

# **Educació Social**

Revista d'Intervenció Socioeducativa

**Mayo - agosto 2019**

[www.peretarres.org/revistaeducaciosocial](http://www.peretarres.org/revistaeducaciosocial)



Comité científico

José Antonio Caride: Universidad de Santiago de Compostela  
Carles Armengol: Fundació Escola Cristiana de Catalunya  
Anna Berga: Universidad Ramon Llull  
Ferran Casas: Universidad de Girona  
Joao Paulo Ferreira Delgado: Escola Superior de Educaçao, Instituto Politécnico do Porto  
Josep Gallifa: Universidad Ramon Llull  
Angel Gil: Instituto Guttmann  
José Miguel Leo: Representante del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña  
Aina Labèrnia: Universidad Ramon Llull  
Rafael López Arostegui: Fundación EDE (Bilbao)  
Ramon Nicolau: Ayuntamiento de Barcelona  
Carme Panchón: Universidad de Barcelona  
Enrique Pastor: Universidad de Murcia  
Joan-Andreu Rocha: Universidad Ramon Llull  
Rafael Ruiz de Gauna: Fundación Pere Tarrés  
Rosa Santibáñez: Universidad de Deusto  
Jesús Vilar: Universidad Ramon Llull

Equipo de Dirección

Editor: Joan-Andreu Rocha  
Directora: Aina Labèrnia  
Comunicación: Isabel Vergara  
Administración: Jesús Delgado

**Coordinador del monográfico:** Francisco Jiménez Bautista  
**Diseño y composición:** Sira Badosa  
**Tratamiento de textos, corrección y traducción:** Núria Rica  
**Traducción al inglés:** Graham Thomson  
**Gestión de la plataforma digital:** Anna Tibol

La revista está indexada en

Carhus plus+ 2018, 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: alabernia@peretarres.org  
Suscripciones / publicidad: bsoley@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

Educación social y cultura de paz ..... 5

## Opinión

Fundamentos psicológicos para una cultura de paz ..... 6

## Monográfico

### Educación social y cultura de paz

Una educación social que busca una cultura de paz, *Francisco Jiménez Bautista*.... 13  
Educación para la paz, desde la investigación-acción, en el Caribe colombiano, *Francisco Del Pozo Serrano*..... 35  
El papel de los educadores sociales para desarrollar la cultura de paz en la escuela. Una propuesta de intervención en educación primaria, *Sebastián Sánchez Fernández y Nor El Messoudi Ahmed Al-lal*..... 53  
Intervención psicosocial con niños en contextos de vulnerabilidad. El caso del barrio Tierras Coloradas, Loja – Ecuador, *María Aguirre Burneo, Diana Moreira Aguirre, Luz Zabaleta Costa y Santiago José Pérez Samaniego*..... 77  
Escuelas alternativas: oportunidades para el desarrollo de la paz resiliente, *Andrea Barrientos Soto* ..... 103

## Intercambio

¿De qué hablamos cuando hablamos de dignidad?, *Francesc Torralba Rosell*.... 125  
Fortalezas y limitaciones de la red socioeducativa del programa CaixaProInfancia en Vigo: percepción de los profesionales, *María Formoso Silva y María Belén Caballo Villar* ..... 135  
Empoderamiento y educación social de mujeres y líderes comunitarias, *Diana Morela Escobar Arias* ..... 151

## Libros recuperados

*Educación y vida* ..... 169

## Publicaciones

*Ocio y participación social en entornos comunitarios*..... 172  
Libros recibidos ..... 174

## Propuestas

Próximos números monográficos ..... 175

## Educación social y cultura de paz

---

La construcción de una cultura de paz es fundamental en el respeto por las vidas, el rechazo a la violencia, la generosidad, el entendimiento, la solidaridad y la preservación ambiental, y para este fin, como se indica en el preámbulo de la Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, de 16 de noviembre de 1945, debemos educar las mentes de los seres humanos para erigir los baluartes de la paz, ya que está en nuestras manos poder gestionar pacíficamente los conflictos. Del mismo modo, también está en nuestras manos tener presente la cultura de paz –entendida como una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones (Naciones Unidas, 1998, Resolución A/52/13)– en la construcción de cualquier acción socioeducativa.

Así, en este monográfico se explora la relación entre educación social y cultura de paz, a partir de reflexiones y experiencias tanto desde un nivel local, regional como internacional en la construcción de la cultura de paz, para edificar una educación social en la búsqueda de una cultura de paz, y promover una vida digna, de igualdad, libertad y respeto.

Dra. Aina Labèrnia Romagosa  
Directora de *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*  
Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés  
Universidad Ramon Llull

## Cimientos psicológicos para una cultura de paz

Según la ONU, la cultura de la paz se define por unos valores, unas actitudes y unos comportamientos que rechazan la violencia. Mediante estas actitudes se previenen los conflictos y se trata de hacer frente a los problemas mediante el diálogo.

A continuación, describiré algunas bases psicológicas para conseguir una cultura de la paz y lo asociaré a las aportaciones que pueden hacer los educadores sociales desde su profesión en diferentes contextos.

Si tenemos en cuenta la teoría del apego de Bowlby (2014), la persona con el estilo de apego seguro transmite amistad, solidaridad y seguridad a sus próximos y estas características son la base de una convivencia pacífica. Desde la teoría del apego se puede fundamentar una estrategia que vaya desde la crianza dando seguridad a la persona cuidadora para que transmita un estilo de apego seguro, hasta la creación de comunidades con un sistema social que sigue apoyando el desarrollo de apegos seguros. Asimismo, la comunidad o la sociedad que da seguridad, que tiene un sistema de protección social adecuado, que tiene un sistema de salud público que garantiza la atención a lo largo de toda la vida, que promueve la solidaridad, que promueve la educación pública gratuita y que es una comunidad o sociedad que incluso afronta las crisis más adecuadamente, tiene una capacidad de reorganizarse y reestructurarse sin conflictos ni violencia. A eso se le llama *resiliencia comunitaria*, a esa capacidad de readaptarse en las crisis. Esta resiliencia comunitaria se da cuando hay solidaridad y un sistema de apoyo y bienestar social que da seguridad a sus componentes o miembros.

Los educadores sociales pueden hacer mucho en este sentido, desde apoyar a los cuidadores en situaciones perinatales negativas (esto es como poner una vacuna emocional para que la criatura desarrolle un estilo de apego seguro), hasta fomentar estructuras de apoyo comunitario, pasando por informar de las que ya existen.

Otra teoría psicológica que quiero mencionar es la que propone Bandura (2002). Según este autor, los seres humanos repetimos las conductas que observamos. Es por ello que para conseguir una cultura de la paz es importante que nuestros modelos a seguir tengan unas conductas pro sociales. Si nuestros líderes, modelos, familiares y, en definitiva, toda la gente que nos

rodea tiene conductas antisociales, reproduciremos esta conducta, y a su vez la gente que nos rodea repetirá nuestras conductas. Teniendo en cuenta esta teoría, observemos las conductas que tenemos alrededor y reflexionemos sobre cómo crear una cultura de la paz.

Desde un punto de vista pesimista, podemos observar que los medios de comunicación no son un modelo a seguir ya que muestran modelos agresivos a la hora de comunicar y afrontar problemas. Para empezar, en los debates políticos hay falta de diplomacia y se debate desde una cultura de gana-pierde, individualista y sin consenso. Los debates políticos de las últimas elecciones de las Elecciones Generales de España han estado llenos de agresividad, y el diálogo ha relucido por su ausencia. Lo mismo se puede decir sobre las campañas políticas, donde atacar al adversario ha sido la base del marketing de la mayoría de los partidos políticos. Son conductas que se oponen a crear una cultura para la paz y que si el resto de la sociedad repetimos, no estamos, desde luego, construyendo una sociedad pacífica.

He hecho referencia a la política, pero el discurso agresivo aparece en muchos de los programas televisivos. Sobre todo, en aquellos más relacionados con los *reality shows* y programas de entretenimiento que televisan durante largas horas en ciertas cadenas de televisión, que lamentablemente tienen muy alta audiencia. Tampoco tenemos que olvidar las redes sociales, donde el anonimato da rienda suelta a todo tipo de comentarios, sin filtros y sin respeto ninguno en muchas ocasiones.

Por todo esto, podríamos decir que muchas de las conductas que observamos en los medios de comunicación y redes sociales, que según Bandura tendemos a repetir, no ayudan a construir un ambiente de paz y una comunicación sana y asertiva en nuestras casas, barrios, lugares de trabajo y, en definitiva, en la sociedad en su conjunto.

Desde un punto de vista más optimista, un alto porcentaje de la población está comprometido con causas sociales y con profesiones altruistas. Una de las profesiones altruistas a las que quiero hacer referencia es la educación social. La mayoría de las personas que se dedican a esta profesión lo hacen desde un factor humano lleno de altruismo y empatía. Es una profesión vo-

cacional y el alto *burn out* que se da en esta profesión puede ser más debido a las condiciones laborales que a la motivación que tienen hacia el trabajo en sí. Los educadores sociales se someten a altos ratios de usuarios por lo que es difícil llevar a cabo un trabajo sin estrés.

Los educadores sociales intervienen en muchos entornos sociales con personas de diversas culturas, edades y formas de vivir. Son, por ello, personas modelo para muchas otras, y gracias a sus características altruistas pueden “contagiar” conductas pro sociales a otros individuos.

Desde las conductas de los educadores sociales que intervienen en diferentes contextos se puede impulsar una cultura para la paz, y se puede crear una sociedad más empática, altruista y no violenta. Por todo ello, hay que educar entrenándoles en comunicación y en habilidades sociales.

