Barcelona: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Trilla, J.; Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 26, 137-164.

- 1 Esta muestra es una parte del resultado de la clasificación y el resumen realizado por Josep M. Puig de las aportaciones que hizo un grupo formado por el alumnado y profesorado de las facultades de pedagogía y formación del profesorado con experiencia en actividades de ApS. (Seminario “¿Por qué hacemos ApS en la facultad?”, 11/04/2013).
- 2 Entendemos por bróker aquella persona que funciona con un agente; una expresión que, en el lenguaje de partenariatado, se usa mucho.

El trabajador social frente a la victimización secundaria: el reto de potenciar la resiliencia

Esteban Buch

Recepción: junio 2016 / Aceptación: diciembre 2016

Resumen

Los profesionales del ámbito social hemos sido testigos de las “puntos ciegos” que tiene el ámbito profesional en el que nos vemos implicados. Estos “puntos ciegos” corresponden a todos los procesos burocráticos existentes en la administración pública que destinan su acción en favor del usuario pero que le dañan directa o indirectamente. Un ejemplo de ello es el que se propone en este artículo: el sistema judicial cuenta con disposiciones legales que protegen a un menor en el proceso de denuncia ante una agresión sexual, pero encontramos un “punto ciego” cuando vemos que el menor es expuesto al contacto con su agresor cuando se le pide narrar la agresión en innumerables ocasiones. La persistente presencia de este fenómeno es lo que motiva la redacción de este artículo. El evidenciar que, aún con todo el material bibliográfico existente y todo el conocimiento que se tiene sobre esta problemática, la victimización secundaria sigue estando presente en estos procesos.

Palabras clave

Resiliencia, Victimización secundaria, Trabajador social

El treballador social davant la victimització secundària: el repte de potenciar la resiliència

The Social Worker in Situations of Secondary Victimization: the challenge of enhancing resilience

Els professionals de l'àmbit social hem estat testimonis de les "punts cecs" que té l'àmbit professional en què ens veiem implicats. Aquests "punts cecs" corresponen a tots els processos burocràtics existents a l'administració pública que destinen la seva acció a favor de l'usuari però que el danyen directament o indirectament. Un exemple d'això és el que es proposa en aquest article: el sistema judicial compta amb disposicions legals que protegeixen un menor en el procés de denúncia davant d'una agressió sexual, però hi trobem un "punt cec" quan veiem que el menor és exposat al contacte amb el seu agressor quan se li demana narrar l'agressió en innumbrables ocasions. La persistent presència d'aquest fenomen és el que motiva la redacció d'aquest article. Evidenciar que, tot i el material bibliogràfic existent i tot el coneixement que es té sobre aquesta problemàtica, la victimització secundària continua estant present en aquests processos.

All of us working in the social professions have encountered 'blind spots' in our own particular professional field. These 'blind spots' are found in all of the bureaucratic processes in the public administration whose functions are supposed to favour the users but which directly or indirectly have a negative impact on them. The present article looks at an example of this: the judicial system incorporates specific legal provisions intended to protect a minor in the process of reporting sexual assault, but there is a 'blind spot' when that minor is exposed to contact with her or his aggressor when, on innumerable occasions, she or he is required to recount the details of the assault. The present article is motivated by the persistence of this phenomenon and the fact that even with all of the existing material at our disposal and the extent of our knowledge of secondary victimization, the problem of these 'blind spots' still persists in these processes.

Paraules clau

Resiliència, Victimització secundària, Treballador social

Keywords

Resilience, Secondary victimization, Social worker

Cómo citar este artículo:

Buch Sánchez, Esteban (2016). "El trabajador social frente a la victimización secundaria: el reto de potenciar la resiliencia". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, p. 77-86



Los profesionales del ámbito social hemos sido testigos de los “puntos ciegos” que tiene el ámbito profesional en el que, directa o indirectamente, nos vemos implicados. Estos “puntos ciegos” corresponden a todos los procesos burocráticos existentes en la administración pública que destinan su acción en favor del usuario pero que, de una u otra manera, le dañan directa. Un ejemplo de ello es el que se propone en este artículo: el sistema judicial cuenta con disposiciones legales que protegen a un menor en el proceso de denuncia ante una agresión sexual, pero encontramos un “punto ciego” cuando vemos que el menor es sometido y expuesto al contacto con su agresor, en gran parte de los casos, en dependencias judiciales, cuando se le pide narrar la agresión, entre otras situaciones que se exponen a continuación.

La persistente presencia de este fenómeno es lo que motiva la redacción de este artículo. El evidenciar que, aún con todo el material bibliográfico existente y todo el conocimiento que se tiene sobre esta problemática, la victimización secundaria sigue estando presente en estos procesos.

Estos últimos años, el término de victimización secundaria (a partir de ahora VS) ha cobrado relevancia por diversas razones. La masificación de procesos burocráticos en la administración pública (en el ámbito judicial, en este caso), la falta de competencia de funcionarios públicos y una larga lista de etcéteras han provocado que los menores, víctimas de violencias y/o abuso sexual intrafamiliar, sean los primeros damnificados de un proceso que actúa en su beneficio.

Debido a la gravedad de esta situación, el trabajador social debe tomar cartas en el asunto. A menudo, los trabajadores sociales limitamos nuestra acción a un informe y a una palmada en la espalda acompañada de una cara de compasión, pero el trabajo que se debe realizar trasciende mucho más allá de la distancia que crea la mesa entre usuario y trabajador social. Dado que el problema no deja de presentarse, es motivo suficiente para que los trabajadores sociales nos documentemos, lo denunciemos y propongamos aportes para mitigar el riesgo de daño a la víctima de forma permanente. De esta necesidad surge este artículo. Por eso vamos a comprender bien este proceso para poder descifrar cuáles son las competencias de los trabajadores sociales.

Primeramente, es necesario conocer qué se entiende por una experiencia traumática para conocer cómo se crea una víctima y por qué.

Según el estudio de Lorente Diharce, “una experiencia traumática es aquel evento, o serie de eventos, que provoca reacciones de estrés moderado y/o severo” (2013, p. 6). Dichas experiencias provocan lesiones, sufrimiento físico, emocional o psicológico, teniendo como consecuencia reacciones caracterizadas por la impotencia ante la amenaza de un daño grave o la muerte, causada por inseguridad o inestabilidad del mundo.

Lorente Diharce (2013) engloba esas experiencias en tres grandes bloques en función de su procedencia:

1. Las catástrofes naturales: inundaciones, terremotos, erupciones volcánicas, etc.
2. Las generadas por el ser humano: guerras, actos terroristas, asesinatos, robos, violaciones o cualquier acto violento.
3. Las de índole personal: enfermedad, hospitalización, muerte, divorcio, abandono, etc.

Debe asimismo tomarse en cuenta que una misma experiencia traumática puede generar distintas reacciones, no sólo entre diferentes víctimas, sino incluso en la misma persona dependiendo del momento de vida determinado en el que se presente el hecho traumático. “Se hace necesario un somero recorrido por la evolución del estatus de víctima para comprender la importancia del momento actual, en nuestra sociedad, en relación a las víctimas de delitos” (Lorente Diharce, 2013, p. 6).

Si bien en un primer momento la víctima tomaba parte activa en el proceso de castigo de las conductas socialmente reprobables, y se llegaba a aplicar el “ojo por ojo, diente por diente”, dando un castigo proporcional al crimen cometido, tras la Revolución Francesa y con el Nuevo Régimen, las Leyes emanan del pueblo, y es el Estado quien tiene el monopolio de la reacción penal, estableciendo un sistema garantista respecto a los imputados (Lorente Diharce, 2013, p. 6). De acuerdo a Lorente Diharce, de esta manera las sociedades civilizadas pasaron de castigar los cuerpos mediante torturas que llegaban hasta la muerte, a castigar las almas a través de las penas privativas de libertad (2013, p. 6).

Sin embargo, en ambos casos, la gran olvidada era la víctima, la persona sobre la que se había causado el daño y la que lo había padecido, no teniendo en cuenta sus necesidades, y “recuperándola” sólo como denunciante o testigo de excepción cuyo relato serviría para dar el castigo oportuno (Lorente Diharce, 2013, p. 6).

A mediados del siglo xx, surgen en la ONU las primeras directrices enfocadas en la protección de la dignidad del victimizado. El objetivo de estas iniciativas, basadas en consultas teóricas de criminología, es evitar la victimización secundaria causada por la negligencia administrativa de organismos público-penales alrededor del mundo (ONU, 1985).

Una vez que conocemos como ha evolucionado la concepción y trato de la víctima, volvamos al tema que nos ocupa: VS.

La VS se define como el concepto que está ligado al maltrato al que se ha sometido a la víctima por parte del sistema. Se produce por la potenciación de la experiencia traumática vivida a raíz del crimen original por motivos



La VS está ligada al maltrato al que se ha sometido a la víctima por parte del sistema

relacionados a la acción de la administración pública. El concepto de VS está constituido por el daño que experimenta la víctima como consecuencia de su relación con el sistema judicial (Gutiérrez de Piñeres Botero, Coronel y Pérez, 2009).

El término de victimización secundaria, acuñado por Kühne en 1986, guarda relación, aun que no siempre, con víctimas de abusos sexuales. Dicha victimización es el choque entre las expectativas previas de la víctima y la realidad institucional (Pecharromán Lobo, 2008, p. 351). Según el análisis de la Pecharromán Lobo, la VS se considera más negativa que cualquier otra victimización ya que es el propio sistema el que victimiza a quién se dirige a él pidiendo justicia y protección (2008, p. 351).

“La victimización secundaria no solo ocurre como consecuencia directa de la actuación criminal, sino también a través de la respuesta de instituciones e individuos particulares en la atención que se les brinda a estas. Comprende la negación de los derechos de las víctimas, especialmente por condiciones de género o sexual, cultura, raza, etnia, edad, entre otros, así mismo involucra la negación del reconocimiento de la experiencia particular frente al hecho delictivo” (Gutiérrez de Piñeres Botero, Coronel y Pérez, 2009, pp. 50-51; Campbell, 2005).

Dado que es en el ámbito judicial donde se manifiesta esta VS y donde el agredido se ve revictimizado, vamos a considerar algunas series de expectativa-realidad que tiene la víctima del sistema judicial y que contribuye al agravamiento del trauma a través de la siguiente tabla.

Idea preconcebida de la víctima	Realidad de la víctima
La denuncia resuelve y finaliza el perjuicio sufrido.	Los medios de comunicación de masas venden esta idea y es la sociedad en conjunto la que se encarga de engordarla, transmitiéndola a la víctima. Con la denuncia comienza el proceso judicial, largo y arduo, en el que la víctima es la principal desconocedora del proceso y funcionamiento.
Confianza en las figuras judiciales: abogados, fiscales, jueces, que son investidos de sabiduría, honestidad y sentido común.	Las figuras judiciales son personas y cada persona es un mundo. Dichas figuras están formadas para intervenir en un sistema de leyes que se aleja de la realidad.
La espera de que el ámbito jurídico-penal se adapte al modo de comunicación de la víctima, estado emocional y nivel intelectual.	El lenguaje jurídico en ocasiones se utiliza para aislar y no para comunicar. Los términos en los que se construye la comunicación instituyen una desigualdad en el status social mediante un lenguaje incomprensible que termina por confirmar en la víctima sentimientos de incapacidad e inferioridad, en el caso de que existan.
En base a la idea equivocada que se tiene socialmente de justicia, de sus figuras y del concepto de verdad, se espera que se haga justicia y se aplique un castigo ejemplar al victimario.	Es un sistema que tiende a generalizar, por lo que es posible que su idea de verdad no se vea reflejada o pueda tipificarse y, aun que esto suceda, en el mejor de los casos el castigo para el victimario jamás va a satisfacer a la víctima.
El juicio no tardará en celebrarse y pronto terminará el proceso.	Demoras y mantenimiento de la angustia, ansiedad, miedo.
Temer al victimario y esperar no tener que coincidir con él.	No se cuenta con la infraestructura necesaria en dependencias judiciales para proteger a la víctima. Con más frecuencia de la deseada, ambas partes comparten el espacio previo al juicio y durante el juicio. No se respeta el deseo de la víctima de no ver al agresor.
La víctima pretende vehicular su rabia, su impotencia y su dolor a través de los canales que la ley le permite.	No es función del sistema judicial satisfacer a la víctima desde lo emocional del daño causado. Con seguridad, la víctima se va a sentir frustrada y desatendida.



Y es en esta parte cuando el trabajador social debe tomar cartas en el asunto. Principalmente porque, aun que no se encuentre contemplado como delito, es negligencia profesional (tanto del ámbito jurídico como del ámbito social) ya que el fin último de la víctima no es ganar la cuestión jurídico-penal, sino ser restablecida del daño que ha sufrido. De nada sirve que una víctima gane un juicio si años después vamos a tener que recomponer sus pedazos, fruto del pernicioso proceso.

Por lo tanto, los profesionales del ámbito social tienen y deben tomar las riendas del basto y arduo proceso por el que la víctima se ve obligada a pasar. Son muchas las propuestas y aportaciones recomendadas para reducir la victimización secundaria en víctimas de abuso sexual. Por un lado, a nivel institucional, se debe exigir la protección de los derechos de la víctima.

El fin último de la víctima no es ganar la cuestión jurídico-penal, sino ser restablecida del daño que ha sufrido

Estas exigencias deben ampararse en los manifiestos de grandes organizaciones, como las Naciones Unidas que, como afirma UTE y UNFPA (2013) en su manifiesto *Por una atención libre de victimización secundaria en casos de violencia sexual*, han dictado estándares de actuación que pueden servir como instrumento con el fin de orientar y potenciar las políticas y actividades de todas las instituciones que procuran la protección social y el bienestar de poblaciones vulnerables. Es un ejemplo las Directrices de las Naciones Unidas sobre la justicia en asuntos concernientes a los niños víctimas y testigos de delitos o la Guía de estándares para el personal de las entidades públicas y privadas que se ocupan de la protección de derechos de niñas, niños y adolescentes, igualmente creado por las Naciones Unidas para UNICEF (2010). Por lo tanto, existen referentes teóricos e institucionales de peso para exigir y reivindicar la protección de las víctimas en este proceso.