La asertividad es una de las habilidades que más hay que trabajar durante el grado de Educación Social, porque si bien son personas llenas de valores y a las que apenas hay que educar en sensibilización de inclusión y defensa de contextos desfavorecidos, son personas a las que sí hay que educar en habilidades sociales para que puedan conseguir lo que se propongan y para que puedan ser modelos para otras personas.

Para acabar quiero mencionar la dimensión que Eysenck (1994) describió como psicoticismo. Antes de nada quiero aclarar que la dimensión psicoticismo no tiene nada que ver con las personas que tienen psicosis. Es una dimensión de la personalidad que nada tiene que ver con la esquizofrenia ni con ningún otro trastorno psicótico. Dicho esto, en el polo de los sujetos que tienen una alta puntuación en psicoticismo, encontraremos sujetos con altos rasgos agresivos, fríos, egocéntricos, impersonales, impulsivos, antisociales, con baja empatía y rígidos. Sin embargo, en personas con bajas puntuaciones en la dimensión de psicoticismo encontraremos sujetos que se caracterizan por ser altruistas, altamente socializadas, empáticas, reflexivas, cálidas, amables, responsables y poco agresivas. Teniendo en cuenta esta teoría, queda claro que las personas con bajas puntuaciones en la dimensión mencionada serían más propensas a construir una cultura de la paz. Sin embargo, las personas que tienden a tener puntuaciones altas en el psicoticismo crearían ambientes más tensos y, en definitiva, de conflicto y desasosiego.

Por lo tanto, el entorno familiar, institucional y social influye claramente en la constitución de la personalidad. También el entorno universitario será un lugar para influir en la construcción de la personalidad de nuestros estudiantes. Por ello, la universidad también puede ser un lugar adecuado para educar a los futuros educadores sociales en conductas más empáticas, cálidas y poco agresivas.

La educación social es una profesión en la que el profesional está continuamente en relación con las personas. Es una relación mucho más cercana de la que puedan tener los psicólogos y médicos en sus intervenciones. Por ello,

mediante la educación en un apego seguro, conductas pro sociales y habilidades comunicativas y, teniendo en cuenta la influencia que tienen en muchos contextos sociales, creo que se puede construir una parte de los pilares para conseguir una cultura de paz en nuestra sociedad.

Naiara Ozamiz Etxebarria  
Profesora adjunta del Departamento de Psicología y de la Educación  
Facultad de Educación  
Universidad del País Vasco

## Bibliografía

- Bandura, A.** (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 51, 269-290.
- Bowlby J.** (2014). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. (6ª edición). Madrid: Morata.
- Eysenck, H. J.; Eysenck, S. B. G.** (1994). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire: (EPQ-R Adult) EdITS/Educational and Industrial Testing Service*.



Educación social y cultura de paz

Francisco  
Jiménez

# Una educación social que busca una cultura de paz

Recepción: 11/06/19 Aceptación: 30/07/19

## Resumen

En este artículo exponemos los diferentes conceptos de paz y su praxis en la construcción de la cultura de paz que lucha contra las violencias y construye relaciones pacíficas en una educación social. Nuestro objeto de estudio es revisar el reciente interés académico de la educación social en su relación con la construcción de la paz y los conceptos de paces para edificar una cultura de paz que pueda integrarse dentro del sistema educativo y se expanda en la sociedad. La hipótesis que defendemos es que la aceptación acrítica de las paces (negativa, positiva y neutra) nos lleva a una falta de operatividad dentro del ámbito de la pedagogía social y la educación social. Analizamos las relaciones de la educación social y la cultura de paz desde lo individual, local, regional e internacional en cuanto a la educación de una cultura de paz. Por último, esta revisión teórica desde la investigación para la paz podemos concebirla desde puentes y conexiones que pueden utilizarse dentro de la educación social.

### Palabras clave

Cultura de paz, educación social, educación para la paz, paces, paz neutra.

### Una educació social que cerca una cultura de pau

*En aquest article exposem els diferents conceptes de pau i la seva praxi en la construcció de la cultura de pau que lluita contra les violències i construeix relacions pacífiques en una educació social. El nostre objecte d'estudi és revisar l'interès acadèmic recent de l'educació social en la seva relació amb la construcció de la pau i els conceptes de paus per edificar una cultura de pau que pugui integrar-se dins del sistema educatiu i s'expandeixi en la societat. La hipòtesi que defendem és que l'acceptació acrítica de les paus (negativa, positiva i neutra) ens porta a una manca d'operativitat dins l'àmbit de la pedagogia social i l'educació social. Analitzem les relacions de l'educació social i la cultura de pau des de l'esfera individual, local, regional i internacional pel que fa a l'educació d'una cultura de pau. Finalment, aquesta revisió teòrica des de la recerca per a la pau podem concebre-la des de ponts i connexions que es poden emprar dins de l'educació social.*

#### Paraules clau

*Cultura de pau, educació social, educació per a la pau, paus, pau neutra.*

### A Social Education that Seeks a Culture of Peace

*In this article we set out the various concepts of peace and its praxis in the construction of a culture of peace that opposes violence and constructs peaceful relations in a social education. The object of our study is to review recent academic interest in social education in its relationship with the construction of peace and the concepts of peace to construct a culture of peace which can be integrated into the educational system and extended into the wider society. The hypothesis we uphold is that the uncritical acceptance of peace (negative, positive and neutral) leads to a lack of effective utility in the fields of community education and social education. We analyze the relations of social education and the culture of peace from the individual, local, regional and international perspectives with regard to educating people in a culture of peace. To sum up, this theoretical review from the standpoint of research for peace can be conceived in terms of bridges and connections that can be used within social education.*

#### Keywords

*Culture of peace, social education, education for peace, peace, neutral peace.*

### Cómo citar este artículo:

Jiménez Bautista, Francisco (2019).  
Una educación social que busca una cultura de paz.  
*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 72, 13-34.



## Introducción

La tesis que defendemos en este artículo es que los esfuerzos que se han realizado para conectar la educación social con la cultura de paz constituyen una de sus principales deficiencias para vincularla con la realidad cuando no se transforma la paz en un concepto operativo dentro de la educación social. Definir y conocer la complejidad de la categoría de paz (y las paces) debe convertirse en un elemento esencial dentro del sistema educativo.

La educación social constituye la mejor herramienta en la construcción de una cultura de paz

La educación social constituye la mejor herramienta en la construcción de una cultura de paz. Para ello hemos desarrollado una cartografía de paces (Jiménez, 2018a) basada en conceptos que pueden ser utilizados dentro de la educación social y que procuran la transversalidad en género, ecología y paz, donde los valores son los mecanismos que configuran el futuro de la educación.

En el Sexto Foro Anual sobre Paz y Desarrollo, celebrado en Estocolmo en mayo de 2019, tanto el ministro sueco de Relaciones Exteriores, Bengt E. Johansson, como el ministro de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Peter Erikson, formularon la siguiente pregunta: *¿Necesitamos desarrollar y adoptar principios comunes para construir la paz?* El lema del foro fue: *¿Hace falta una convención mundial de principios comunes para construir la paz?* *¿Qué estamos haciendo en educación social?* Quizás podríamos enfrentar el futuro con la necesidad de plantearnos y construir unos principios y unos valores que ayuden a formar una sociedad justa, pacífica e inclusiva (la llamamos, también, neutral).

Podemos comenzar a pensar en la paz como un elemento íntegro de una educación social articulada dentro de la investigación para la paz con un triángulo conceptual que nos pueda ayudar a entender que la paz es positiva, la violencia es negativa y el conflicto es neutro. Distintas instituciones, en especial la Unión Europea, trabajan en unos conceptos de integración como conflictos y crisis, sin embargo, se enfocan en las alternativas de los aspectos negativos de los conflictos (Jiménez, Beltrán, Moreiras, 2019). Otras entidades, como el Comité de Asistencia para el Desarrollo de la Organización y el Desarrollo Económico (OCDE/CAD), elaboran nuevas recomendaciones sobre el nexo entre el desarrollo humano y la paz. El Banco Mundial está liderando una nueva estrategia para responder a la fragilidad, al conflicto y a la violencia. Todas estas instituciones están interesadas en buscar principios comunes que ayuden a construir un futuro más justo y perdurable.

Nuestra propuesta pretende establecer puentes y conexiones entre la educación social y la cultura de paz como materia. Primero la educación social se introduce dentro de las ciencias sociales tradicionales, pero lo más relevante para ejercer una visión global dentro de la sociedad es pensar en clave de fenómenos, que provocan problemas y generan conceptos (Jiménez, 2016a).

La cuestión pacífica, como edificadora crítica relacional de saberes disciplinares preexistentes, abarca, desde el punto de vista epistemológico programático, tres aspectos que actualmente no se plantean desde la educación social: los *fenómenos* (son hechos de la realidad en que se articulan elementos de la sociedad y elementos de la naturaleza), los *problemas* (son algunas articulaciones de elementos sociales y naturales que adolecen de defectos de racionalidad) y los *conceptos* (son instrumentos teóricos que permiten distinguir los problemas en los fenómenos, o sea, delimitar el campo de lo pacífico como un conjunto de fenómenos derivados en problemas; a esta construcción conceptual se la puede llamar *estudios de paz y para la paz o educación para la paz*). La clave es discernir que el concepto emerge como un modo de lectura de interpretación que transforma y neutraliza lo fenoménico en problemático (Jiménez, 2016a). Comencemos por entender y captar la paz, para intentar visualizar una educación social activa y *práctica* de los problemas que tiene la sociedad.



## Objetivos

Los objetivos que planteamos en este artículo intentan

- Definir el concepto de paz y construir una cartografía de paces que podamos utilizar dentro del ámbito educativo.
- Señalar la importancia de la cultura de paz en los procesos educativos.
- Construir una pedagogía y una educación para la paz que ayude a resolver los problemas del futuro desde una visión de la educación para la paz neutra.

## Definir la paz: construir una cartografía de paces

¿Qué es la paz? La paz es el conjunto de situaciones en las que se opta por la no violencia, comenzando por el amor, la dulzura, el cariño, etc., es decir, todos aquellos actos que son propios del ser humano y que, muchas veces, nos cuesta trabajo exteriorizar; continuando con la hospitalidad, la diplomacia, el intercambio, los tratados y las alianzas y, ¿cómo no?, la regulación pacífica de conflictos. En definitiva, la paz es todo aquello que nos ayuda a ser más humanos y más felices.

La paz es todo aquello que nos ayuda a ser más humanos y más felices

Este concepto de paz nos puede llevar a construir una cartografía de paces (adjetivar la paz) y convertirla en un instrumento operativo para poder trabajar sobre la realidad que nos ha tocado vivir.

## Definición de paz

Hoy la investigación para la paz tiene un gran cuerpo de investigadores destacados que han presentado numerosas definiciones de paz, como las de *paz negativa* en contraposición a *paz positiva* (Galtung, 1969, 1985); *paz estable* frente a *paz inestable* (Boulding, 2014; Kacowicz, 2000; Kupchan, 2010); *paz y no violencia* (Sponsel, 1994), *paz participativa* (Doyle y Sambanis, 2000); *paz duradera* (Druckman y Albin, 2011; Hartzell, 1999; Licklider, 1993; Walter, 2002); *sistemas de paz* (Fry et al., 2009); *paz sostenible* (Lederach, 1997; Peck, 1998; Brauch y Oswald, 2009; Coleman, 2012); *paz imperfecta* (Muñoz, 2001); *paz neutra* (Jiménez, 2011 y 2014); *paz híbrida* (Mac Ginty, 2010 y 2011) y *paz liberal* (Richmond, 2011), por citar algunos casos.

Nosotros seguimos la obra teórica de Johan Galtung (1993, p. 15-45) cuando dice que la paz se puede expresar con la siguiente fórmula:

$$\text{Paz} = \text{Empatía} + \text{No violencia} + \text{Creatividad}$$

La no-violencia es un compromiso con la verdad y con la transformación que produce un cambio

En paralelo a esa fórmula, hemos desarrollado el concepto de paz “como todas aquellas situaciones donde se opta por la no-violencia” (Jiménez, 1997). No hay que olvidar que la no-violencia es un compromiso con la verdad y con la transformación que produce un cambio. En síntesis, una construcción de la paz se puede entender como la suma siguiente:

$$\text{Paz} = \text{No violencia} + \text{No-violencia} + \text{Noviolencia}$$

Los conceptos de no violencia, no-violencia y noviolencia están relacionados con la violencia (directa, estructural y cultural). A continuación, explicamos estos conocimientos con más detalle y los resumimos en el cuadro.

- *No violencia*, como oposición a la violencia directa, relaciones sin violencia. La no violencia puede ser una situación en la que se consigue que dejen de existir formas de violencia directa, generando unas relaciones humanas sin violencia.
- *No-violencia*, como oposición a la violencia estructural, resistencia sin armas y con métodos y técnicas pacíficos a las injusticias sociales derivadas del sistema, de las instituciones, etc. La no-violencia viene del inglés *non-violence*, un concepto que traslada al lenguaje una realidad social (económica, política y cultural) e histórica, como por ejemplo la lucha sin armas de Gandhi. Representa una forma de resistencia aparentemente nueva en la que se renuncia al uso de la violencia para resolver conflictos.
- *Noviolencia*, como oposición a la violencia cultural, hacer una filosofía y una antropología de la paz y para la paz. La noviolencia como una sola palabra es obra de Aldo Capitini, que construye ese concepto al traducir

los términos *ahimsa* (acción sin violencia) y *satyagraha* (fuerza de la verdad) gandhianos. La no-violencia no es simplemente la negación de la violencia o una forma de resistencia, sino que incorpora también el desarrollo de una filosofía, de un programa constructivo de tipo social (económico, político y cultural), además de ético, humanista y espiritual, de las relaciones humanas conflictivas (filosofía y antropología alternativa) (Jiménez, 2009, p. 141-190). Más que una práctica es una forma de pensar, una filosofía de vida y una forma de luchar contra las justificaciones de la violencia cultural, lo que permite avanzar hacia la paz.



**Cuadro 1.** Diferencias entre no violencia, no-violencia y noviolencia

No violencia	- Oposición a la violencia directa - Relaciones sin violencia
No-violencia	- Oposición a la violencia estructural - Resistencia sin armas (métodos y técnicas pacíficas)
Noviolencia	- Oposición a la violencia cultural - Filosofía y antropología de la paz y para la paz

Fuente: Elaboración propia.

El concepto de paz neutra (Jiménez, 2014, p. 13-52) constituye un esfuerzo por luchar contra la violencia cultural (Galtung, 1990) y contra la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1977; Bourdieu, 2007), legitimadoras de la violencia directa y estructural. La suma de las paces construye una cultura de paz:

$$\text{Paz negativa} + \text{Paz positiva} + \text{Paz neutra} = \text{Cultura de paz}$$

Esta evolución de la paz se construye desde los tres ámbitos siguientes: a) *paz negativa*, la paz entendida como guerra y defensa; la paz como único modelo eurocéntrico; la emergencia de la posguerra mundial; los centros de investigación para la paz y el surgimiento de las ONGs que modifican la visión de la paz negativa; b) *paz positiva*, como florecimiento y fortalecimiento de los centros de investigación para la paz; propone una perspectiva de intervención que liga los conceptos de paz y desarrollo con una clara incidencia de los países avanzados sobre los países en vías de desarrollo; c) *paz neutra*, que busca equilibrar la polarización entre paz positiva y paz negativa; profundiza en los aspectos culturales para consolidar la cultura de paz en base a la diversidad cultural; intenta reducir la violencia cultural, construyendo una redefinición de la política y la economía a través de una fragmentación de los saberes, la realidad y la burocracia; d) *cultura de paz*, que es la suma de las paces anteriores (negativa, positiva y neutra); se le denomina *desarme cultural* y es la construcción de una nueva escala de valores humanos.

En 2014 Johan Galtung presenta un nuevo concepto de paz. Hemos desarrollado igualmente una propuesta de paz siguiendo los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), como se pone de manifiesto en el cuadro 2.

El concepto de paz neutra constituye un esfuerzo por luchar contra la violencia cultural y contra la violencia simbólica

**Cuadro 2.** Conceptos de paz

Concepto de paz de Johan Galtung (2014)	Concepto de paz de Francisco Jiménez (2016b)
Paz = Armonía x Equidad ----- Conflicto x Trauma	Paz = Resiliencia x Sostenibilidad ----- Conflicto x Vulnerabilidad

Fuente: Jiménez, 2016b, p. 17.

Comparando ambas propuestas, el concepto de Johan Galtung nos ofrece una nueva definición de paz donde la armonía, la equidad y el trauma constituyen los ejes centrales. Nosotros planteamos unos conceptos que son más actuales en la sociedad en la que vivimos. La resiliencia implica un desarrollo de capacidades que va desde las personas a las ciudades resilientes. Pensamos que el trauma tiene una carga negativa y estigmatizante, pero la violencia no siempre engendra trauma. Los tres conceptos, vulnerabilidad, sostenibilidad y resiliencia, son planteados ya en uno de los informes del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2014).

Un marco teórico para el estudio y análisis de la paz plantea una cartografía de paces de las distintas agendas y de las nuevas ideas que constituyen los objetivos de desarrollo sostenible (ODS).

Desde el Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, hemos creado una cartografía conceptual de paces con la intención de recuperar la relevancia histórica de los mapas como herramientas epistémico-políticas que intentan subvertir su tradicional rol de justificación de intereses hegemónicos dominantes, tal y como se pone de manifiesto en el cuadro 3. En primer lugar, están las etapas, que se construyen siempre desde la violencia (Jiménez, 2012); en segundo lugar, las generaciones, que hacen evolucionar el concepto de paz. La primera generación de paces corresponde a la paz negativa y la paz positiva de Johan Galtung, junto con el concepto de paz neutra, con el que trabajamos desde los años noventa; la segunda generación de paces está integrada por la paz social, la paz gaia o paz ecológica y la paz interna; la tercera generación está integrada por la paz multicultural, intercultural y transcultural; y, por último, la cuarta generación de paces está integrada por la paz vulnerable, la paz sostenible y la paz resiliente (Jiménez, 2004, 2016b, 2018a).

La cartografía de paces abre un proceso colectivo y participativo que nos lleva a unos mapeos de nuestra realidad que permiten la inclusión de sentimientos, emociones, experiencias y saberes identitarios. Por ello, a través del conocimiento de los diferentes tipos de violencias podemos precisar las definiciones apropiadas para las paces. Hemos sintetizado las explicaciones y su interpretación en el tiempo en una cartografía de paces que sirve para construir los conceptos y ayuda a dirigir la investigación para la paz.