Tomando la categoría de víctima solo como una categoría temporal

Otra de las formas con las que se debe reivindicar la protección de los derechos de la víctima y prevenir la victimización de la cual hablamos es desarrollando programas de atención a víctimas de violencia sexual, que tengan como objetivo primordial el acompañamiento jurídico, social o psicológico con garantías de protección. Dicha prevención, según Albertín Carbó (2005, pp. 259-260), consiste en otorgar centralidad y protagonismo a la víctima, escuchando sus inquietudes, necesidades y propuestas; estudiando y definiendo cómo los contextos de riesgo de la violencia se han inscrito en su interior y cómo se puede intervenir en ellos; y, por último, tomando la categoría de víctima solo como una categoría temporal, otorgándoles existencia social y organizando su resistencia. Citando a Cigarini (1995, p. 89), el trabajo de prevención es una política que garantiza la inviolabilidad del cuerpo y de la vida de las personas.

Pero yéndonos al terreno social, al trabajo de campo, ¿qué debe hacer un trabajador social para preservar la integridad de la víctima en un problema tan contaminante e hiriente? ¿Cómo podemos trabajar la resiliencia de las víctimas en este proceso? ¿qué hacer para erradicar la manifestación de este suceso? Para ello, se hacen dos propuestas de intervención paralelas: una de ellas, para trabajar con la víctima su resiliencia y acompañarla en el proceso y, la otra, denunciar por vía legal cuáles son los fallos de la administración pública, documentando los procesos y dando parte en ellos.

El enfoque de la resiliencia va más allá de la mera resolución de problemas, puesto que la prevención tiene un papel relevante, no sólo enfocándose en la intervención y resolución de la situación actual sino también fomentando capacidades futuras que puedan activarse de forma eficaz cuando sea necesario (Villalba Quesada, 2006, p. 490). Citando a Villalba Quesada, trabajar la resiliencia con las víctimas ayuda a “anticiparse a las dificultades vividas, a aprender de lo vivido y a planear estrategias de superación más eficaces” (2006, p. 490).

El trabajo social no puede y no debe invadir la intervención de otras disciplinas sobre este concepto. La labor del trabajador social con las víctimas se enfoca en hacerles ver el poder que tienen para resolver sus propios conflictos y problemas y en darles una alternativa coherente con opciones valiosas para que consigan un mayor control sobre sus vidas y circunstancias (Trevithick, 2005).

El profesional del trabajo social que acompaña a las víctimas trabaja con esta capacidad de las personas de regresar a un estado de calidad, anterior al sufrimiento, o la resistencia a “ser víctima” para siempre, poniendo en funcionamiento todos los procesos necesarios, que pueden empezar con una simple petición de ayuda (Trevithick, 2005).

Por lo tanto, el trabajador social tiene un papel que podríamos denominar “despertador” de ciertas capacidades de resistencia, funcionando como potenciador de cambio. Un cambio que no siempre es percibido por la víctima como necesario. Un cambio que, si no se logra trabajar, puede desembocar en auto-negligencia de la víctima. Citando a Lorente Diharce, “el trabajo social con víctimas trata de activar esas capacidades y habilidades del ser humano que, debido al hecho traumático, se han podido ver mermadas o bloqueadas” (2013, p. 32).

La intervención debe estar dirigida hacia el empoderamiento de la persona para lograr los cambios necesarios que consigan mitigar las causas que provocaron la situación de malestar. Por otra parte, el profesional debe garantizar el acceso a los recursos públicos y/o privados que ayuden imponerse sobre la situación-problema.

Desde mi punto de vista, la participación de la figura del trabajador social en el proceso judicial de la víctima de delito sexual es, cuanto poco, manifiestamente mejorable.

Todas las acciones, desde el acompañamiento institucional, asesoramiento jurídico (dentro de las limitaciones de la disciplina), la intervención enfocada al empoderamiento, etc., deben de irrumpir con fuerza en el proceso en el que se ve envuelta la víctima. Durante este proceso, el profesional tiene como responsabilidad “preparar a la víctima y ayudarle a disponer de sus propios recursos, con el objetivo último de conseguir su recuperación integral” (Lorente Diharce, 2013, p. 7).

¿Qué es necesario para esto? Acudir a uno de los principios básicos del trabajo social: la empatía con el usuario. La existencia de una relación totalmente simétrica (víctima-profesional) que parta de la narración y posterior análisis profesional del suceso traumático nos facilitará la identificación de cada necesidad, formulando un plan estratégico de intervención en el que podamos dirigir todos los recursos que nos ayuden a conseguir el objetivo de nuestra implicación profesional: el restablecimiento de la víctima.



Trabaja con la capacidad de las personas de regresar a un estado de calidad, anterior al sufrimiento

Todos los esfuerzos son necesarios pero siempre veremos nuestra acción e intervención limitada por el derecho de autonomía personal de las víctimas, respetando, en todo momento al sujeto en las decisiones que tome respecto al proceso en el que se encuentre. Haremos en función de lo que nos dejen hacer.

En el trabajo social es de gran importancia entender a las víctimas como personas, estudiando lo particular de su victimización y las soluciones a poner en práctica. Asimismo, para que nuestra labor pueda ser eficaz, se debe crear una relación de confianza simétrica entre la víctima y el profesional (Trevithick, 2005, pp. 29-49). Su propia narración de los hechos será lo que nos lleve a descubrir cada necesidad, por lo que es crucial identificar cuales son las estrategias de acción y recursos disponibles que nos lleven conduzcan al restablecimiento de la víctima.

Paralelamente al trabajo de resiliencia que se debe realizar con nuestro usuario para que pueda sobrellevar el proceso judicial al que se expone y del que no se sabe si saldrá perjudicado, es importante que se reporten tales deficiencias nocivas para el usuario a través de un seguimiento.

Se considera crucial en este proceso que el acompañamiento sea muy cercano al usuario. A menudo, los profesionales delegamos en las instancias públicas gran parte de nuestro trabajo y en algún momento podemos “abandonar” a nuestro usuario porque, en definitiva, “ya no es responsabilidad nuestra”. Aquí siempre surge un punto controversial debido a la mala interpretación del término *acompañar*. Cuando hablamos de este término nos referimos a “estar o ir en compañía de”, pero en ningún momento hablamos de asistir o suplir sus competencias por las nuestras. Acompañar a nuestro usuario en este proceso significa no sólo que sienta nuestra presencia o interés (elemento fundamental para empoderar) sino presenciar desde una observación participante cuáles son las deficiencias del proceso y poder reportarlas en primera persona.

Por eso el acompañamiento es importante. No sólo estamos dando seguridad en el proceso judicial, sino que debemos reunir los elementos suficientes para poder sustentar una denuncia si existen deficiencias que dañan a nuestro usuario. Si realmente consideramos a los trabajadores sociales como agentes de cambio, tales solo pueden producirse si se evidencian fallos, trabas, negligencias, etc.

Todo ello me lleva al cierre de esta propuesta: la documentación de las experiencias y seguimientos. Se ve constantemente la falta de documentación y literatura sobre experiencias profesionales de trabajadores sociales. Es algo que esta profesión debe cambiar. Acompañar para evidenciar, denunciar y reportar para, después, documentar. Es necesario que los trabajadores sociales escriban las experiencias vividas para denunciar tales negligencias administrativas y, sobre todo, para mejorar futuras intervenciones.

No hablamos de cambiar el mundo, sino de mejorarlo.

Esteban Buch Sánchez
Trabajador Social
Coordinador brigadas médico-humanitarias
Ciudad Suárez
Profesor de Trabajo Social
Universidad Autónoma de Ciudad Suárez
estebanbuchsanchez@gmail.com



Bibliografía

- Albertín Carbó, P.** (2005). Psicología de la victimización criminal. En: M. Soria Verde & D. Sáiz Roca (Eds.), *Psicología Criminal* (pp. 245-271). Madrid: Pearson Educación.
- Campbell, R.** (2005). What Really Happened? A Validation Study of Rape Survivors' Hel-Seeking Experiences With The Legal and Medical Systems. *Violence and Victims*, 20(1), pp. 55-68.
- Cigarini, L.** (1995). *La política del deseo: La diferencia femenina se hace historia* (pp. 86-95). Barcelona: Icaria.
- Gutiérrez de Piñeres Botero, C.; Coronel, E.; Pérez, C.** (2009). Revisión teórica del concepto de victimización secundaria. *Liberabit*, 15(1), 49-58. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v15n1/a06v15n1.pdf>
- Lorente Diharce, L.** (2013). *Asistencia a las víctimas de experiencias traumáticas desde el trabajo social*. Materiales de Postgrado de la Sociedad Vasca de Victimología. Recuperado de <http://www.sociedadvascavictimologia.org/index.php/es/documentos-victimologia>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU)** (1985). Declaración de los Principios de Justicia Básicos para las Víctimas de Delito y Abuso del Poder. *Resolución 40/34*. Anexo de la Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Pecharromán Lobo, Y.** (2008). Reinserción social y sistema penitenciario español. *Fundamentos de Investigación Criminal, Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado de Investigación sobre la Paz, la Seguridad y la Defensa*, pp. 343-370. Recuperado de http://iugm.es/uploads/tx_iugm/FUNDAMENTOS__INV__CRIM__01.pdf
- Trevithick, P.** (2005). *Social work skills: A practice handbook*. Buckingham: Open University Press.

Carlos Sánchez-Valverde

La educación social como educación para los derechos humanos

Recepción: septiembre 2016 / Aceptación: octubre 2016

Resumen

En un entorno de cambio de época, donde la seguridad del derecho se tambalea y el ejercicio de la solidaridad se está privatizando, las interpelaciones que esa realidad nos plantea como educadoras y educadores sociales deberían dirigirnos a tomar una posición clara sobre de qué parte estamos: si de la parte de las personas y sus derechos, o de la parte del encargo socio-institucional. Los derechos humanos deberían actuar como referentes de nuestra práctica en esa delegación que nos convierte en agentes de la filiación social para que todos y todas encuentren un sitio, en la diversidad y desde el respeto y el reconocimiento a su condición de personas.

Palabras clave

Educación social, Derechos humanos, Profesión, Tensión, Encargo, Ética, Respeto

L'educació social com educació per als drets humans

En un entorn de canvi d'època, on la seguretat del dret trontolla i l'exercici de la solidaritat s'està privatitzant, les interpel·lacions que aquesta realitat ens planteja com a educadores i educadors socials haurien de conduir-nos a prendre una posició clara sobre de quin part estem: si de la part de les persones i els seus drets, o de la part de l'encàrrec socioinstitucional. Els drets humans haurien d'actuar com a referents de la nostra pràctica en aquesta delegació que ens converteix en agents de la filiació social perquè tots i totes trobin un lloc, en la diversitat i des del respecte i el reconeixement a la seva condició de persones.

Paraules clau

Educació social, Drets humans, Professió, Tensió, Encàrrec, Ètica, Respecte

Social Education as Education for Human Rights

In a context of epochal change, in which the safeguards of the law are being undermined and the exercise of solidarity is being privatized, the questions that this reality poses should lead us as professional educators and social educators to take a position and make it clear where we stand: are we with the people and their rights or on the side of the socio-institutional post we occupy? Human rights should be the referents for our practice in the process of delegation that makes us agents of social affiliation to enable everyone to find a place, in diversity and from respect for and recognition of their status as persons.

Keywords

Social education, Human rights, Profession, Tension, Professional post, Ethics, Respect

Cómo citar este artículo:

Sánchez-Valverde, Carlos (2016).

"La educación social como educación para los derechos humanos". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, p. 89-105



▲ Circunscripción temática y contextual

Para entrar en materia, resulta siempre importante y necesario delimitar aquello sobre lo que versará nuestra propuesta y explicitar desde qué mirada se hará. Para ello deberemos acercarnos y consensuar, si es posible, sobre qué es de lo que estamos hablando.

¿Qué es la educación social?

¿De qué hablamos cuando hablamos de educación social? La educación social es una locución polisémica. Preñada de significados y plagada de nombres (significantes), opera tanto como disciplina pedagógica, como profesión, como un grado universitario, como acción o intervención socioeducativa o como derecho de ciudadanía, por citar sólo algunas de sus acepciones.

Si nos centramos en la polisemia de significantes, es decir, si nos referimos a los “nombres”, el escenario europeo de denominación de los profesionales de la educación social nos ofrece un repertorio casi inagotable. Resulta muy clarificador lo recogido en un extraordinario trabajo de investigación sobre la realidad de la educación social en Europa (CGCEES, 2013).

Tabla 1: Denominaciones de la profesión en los diferentes países europeos

País	Denominación de la profesión
España	Educador/a Social
Bélgica (Valonia)	Educateur(trice) spécialisé(e)
Dinamarca	Social Paedagogerne
Estonia	Sotsiaalpedagoog
Finlandia	Sociaaliohjaaja
Francia	Educateur(trice) spécialisé(e)
Alemania	Sozialpädagoge – Sozial Arbeit
Países Bajos	Sociaal Pedagogisch Hulpverleners
Hungría	Szocialpedagogus
Eslovenia	Socialni pedagog
Italia	Educatore professionale
Lituania	Socialinis pedagogas
Luxemburgo	Educateur Gradué
Portugal	Educador Social
Irlanda	Social Care Workers
Islandia	Þroskabjálfi
Polonia	Pedagog społeczny
Noruega	Vernepleier / Barnevernspedagoger

Fuente: CGCEES, 2013:24.

Lo primero que llama la atención es la poca presencia de la denominación “educador social” en el escenario europeo.