A través del conocimiento de los diferentes tipos de violencias podemos precisar las definiciones apropiadas para las paces

**Cuadro 3.** Cartografía de paces

	Generaciones de paces			
	1ª	2ª	3ª	4ª
<b>Violencia directa</b> (física, psicológica, verbal, etc.)	Paz negativa	Paz social	Paz multicultural	Paz vulnerable
<b>Violencia estructural</b> (desde las instituciones)	Paz positiva	Paz gaia o Paz ecológica	Paz intercultural	Paz sostenible
<b>Violencia cultural</b> (ideologías, medios de comunicación, etc.)	Paz neutra	Paz interna	Paz transcultural	Paz resiliente
<b>Violencia simbólica</b> (cultura dominante, poder, etc.)				

Fuente: Jiménez, 2016b, p. 16.



Esta cartografía de paces se ha convertido en un mosaico de concepciones de paces útil para buscar mecanismos de lucha contra la violencia y la transformación pacífica de conflictos. Existen al menos doce tipos de paces (véase el cuadro 3), sin olvidar que todas estas paces tienen que ser consideradas complementarias entre sí y que la combinación de las mismas sienta las bases del objetivo final de la investigación para la paz: la creación de una cultura de paz. La paz (paces) se construye constantemente, es procesual y sistémica, es un proceso en un presente continuo, se manifiesta en todos los lugares, y todas las personas somos responsables de su construcción hasta llegar a una cultura de paz.

Una de las deficiencias que tiene la investigación para la paz es no realizar una conexión con la naturaleza, con lo ambiental. Por eso, la noción de ecología como un bien común tiene que ser desarrollada e incorporada a los estudios de la paz. Tenemos que ser conscientes y visualizar los problemas tanto de la supervivencia de nuestra especie como del daño ecológico que ha realizado el ser humano en el planeta (Zizek, 2014; Jiménez, 2016b). Por ello, en la segunda generación de paces se incorporó la paz ecológica y la paz gaia y en la cuarta generación recuperamos el concepto de paz sostenible. Esta paz solo se puede lograr localmente y mediante esfuerzos personales interconectados y que vayan más allá de los gobiernos. La naturaleza debe estar en el discurso de la investigación para la paz y los estudios de la paz y especialmente en el ámbito de la educación social.

Actualmente, desde los objetivos de desarrollo sostenible se avanza en nuevos conceptos de paz, fundamentales para mitigar los conflictos ambientales que experimenta el mundo. Por ello, para poder referirnos a los nuevos términos incluidos en la cartografía de paces dentro de los estudios para la paz, debemos entender los conceptos de paz como un proceso o camino en continua transformación. Igualmente, debemos reconocer que los principales conflictos para el ser humano están unidos a tres palabras: vulnerabilidad, sostenibilidad y resiliencia (PNUD, 2014).

Los principales conflictos para el ser humano están unidos a tres palabras: vulnerabilidad, sostenibilidad y resiliencia

El concepto de paz vulnerable refleja que ésta intenta neutralizar la violencia que hoy se presenta de forma naturalizada, trascendiendo a los conflictos, y se manifiesta a través de múltiples vulnerabilidades que afectan a la sociedad y a la naturaleza. La paz vulnerable se encuentra en todos los ámbitos de la vida humana y en su relación con el medio ambiente, y no solo en la ausencia de conflictos o de guerra.

Lo mismo sucede con la paz sostenible (referida a la naturaleza, tan maltratada por el ser humano, aunque pensamos más en una paz ecológica y paz gaia) y con la paz resiliente, entendida como la capacidad de sobreponerse a una adversidad, y de salir además fortalecido para poder seguir caminando en la vida (Jiménez, 2016b).

La cartografía de las paces es una forma de organizar y enfrentar el pensamiento complejo

La cartografía de las paces es una forma de organizar y enfrentar el pensamiento complejo, tal y como lo plantea Edgar Morin. Supone pensar que un análisis holístico difícilmente puede ser objetivo (dependerá del punto de vista desde el que se analice) y puede ser sistémico y a la vez utópico, con la complejidad que supone entender todas las piezas del conjunto. Esto es, *comprender que tres violencias nos permiten trabajar con doce paces*, lo que muchas veces puede resultar complicado de explicitar. No pretendemos, con esta cartografía de paces o desde la paz neutra, dar una respuesta a la complejidad que nos presenta el sistema capitalista. Es un espacio de trabajo complejo y sabemos bien que “la complejidad es una palabra problema y no una palabra solución” (Morin, 1998, p. 22). El pensamiento complejo no conlleva que el intento de comprender esa realidad, aunque sea infinita y complicada, sea imposible. Por el contrario, la complejidad vislumbra un nuevo paradigma, un camino para abordar el conocimiento de las paces que nos lleve a un paradigma pacífico: el de la paz neutra.

### ¿Qué es la cultura de paz?

Una cultura de paz y los principales antecedentes de su construcción nos reta a pensar y a trabajar por un mundo más justo y perdurable. Haremos una revisión de la idea de cultura de paz, y su relación con las paces, las violencias y los conflictos, además de las posibles alternativas que podemos encontrar en nuestra sociedad para señalar la importancia que tiene una educación en valores para la construcción de un mundo más humano. Partimos de las dos hipótesis siguientes:

1. *Si las guerras nacen en la mente de los seres humanos, es en la mente de los seres humanos donde deben erigirse los baluartes de la paz* (Constitución de la UNESCO), por ello tenemos que realizar un esfuerzo para pensar y obrar en términos de cultura de paz y demostrar nuestra confianza en la especie humana para regular pacíficamente los conflictos.

2. La paz, como realidad social (económica, política y cultural), debe ser investigada por todos, sabiendo que todos somos actores y actrices de la paz, sobre la paz y para la paz. Somos portadores de la paz, ya que ésta se encuentra dentro de cada ser humano.

Para generar una cultura de paz debemos tener presente los tres puntos cardinales siguientes:

- Saber vivir y gestionar de forma adecuada los conflictos.
- Trabajar en todas las formas de hacernos las paces y la no violencia.
- Frenar todas las formas de violencia (directa, estructural y cultural y simbólica) (Jiménez, 2009).



### Definición e implicaciones de una cultura de paz

Escribir sobre educación siempre es un acto que presenta una gran dificultad. Partimos de la siguiente pregunta: ¿Enseñar o educar una cultura de paz? En definitiva, aprender a pensar críticamente, como soporte para desarrollar capacidades, destrezas y habilidades cognitivas en los seres humanos. Aprender a pensar crítica y creativamente, ese debería ser el objetivo de una educación social.

Aprender a pensar crítica y creativamente, ese debería ser el objetivo de una educación social

La construcción de cartografías y taxonomías es necesaria para enumerar los valores y avances hacia una paz, ya que suele demandar cambios profundos que solo podrán realizarse por medio de las transformaciones sociales. Plantear unas taxonomías es convertirse en sujetos revolucionarios, artífices de los cambios desde lo más inmediato (local) a entornos más alejados (globales).

No obstante, sería necesario aprender a construir tanto una nueva paz (multi-cultural, intercultural y transcultural) como nuestra propia identidad en tanto que seres humanos conscientes y responsables, de ahí la importancia de la concienciación de una educación social: a) hoy es necesario trabajar por enseñar actitudes, más que por cambiar actitudes; b) toda cultura es el resultado de procesos de intercambio y de mezcla con otras culturas; c) ninguna cultura es superior o inferior a otra, por tanto, no califiquemos como inferiores a los que se sienten identificados con alguna de ellas; d) cada cultura tiene aspectos, costumbres y tradiciones positivos y negativos; e) todas las aportaciones culturales, incluyendo las nuestras, se deben conocer con actitud respetuosa, pero también crítica; f) sumar diversidad enriquece; restar debilita.

La lista puede ser interminable. Se trataría de tener una visión objetiva, crítica, que no se limite a los elementos negativos de la sociedad. Aportar soluciones, alternativas e ideas frescas, en definitiva, ser “expertos” de una educación para la paz neutra (Jiménez, 2014).

La globalización está dando lugar a la creación de sociedades multiculturales donde convergen pluralidad de lenguas, creencias, costumbres, religiones, etc., y, en definitiva, diferentes cosmovisiones de la vida

La educación como cimiento de una nueva cultura de paz, donde la paz transcultural se nos presenta para educar en una cultura neutral que implique un cambio de actitud, donde se pueda educar en un marco de valores universales que promuevan el respeto de toda forma de vida y de la diversidad y donde la solidaridad, uno de los conceptos más debatidos y manipulados actualmente, esté presente. Hoy la globalización está dando lugar a la creación de sociedades multiculturales donde convergen pluralidad de lenguas, creencias, costumbres, religiones, etc., y, en definitiva, diferentes cosmovisiones de la vida.

La cultura de paz es un proceso que implica un cambio de mentalidad individual y colectiva. Para edificarla es pertinente que se genere una transformación en la reflexión sobre cómo se puede incidir en la construcción de la cultura de paz desde los medios de comunicación, la familia, las empresas, las unidades de producción agrícolas, los ayuntamientos, las organizaciones no gubernamentales, etc. Se trata de generar una conciencia colectiva sobre la necesidad de una cultura de paz enraizada en la sociedad con tanta fuerza que no deje lugar a la violencia. Implica que los gobiernos tomen conciencia de esta cultura de paz y de los factores y condicionantes que la facilitarían, tal como eliminación de las situaciones injustas, una distribución más equitativa de la riqueza, la eliminación de la pobreza y el derecho a la educación en igualdad de condiciones. Y, por otro lado, que conviertan esta conciencia en una nueva cultura para administrar el poder.

La cultura de paz también es el conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto hacia la vida, la persona humana y su dignidad y hacia todos los derechos humanos; el rechazo de la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, tolerancia y solidaridad, así como la comprensión tanto entre los pueblos como entre los grupos y las personas, sin olvidar la relación con la naturaleza (Fisas, 1998; Jiménez, 2009).

De otra forma, la cultura de paz es la unión y el conjunto de actitudes, valores y comportamientos que se pueden ver reflejados en la vida, en las personas, en la diversidad humana, en todos los derechos humanos, en la adhesión de los principios de libertad, en la justicia, en la tolerancia, en la solidaridad y, finalmente, en el rechazo de la violencia en todas sus formas (Jiménez, 2014). Es decir, la cultura de paz es lo que promueve la pacificación, donde se producen cambios institucionales que fortalecen el bienestar, la seguridad de las personas, la administración equitativa de los recursos y, obviamente, la igualdad. Cabe añadir que en este marco aparece la paz neutra, implicando activamente a todos los seres humanos para reducir la violencia cultural y simbólica (Jiménez, 2004).

El bienestar no es solo riqueza material (una casa, un coche, etc.), es también independencia, justicia social, solidaridad humana, paz ciudadana y culto a la dignidad de los seres humanos. La cultura de paz se construye con amor,

donde los individuos aprenden a resistir y a vencer, ya que para ellos (especialmente, para los más débiles) son la esperanza que no muere, su utopía hecha realidad, su sueño materializado en un mundo donde la justicia social se visibilice.

Para que las generaciones venideras puedan cosechar los frutos de esta cultura de paz, es preciso fomentar la educación para la paz (Jares, 1999; Lederach, 2007), los derechos humanos y la democracia, la tolerancia y la comprensión internacional. Especialmente proteger y respetar todos los derechos humanos, sin excepción alguna, y luchar contra toda forma de discriminación; promover los principios democráticos en todos los ámbitos de la sociedad; vivir la tolerancia y la solidaridad; afrontar la pobreza y lograr un desarrollo endógeno y sustentable en provecho de todos y todas, capaz de proporcionar a cada persona un marco de vida acorde con la noción de dignidad humana; proteger y respetar nuestro medio ambiente.



## Pedagogía y educación social

Existe la necesidad de hablar de la paz desde la educación, pero ¿cómo se puede enseñar algo que los educadores no saben qué es? La paz en sí, como otros conceptos, es una palabra que todo el mundo utiliza sin saber por qué. Otras veces este concepto suena vacío, sin contenido, ya que olvidamos el proyecto educativo que necesita para fomentar los valores, las actitudes y los comportamientos en todos los tiempos y espacios de la sociedad. En un marco científico donde se nos presenta la pedagogía social y la educación social como análogas, nosotros pensamos, de acuerdo con Juan Sáez, que la pedagogía social es una práctica investigadora y docente y que la educación social es una práctica educativa y profesional. Es decir, la pedagogía social es investigadora y la educación social es la práctica educativa, profesional y la titulación (Sáez, 2007).

Michel Foucault nos ha respondido que “la teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica; es una práctica” (Foucault, 1991, p. 79). Johan Galtung suele plantear que la educación debe partir siempre de la práctica, pero guiada por una teoría general. Nosotros pensamos que la educación debe ser guiada por valores para construir una *praxis* guiada por la teoría (Jiménez, 2014).

La educación debe ser guiada por valores para construir una *praxis* guiada por la teoría

## Etapas de investigación

En un proceso de evolución de la pedagogía social hay distintas visiones desde dónde se concreta el desarrollo de dichas disciplinas. Distintos autores, como Paciano Feroso (1994), plantean su interpretación de la evolución desde 1949. También aporta a la discusión José Antonio Caride (2005),

quien plantea un desglose de etapas de la pedagogía social: a) antecedentes, con la *paideia* de Grecia; b) los orígenes, en los años centrales del siglo XIX hasta 1930; c) los retrocesos, con una pedagogía social inhibida (1930-1945); d) la transición o pedagogía social de recuperación (1945-1970); y su cuarta etapa, la expansión o la pedagogía social institucionalizada desde los años ochenta. Parece necesario reconsiderar y profundizar una pedagogía y educación que nos ubique en el siglo XXI.

Es beneficioso que la pedagogía social y la educación social se vinculen con las ciencias sociales con el fin de interpretar los conceptos de paz.

Es beneficioso que la pedagogía social y la educación social se vinculen con las ciencias sociales con el fin de interpretar los conceptos de paz. Los saberes y la racionalidad que buscan la paz suelen establecer intercambios con campos localizados más allá de la disciplina madre en la que cada investigador se desenvuelve, sin embargo, corren el riesgo de limitarse si no se vinculan con las ciencias sociales. Es decir, “la investigación monodisciplinaria sobre un objeto de estudio determinado experimenta rendimientos decrecientes y, a partir de cierto punto, requiere de influencias externas para reactivarse” (Dogan y Pahre, 1993, p. 83). En este marco conceptual de epistemología, ontología, metodología, axiología y sociopolítica se presenta una teoría y unos estudios de paz y para la paz y los conflictos que se pueden resolver desde una pedagogía social y una educación social.

A la manera de Dogan y Pahre, es ineludible hacer una aclaración: en primer lugar, se debe “educar” en la pedagogía y la educación social en el lenguaje de su disciplina como formación básica para que dicha investigación obtenga la pericia especializada (Dogan y Pahre, 1993, p. 41). No obstante, una vez alcanzado ese nivel de destreza, se sugiere ampliar el horizonte en dirección a subdisciplinas, categorías y conceptos contiguos, esto es, la especialización como estrategia de investigación para llegar a una hibridación o amalgama.

**Cuadro 4.** El ciclo vital de las disciplinas sociales

<b>Fase 1.</b> Fundacional	Formación de un patrimonio científico originario, el capital adquirido. Representa el momento de anclaje o formación de un núcleo disciplinar inicial. En la investigación para la paz sería la violencia directa con la paz negativa.
<b>Fase 2.</b> Expansión	Enriquecimiento del patrimonio inicial mediante la contribución de numerosos científicos. En nuestro caso sería la violencia estructural con la paz positiva.
<b>Fase 3.</b> Especialización o fragmentación	Fragmentación de las disciplinas en numerosas sub-disciplinas según criterios diversos. En la investigación para la paz corresponde a la violencia cultural y la violencia simbólica que se enfrenta a la paz neutra.
<b>Fase 4.</b> Hibridación y amalgama	Recombinación de especialidades o de fragmentos de disciplinas vecinas. En nuestro caso se refiere a la violencia híbrida frente a la paz híbrida.

Fuente: Elaboración propia basada en Dogan y Phare (1993) y Jiménez (2018a).

Pese a que señalamos la importancia de la perspectiva histórica, no pretendemos realizar un análisis exhaustivo de las diversas fases, sino marcar algunos puntos de su propio desarrollo que nos ayuden a comprender de la mejor forma posible las fases en las que se podrían integrar los planteamientos de una pedagogía y una educación social con su relación a una cultura de paz y unos estudios de paz y para la paz.

Los distintos institutos, escuelas y universidades que trabajan con currículos que consideran estas disciplinas y subdominios especializados en pedagogía social y educación social (estudiar la paz implica conocer las violencias y las guerras en su origen) no se conectan entre ellos para realizar esfuerzos en debatir distintos planteamientos y conceptos de análisis. Por ejemplo, la paz neutra es un concepto analítico que se desarrolla neutralizando la violencia (cultural y simbólica) del aprendizaje de unos valores establecidos intersubjetivamente, de un diálogo constructivo y deconstructivo a la vez, para llegar a la construcción de una cultura de paz que podría constituir un diálogo interreligioso.

La expansión del patrimonio científico de la investigación para la paz ocasiona fragmentaciones sucesivas, ya que “al ampliarse una disciplina se divide y la mayor parte de los segmentos se convierten en sectores nuevos de investigación más o menos independientes” (Dogan y Pahre, 1993, p. 69). Por ejemplo, en el máster de Investigación, desarrollo profesional e intervención socioeducativa de la Universidad de Granada (curso 2018-2019) encontramos temáticas como las siguientes: Fundamentos de educación social; Atención socioeducativa a menores en situaciones de riesgo; Ámbito juvenil; Talento emprendedor; Intervención en el ámbito de la diversidad cultural; Educación en valores; Animador sociocultural; Educación social en cultura de drogas y adicciones; Educación penitenciaria; Políticas públicas en contextos de vulnerabilidad; Análisis de dinámicas de exclusión en grupos o contextos sociales; Intervención socioeducativa de personas mayores; Problemas socioeducativos emergentes, etc.; dicho repertorio de cursos no afronta los temas de paz, violencia o conflictos.

Una pedagogía social o educación social que pretende incluirse en las temáticas y agendas internacionales podría resolverlo con un curso optativo de educación para la paz o de gestión de conflictos. Necesitamos cambiar la cultura imperante de la competitividad y del menosprecio por una cultura de la paz, de la reciprocidad, de la tolerancia y de la afirmación, a través del uso de metodologías dinámicas y estructuras participativas. El impulso de una cultura de paz es construir una nueva cultura democrática, solidaria y no violenta. Por eso, entre los factores que favorecen están el respeto, los derechos humanos, la ternura, el diálogo, la solidaridad, el perdón, la esperanza, etc. Entre los factores disgregadores de la convivencia democrática y de una convivencia de paz se encuentran el odio, los maniqueísmos, los fundamentalismos, el miedo, el dominio, etc.



Necesitamos cambiar la cultura imperante de la competitividad y del menosprecio por una cultura de la paz, de la reciprocidad, de la tolerancia y de la afirmación

Todos estos factores nos llevan a una transformación del mundo reconociendo que el sueño es un acto político, y sería una ingenuidad no reconocer que los sueños tienen sus contra-sueños. En definitiva, la esperanza anima la lucha, sin lucha no hay esperanza y la esperanza mantiene la lucha (Jares, 2006). Y esto es así porque la esperanza tiene un componente proactivo, contrario a la pasividad o la resignación, en definitiva, el ruido activa la transformación e incluso la neutralización.