La misma diversidad sucede si nos referimos a los “significados”: baste como ejemplo e indicador de esa polisemia la existencia de dos definiciones de la educación social tan divergentes como las que han adoptado, en el ámbito geográfico español la Asociación de Entidades de Educación Social (ASEDES) y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), donde queda definida como profesión, y en el ámbito europeo (mundial), la de la Asociación Internacional de Educación Social (AIEJI), donde se la considera una teoría/ciencia.¹

Ninguna de estas dos posiciones de consenso recoge toda la pluralidad de la educación social. Pero quizás, una definición que agrupe las dos, sí que la representaría mejor.

En estos momentos (porque también mi forma de definir la educación social es dinámica y ha ido cambiando con el tiempo) suelo plantear una definición que recoja, como mínimo, cuatro componentes o campos semánticos:

- El hecho de que es una disciplina pedagógica (y su carácter científico, teórico y de disciplina académica).
- Su configuración como acción socioeducativa (que posibilita la circulación social de los sujetos y su promoción).
- Su aplicación social como profesión (generadora de contextos y acciones mediadoras y educativas).
- Su contenido sociopolítico como derecho de ciudadanía (en un escenario de búsqueda del bienestar de las personas).

Y así, acostumbro a hacer mía una definición (Cacho, Sánchez-Valverde, Usurriaga, 2014) que intenta ser sintética, de este tipo:

“La educación social es:

- Una disciplina pedagógica que participa de la teoría (ciencia) de cómo las condiciones psicológicas, sociales y materiales, y diferentes orientaciones de valores promueven o dificultan el desarrollo y el crecimiento, la calidad de vida y el bienestar del individuo o del grupo;
- Que se articula socialmente como una profesión generadora de contextos y acciones mediadoras y educativas, que posibilitan:
 - La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
 - La promoción cultural y social, entendida como reconocimiento de lo propio y apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

- *Y que sociopolíticamente actúa como derecho de ciudadanía de las personas”.*

Luego veremos qué relación pueden tener los derechos humanos (DDHH) con cada uno de estos campos semánticos.

¿Y qué son los derechos humanos?

La Declaración de los Derechos Humanos se produce el 10 de diciembre de 1948 en el marco de la Organización de las Naciones Unidas y significa, según F. Mayor Zaragoza (2008:83), sin duda una de las mayores obras de la historia de la humanidad, llegando a afirmar el profesor Mayor que es “el acto más importante del siglo xx, porque dotó a toda la humanidad de un horizonte ético, de un marco moral”.

Los derechos humanos significaron un importante paso más en la construcción de un nuevo espacio de relaciones globales humanizadas y de consolidación de esfuerzos de consenso para la resolución pacífica de los conflictos. Siguiendo el camino de circunscripción temática y conceptual, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) define los DDHH como “las garantías esenciales para que podamos vivir como seres humanos”². Ampliando un poco más el espacio semántico, la Organización Mundial de la Salud (OMS), los define como “garantías jurídicas universales que protegen a individuos y grupos contra acciones que interfieran en sus libertades fundamentales y en la dignidad humana”³. Y en un esfuerzo de clarificación conceptual, encontramos propuestas como la de la organización de Baltasar Garzón⁴ (propuesta que, por otro lado, también ha sido asumida por otras muchas organizaciones sociales), que considera que los derechos humanos son:

“[...] aquellas libertades, facultades, instituciones o reivindicaciones relativas a los bienes primarios o básicos, que afectan a toda persona por el simple hecho de su condición humana (que son inherentes) y que le garantizan una vida digna, ‘sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (art. 2 de la Declaración de DDHH, ONU, 1948).

Los derechos humanos incorporan el proceso que va de la legitimidad a la legalidad

Lo más interesante de estos intentos de definición es su referencia a una vida digna y en la última, el hecho de presentar los derechos humanos no sólo como una expectativa, una garantía o como una esperanza, recogida en una declaración, sino como aquello que tiene que ver con los bienes primarios o básicos, incorporando así este concepto de John Rawls (Papacchini, 2003:43-44), consustanciales a la naturaleza humana y a la dignidad de las personas. Es decir, es algo vivo, que incorpora el proceso que va de la legitimidad a la legalidad (las reivindicaciones) de una manera decidida, huyendo de una interpretación legalista estricta (Sánchez-Valverde, 2013).

Legalidad y legitimidad

Proclamaba Mahatma Gandhi que, “cuando una ley es injusta, lo justo es desobedecer”. Vivimos tiempos en los que la gobernanza ha substituido a la política. Y a veces no tenemos lo suficientemente presente que el preámbulo de la misma declaración de DDHH pone el énfasis en los procesos de legitimidad de las reivindicaciones, más que en lo legal e instituido:

“Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión”.

Norberto Bobbio (1991) afirmaba que “la ley está por debajo de la justicia”. En su revisión de las relaciones entre justicia, validez y eficacia, frente a quienes reducen la justicia a la validez de las normas (positivismo jurídico) y frente a quienes reducen la validez a la eficacia de las normas (como la jurisprudencia estadounidense), defenderá que la justicia está por encima de la legalidad, como el deber está sobre el ser o el valor sobre el hecho. Y afirma con contundencia que permanecer en el ámbito de la pura legalidad sin trascenderla en el valor, considerar la ley en cuanto tal como criterio de valoración, quiere decir confundir el Derecho con la fuerza.

Las miradas críticas al paradigma dominante de los DDHH

Pero tampoco deberíamos olvidar, como contrapunto en esta interpelación a la reflexión, que la Declaración y lo que los derechos humanos significan han tenido y siguen teniendo diferentes lecturas, algunas de ellas muy críticas. Rescatamos aquí, a título de ejemplo, la denuncia de Jacques Derrida (en su colaboración al libro de Tom Cohen, *Jacques Derrida y las humanidades*, del año 2005), que pone de manifiesto cómo los DDHH actúan de mecanismo de control cultural de un paradigma occidental que se quiere imponer a todas y todos, en una nueva manera de colonialismo y desde una instrumentalización de un poder global que justifica en los crímenes contra la humanidad una nueva manifestación y una actuación de dominio, dentro de un nuevo iluminismo.

Las generaciones de DDHH

Quizás haya sido ese carácter dinámico que remarcábamos antes, el que haya hecho que la Declaración no se convirtiera en un texto estático y que los DDHH hayan presentado una articulación muy cambiante en su proceso de configuración. Así, es comúnmente aceptado que hay diferentes “generaciones de derechos humanos”.

La división de los derechos humanos en tres generaciones fue planteada por primera vez por Karel Vašák (exiliado checo en Francia) en 1979, asociando cada generación a uno de los grandes valores proclamados en la revolución francesa: libertad, igualdad, fraternidad (solidaridad).

Los derechos de primera generación son los derechos civiles y políticos, basados en la libertad e igualdad ante la ley y en la participación de las personas en el ejercicio del poder político, y serían los derechos:

- A la libertad individual.
- A la seguridad.
- A la libertad de pensamiento y conciencia.
- A la libertad de expresión.
- A la libertad de reunión y asociación.
- A circular libremente y a elegir su residencia.
- A una nacionalidad.
- A la libertad de asociación política.
- Al voto.
- Nadie estará sometido a esclavitud o servidumbre.
- Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes, ni se le podrá ocasionar daño físico, psíquico o moral.
- Nadie puede ser molestado arbitrariamente en su vida privada, familiar, domicilio o correspondencia, ni sufrir ataques a su honra o reputación.

Los derechos de segunda generación son los derechos económicos, sociales y culturales (con los cuales, el Estado de Derecho pasa a una etapa superior: el Estado Social de Derecho), que están vinculados con el principio de igualdad económica, social y cultural. Exigen para su realización efectiva de la intervención de los poderes públicos, a través de prestaciones, instituciones y servicios públicos. Serían:

- Toda persona tiene derecho a la seguridad social y a obtener la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales.
- Toda persona tiene derecho al trabajo en condiciones equitativas y satisfactorias.
- Toda persona tiene derecho a formar sindicatos para la defensa de sus intereses.
- Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure a ella y a su familia la salud, alimentación, vestido, vivienda, asistencia médica y los servicios sociales necesarios.
- Toda persona tiene derecho a la salud física y mental.
- Durante la maternidad y la infancia toda persona tiene derecho a cuidados y asistencia especiales.
- Toda persona tiene derecho a la educación en sus diversas modalidades.
- La educación primaria y secundaria será obligatoria y gratuita.

Desde los años ochenta, se empieza a hablar de una tercera generación de derechos vinculada con la solidaridad (fraternidad). Desde su incidencia en la vida de todos, a escala universal, precisan para su realización una serie de esfuerzos y cooperaciones en un escenario planetario. Normalmente se incluyen en ella derechos heterogéneos como el derecho a la paz, a la calidad de vida, a las garantías frente a la manipulación genética, a un medio ambiente limpio, al desarrollo, etc.

Algunos hablan ya de otras nuevas generaciones emergentes (cuarta, quinta...) relacionadas con las nuevas tecnologías, el acceso a ellas, los colectivos vulnerables, etc. Una tabla/cuadro resumen podría ser:

Tabla 2: Resumen de los derechos humanos asociados a las distintas generaciones

Generación de derechos	Época de aceptación	Tipo de derechos	Valor que defienden	Función principal	Ejemplos
Primera	S. XVIII y XIX	Civiles y políticos	LIBERTAD e igualdad ante la ley	Limitar la acción del poder. Garantizar la participación política de los ciudadanos	Derechos civiles: derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad, a la propiedad, etc. Derechos políticos: derecho al voto, a la asociación, a la huelga, etc.
Segunda	S. XIX y XX	Económicos, sociales y culturales	IGUALDAD económica, social y cultural	Garantizar unas condiciones de vida dignas para todos	Derecho a la salud, a la educación, al trabajo, a una vivienda digna, etc.
Tercera	S. XX y XXI	Justicia, paz y solidaridad	SOLIDARIDAD	Promover relaciones pacíficas y constructivas	Derecho a un medio ambiente limpio, a la paz, al desarrollo, etc.

Font: Adaptada de http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/4esoetica/quincena5/quincena5_contenidos_5.htm

Pero esto es sólo un resumen. La Fundación Acción pro derechos humanos nos ofrece una herramienta 2.0 muy interesante y útil presentada de una manera muy práctica y accesible⁵, a la que aconsejamos su acceso.

Los derechos humanos como vehículos de la filiación social en las sociedades modernas

Otro acercamiento interesante es el de observar cómo los DDHH actúan (o han actuado) como filiaadores sociales. La filiación social sería esa articulación que quiere encontrar un sitio para todas y cada una de las personas

La filiación social quiere encontrar un sitio para todas y cada una de las personas dentro de las realidades sociales de cada momento y lugar

dentro de las realidades sociales de cada momento y lugar. Y ha ido asumiendo diferentes paradigmas a lo largo de la historia. En la modernidad, período que se consolida en todo nuestro entorno sociocultural con el triunfo de la revolución francesa y que algunos consideran ya agotado, la filiación la encarna “el estado”, en tanto que estructura civil que organiza lo social y lo político. Pierre Legendre, haciendo servir una metáfora muy expresiva, nos dirá en 1985 que “el estado es el deseo político de Dios”, al haber demostrado la religión su incapacidad para seguir haciendo de filiadora social (de todos, todas y cada uno y una), desde el siglo XVI.

Y dentro de esa función de filiación que el “estado moderno” asume, algunos afirman que los derechos humanos formarían una parte fundamental en esa urdimbre. Victoria Camps (2003:193) nos habla de cómo los derechos humanos parecen haberse convertido en la referencia articuladora en la actualidad:

“El culto de nuestro tiempo es el de los derechos humanos. Producto de la secularización de la cultura, ocupan el lugar que en tiempos tuvo la religión; el lugar de los mandamientos y deberes morales inspirados en la revelación divina, etc. La educación ha ido sustituyendo la formación religiosa por una formación ética cuyo horizonte lo constituyen los derechos fundamentales”.

Ahora, en este inicio del siglo XXI, parece que este paradigma está en cuestión y la filiación vuelve a manifestarse como profundamente imperfecta e incompleta en este nuevo sistema que se está dibujando con el cambio de siglo, marcado por los discursos neoliberales.

El contexto y el momento: cambio de época

Todo parece apuntar a que el episodio histórico de recuperación desde el neoliberalismo utilitarista, que vuelve a colocar el mercado como referente absoluto y recupera el discurso del “estado mínimo”, tenga una trascendencia que superará lo coyuntural para colocarnos en un escenario de *cambio de época* de inciertas consecuencias. Estamos asistiendo a algo que es mucho más que una crisis o un cambio de ciclo.

La mal denominada crisis está creando bolsas sociales de excluidos y dejando fuera, sin filiación social (es decir: sin lugar), a ingentes sectores de población. Son los excedentes sociales (los y las “desechables”, como denominan en Colombia a los pobres haciendo uso de una metáfora muy gráfica) o el precariado (Standing, 2013), nuevas clases sociales que ni tienen expectativas, ni reciben “ayuda” o solidaridad social. Porque han perdido su puesto en la sociedad y sus derechos. Y porque el “trabajo” ha dejado de articular los límites de la vulnerabilidad.

Parece como si el proceso o ciclo histórico abierto por la Declaración de los derechos de Virginia de 1776 estuviera agotándose. Fue en esa Declaración, que significó el hito del inicio del camino de conquista de derechos individuales, sociales, humanos, etc., no ya como concesiones graciosas de gobernantes ilustrados, sino como expectativa inherente y consubstancial al hecho de la condición humana, donde se recogía en su artículo primero que:

“[...] todos los hombres son por naturaleza igualmente libres e independientes, y tienen ciertos derechos inherentes, de los cuales, cuando entran en un estado de sociedad, no pueden ser privados o postergados.”

¿Cómo quedará este mundo que conocemos, “seguro” del estado (social) de derecho, en esta situación de cambio? Se abren incógnitas que necesitarán nuevas respuestas.

El desmoronamiento de la modernidad: ¿Progreso?

La modernidad, proyecto humano y social dominante en los dos últimos siglos centrado en el crecimiento, el progreso y en la confianza absoluta en la fuerza de la razón y del consenso, se está hundiendo rápidamente en todas partes (Montané, Sánchez-Valverde, 2013:16). El “pacto social que posibilitó el estado del bienestar” ha sido roto unilateralmente por una de las partes acordantes (los poderosos), como nos recuerda el profesor Fontana (2011 y 2013). Ahora, geoestratégicamente, nos está tocando a nosotros, países del sur de Europa, experimentarlo y sufrirlo. Otros lo vivieron antes (EEUU, Inglaterra y Latinoamérica en la década de 1990, Alemania en la del 2000, por ejemplo).

Paulo Freire, en un ejercicio de premonición iluminadora, ya nos avisaba en 1994 de que en este nuevo mundo que viene “la única certeza es la de no tener certezas”. (Sánchez-Valverde, 2007). Y que el ser humano debería aprender a vivir en un mundo incierto.

Todo este proceso de cambio tiene probablemente sus orígenes en las consecuencias de la revolución de mayo del 68 que coloca valores como la identidad y el individualismo en el centro, en el núcleo, del discurso político y social, frente a la centralidad que la igualdad había ocupado desde la revolución francesa. Este cambio de valores centrales fue aprovechado por las propuestas neoliberales como el trampolín de su batalla o “guerra” (según las palabras de Warren Buffet,⁶ una de las mayores fortunas del mundo, quien reconoce pagar “menos impuestos que su secretaria”), que no es tan sólo ideológica, y en la que los postulados ultraliberales han terminado por ser los dominantes, cuando no hegemónicos.

¿Qué puede pasar si el estado pierde peso o desaparece? ¿Qué les quedará a los vulnerables?

La propuesta y la práctica (recortes en las políticas sociales, privatizaciones, etc.) del “MENOS ESTADO”, que curiosamente se defiende tanto desde la ultraderecha (ese es el lema del “Tea party”), como desde los movimientos más alternativos (por ejemplo, y sorprendentemente, aquellos que defienden el decrecimiento), deja además, un panorama en el que la lucha por el monopolio de la solidaridad, desde su privatización, está en el orden del día. Porque el control y el ejercicio social de la solidaridad se han convertido en el espacio donde se está llevando a cabo una de las batallas ideológicas del neoliberalismo contra el estado del bienestar (Sánchez-Valverde, 2012).

Recordemos que “el estado es la Mutua de los vulnerables y de las clases populares”. Y que ha ejercido esta función (la solidaridad) de una manera delegada por el encargo social en un sistema de distribución de las acciones que generaban la filiación social.

Tampoco hemos de olvidar, en otro orden de cosas, que fue como consecuencia de ese juego de delegaciones y encargos, donde se configuraron las profesiones de lo social. La nuestra, la educación social, entre ellas. Existimos como profesiones como una más de las consecuencias del ejercicio del estado de su función como Mutua solidaria, en su aspiración a la filiación de toda la población.

El peligro y el riesgo en estos momentos, para todas y todos, es que se cumpla la profecía de Margaret Thatcher cuando afirmaba ya en los años ochenta que “la sociedad no existe, sólo existen los individuos y las familias”. Y que realmente esto nos lleve a una desaparición de lo político como consecuencia de la desaparición del estado y de su substitución por el mercado y la caridad privada.

La desaparición de la solidaridad social puede llevarnos a un escenario en el que sea toda la sociedad la que se colapse

La desaparición de la solidaridad social puede llevarnos a un escenario que otros autores nos recuerdan (Boris Buden del EIPCP: Instituto Europeo para las Políticas Culturales Progresivas), en el que sea toda la sociedad la que se colapse.⁸

Hay incluso algún autor (Josep Fontana, 2013) que va más lejos todavía y nos previene de que sufrimos el peligro de volver a una privatización de las relaciones sociales y un retroceso hacia modelos de relación similares a los que se dieron a la edad media.

Educación social y derechos humanos

La práctica educativa, socioeducativa en nuestro caso como educadoras y educadores sociales, es anterior a la promulgación de la Declaración de Derechos Humanos. Pero esta Declaración nos ha servido para articular lo que estaba ya presente en nuestro quehacer cotidiano y profesional.

Revisemos ahora cómo se ha concretado esa articulación, siguiendo los diferentes campos semánticos que delimitábamos antes al hacer la propuesta de definición de la educación social.

Los derechos humanos y la profesión: los límites deontológicos

Los códigos deontológicos que se han ido configurando en relación a la educación social (aquí haremos referencia al proceso español y europeo), recogen como uno de sus principios inspiradores el Principio de respeto a los derechos humanos. En el caso español (ASEDES-CGCEES, 2007:24), encontramos:

“El educador/a social actuará siempre en el marco de los derechos fundamentales y en virtud de los derechos enunciados en la Declaración Universal de los derechos humanos”.

Y a nivel internacional, el “Marco conceptual de las competencias del educador social”. (AIEJI, 2005), en su primer apartado, “Breve introducción al trabajo socioeducativo”, específicamente recoge:

“La educación social está basada en la Declaración Universal de los derechos humanos de la ONU y presupone un entendimiento fundamental de la integridad y del valor de cualquier ser humano, con independencia de raza, sexo, edad, creencias y estatus social, económico e intelectual. La finalidad y el contenido de la educación social van desde la recreación de la cultura del día a día, por un lado, a la creación de la cultura propia del individuo, por el otro”.

Los marcos referenciales, los límites de la formalización social, nos dirigen pues hacia una deontología profesional basada en los derechos humanos.

La educación social como acción y práctica socioeducativa en derechos humanos. Los valores practicados

Los valores dominantes de ahora mismo, fruto de ese cambio operado desde los años ochenta, son el hiperindividualismo (frente a la comunidad), el éxito y el enriquecimiento rápido (frente al esfuerzo. Es decir, el triunfo de

los avispados frente los que respetan las normas), el consumo (el uso único y caduco frente la sostenibilidad y el reciclaje), el mercado (frente a la política y lo público), la posibilidad (frente a la necesidad), la identidad (frente a la igualdad), etc.

La solidaridad (tanto la relacionada con la ética de la compasión como con la de la hospitalidad) es ahora y ha sido siempre el núcleo central articulador de aquellos valores que han encarnado y practicado los vulnerables a lo largo de toda la historia. Y está en la base de los orígenes de muchas organizaciones y prácticas sociales que llevaron hacia el estado del bienestar: las sociedades de ayuda y socorros mutuos, sindicatos, cooperativas, etc. Otras manifestaciones de estos valores que tienen que ver con la solidaridad serían el altruismo, la ayuda mutua, la cooperación entre iguales, la comunidad, el valor de lo público (y el reconocimiento de los servidores públicos) como ejemplo de lo común, etc.

Estos valores positivos están incorporados también a los derechos humanos junto a los de la libertad, el respeto, la tolerancia, el diálogo, la ciudadanía, etc., y deberíamos hacerlos presentes en todos y cada uno de los hechos y acciones socioeducativas que llevemos a cabo como educadoras y educadores sociales.

La mejor manera de educar en valores es practicarlos

Porque la mejor manera de educar en valores, en los valores positivos derivados de los derechos humanos, es practicarlos y que nuestras acciones estén guiadas por ellos y que nuestra acción socioeducativa y profesional como educadoras y educadores sociales, sea una práctica de valores (Usurriaga, 2013). Y ello, quizás también mediante la generación y recuperación de espacios sociales de relación para volver a “vivir” aquellos valores que practicaban las clases populares, que ahora se han perdido bajo el influjo homogeneizado y preponderante de los medios de comunicación de masas y el influjo de las televisiones (privadas) y de las “pantallas” (internet, etc.).

Cuando bajamos un poco más, en nuestra práctica cotidiana y profesional, se hace necesario que nos hagamos preguntas como las siguientes, que nos interpelemos sobre nuestra práctica y a título de ejemplo, reflexionemos sobre:

- ¿Tenemos en cuenta el derecho de participación de las personas?
- ¿Tienen esas personas libertad de circulación, de visita, de comunicación?
- ¿Conoce esa persona lo que pensamos, escribimos e informamos sobre ella? (confidencialidad)
- ¿Debe saber la persona todo sobre lo que decimos de ella? (intimidad)
- ¿Miramos de la misma forma a unos y a otros?
- ¿Cómo los nombramos? (etiquetaje)

Preguntas que serían manifestaciones de una actitud de observancia de los derechos humanos en nuestra práctica diaria. Este ejercicio y rutina también deberíamos incorporarlo en nuestros espacios y reflexiones colectivos, en

las reuniones de equipo, en los debates profesionales interdisciplinarios, etc. Como manifestaciones de nuestro “respeto” y reconocimiento al otro, como persona (Sennett, 2003).

Además, las educadoras y educadores sociales junto al resto de agentes de la acción social, tenemos en los derechos humanos el fundamento de la expresión de la voz de la comunidad y para la comunidad: “Tengo que contar con los demás para disfrutar de mis derechos. Los derechos son realidades mancomunadas, como lo son el lenguaje y las costumbres” (Marina, 1998:121). Como dice Enrique Dussel (2001:56): “No es necesario inventar cosas. Se trata de partir de lo negado... No hay que pensar en utopías educativas, hay que partir de las víctimas y su negatividad. La utopía es la afirmación de esa negatividad como positividad.”

La educación social como derecho de ciudadanía

Encontramos en los Documentos Profesionalizadores (ASEDES-CGCEES, 2007:13) la siguiente afirmación:

“Concebimos a la educación social como una prestación educativa, al servicio del cumplimiento de los valores fundamentales de un Estado de Derecho: igualdad de todos los ciudadanos, máximas cuotas de justicia social y el pleno desarrollo de la conciencia democrática. Por ello, consideramos que la educación es un derecho de la ciudadanía porque así lo avalan los marcos jurídicos internacionales, nacionales y autonómicos”.

Esta afirmación se mueve en el campo semántico y simbólico de esa imagen que antes presentábamos, aún “moderna”, del mundo, ahora en declive, donde siempre se crece y se mejora lo anterior, y en la que, supuestamente, todos parecíamos creer que “la ideología había sido substituida por la razón y objetividad”.

Pero ha resultado que no: la postmodernidad, con su contenido “flexible” (Sennett, 2000) y “líquido” (Bauman, 1999), ha hecho que la vulnerabilidad haya pasado a ser una categoría que engloba a la mayoría de la población, profundizando en su caracterización como proceso (Arteaga, 2008). Y puede parecer una broma o una ilusión, pero está aquí y, por lo que parece, llegó para quedarse. Con ella hemos retornado a una situación en la que los riesgos que están sufriendo la acción social y la intervención socioeducativa (y que nos atraviesan como agentes-sujetos actuantes en estos espacios) pasan, otra vez, por el aumento de los encargos de control social y de gestión diferencial de las poblaciones, como nos advertía Robert Castel (1984). Todo nos indica que hay fuerzas sociales muy interesadas en volver a las situaciones superadas del siglo XIX, de caridad y beneficencia, cuando la acción social se entendía, en palabras del jurista y político liberal español, Manuel Colmeiro y

La postmodernidad ha hecho que la vulnerabilidad haya pasado a ser una categoría que engloba a la mayoría de la población

Penido (1850, tomo I, libro IV, cap. XII: *De la Beneficencia*, máxima 848), así:

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

Por otro lado, la eclosión de las actuales manifestaciones de necesidades viejas (la pobreza y el hambre, etc.), que creíamos controladas, parece que dirigen las prioridades hacia la subsistencia y la asistencia y hacen que hablar en estos momentos de derechos no esté de moda desde la presión de la emergencia de lo cotidiano. Esperemos “que los árboles no nos impidan ver el bosque”.

La sociedad de los derechos y la participación, como manifestación madura del estado del bienestar, ha estallado y en los últimos años hemos retrocedido decenios. El camino de la recuperación será largo.

El compromiso de la educación social

Como educadoras y educadores sociales, como ciudadanos y ciudadanas y como profesionales, deberíamos estar en disposición de dar respuesta a estas nuevas situaciones. Situaciones que generarán nuevas demandas dentro de un encargo controlador. Algunas ya están aquí: el acceso a los derechos de salud por parte de los colectivos “irregulares” de inmigrantes, o los listados de ocupantes ilegales de determinados asentamientos urbanos, etc. Y estas demandas nos interpelan sobre aquello de lo que nos hemos de ocupar: ¿de las personas y sus derechos? o ¿del encargo? Todo ello en una dirección muy similar a las posibles implicaciones para las profesiones de la acción social referidas a “la asignación de destinos” que como profesionales podemos acabar realizando, tal como Violeta Núñez (2005) o Graciela Frigerio (2008) nos recuerdan.

Las preguntas sobre quiénes son (somos) los excluidos; o sobre si, como profesionales, somos antidotos o factores de estigmatización y etiquetado; o sobre si trabajamos en el “control y gestión” o en la elaboración de estas situaciones con las poblaciones vulnerables que la padecen, siguen aquí y con más actualidad que nunca. ¿Dónde quedan los derechos humanos en estos momentos?

La naturaleza de nuestra manera de estar en el mundo (social y profesional): la tensión

La educación social y los educadores y educadoras sociales estamos sujetos a una tensión continuada derivada del núcleo constitutivo de nuestra intervención (en la práctica presente en la mayoría de las profesiones de ayuda), que podría representarse en este gráfico.

Gráfico 1: El núcleo de tensión de la acción e intervención socioeducativa de la educación social

ENCARGO (explícito): De aquel que nos “paga”	EDUCADOR/A SOCIAL	PERSONA/GRUPO (a los que acompañamos): encargo/demanda implícitos
CONTROL		DERECHO / CIUDADANÍA

Fuente: *Elaboración propia*

Lo que tiene que ver con la columna de la izquierda (Encargo) tiende hacia “el control social”. Y lo que deriva de la columna de la derecha, está relacionado con el “ejercicio efectivo de los derechos humanos y el desarrollo de la ciudadanía”.