Paulo Freire (2005) dijo que la educación es un acto de amor. Nuestro planteamiento es un acto de paz (quizás de paz neutra, cuando hacemos el esfuerzo de reducir la violencia cultural y la violencia simbólica). Nos guste o no, querámoslo o no, en los procesos educativos siempre van a florecer unas determinadas relaciones afectivas. Como señala Gandhi, “ante los conflictos debemos ser duros con los problemas pero sensibles con las personas”. Este re-aprendizaje de la relación con los conflictos implica un reto educativo y cultural de amplio calado.

La paz es un proceso dentro de un sistema y los sistemas son dinámicos y en constante cambio

Por todo esto, la paz (comprendida en la cartografía de paces) comienza a repensarse como un proceso menos complejo cuando sabemos los caminos a transitar, dónde cada estudiante pueda jugar un papel transformador para hacer posible el circular hacia sociedades más pacíficas. La paz es un proceso (Gandhi) dentro de un sistema y los sistemas son dinámicos y en constante cambio. Por ello, no puede tener una definición cerrada ya que se forma como una potencia en conflicto. Esto requiere construir una mentalidad dónde de la paz sea abarcadora, casi impuesta, desde el sistema educativo.

### De dónde venimos y hacia dónde vamos: Vygotsky y Freire

Comprender la idea de paradigma dentro de la pedagogía y la educación social constituye uno de los esfuerzos más esenciales para ubicarse en un mundo globalizado. La tesis que defendemos es que cualquier planteamiento educativo debe tener un fundamento social. A finales del siglo XIX y todo el siglo XX la relación era entre teoría y práctica. Desde una perspectiva histórico-cultural, que comenzó con los planteamientos constructivistas de Lev S. Vygotsky, y la pedagogía de la liberación, elaborada por Paulo Freire, hoy partimos de la investigación para la paz a través de los conceptos *paz mundo* y *paz neutra*.

Las nuevas tendencias de la educación quedan desligadas de sus dimensiones epistemológicas, ontológicas y metodológicas, tres elementos que constituyen un cambio de paradigma. En el siglo XXI para que las relaciones educativas sean completas deben abarcar los tres conceptos siguientes: valores, práctica y teoría (V-P-T). Además, deben añadir lo axiológico (valores) y lo sociopolítico. Un educador social que trabaje desde una cultura de paz debe

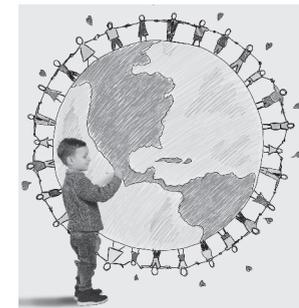
insertarse en unos procesos de liberación orientando las estructuras y sus prácticas educativas de forma deliberadamente liberadora, crítica y creativa desde una perspectiva sociocrítica.

Para una educación social que busca una cultura de paz pensamos que el constructivismo de Piaget y Vygotsky son esenciales. Piaget se enfoca en el individuo y no en los contextos ambientales y para Vygotsky dichos contextos tienen una gran influencia, de forma que los aprendizajes aumentan con la dificultad de la tarea: cuanto mayor es el esfuerzo necesario para analizar la solución de un problema, menos se necesita para la acción del discurso personal.

Lev Vygotsky señala, de forma acertada, que la cultura es lo esencial en los procesos de aprendizaje. Plantea una teoría sociocultural, fundada en el análisis dialéctico, dónde aborda los procesos psicológicos superiores (Vygotsky, 1995). Estos procesos psicológicos superiores tienen las características siguientes: a) *se estudian y se analizan a partir de la internacionalización que crean las prácticas sociales*; b) *se originan en la vida social*; c) *en ellos converge la mediación semiótica como un instrumento central, que es el lenguaje*. El lenguaje puede cumplir funciones diferentes como, por ejemplo, una relación comunicativa y una regulación del comportamiento. Por eso el lenguaje fundamentado en esta concepción (habla y pensamiento) define la teoría psicológica de Vygotsky (Daniels, 2003). Las dificultades que tiene actualmente esta teoría son las siguientes:

1. La cultura (que para nosotros es neutra, Jiménez, 2016a) se adquiere por el ambiente donde nace cada ser humano, se desarrolla y se transmite a través de la sociedad.
2. Se olvida que la cultura determina la formación de una sociedad. Las culturas son el resultado de las condiciones socioculturales que interactúan.
3. La tesis principal de Vygotsky (1995) sobre los procesos psicológicos superiores explica que estos se dan de dos formas: a) de forma inter-psicológica, entre las personas; b) de forma intra-psicológica, por ejemplo, “al lugar que fueres haz lo que vieres”.

No es posible plantear una cultura de paz sin una perspectiva histórico-cultural, que apunta Vygotsky (1995), y sin la pedagogía de la liberación, que elaboró Freire (2005). En estos tiempos revueltos, muchos investigadores citan a Paulo Freire sin ser conscientes de lo que implica ese acto. Paulo Freire plantea construir una teoría educativa transdisciplinaria del desarrollo humano que involucra lo histórico-cultural, lo ambiental, lo moral-ético y lo político. Como señala María Sirley dos Santos: “Él lo dijo muy claro: educación como práctica de la libertad es un desafío de la historia presente, no un mero axioma pedagógico” (Sirley dos Santos, 2016, p. 16).



## A modo de reflexiones finales

Una pedagogía social y una educación social puede ser una materia, disciplina o profesión completa y activa que se pueda beneficiar de la integración de una educación para la paz

A modo de conclusión final podemos decir que una pedagogía social y una educación social puede ser una materia, disciplina o profesión completa y activa que se pueda beneficiar de la integración de una educación para la paz. Pensamos que es más didáctico y real el hecho de investigar y desarrollar proyectos con problemas reales enmarcados en la educación social y educación para la paz. Resolver problemas reales es lo científico.

Igualmente, debemos tener un concepto de educación amplia, cuando educar implica aprender a criticar. De forma que, siguiendo a Johan Galtung, planteamos dos ideas de paz. La primera definición de paz es dinámica y que el estado de los casos estudiados hace que la no violencia y el manejo creativo del conflicto sea posible; la segunda definición es estática, y plantea la ausencia de violencia directa, estructural y cultural y/o simbólica, que en suma sería una violencia híbrida (Jiménez, 2018c).

Por último, la no violencia es la llave para promover la paz. Las estrategias de la acción y las teorías de la paz deben ser reconceptualizadas como un proceso continuo y sistémico pensado de forma holística.

## Propuestas: una educación para la paz neutra

La evolución histórica de lo que sería propiamente la educación para la paz se construye en los diferentes momentos histórico-evolutivos de una educación relacionada con la investigación para la paz. Según Xesús R. Jares (1999), esta evolución se ha manifestado en lo que él denomina las *olas de la educación para la paz*, que construyen *cartografías de paces*.

De forma sucinta, podemos señalar que la primera ola aparece en la evolución que tuvo la Escuela Nueva y el fuerte impacto de su filosofía educativa a nivel mundial en su época y con posterioridad. La segunda ola señala la creación de las Naciones Unidas y de la Unesco y el enorme esfuerzo que han desarrollado para cumplir con sus objetivos fundacionales. La tercera ola elabora el desarrollo de la investigación para la paz y el fuerte impacto que su evolución tuvo en construir una educación para la paz. Por último, como señala Jares, la cuarta ola observa el legado de la filosofía de la no violencia de Gandhi (Jares, 1999). La quinta ola es la aportación de la educación para la paz neutra, que construye cartografías de paces desde el concepto de paz neutra (Jiménez, 2009, 2011 y 2014) (véase el cuadro 5).

**Cuadro 5.** Olas de la educación para la paz

Primera ola	La Escuela Nueva y su filosofía educativa a nivel mundial
Segunda ola	La creación de las Naciones Unidas y de la UNESCO
Tercera ola	El desarrollo de la investigación para la paz y el desarrollo de la educación para la paz
Cuarta ola	Filosofía de la no violencia de Gandhi
Quinta ola	Educación para la paz neutra, cartografías de paces y cultura de paz

Fuente: Jares, 1999; Jiménez, 2009, 2011 y 2014.



Xesús Rodríguez Jares nos ha enseñado que la educación para la paz se nos presenta como

[...] un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, como elementos significantes y definidores, y que a través de la aplicación de enfoques socio-afectivos y problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (Jares, 1999, p. 124).

Una educación para la paz neutra:

[...] la educación para la paz busca educar desde la crítica, en que actúa el “yo”, en comportamientos empáticos, tolerantes y solidarios. [Promover] El diálogo como herramienta pacífica y la educación como “herramienta de campo de acción”. [...] Debe tomar como objetivo un fin, donde la llave será la educación o una pedagogía de la paz, en la cual la libertad y la capacidad crítica sean los ejes transversales para llegar a construir un futuro mejor (Jiménez, 2018a, p. 24).

## Objetivos que la universidad no debe olvidar

Todos los objetivos que la universidad debe tener presente, incluyendo los contenidos conceptuales de la cultura de paz, se alcanzan de forma que no neutralicen la violencia oculta, es decir, que en los elementos básicos del currículo (objetivos, contenidos, actividades, metodología, evaluación y relaciones sociales) estén presentes los valores de la paz, y de esa forma se contrarresten los elementos de la violencia. El proceso educativo debe eliminar la violencia (directa, estructural, cultural y/o simbólica) (Jiménez, 2012) que se esconde sobre todo en la vida organizativa de los centros educativos trabajando con las siguientes premisas:

En los elementos básicos del currículo deben estar presentes los valores de la paz, y de esa forma se contrarrestan los elementos de la violencia

- *Conciencia de los sistemas, pensar de forma sistémica.* Tenemos que recuperar una forma de pensar holísticamente que, además, puede ser sistémica y a la vez utópica, con la complejidad que supone entender todas las piezas del sistema.
- *Conciencia de la perspectiva, visión del mundo y capacidad para aceptar otras perspectivas.* Es pensar que no estamos solos y que nuestra interrelación se produce con el otro. No ser consciente de esto implica que los individualismos constituyen nuestra forma de pensar y actuar. Un esfuerzo por conectarnos con los otros, con el mundo, de forma consciente debe ser esencial.
- *Conciencia de la salud del planeta,* para reflexionar sobre conceptos como justicia, derechos humanos y responsabilidades. El planeta Tierra constituye un referente en nuestra forma de construir la realidad. Sin la posesión de la Tierra no es posible pensar en futuros deseables, ya que el contexto le da al hecho su verdadera dimensión. No hay hechos sin contexto.
- *Conciencia de la participación y la preparación.* Desarrollar las habilidades sociales y las políticas necesarias para llegar a la toma de decisiones democráticas que nos ayuden a construir un mundo más habitable.
- *Valoración del proceso educativo.* Todo medio constituye un camino que nos puede llevar a conseguir fines. Desde una perspectiva procesual, construimos la transformación para avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una educación para la paz neutra plantea las actividades que describimos a continuación. Se enfocan las actividades desde tres contextos, cada uno más amplio que el anterior y los tres mantienen una estrecha relación. Existe una norma básica: toda actividad debe surgir no como un añadido desde fuera de los procesos educativos, sino ligada íntimamente a los procesos educativos en los centros escolares, percibida como necesaria en el desarrollo curricular y educativo. Los contextos son el currículum, el centro escolar y los contextos institucionales y sociales (Jiménez, 2009 y 2018b; Del Pozo, 2018; Barrientos, 2016). Los objetivos que no deben olvidarse desde una educación social son:

- Promoción del desarrollo integral y valioso de los potenciales humanos en la forma y los contenidos del currículo.
- Participación de los padres, encargados y colaboradores para los alumnos.
- El centro escolar debe ser el lugar de desarrollo personal y profesional del profesorado como comunidad moral y de conocimiento.
- La cultura institucional y el sistema educativo debe ser cooperativo y democrático.

Toda actividad debe surgir no como un añadido desde fuera de los procesos educativos, sino ligada íntimamente a los procesos educativos en los centros escolares, percibida como necesaria

Por último cabe decir que la cultura es neutra, nos ayuda a eliminar los conflictos y las violencias en las sociedades complejas que nos ha tocado vivir. Su importancia radica en buscar mecanismos donde la convivencia sea un instrumento para equiparar la importancia brindada a cada cultura de la sociedad y por esta vía neutralizar el racismo, el sexismo, la discriminación y otros medios violentos de exclusión social y vulnerabilidad. Al final, la cultura de paz constituirá el instrumento más dinámico a la hora de eliminar las distintas formas de violencia.



Francisco Jiménez Bautista  
 Profesor titular de Antropología social  
 Investigador del Instituto de la Paz y los Conflictos  
 Secretario del Doctorado de Ciencias Sociales  
 Universidad de Granada  
 fjbautis@ugr.es

## Bibliografía

- Barrientos, A.** (2016). Alternative Education and the Development or Resilience in Youth Who Have Abandoned School in Puerto Rico, *Revista de Paz y Conflictos*, 9(2), 223-243. Recuperado en: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/5457>
- Boulding, K. E.** (2014). *Stable peace*. Austin: University of Texas Press.
- Bourdieu, P.** (2007). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P.; Passeron, J-CI.** (1977). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En Bourdieu, P.; Passeron, J-CI. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, (p. 15-85). Barcelona: Laia.
- Brauch, H. G.; Oswald, Ú.** (2009). Towards Sustainable Peace for the 21<sup>st</sup> century. In Brauch, H. G. et al. [eds.]. *Facing Global Environmental Change: Environmental, Human, Energy, Food, Health and Water Security Concepts*, (p. 1295-1310). Berlín/Heidelberg/New York: Springer-Verlag.
- Caride, J. A.** (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científicas e históricas*. Barcelona: Gedisa.
- Coleman, P. T.** (2012). Conclusion: The Essence of Peace? Toward a Comprehensive and Parsimonious Model of Sustainable Peace. In Coleman, P. T.; Deutsch, M. (eds.) *Psychological Components of Sustainable Peace*, (p. 353-369). Nueva York, Springer.
- Daniels, H.** (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Del Pozo, F. J.** (Coord.) (2018). *Educación para la paz: Conflictos y construcción de cultura de paz desde las familias, las escuelas y las comunidades*. Madrid: Dykinson.
- Dogan, M.; Pahre, R.** (1993). *Las nuevas ciencias sociales: la marginación creadora*. México D. F.: Grijalbo.

- Doyle, M. W.; Smabanis, N.** (2000). Making war and building peace: United Nations peace operations. *American Political Science Review*, 94(4), 779-801.
- Druckman, D.; Albin, C.** (2011). Distributive justice and the durability of peace agreements. *Review of International Studies*, 37(3), 1137-1168.
- Fermoso, P.** (1994). *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- Fisas, V.** (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Freire, P.** (1974). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M.** (1991). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Fry, P.; Bonta, B. D.; Baszarkiewicz, K.** (2009). Learning from Extant Cultures of Peace. En De Rivera, J. (ed.). *Handbook on Building Cultures of Peace*, (p. 11-26). Berlin: Springer.
- Galtung, J.** (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J.** (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J.** (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 292-305.
- Galtung, J.** (1993). Los fundamentos de los estudios sobre la paz. En Rubio, A. [ed.]. *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz*, (p. 15-45). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Galtung, J.** (2014). La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 9-18.
- Hartzett, C. A.** (1999). Explaining the stability of negotiated settlements to intrastate wars. *Journal of Conflict Resolution*, 43(1), 3-22.
- Jares, X. R.** (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Jares, X. R.** (2006). *Educar para la verdad y la esperanza*. Madrid: Popular.
- Jiménez Bautista, F.** (1997). Juventud y racismo. Actitudes y comportamientos en Granada. Granada: IMFE.
- Jiménez Bautista, F.** (2004). Propuesta de una Epistemología Antropológica para la Paz, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 34, 21-54.
- Jiménez Bautista, F.** (2009). *Saber pacífico: la paz neutra*. Loja: UTPLoja.
- Jiménez Bautista, F.** (2011). *Racionalidad pacífica. Una introducción a los Estudios para la paz*. Madrid: Dykinson.
- Jiménez Bautista, F.** (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19(58), 13-52.
- Jiménez Bautista, F.** (2014). Paz neutra: Una ilustración del concepto. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 19-52. Recuperado en: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/1806>
- Jiménez Bautista, F.** (2016a). *Antropología ecológica*. Madrid: Dykinson.
- Jiménez Bautista, F.** (2016b). Paz intercultural: Europa, buscando su identidad. *Revista de Paz y Conflictos*, 9(1), 13-42. Recuperado en: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/4903>

- Jiménez Bautista, F.** (2018a). Cartografía de paces y Cultura de paz. En Gómez, M. E. (Coord.). *Temas actuales para la promoción de la Cultura de paz, el estudio de los conflictos y el desarrollo* (p. 13-34), Toluca: UAEM.
- Jiménez Bautista, F.** (2018b). Paz y paces: educación para la paz neutra. En Del Pozo, F. (Comp.). *Educación para la paz: Conflictos y construcción de cultura de paz desde las familias, las escuelas y las comunidades*, (p. 15-40). Madrid: Dykinson.
- Jiménez Bautista, F.** (2018c). Violencia híbrida. Una ilustración del concepto para el caso de Colombia. *Revista de Cultura de Paz*, 2, 295-321. <https://www.revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/39>
- Jiménez, F.; Beltrán, R.; Moreiras, D. G.** (2019). *Gestión de conflictos*. Madrid: Dykinson.
- Kacowicz, A.M.** (2000). *Stable Peace among Nations*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Kupchan, Ch. A.** (2010). *How Enemies Become Friends. The Sources of Stable Peace*. Princeton: Princeton University Press.
- Lederach, J. P.** (1997). *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*. Washington: United States Institute of Peace Press.
- Lederach, J. P.** (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao: Bakeaz/Gernika Gogoratuz.
- Licklider, R.** [ed.] (1993). *Stopping the Killing: How Civil Wars End*. New York: New York University Press.
- Mac Ginty, R.** (2010). Hybrid Peace: The interaction between top-down and bottom-up peace. *Security Dialogue*, 41(4), 391-412.
- Mac Ginty, R.** (2011). *International Peacebuilding and Local Resistance: Hybrid Forms of Peace*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Morin, E.** (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Peck, C.** (1998). *Sustainable Peace: The Role of the UN and Regional Organizations in Preventing Conflict*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- PNUD** (2014). *Informe Mundial sobre Desarrollo Humano 2014, Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Nueva York: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Richmond, O. P.** (2011). *A Post-Liberal Peace*. Londres: Routledge.
- Sponsel, L. E.** (1994). *Anthropology of Peace and Nonviolence*. Boulder: Lynne Rienner Publishers, Inc.
- Muñoz, F. A.** (Ed). (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Sáez, J.** (Coord.) (2007). *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Sirley dos Dantos, M.; Villarini, Á. R.; Rojo, M. D.** (2016). *El pensamiento vivo de Paulo Freire en torno a la Educación Ética, Ciudadana e intelectual*. San Juan, Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico.
- Vygotsky, L. S.** (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.