Tomar consciencia de ello, tenerlo presente en nuestra acción socioeducativa del día a día, resulta crucial para no caer subyugados en lo institucional y reproductor del ejercicio mecánico de la profesión.

Vivimos, profesionalmente, en la tensión entre el encargo y las personas. Una tensión constitutiva de nuestra identidad. En esa tensión entre el encargo y las personas, sería deseable que no perdimos de vista que nos debemos a las personas y a sus derechos (humanos) como opción fundamental para seguir ofreciendo cada día una respuesta centrada en la dignidad.

Para acabar, quizás debamos volver a repensar si no será verdad lo que decía Carlos Taibo: “Tenemos que buscar una salida del capitalismo, no de la crisis”.⁹

Carlos Sánchez-Valverde
Doctor en pedagogía
Educador social del CRAE Toni Julià
ceseuve@gmail.com

Bibliografía

Todos los enlaces a documentos electrónicos han sido revisados y eran operativos el 25 de septiembre de 2016.

AIEJI (2005). *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*. En línea en: <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/Professional-competences-ES.pdf>.

Arteaga, N. (2008) “Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel”. *Sociológica*, año 23, núm. 68, pp. 151-175. En línea en: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/6806.pdf>

ASEDES-CGCEES (ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL –CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES). (2007). *Documentos profesionalizadores: Definición de educación social, Código Deontológico del Educador y la Educadora Social, Catálogo de funciones y Competencias del educador y la educadora social*. Toledo: Grafox SL. En línea en: <http://www.eduso.net/archivo/index.php?c=27>.

Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bobbio, N. (1991). *Teoría general de Derecho*. Madrid: Debate.

Camps, V. (2003). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.

Castel, R. (1984). *La gestión de los riesgos: de la anti-psiquiatría al post-análisis*. Barcelona: Anagrama.

Cacho, X.; Sánchez-Valverde, C.; Usurriaga, J. (2014). “Los nombres y los significados de la educación social”. *Revista de educación social, RES*, núm. 19, 2014. En línea en <http://www.eduso.net/res/19/articulo/los-nombres-y-los-significados-de-la-educacion-social>.

CGCEES (2013). *La profesión de la educación social en Europa: un estudio comparativo*. Barcelona: CGCEES. En línea en: <http://www.eduso.net/res/pdf/17/profesioneseneuropa2013.pdf>.

Cohen, T. (coord.) (2005). *Jacques Derrida y las humanidades: un lector crítico*. México: Siglo XXI

Colmeror, M. (1850). *Derecho Administrativo Español*. Madrid.

Dussel, E. (2001). “La ética”. En *III Congreso de educación social*. Barcelona: ASEDES-CEESC, pp. 41-57.

Fontana, J. (2013). *El futuro es un país extraño. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Pasado y Presente.

Fontana, J. (2011). *Por el bien del imperio. Una historia del mundo desde 1945*. Barcelona: Ediciones Pasado y Presente.

Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias*. Buenos Aires: del estante editorial.

Legendre, P. (1985). *Leçons VI. Le désir politique de Dieu*. Paris: Fayard.

Marina, J. A. (1998). *Ética para náufragos*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Martín Solbes, V. M.; Vila Merino, E. S. (2012). “Narraciones de derechos: educación social, ética y deontología profesional”. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, tercera época, núm. 20, pp. 303-323. En línea en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3975452.pdf>

Mayor Zaragoza, F. (2008). *Tiempo de Acción*. Granada: Universidad de Granada, Editorial Ánfora Nova.

Montané, A., Sánchez-Valverde, C.; (coord.). (2013). *Derechos humanos y educación social*. Alzira (Valencia): Germania. Col·lecció Polis Paideia.

Núñez, V. (2005). “Participación y educación social”. Ponencia presentada en el *XVI CONGRESO MUNDIAL AIEJI*. Montevideo: Uruguay. En línea en: http://www.projoven.gub.uy/Documentos/Congreso%20educadores/10_Violeta_Nunez.doc.

ONU (1948). Declaración universal de derechos humanos. En línea en: http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml

Papacchini, Á. (2003). *Filosofía y derechos humanos*. Cali (Colombia): Universidad del Valle.

Sánchez-Valverde, C. (2013). “De lo legal y lo legítimo”. En Montané, A., Sánchez-Valverde, C. (coord.) *derechos humanos y educación social*. Alzira (Valencia): Germania. Col·lecció Polis Paideia, pp. 101-118.

Sánchez-Valverde, C. (2012). “La crisis, una mirada “ideológica” desde la sociedad civil y laica”. Colaboración en el espacio público de debate social *Societat.cat*. En línea en: researchgate

Sánchez-Valverde, C. (2007). “La vigencia de Paulo Freire”. *L'Informatiu*, números 38 al 41 (serie). Barcelona: CEESC.

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

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama, Colección Argumentos.

Standing, G. (2013). *El precariado. Una nueva clase social*. Barcelona: Ediciones Pasado y Presente.

Usurriaga, J. (2013), “Vínculos entre los derechos humanos y la educación social”. En Montané, A., Sánchez-Valverde, C. (coord.). (2013). *derechos humanos y educación social*. Alzira (Valencia): Germania. Col·lecció Polis Paideia, pp. 45-59.

1 Véase, respectivamente, ASEDES-CGCEES (2007). *Documentos Profesionalizadores*, página 12. y AIEJI (2005). *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*, página 7. Curiosamente las dos definiciones se han asumido desde procesos de consenso de los educadores y educadoras sociales.

2 Véase <http://www.un.org/es/rights/overview/>

3 Véase http://www.who.int/topics/human_rights/es/

4 Véase <http://www.ilocad.info/derechos-humanos>

5 Véase http://www.derechoshumanos.net/derechos/index.htm?gclid=Cj0KEQjwpZO_BRDym6K_nMye7cEBEiQAVA7RaKc20KFj7x0v8JazqGD4S400K40f5Itn-5noVLd9-t4aAiBN8P8HAQ

6 “Hay lucha de clases, de acuerdo, pero es mi clase, la de los ricos, la que está haciendo la guerra, y vamos ganando”. Warren Buffet, citado por *The New York Times*, 26 de noviembre de 2006.

7 Véase <http://www.jotdown.es/2014/02/el-tea-party-instrucciones-de-uso/>

8 Véase <http://eipcp.net/transversal/0407/buden1/es>

9 Véase <http://www.jotdown.es/2013/02/carlos-taibo-tenemos-que-buscar-una-salida-del-capitalismo-no-de-la-crisis/>

Manuel F. Vieites

Teatro y educación social. De la intervención a la formación

Recepción: octubre 2016 / Aceptación: noviembre 2016

Resumen

En la praxis profesional de la educación social, en especial en las líneas de actuación de la animación sociocultural, pero también en ámbitos como el trabajo con colectivos específicos en los que los procesos de expresión constituyen la primera herramienta para la diagnosis previa a cualquier intervención, o en procesos de desarrollo sociocomunitario en los que el patrimonio cultural desempeña un rol central, aparece la praxis teatral como un territorio por el que los sujetos suelen transitar por razones diversas. Siendo así, uno de los problemas que encontrará quien quiera utilizar el teatro como herramienta de intervención en este campo será el de la formación específica recibida, con lo que la intervención se torna imposible si ha de hacerse con criterios de rigor y profesionalidad. Con este trabajo pretendemos ofrecer una panorámica general que muestre las diversas intersecciones entre educación social y teatro para después presentar una propuesta orientada a la formación inicial en pedagogía teatral en la perspectiva de la educación social.

Palabras clave

Educación social, Teatro, Pedagogía teatral, Animación teatral

Teatre i educació social. De la intervenció a la formació

En la praxi professional de l'educació social, especialment en les línies d'actuació de l'animació sociocultural, però també en àmbits com el treball amb col·lectius específics en què els processos d'expressió constitueixen la primera eina per a la diagnosi prèvia a qual-sevol disseny d'intervenció, o en processos de desenvolupament sociocomunitari en què el patrimoni cultural exerceixi un paper central, apareix la praxi teatral com un territori pel qual els subjectes solen transitar per raons diverses. Essent així, un dels majors problemes que trobarà qui vulgui utilitzar el teatre com a eina d'intervenció en aquest camp serà el de la formació específica rebuda, de manera que la intervenció esdevé impossible si ha de fer-se amb criteris de rigor i professionalitat. Amb aquest treball pretenem oferir una panoràmica general que mostri les diverses interseccions entre educació social i teatre per a després presentar una proposta orientada a la formació inicial en pedagogia teatral en la perspectiva de l'educació social.

Paraules clau

Educació social, Teatre, Pedagogia teatral, Animació teatral

Theatre and Social Education. From intervention to training

In the professional practice of social education, and especially in the lines of action of socio-cultural animation, as well as in areas such as work with specific groups in which processes of expression are the first tool of the assessment and diagnosis prior to any intervention or processes of socio-community development in which cultural heritage has a central role, theatrical praxis is a territory through which subjects often travel for a variety of reasons. This being so, one of the problems that will be encountered by those who wish to use theatre as a tool for intervention in this field will be the specific training they have received, as a result of which the expectation of professional criteria of excellence makes intervention impossible. The aim of this work is to offer a general overview showing the various intersections between social education and theatre before going on to present a proposal oriented at initial training in theatrical pedagogy from the perspective of social education.

Keywords

Social education, Theatre, Theatrical pedagogy, Theatrical animation

Cómo citar este artículo:

Vieites García, Manuel F. (2016).

"Teatro y educación social. De la intervención a la formación".

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 64, p. 106-119

Presentación

Cada día son más los trabajos científicos que muestran las posibilidades de la praxis teatral como herramienta de intervención socio-educativa y socio-cultural en diferentes tiempos y espacios, y para un creciente y muy diversificado número de usuarios, y así destacamos trabajos recientes que informan de la riqueza del campo en experiencias y posibilidades (Somers, 2008; McKenna, 2014; Sinding, Warren & Paton, 2015; Aimo, 2016). Con todo, en el ámbito del Estado español, todavía faltan trabajos que de forma precisa aborden la necesidad de llamar las cosas por su nombre y determinar de qué hablamos al decir "praxis teatral" (Núñez Cubero y Navarro Solano, 2007).

Con el sintagma praxis teatral referimos dos ámbitos expresivos relacionados aunque diferenciados, que configuran dos importantes áreas de expresión de la persona: la expresión dramática y la expresión teatral. En realidad la expresión teatral se asienta en la expresión dramática, y ambas comparten un conjunto de metodologías específicamente derivadas del drama en su acepción más vieja, la que remite al concepto de acción. Hablamos de herramientas y procedimientos como el juego dramático, la improvisación o la dramatización, además de otros ámbitos expresivos concurrentes como la expresión gestual, la corporal, la oral, o la cinética. En España, debido a la escasa tradición docente e investigadora en educación teatral y en pedagogía del teatro, apenas se abordaron cuestiones tan transcendentales como la terminológica, en los términos en que la formulaba Trilla para la pedagogía al demandar un lenguaje propio para las disciplinas con pretensiones de "cientificidad" (1987, p. 8). La vieja cuestión formulada por Mantovani (1980, p. 130) o Tejerina (1994, p. 118) sobre la necesidad de una terminología precisa y rigurosa, sigue sin resolverse, en buena medida porque muchas personas que se acercan al teatro desde campos próximos o alejados, lo que realmente necesitan son recursos, a veces simples recetas para salir del paso.

Como se dijo en otro lugar (Vieites, 2013), una de las tareas urgentes para la pedagogía teatral, disciplina en construcción que por fin llegó a las escuelas superiores de arte dramático, y que igualmente debería llegar a las facultades de educación, consiste en construir su propio mapa conceptual como disciplina científica que convive con otras pedagogías (danza o música), pero como ámbito diferenciado. Una tarea especialmente necesaria para que las personas que transitan por el campo sepan el terreno que pisan y todo lo que hay detrás de los términos y conceptos usados, y también para saber las líneas y ámbitos en que educación social y praxis teatral se complementan.

La razón última de este artículo es la de mostrar intersecciones evidentes entre pedagogía teatral y pedagogía social, abordada en varios trabajos colectivos (Caride, Vieites *et al.*, 2006), para establecer principios de la intervención en educación social desde la pedagogía teatral y considerar posibilidades de formación básica en educación teatral para las personas que tienen

Con el sintagma praxis teatral referimos dos ámbitos: la expresión dramática y la expresión teatral

en la educación social su campo profesional, y que en su trabajo en centros educativos, casas de juventud, o centros cívicos descubren que la praxis teatral puede ser especialmente relevante para conseguir objetivos relativos a motivación personal, inclusión, conductas disruptivas o dinamización cultural (Onieva, 2011). Es un momento en que inician ese tránsito inverso de la intervención a la formación, para paliar un déficit significativo en su formación inicial.

El campo de la educación teatral

La pedagogía teatral se ocupa de la educación teatral y de la animación teatral

En otros trabajos abordamos las diversas manifestaciones y modalidades de la educación teatral (Vieites, 2014), por lo que cabe ahora decir que la pedagogía teatral, como ciencia y teoría de la educación teatral, se ocupa de dos grandes ámbitos:

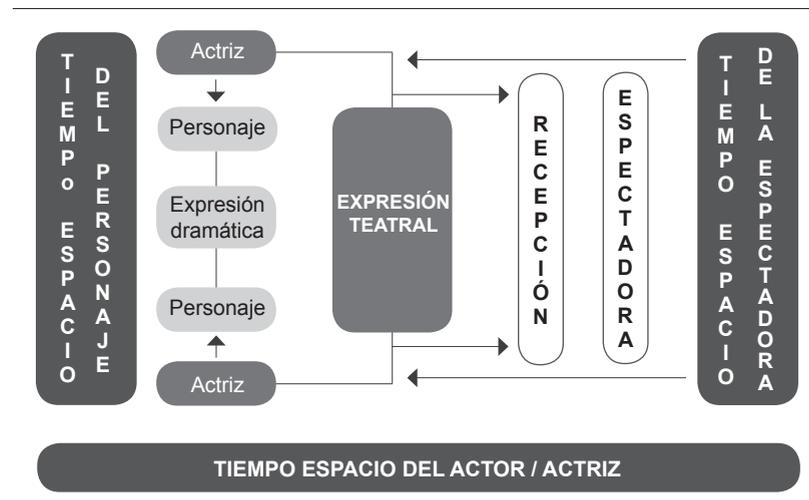
- La educación teatral, con diversos grados de formalización, que puede darse en cualquiera de las cuatro posibilidades de orientarla: formación para el teatro (educación de profesionales, con una orientación finalista), formación en expresión dramática y en expresión teatral (con una orientación integral), formación por el teatro (con una dimensión instrumental), y formación de formadores (en toda su diversidad).
- La animación teatral, entendida como ámbito de prácticas muy diversas (asentadas en la expresión dramática y en la expresión teatral), que persigue la construcción del sujeto receptor y del sujeto creador, de una persona plenamente alfabetizada en el campo teatral, con capital teatral suficiente y con la correspondiente competencia estética. Un campo muy heterogéneo en posibilidades que persigue la construcción de un sujeto social y político activo, dotado de las herramientas necesarias para intervenir activamente en todos los asuntos de la comunidad y de la sociedad. Como señalaba Úcar, sería “aquel conjunto de prácticas socioeducativas con personas, grupos o comunidades que, a través de metodologías dramáticas o teatrales, genera procesos de creación cultural y persigue el empoderamiento (*empowerment*) de los participantes” (1999, p. 217). Es muy importante no perder de vista esa dimensión “socioeducativa”, o “sociocultural”, porque si la ambición artística siempre es legítima, a veces incluso necesaria, en ningún caso deberá situar en un segundo plano el carácter central de la animación.

Todo el edificio disciplinar de la pedagogía teatral se asienta sobre esos dos sólidos pilares: la expresión dramática y la expresión teatral. De la primera diremos que se conforma como un modo de acción, expresión y comunicación en el que confluyen los diferentes recursos expresivos de la persona, del gesto a la palabra, pero sin olvidar tiempo y espacio, o caracterización (peinado, indumentaria...), ni el concepto de rol, para configurar así lo que

denominamos “dramaturgia de la existencia”, sobre la que Burke (1945) o Goffman (1959, 1974) escribieron trabajos notables, a los que sumamos todo cuanto se escribe a principios del siglo xx sobre el “instinto dramático” y que Klein recupera en un trabajo infelizmente inédito (2012). Como decía Rocher, la imagen del sujeto social como actor, de la que se ocuparon Weber o Parsons, parte de la “multiplicidad de roles” que cada persona debe asumir en su vida cotidiana, con lo que el paralelismo entre persona y actriz o actor resulta evidente (1985, pp. 46-47). Es la base de la metáfora teatral aplicada a la conducta y la interacción humanas (Beltrán Villalva, 2010), que remite a dramaturgos como Shakespeare o Calderón de la Barca, y en la que se asienta la visión del teatro como escuela de vida.

Esos juegos de rol desempeñados en la vida cotidiana, son la base para la configuración del personaje escénico cuando transitamos de la realidad a los universos de ficción, a los mundos escénicos asentados en la convención señalada por Brook: “Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo un escenario desnudo. Un hombre camina por este espacio vacío mientras otro le observa, y esto es todo lo que se necesita para realizar un acto teatral” ([1968] 2012, p. 19). La expresión teatral se configura a partir de la expresión dramática, y por eso, atendiendo a criterios de la psicología del desarrollo (Courtney, 1980), esta última sería la disciplina orientada al desarrollo del potencial expresivo de la persona y a la construcción del sujeto social, en tanto la expresión teatral se orienta al desarrollo de un actor social consciente del potencial artístico de determinados modos de expresión como las artes escénicas. De igual modo, los teatros del desarrollo personal parten de la expresión dramática para llegar a la expresión teatral, de ser el caso (Aimo, 2016). La figura 1 muestra esa relación:

Figura 1. La comunicación teatral. Elaboración propia.



El teatro no deja de ser la construcción de un universo de ficción habitado por personas a las que actores y actrices dan vida por procedimientos diversos, ante un público que acepta esa convención. En esa construcción de universos radica la expresión teatral, a la que la expresión dramática ofrece un elemento central: la réplica de procesos de vida y de conductas de las personas que habitan esos universos.

Tanto la expresión dramática como la expresión teatral utilizan herramientas como el juego, el juego dramático, la improvisación, la dramatización, el juego de roles, la creación colectiva, la escenificación o la transformación de espacios, y en el campo de la educación teatral especializada dan lugar a disciplinas académicas que van desde la teoría y la práctica de la interpretación a la teoría teatral, sin olvidar todas las didácticas específicas vinculadas con las diferentes materias y disciplinas que configuran el universo de la educación teatral, y entre ellas la “didáctica de la animación teatral”. Todas se agrupan en el marco disciplinar de la pedagogía teatral, por lo que debemos diferenciarlas de los procedimientos, metodologías o herramientas que comparten entre sí o que les son propias de forma específica. Así, el juego dramático es procedimiento, nunca disciplina.

La praxis teatral que interesa a los programas, actividades y procesos en que educación teatral y educación social confluyen, es la que se orienta a la construcción del sujeto creador a través del desarrollo del potencial expresivo y creativo de la persona, y a la construcción del sujeto receptor, a través de la promoción activa de su rol como espectador de teatro, para, a través de una alfabetización específica asentada en la participación, aumentar su capital teatral y su competencia estética. Y en la construcción crítica de ambos sujetos (que deben confluir en la misma persona), los dos modos de expresión ofrecen todo su potencial procedimental, sea en relación a procesos más centrados en lo expresivo sea en otros más orientados a la creación y la difusión, aunque los primeros acaben por llevar a los segundos (Vieites, 2016). Y así adquieren relevancia las herramientas aludidas, desde un juego dramático a una lectura dramatizada.

La educación social en la perspectiva de la educación teatral y viceversa

Existe un considerable consenso a la hora de determinar los ámbitos de acción de la educación social. Froufe Quintas (1997), siguiendo trabajos de diferentes autores, habla de (1) la educación social especializada que tiene como finalidad “desarrollar y fomentar una intervención educativa” que solucione “determinadas conductas inadaptadas y ciertos problemas psicosociales” (p. 189); (2) la educación de personas adultas que persigue “conseguir que todos los sujetos dominen la realidad sociocultural que les rodea”

(p. 192); (3) la animación y el tiempo libre, también animación socio-cultural, que cabe entender como un “conjunto de técnicas sociales basadas en los principios de la pedagogía participativa cuya finalidad es el desarrollo y la calidad de la vida de una comunidad o grupo social (p. 194), y (4) la formación laboral y/o ocupacional que debe entenderse como acción o intervención “dirigida a personas o grupos que presentan especiales dificultades de integración socio-laboral (p. 196), y que debe practicarse como una especie de pedagogía del paro y de la inserción laboral, más relacionada con el desarrollo de competencias sociales y comunicativas que con la adquisición de destrezas profesionales.

En cualquiera de los cuatro grandes ámbitos citados por Froufe Quintas, en los espacios considerados en Pantoja *et al.* (1998), en los escenarios mostrados por Sáez Carreras y Molina (2006), o en los contemplados por Merino, De la Fuente *et al.* (2007), cobra especial relevancia la idea de un sujeto que hay que construir, recuperar y/o potenciar, en la perspectiva del fomento de la iniciativa y de la autonomía personal, siempre unida a la idea de grupo y de comunidad, en la que esa iniciativa y esa autonomía cobran significado y sentido. Hablamos de un sujeto que se construye como actor social y cultural en diversos procesos, siendo uno de ellos el de la “alfabetización expresiva” orientado a que el sujeto se convierta en sujeto creador, para lo que debe realizar un proceso de aprendizaje de técnicas asentadas en la expresión dramática y en la expresión teatral. También hablamos de una comunidad en continuo proceso de transformación, capaz “de dar satisfacción pública a las necesidades sociales de quienes la integran” (Caride, 1997, p. 225).

Esa alfabetización expresiva y creativa, considerada por autores diversos (Passatore, Destefanis, Fontana y De Lucis, 1975; Barker, 1977; Boal 1978), implica conquistar, recuperar o tomar la palabra, el cuerpo, el discurso, y ocupar la escena, para desde ella proyectar una determinada manera de situarse en el escenario social y en el mundo, ante los demás y ante los problemas y conflictos individuales y colectivos. Implica construir una praxis sociocultural que puede tener una mayor o menor dimensión artística pero que siempre tendrá dimensión escénica y una fuerte orientación socioeducativa. Situados en el marco que desde la sociología de la educación y desde la pedagogía social se define como “intervención social” o “intervención socioeducativa” (Petrus *et al.*, 1997; Escarbajal de Haro *et al.*, 1998; Sáez Carreras y Molina 2006; Merino, de la Fuente *et al.*, 2007), vemos todo lo que el adjetivo teatral aporta a la idea de educación social; y más aún al hablar de una praxis entendida como proceso de trabajo en grupo a partir de los procedimientos citados (juego dramático, improvisación, dramatización, juego de roles, creación colectiva), orientado a promover procesos de expresión, creación, comunicación, y recepción en los niveles individual, de grupo, y/o comunitario:

- La praxis teatral favorece la (re)socialización, en tanto supone, en primer lugar, un trabajo en grupo y una negociación constante de pautas, normas e ideas; una actividad en plena consonancia con lo que Giner afirmaba

Esa alfabetización expresiva y creativa implica proyectar una determinada manera de situarse en el escenario social y en el mundo

al decir que en la socialización el individuo “aprende a adaptarse a sus grupos y a hacer suyas sus normas, imágenes y valores” (2004, p. 87). En segundo lugar, en tanto suponga participar en actividades de improvisación, dramatización y juego dramático, o en procesos de creación escénica, lo que implica crear y desarrollar situaciones, conflictos, conductas, y construir mundos dramáticos con una determinada lógica, en un trabajo permanente con la alteridad, con el otro y “lo otro”, lo que debe promover la empatía y favorecer la comprensión a partir del reconocimiento del otro (Morin, 2016, p. 65). Se trata entonces de un trabajo en grupo complejo, en el que el individuo participa tanto desde su singularidad como persona, como desde las singularidades de cada uno de los personajes que “encarna”, y situado en un escenario social, real como espacio de comunicación y ficticio en tanto réplica, cerrado para el grupo o abierto al público.

- La praxis teatral comporta adaptación y transformación. La conducta del ser humano, en su construcción y desarrollo, se asienta en la mimesis, por medio de la que aquel incorpora formas de hacer, de pensar, de ser, de estar, propias de su comunidad, y con las que entra en contacto a través de actividades de improvisación, juego dramático o dramatización, en lo que Elkonin define como “juego protagonizado” ([1978] 1985, p. 41). En ellas el individuo adapta su conducta a una serie de principios, valores y normas que aún no le son propias, y se las apropia, lo que refuerza la comprensión de la alteridad y favorece la inclusión. Pero si la socialización, como señala Coburn-Staege, supone un “proceso de transmisión y apropiación de roles normativos” (1980, p. 10), el juego teatral también permite cuestionar y transformar esos roles. La función reproductora va seguida de la función transformadora, asentada en la comprensión crítica de la realidad (Sanvisens Marfull, 1984, p. 12).
- La praxis teatral precisa del desarrollo de competencias relacionadas con capacidades, habilidades y destrezas expresivas, comunicativas, creativas, o sociales, pues como explica Barker el juego del teatro implica que la persona active su potencial expresivo y creativo más allá de lo que le exige la vida diaria. Barker señala destrezas físicas, vocales y miméticas, además de las necesarias para explorar todo tipo de situaciones, reales o ficticias, atendiendo a lo que cada situación demanda, y a lo que los otros participantes proponen ([1977], p. 57), lo que se vincula con la resolución de problemas, con la autonomía personal y con el pensamiento divergente.
- La praxis teatral, en la creación y en la difusión, puede entenderse y desarrollarse como una pedagogía de la presencia, del encuentro, de la interacción (Bárcena Orbe, 2012), lo que contribuye a facilitar la afirmación del yo, del sujeto, en un juego dialógico con la alteridad, en la comunidad. Esa afirmación del yo, del grupo, de la comunidad, parte de un acto de comunicación que se sitúa en la esfera pública, y parte de la

acción de tomar la palabra, muchas veces de recuperarla, para así formular y trasladar un determinado discurso, que implica tomar posición ante determinadas problemáticas y cuestiones. Participar en un espectáculo teatral, en cualquiera de los roles posibles (desde actriz a diseñadora escénica) implica crear un mundo, con todas las decisiones que esa creación suscita, aunque mostrarlo ante la comunidad supone contrastar ese mundo con la mirada de otras personas.

- La praxis teatral, en tanto réplica de conductas y creación de mundos, puede explicarse como aprendizaje de la acción social, lo que supone una “dramaturgia de la existencia”, pues implica que el sujeto piensa y obra en función de unas circunstancias dadas, de la comprensión de un marco de referencia y de experiencia concreto (Goffman, 1974), y a partir de un proyecto, de una dramaturgia, que deviene acción y se convierte en acto (Luckmann, 1996, p. 37). Desarrollar esa capacidad para elaborar una dramaturgia de la existencia cotidiana implica aprender a vivir, fortaleciendo la capacidad de comprensión de las circunstancias dadas en cada momento, y un trabajo permanente con el “como si” (Brook, 2012).
- La praxis teatral puede entenderse como análisis crítico, como revelación y descubrimiento de lo real. La dramaturgia de la existencia, como expresión de la capacidad del sujeto para activar y desarrollar conductas (adoptando los roles y los cursos de acción adecuados) a/en cualquier “escenario”, implica que el sujeto aprenda a leer la realidad, lo que nos lleva a dos conceptos fundamentales en Freire, como son los de alfabetización y concientización. Supone aprender a ver y a mirar (De Miguel, 2003), pero también construir una mirada dialéctica, en la senda de la alfabetización crítica de Giroux (1997).
- La praxis teatral promueve un proceso de desarrollo y mejora en los niveles individual, colectivo y comunitario, en tanto persigue el “empoderamiento” de los sujetos, colectivos y grupos sociales, o de comunidades que mediante el teatro toman conciencia de sus capacidades y posibilidades, para generar sus propios discursos, una narrativa propia.
- La praxis teatral puede ser entendida y practicada como arte, pues a pesar de la dialéctica siempre presente entre proceso/producto, los individuos y los grupos acaban por generar muestras de trabajo y/o espectáculos que son una manifestación artística, y dan cuenta de su capacidad cultural y teatral, y de su competencia estética (Bourdieu, 1988).

La praxis teatral puede entenderse como análisis crítico, como revelación y descubrimiento de lo real

Sin que deje de ser cierto que la praxis teatral puede contribuir al desarrollo de las finalidades propias de una acción sociocultural orientada “a promover la iniciativa, la organización, la reflexión crítica y la participación autónoma de las personas en el desarrollo cultural y social que les afecta y en un territorio y una sociedad determinados” (Caride, 2005, p. 80), no es menos cierto que todo dependerá de la posición ideológica que se adopte y de la

orientación que, en consecuencia, tome la intervención, pues en toda intervención late una ideología, una manera de ver y querer el mundo, de resolver los problemas, de tomar decisiones, dado que la neutralidad no existe, pues siempre existen creencias y siempre existe poder (Eagleton, 1997, p. 25). Por eso la praxis teatral que proponemos, en el marco de la animación teatral y por tanto con la pedagogía teatral, puede tener orientaciones diversas, y todo dependerá del paradigma de intervención en el que decidamos situarnos, y del uso que hagamos de nuestro conocimiento y de su aplicación, como alertaba Habermas en *Conocimiento e interés* (1988). Cuestión de paradigmas, en efecto, pues cabe optar por la razón instrumental, por la razón hermenéutica (en el bucle interminable del proceso), o por la razón crítica, si bien cada proyecto y cada momento en cada proyecto exigirá estrategias adecuadas a las finalidades que persigamos, que estarán determinadas por nuestras ideas, por nuestros fines de vida, o por las finalidades que la entidad contratante traslada a la parte contratada. Un marco complejo, sin duda.

La formación de formadores y animadores

No se trata de hacer teatro sin más, sino de aprovechar ese hacer teatro para que surjan con fuerza otras utilidades, beneficios, objetivos y finalidades

Edgardo Gili escribió que “hay pocas cosas tan patéticas como ver a un docente aburrido intentando estimular la creatividad de un grupo de alumnos” (1984, p. 66), y ciertamente uno de los problemas fundamentales de la praxis teatral que aquí se propone, entendida desde una perspectiva sociocrítica, tiene que ver con el desempeño profesional de las personas que coordinan procesos de intervención en los que esa praxis no deja de ser un medio, pues no se trata de hacer teatro sin más, sino de aprovechar ese hacer teatro para que surjan con fuerza otras utilidades, beneficios, objetivos y finalidades. Por ello no cabe tener un conocimiento experto en creación teatral, sino que también se habrá de tener en pedagogía social y en pedagogía teatral. Como destacaba el doctor Gili, se trata de propiciar que los sujetos de la intervención construyan un proceso que movilice toda su estructura cognitiva, emocional, expresiva, creativa, comunicativa y relacional, por lo que las personas que deban propiciar ese proceso deberán tener muy adiestrada esa misma estructura. La formación de formadores o animadores persigue tanto adquirir un conocimiento experto como el propio desarrollo personal como agente creador.

La formación de formadores persigue tanto adquirir un conocimiento experto como el propio desarrollo personal como agente creador

Uno de los mayores problemas que afronta la pedagogía teatral en España, en su deseable normalización, es la carencia de especialistas y de espacios en los que adquirir esa especialización. Recientemente los estudios superiores de arte dramático incorporan en su currículo una materia de formación básica denominada “pedagogía”, pero se trata de una medida insuficiente para lograr el objetivo que se perseguía: promover que los titulados superiores en arte dramático estén capacitados para el ejercicio de la docencia, ya que no resulta posible formar un docente con 4 ECTS de 240. La investigación en pedagogía teatral adolece de similares carencias (Vieites, 2015).

En otros países de nuestra esfera cultural existen itinerarios formativos diferenciados para las personas que quieren orientar su vida profesional en el mundo de la escena y los que optan por la enseñanza teatral. Así, en Brasil existe el bachillerato en teatro, para especialistas en creación escénica, y la licenciatura en teatro, para especialistas en educación teatral, como también existen esos dos itinerarios en países como Argentina o Colombia. La Facultad de Arte de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, sita en Tandil, la Universidad del Valle, de Cali, en Colombia, o la Universidad Federal de Uberlandia, en Brasil, ofrecen licenciaturas, que tienen entre sus objetivos los que formula esta última institución para su “Curso de Teatro”:

- Formar profissionais de teatro que exerçam atividades próprias da criação artística, da educação e da cultura em geral em órgãos públicos, em instituições da sociedade civil organizada, ou ainda, em instituições privadas, participando do desenvolvimento da sociedade brasileira;
- Formar atores de teatro que atuem em manifestações cênicas de maneira criativa, responsável e ética e que tenham subsídios para produzir seus espetáculos, procurando uma maior inserção e intervenção no mercado de trabalho;
- Valorizar a formação pedagógica geral e específica do professor de teatro, por meio de uma equilibrada relação entre fundamentação teórica e experiência prática, que leve em conta primordialmente o caráter pedagógico implícito ao próprio teatro;
- Preparar pesquisadores para carreira docente com capacidade de relacionar a prática com a teoria, a arte com a educação¹.

No sería razonable proponer que esa sea la única vía para promover la formación de formadores y animadores en el campo de la educación teatral, aunque sea la más razonable desde la perspectiva de potenciar un conocimiento experto y un desempeño profesional óptimo. Pero en tanto la animación es un campo de prácticas profesionales no regladas, parece lógico promover que todos aquellos ámbitos formativos vinculados a la acción y la intervención social y cultural ofrezcan las herramientas necesarias para afrontar y abarcar un mayor número de actuaciones, para potenciar también la idea de un ocio libre y autotélico (Cuenca Cabeza, 2004), tan importante en la sociedad actual, tan marcada por un tiempo libre sin actividad.

En la adquisición de las herramientas necesarias para la acción y la intervención, las personas adquieren igualmente las habilidades, capacidades y destrezas aludidas, de forma que también desarrollan sus propias competencias expresivas, creativas y comunicativas. Conocer los principios que fundamentan la expresión dramática y la expresión teatral y tener una experiencia práctica en sus procedimientos básicos (juego dramático, dramatización, improvisación, juego de roles, o creación colectiva), puede ser la mejor forma de tomar conciencia de lo mucho que cabe aprender para mejorar nuestra propia acción, y de lo mucho que, en consecuencia, se puede trasladar a los demás. El “juego de la cajita” se puede explicar, pero nadie sabrá de su

alcance psico-socio-educativo mientras no haya jugado a la cajita una y otra y otra y otra vez, en diferentes espacios y tempos y con usuarios diversos, en todas sus variantes.

Coda

Señalamos la importancia de ofrecer algún tipo de formación inicial en animación teatral o en pedagogía teatral al alumnado del Grado en Educación Social

Más tarde o más temprano, las personas que ejercen en el campo de la educación social, se encuentran con el teatro y con la posibilidad o la necesidad de activar algún tipo de intervención desde la praxis teatral, como muestran las experiencias referidas en el inicio de este trabajo. Seguramente no tengan que intervenir de forma directa, pero probablemente tengan que idear actividades y programas para alcanzar determinados objetivos o potenciar líneas de participación, o simplemente para valorar la idoneidad de una propuesta que llega del exterior al departamento en que trabajan. Sentirán entonces una cierta soledad ante un campo, el de la animación teatral, que desconocen, y una cierta impotencia al carecer de algunas herramientas básicas con las que operar. Por eso en diferentes momentos señalamos la importancia de ofrecer algún tipo de formación inicial en animación teatral o en pedagogía teatral al alumnado del Grado en Educación Social, como también la deberían recibir en pedagogía teatral los que cursan grados en Educación Infantil o en Educación Primaria, por razones educativas fundamentales:

- Para promover y desarrollar de forma permanente el propio potencial expresivo, creativo y comunicativo como educadores y animadores.
- Para tomar conciencia del potencial educativo de la expresión dramática y de la expresión teatral y conocer y saber utilizar sus procedimientos en diferentes contextos.
- Para conocer criterios básicos en el diseño de actividades y programas de intervención en educación y animación teatral.

Siguiendo algunos análisis críticos en torno al currículo (Gimeno Sacristán, 1989), podemos decir que este es una construcción social con una fuerte carga ideológica, la de las elites que informan su orientación, pero también cabe decir que a veces esas elites son substituidas por otras que operan con una lógica especialmente perversa, al establecer fuertes contradicciones entre el espíritu y la letra de disposiciones normativas, como ocurrió en la LOGSE, al querer promover una reforma educativa substantiva sin tocar los elementos centrales del currículo, las asignaturas. Y muchas veces el currículo no obedece al perfil profesional que se quiere promover, ni a las competencias y objetivos terminales que se formulan con una retórica transformadora que no se compadece con la letra del plan de estudios.

De la misma forma en que una materia como pedagogía teatral permite que los titulados superiores en arte dramático tengan un conocimiento siquiera básico de lo que implica ser un profesional de la educación y la animación,

la misma materia permitiría que los graduados en educación social tomasen conciencia de las posibilidades ciertas de la praxis teatral como herramienta de intervención psico-socio-educativa. No es una propuesta nueva (Vieites y Pose, 2006), y entendemos que los responsables del diseño, revisión y adecuación de los títulos de grado señalados debieran considerarla para ofrecer a los titulados saberes y formas de hacer y de ser que son cada día más necesarios en su transición a la vida activa y en su desempeño profesional (Dapía, 2016). El pleno desarrollo de la educación social, como campo especializado de prácticas profesionales exige, sobre todo, conocer el campo real en el que esa educación se concreta en programas, proyectos, procesos, actividades y realidades, y considerar las herramientas y los saberes más necesarios en cada caso, para operar con una lógica favorable a la educación social y lejos de las luchas corporativas por una porción de la tarta curricular.

Manuel F. Vieites García
Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia
Universidad de Vigo
mvieites@uvigo.es

Bibliografía

- Aimo, M. E.** (2016). "Il Playback Theatre l'arte di essere se stessi. Uno strumento per l'empowerment ed il cambiamento autentico di individui e comunità". *Cuadernos de Trabajo Social*, 29 (1), 33-41.
- Bárcena Orbe, F.** (2012). "Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica". *Teoría de la educación*, 24 (2), 25-57.
- Barker, C.** (1977). *Theatre Games*. London: Methuen.
- Beltrán Villalva, M.** (2010). "La metáfora teatral en la interacción social". *Revista Internacional de Sociología*, 68 (1), 19-36.
- Boal, A.** (1978). *Duzentos e tal exercicios e jogos para o actor e o não actor com ganas de dizer algo através do teatro*. Lisboa: Cooperativa de Acção Cultural.
- Bourdieu, P.** (1988). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Brook, P.** (2012). *El espacio vacío*. Barcelona: Península.
- Burke, K.** (1945). *A grammar of motives*. New York: Prentice Hall.
- Caride, J. A.** (1997). "Acción e intervención comunitarias". En A. Petrus (ed.), *Pedagogía Social* (222-247). Barcelona: Ariel.
- Caride, J. A.** (2005). "La Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario como educación social". *Revista de Educación*, 336, 73-88.
- Caride, J. A. y Vieites, M. F.** (eds.) (2006). *De la educación social a la animación teatral*. Gijón: Trea.
- Coburn-Staege, U.** (1980). *Juego y aprendizaje*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- Courtney, R.** (1980). *The Dramatic Curriculum*. London, Ont.: Althouse Press.
- Cuenca Cabeza, M.** (2004). *Pedagogía del Ocio: Modelos y Propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Dapía, M. D.** (2016). “Investigación de los perfiles profesionales de educación social. El TFG, una oportunidad para la investigación aplicada”. *Educació Social. Revista d’Intervenció Socioeducativa*, 62, 89-103
- De Miguel, J. M.** (2003). “El ojo sociológico”. *Reis, Revista española de investigaciones sociológicas*, 101, 49-88.
- Eagleton, T.** (1997). *Ideología*. Barcelona: Paidós.
- Elkonin, D. B.** (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor.
- Escarbajal de Haro, A.** (coord.) (1997). *La educación social en marcha*. Valencia: Nau Llibres.
- Froufe Quintas, S.** (1997). “Los ámbitos de intervención en educación social”. *Aula*, 9, 179-200.
- Gili, E.** (1984). Lo lúdico creativo en la relación docente-alumno. En VV. AA., *Encuentro teatro y educación (62-67)* Madrid: Ministerio de Educación.
- Gimeno Sacristán, J.** (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giner, S.** (2010). *Sociología*. Barcelona: Península.
- Giroux, H.** (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, E.** (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.
- Goffman, E.** (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. London: Harper and Row.
- Habermas, J.** (1988). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Klein, J.** (2012). “Rooting the Roots and Growth of the Dramatic Instinct”. Inédito, disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Jeanne_Klein2/publications
- Luckmann, Th.** (1996). *Teoría de la acción humana*. Barcelona: Paidós.
- Marin, Ch.** (2014). “Enacting Engagement: Theatre as a Pedagogical Tool for Human Rights Education”. *Youth Theatre Journal*, 28 (1), 32-43.
- Mantovani, A.** (1980). *El teatro, un juego más*. Madrid: Nuestra cultura.
- McKenna, J.** (2014). “Creating community theatre for social change”. *Studies in Theatre and Performance*, 34 (1), 84-89.
- Merino, R. y De la Fuente, G.** (coords.) (2007). *Sociología para la intervención social y educativa*. Madrid: Editorial Complutense.
- Morin, E.** (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Núñez Cubero, L. y Navarro Solano, M. R.** (2007). “Dramatización y educación: aspectos teóricos”. *Teoría de la educación*, 19, 225-252.
- Onieva, J. L.** (2011). *La dramatización como recurso educativo estudio de una experiencia entre estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. Tesis doctoral defendida en la Universidad de Málaga con dirección de C. Gonzá-

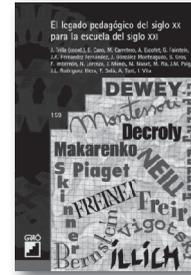
- lez Álvarez. Disponible en: <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4892>.
- Pantoja, L.** (ed.) (1998). *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Passatore, F., Destefanis, S., Fontana, A. y De Lucis, F.** (1984). *Yo soy el árbol, tú el caballo*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- Petrus, A.** (ed.) (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- Rocher, G.** (1985) *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder.
- Sáez Carreras, J. y Molina, J. G.** (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sanvisens, A.** (1984). “Educación, pedagogía y ciencias de la educación”. En A. Sanvisens (ed.), *Introducción a la Pedagogía (5-38)*. Barcelona: Barcanova.
- Sinding, Ch.; Warren, R. y Paton, C.** (2014). “Social work and the arts: Images at the intersection”. *Qualitative Social Work*, 13 (2), 187-202.
- Somers, J. W.** (2008). “Interactive theatre: Drama as social intervention”. *Music and Arts in Action*, 1 (1), 61-86.
- Tejerina, I.** (1994). *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- Trilla, J.** (1987). *La educación informal*. Barcelona: PPU.
- Úcar, X.** (1999). “Teoría y práctica de la animación teatral como modalidad de educación no formal”. *Teoría de la Educación*, 11, 217-255.
- Vieites, M. F. y Pose, H.** (2006). “Perfil formativo y desarrollo profesional en animación teatral”. En J. M. Caride y M. F. Vieites (eds.), *De la educación social a la animación teatral (305-338)*. Gijón: Trea.
- Vieites, M. F.** (2013). “La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica”. *Revista española de pedagogía*, 256, 493-508.
- Vieites, M. F.** (2014). “Educación teatral: una propuesta de sistematización”. *Teoría de la Educación*, 26 (1), 77-101.
- Vieites, M. F.** (2015). La investigación teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades. *Educatio Siglo XXI*, 33 (2), 11-30.
- Vieites, M. F.** (2016). “Trabajo social y teatro: considerando las intersecciones”. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29 (1), 21-31.

1 Para más información, véase: <http://www.iarte.ufu.br/teatro>

Foto: Carlo Sußmich - Fotolia.com



Libros recuperados, publicaciones



El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo xxi

Jaume Trilla
Barcelona: Graó, 2001

A lo largo de la historia de la educación, seguramente el siglo xx es el más significativo y revolucionario en cuanto a la cantidad, calidad y diversidad de experiencias y de reflexiones pedagógicas que aparecen. Claramente representa la voluntad de hacer de la educación un eje fundamental de cambio, de transformación social y de mejora de la calidad de vida de la sociedad. El desarrollo del pensamiento científico, la sensibilidad hacia la infancia, los contextos sociales y políticos que posibilitan la apertura del mundo hacia el cambio y la transformación de lo establecido y la voluntad de crear sociedades más igualitarias y más justas, crearon las condiciones para que personas singulares convirtieran en realidad lo que en otras épocas hubieran sido meras propuestas idealistas y utópicas.

El libro que presentamos se plantea tres grandes cuestiones: ¿Cuáles son las grandes propuestas del siglo xx? ¿Cuáles son las particularidades de las propuestas que más influencia tuvieron en los sistemas educativos y qué se puede recuperar actualmente de todas estas experiencias pasadas? ¿Cuáles son las aportaciones clave a tener en cuenta hoy en día, a pesar de que se hayan desarrollado en un contexto diferente al actual?

Partiendo de esta premisa, el libro presenta trece grandes propuestas pedagó-

gicas, muy diversas e incluso opuestas entre ellas. Estas son: la pedagogía progresista de John Dewey; la Escuela Moderna cercana al anarquismo de Ferrer Guardia; la pedagogía científica de María Montessori; los métodos globales y los centros de interés de Ovide Decroly; la pedagogía comunista de Makarenko; la pedagogía antiautoritaria de Neill; las propuestas de la psicología evolutiva de Jean Piaget aplicadas a la educación; las propuestas de la psicología cultural de Vigotsky; la tecnología educativa y los métodos conductistas de Skinner; el modelo popular y cooperativo de Freinet; la pedagogía crítica y las propuestas de desescolarización de Ivan Illich; la perspectiva desde la sociología de la educación de Bernstein y, finalmente, la educación liberadora de Paulo Freire.

Los diferentes capítulos tienen siempre un esquema similar: comienza con una primera presentación de la propuesta con su correspondiente encuadre histórico, social y político, sin el cual no sería posible entenderla; a continuación, se exponen los elementos centrales que las caracterizan y, finalmente, se hace un breve balance de las aportaciones y de su posible vigencia en la actualidad.

Hay que decir que, a pesar de que el título hace referencia a “la escuela”, en realidad presentan propuestas educativas que en muchos casos trascienden el espacio de la escuela porque incorporan una dimensión comunitaria o que, inclu-

so, podríamos decir que propiamente no son escolares, como podría ser el caso de la propuesta de Makarenko. Desde esta perspectiva, y desde una mirada amplia al hecho de educar, en el libro se echa en falta la referencia a propuestas pedagógicas no escolares significativas que también aportaron importantes novedades y nuevos argumentos en el debate sobre la relación educativa, la función de la educación, las metodologías de intervención o el rol del agente. Podría ser el caso del polaco Janusz Korczak, del francés Fernand Deligny, del austríaco Rudolf Steiner o del catalán Josep Pedragosa, entre muchos otros.

En cualquier caso, este es un libro que conviene tener siempre a mano para no perder de vista las grandes aportaciones del pasado. Precisamente, la dimensión conservadora de la educación debe servir para mantener el recuerdo y la vigencia de los hechos significativos que fueron relevantes para la sociedad con la voluntad de evitar errores del pasado y, a la vez, de no estar reinventando lo que, quizás dicho con otras palabras, hace mucho que está pensado. Seguramente, la innovación educativa requiere también de la mirada al pasado.

Jesús Vilar
Profesor de la Facultad de Educación
Social y Trabajo Social
Pere Tarrés – Universidad Ramon Llull



Políticas de inclusión social de la infancia y la adolescencia: una perspectiva internacional

A. Picornell Lucas y E. Pastor Seller (coords.)

Madrid: Editorial Grupo 5, 2016

Políticas de inclusión social de la infancia y la adolescencia: una perspectiva internacional ha contado con la participación de treinta expertos e investigadores de un total de ocho países latinoamericanos y europeos (Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Portugal y España) provenientes de diversos campos (psicología, derecho, etología, antropología, sociología, etnografía, trabajo social y educación social) vinculados con REDidi, Red Iberoamericana para la Docencia e Investigación en Derechos de la Infancia.

La obra pone el punto de partida y transversal en el derecho a la participación infanto-juvenil y su influencia en las políticas de inclusión de niños, niñas y adolescentes. Un enfoque basado en los derechos de la infancia planteado escasamente en otros trabajos y que puede resultar relevante para el avance en la docencia y la investigación y para la generación e implementación de la agenda pública dirigida a los niños, niñas y adolescentes hasta ahora fundamentada en un enfoque basado en necesidades.

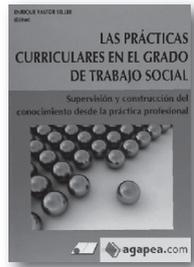
La obra se estructura en dos partes. Una primera parte teórica analiza las categorías de inclusión social y la participación infanto-juvenil en un esfuerzo por contribuir a una mejor comprensión del

concepto de ciudadanía infantil, abordando temas cruciales como inclusión, jurisprudencia, género, protección de derechos, violencia, diversidad funcional, mediación o coparentalidad en la infancia. En la segunda parte se sistematizan experiencias prácticas aplicadas en diversos ámbitos: migraciones, participación infanto-juvenil, trabajo infantil, participación en la vida cultural de los niños y jóvenes, proyectos de apoyo educativo, nueva legislación sobre infancia y referencias a aspectos metodológicos como las aportaciones de la etnografía o la investigación cualitativa en trabajo social.

Una obra necesaria en la actual coyuntura de crisis y cambios legislativos y de estructuras en las políticas sociales de la infancia y adolescencia en el ámbito internacional, dirigida a los profesionales de las entidades de la sociedad civil vinculados al campo de la infancia y de la adolescencia y a investigadores, docentes y estudiantes de grado y posgrado universitario.

Eva Palasi
Profesora de la Facultad de Educación
Social y Trabajo Social
Pere Tarrés-URL

Txus Morata
Profesora de la Facultad de Educación
Social y Trabajo Social
Pere Tarrés-URL



Las prácticas curriculares en el Grado de Trabajo Social. Supervisión y construcción del conocimiento desde la práctica profesional

E. Pastor Seller

Madrid: Editorial Universitas, 2014

Hace unos pocos meses la editorial Universitas publicó la obra titulada *Las prácticas curriculares en el Grado de Trabajo Social. Supervisión y construcción del conocimiento desde la práctica profesional*. Un manual que, a todas luces, se convertirá en guía práctica de referencia para el alumnado de Grado de Trabajo Social, para las y los tutores de los centros de prácticas, para las y los profesores supervisores de las diferentes universidades, así como para el resto de profesionales de la disciplina.

En esta obra se desgrana y describe con todo lujo de detalles el complejo universo de las prácticas curriculares en el Grado de Trabajo Social. Por ello, cabe señalar que resulta un manual pionero y de gran utilidad para el mundo académico y profesional, ya que destila, con rigor científico, concisión y precisión, los aspectos más significativos y complejos que dan sentido y llenan de contenido una asignatura tan elemental en la formación del alumnado de Trabajo Social como la de las prácticas curriculares.

El prólogo es del profesor Enrique Pastor, editor de la obra, y los nueve capítulos del libro los firman dieciocho destacados profesores especialistas en prácticas curriculares tanto del ámbito profesional (Consejo General de Trabajo Social de España y Cáritas) como

del ámbito académico (Universidad del País Vasco, Universidad de Barcelona, Universidad de Murcia, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad de Vigo, Universidad de Alicante, Universidad Pública de Navarra y Universidad de Valencia).

En estos nueve capítulos se abordan aspectos teóricos, metodológicos, prácticos e instrumentales y la mayoría vienen acompañados de una serie de ejercicios prácticos y de lecturas recomendadas que invitan a la reflexión de los contenidos teóricos desarrollados en cada uno de ellos. En el primer capítulo se efectúa una aproximación general a la asignatura, ahondando en su relevancia histórica y pedagógica, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en las complejas sinergias entre el ámbito académico y el profesional. En el siguiente capítulo se alude a la importancia de la supervisión educativa como espacio en el que se reflexiona sobre las prácticas llevadas a cabo en los centros de prácticas. En el tercer capítulo se analizan los diferentes contextos, instituciones y organizaciones en los que se desarrollan las prácticas.

En el cuarto capítulo se aborda la descripción del perfil profesional, las funciones, los espacios profesionales y la diversidad de destinatarios a los que se atiende desde el Trabajo Social. En el quinto capítulo se indaga en el proceso

metodológico completo en la intervención en Trabajo Social, así como en el vínculo existente entre las competencias adquiridas por el alumnado en prácticas, las diversas técnicas y los ejemplos prácticos.

El capítulo sexto está dedicado a destacar las habilidades y técnicas más importantes en el Trabajo Social con grupos, mientras que en el capítulo séptimo se profundiza en la metodología utilizada en la intervención con comunidades. En el capítulo octavo se plantean diferentes propuestas de afrontamiento de los diferentes dilemas éticos que surgen en la práctica profesional del Trabajo Social y, finalmente, en el noveno se destaca el papel crucial que desempeñan tanto las habilidades sociales y técnicas como la comunicación en la práctica profesional.

En síntesis, este manual, con una cuidada elaboración y edición, no sólo dota de herramientas de conocimiento y de trabajo al alumnado, exponiendo eficientemente la metodología utilizada para la adquisición de competencias prácticas fundamentales en su formación como futuros profesionales, sino que sirve a las y los profesionales (profesores supervisores, tutores de los centros, responsables y directivos de las diferentes entidades colaboradoras, etc.) como valiosa guía para la adecuada comprensión y el correcto ejercicio tanto del acompañamiento de las prácticas en los centros, como de la supervisión

llevada a cabo en las universidades. Una obra imprescindible que está llamada a ocupar el importante vacío existente en esta materia y que nos da la medida del grado de consolidación que comienza a adquirir el Trabajo Social.

Francisco Idareta
Universidad Pública de Navarra

Libros recibidos

Palau, D. (2016). *Re-crear camins d'experiència cristiana*. Barcelona: Centre de Pastoral Litúrgica.

Puig, C.; Porcel, A. (2015). *La formació de supervisors*. Barcelona: Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya.

Torrabadella, L.; Iannitelli, S.; Tennero, E. (2015). *Vic, ciutat amiga de les persones grans*. Barcelona: Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya.

Sánchez-Santamaría, J. (coord.). *La Educación social como acción transformadora*. Cuenca: UCLM.

Propuestas

Próximos números monográficos

Educación social y deporte

Tradicionalmente, la educación física y las prácticas deportivas han sido ampliamente utilizadas en contextos de intervención socioeducativa. El monográfico abordará cómo ha sido este uso y qué posibilidades de intervención y de investigación se abren en la actualidad.



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)