**Walter, B. F.** (2002). *Committing to Peace: The Successful Settlement of Civil Wars*. Princeton: Princeton University Press.  
**Zizek, S.** (2014). *Pedir lo imposible*. Madrid: Akal.

Francisco  
Del Pozo

## Educación para la paz, desde la investigación-acción, en el caribe colombiano

Recepción: 10/06/19 Aceptación: 07/07/19

### Resumen

La educación para la paz en Colombia está vinculada a su dimensión curricular y relacional a partir, principalmente, de los acuerdos de paz del año 2016. El propósito de este artículo es analizar las problemáticas principales percibidas por las instituciones educativas y las comunidades vulnerables de la región caribe colombiana y las acciones relacionadas con la construcción de cultura de paz territorial a partir de la investigación-acción, teniendo en cuenta cuatro fases (diagnóstico, formación, acción y evaluación final). Los resultados plantean un proceso de reconocimiento de las principales violencias escolares y comunitarias percibidas (estructurales, directas y culturales); así como las buenas prácticas de educación para la paz a partir de la mediación entre las pedagogías y educaciones escolares (asignatura de cátedra de la paz y competencias ciudadanas) y sociales (programas socioeducativos con las comunidades, familias y escuelas) en las fases investigativas (pedagógicas) y educativas (prácticas). Las cuatro conclusiones finales cierran poniendo de relieve la importancia de estas investigaciones que generan apropiación social del conocimiento desde la educación para la paz, teniendo en cuenta el reconocimiento territorial de las violencias percibidas para lo que se plantean buenas prácticas para la acción.

### Palabras clave

Educación para la paz, educación social, caribe colombiano, paz territorial, investigación-acción.

Educació per a la pau, des de la  
recerca-acció, al carib colombià

Education for Peace, from Action  
Research, in the Caribbean  
region of Colombia

*L'educació per a la pau a Colòmbia està vinculada a la seva dimensió curricular i relacional a partir, principalment, dels acords de pau de l'any 2016. El propòsit d'aquest article és analitzar les problemàtiques principals percebudes per les institucions educatives i les comunitats vulnerables de la regió carib colombiana i les accions relacionades amb la construcció de cultura de pau territorial a partir de la recerca-acció, tenint en compte quatre fases (diagnòstic, formació, acció i avaluació final). Els resultats plantegen un procés de reconeixement de les principals violències escolars i comunitàries percebudes (estructurals, directes i culturals), i també les bones pràctiques d'educació per a la pau a partir de la mediació entre les pedagogies i educacions escolars (assignatura de càtedra de la pau i competències ciutadanes) i socials (programes socioeducatius amb les comunitats, famílies i escoles) en les fases de recerca (pedagògiques) i educatives (pràctiques). Les quatre conclusions finals tanquen subratllant la importància d'aquestes recerques que generen apropiació social del coneixement des de l'educació per a la pau, tenint en compte el reconeixement territorial de les violències percebudes per a la qual cosa es plantegen bones pràctiques per a l'acció.*

### Paraules clau

Educació per a la pau, educació social, carib colombià, pau territorial, recerca-acció.

*Education for peace in Colombia is linked to its curricular and relational dimension, primarily since the 2016 peace agreements. The purpose of this article is to analyze the main problems perceived by educational institutions and vulnerable communities in the Caribbean region of Colombia and the actions related to the construction of a regional culture of peace on the basis of action research and taking into account the four phases of diagnosis, training, action and final evaluation. The results posit a process of recognition of the principal perceived forms of violence in school and community (structural, direct and cultural) and of instances of good practice in education for peace based on mediation between pedagogical and educational practice in school (the creation of a University Chair of Peace and civic competences) and in society (socio-educational programmes with communities, families and schools) in both the research (pedagogical) and the educational (practical) phases. The four final emphasize the importance of these researches, which bring about the social appropriation of knowledge from education for peace, taking into account the regional recognition of perceived violence, for which good practices for action are proposed.*

### Keywords

Peace education, social education, Caribbean region of Colombia, regional peace, action research.

### Cómo citar este artículo:

Del Pozo Serrano, Francisco (2019).  
Educación para la paz, desde la investigación-acción, en el caribe colombiano.  
*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 72, 35-51.



## ▲ Construcción de cultura de paz: ámbito y propósito de la educación escolar y la educación social

La paz supone el marco fundamental de los derechos humanos presente en el preámbulo de su declaración: “considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana” (Preámbulo, ONU, s/f). El artículo 26, además, vincula de forma directa e intrínsecamente relacionada la educación con la paz como favorecedora de los mismos y como una de las herramientas principales para su consecución. En el punto 2 del artículo se indica que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (ONU, s/f).

En este marco glocal, la paz se constituye uno de los objetivos fundamentales del desarrollo sostenible (ODS), por ser el pilar de la cultura y de la educación (Unesco, 1997). El objetivo 16 de los ODS manifiesta que es necesario “promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles” (PNUD, s/f).

Actualmente, Colombia vive una transición hacia la construcción de una cultura de paz tras los acuerdos de paz firmados en el año 2016 (acuerdos de la Habana y del Teatro Colón), que proponen la configuración de una nueva realidad de estado con mayores índices de justicia y progreso social (Del Pozo *et al.*, 2018). Para hacer frente a este desafío, es necesario tener en cuenta la multiculturalidad y la realidad diferencial de los territorios de las regiones, sus poblaciones y las problemáticas singulares que coexisten en los mismos; no únicamente desde la violencia estructural o sociopolítica, sino desde otras tipologías y formas violentas de resolución de conflictos sociales, ambientales, culturales, políticos, etc. Si bien es cierto que la violencia estructural en Colombia es de una relevancia superlativa, las violencias no son siempre de tipo sociopolítico; manifestaciones tales como la violencia escolar, la violencia contra las mujeres, la violencia económica, etc., no siempre tienen una relación directa con los grupos al margen de la ley (CEPAL, 2017).

Colombia vive una transición hacia la construcción de una cultura de paz tras los acuerdos de paz firmados en el año 2016, que proponen la configuración de una nueva realidad de estado

Según Galtung, las violencias se podrían clasificar en violencias directas, estructurales y culturales o simbólicas.

Las primeras son las que están especialmente vinculadas con las agresiones físicas, verbales y psicológicas o relacionales que pueden dificultar o impedir la adecuada convivencia entre las personas; las segundas tienen un énfasis en aquellas situaciones estructurales, económicas, políticas o sociales que presentan un impacto en la vulneración de los derechos y las necesidades de los seres humanos y de ambiente y territorios; y las terceras son las que desde los sistemas o actitudes socioculturales legitiman o naturalizan las violencias directas o estructurales (Del Pozo, Borja, Jiménez y Polo, 2018, p. 716).

En este sentido, entonces, la violencia estructural se vincula a aquellas formas intrínsecas de agresión social, política y económica que sustentan y justifican los gobiernos, las organizaciones o las fuerzas armadas. Éstas se solidifican, igualmente, desde la corrupción, la falta de garantía estatal jurídica y social, la pobreza extrema o las desigualdades macro-estructurales.

Las violencias directas se entrelazan con las violencias estructurales, ya que las primeras podemos entenderlas como aquellas que se exponen por medio de la agresión de tipo físico, verbal, relacional o psicológica (presencial y/o digital). Son las respuestas delictivas derivadas de la agresión, robo con violencia, homicidio, etc., y son susceptibles de producirse en los sistemas familiares (hogar), escolares (institución escolar) y sociales (calle, barrio). En la república colombiana, debido al impacto de las políticas y acciones macro de lucha armada, de grupos paramilitares, de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), así como de otros grupos al margen de la ley, encontramos que aproximadamente nueve millones de personas se han visto afectadas por este motivo (Del Pozo *et al.*, 2018), y sin lugar a dudas estas condiciones estructurales de violencia afectan a otras modalidades presentes en las sociedades y en las regiones.

Las violencias culturales podrían entenderse como los aspectos de la cultura (en el ámbito simbólico y de nuestra experiencia, materializado en la religión, en la ideología y en las prácticas cotidianas) que pueden utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural. Éstas presentan mayor riesgo de intensificación y frecuencia cuando se trata de vulnerabilidad personal, familiar, social o comunitaria; consolidando y legitimando las violencias culturales y directas. Entendemos que las situaciones como la naturalización de la discriminación en la convivencia escolar o social son perpetuadoras de las demás violencias.



Las violencias culturales podrían entenderse como los aspectos de la cultura que pueden utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural

La educación para la paz, articulada generalmente desde las problemáticas de violencias, no ha sido una conceptualización muy profusa en la pedagogía social, como uno de sus ámbitos o enfoques socioeducativos. Sin embargo, como campo de estudio ha tenido mayor presencia en los desarrollos curriculares vinculados a la pedagogía escolar, relacionados, fundamentalmente, con el desarrollo de competencias transversales o específicas para la ciudadanía, los derechos humanos o la democracia (Fernández, 2003).

La política nacional colombiana planteó a partir del decreto del 25 de mayo de 2015 la cátedra de la paz, de obligado cumplimiento a partir de la ley 1732 de 2014 para todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media del país. Para su ejecución, las instituciones educativas deben identificar las necesidades principales en sus instituciones e implementar los contenidos presentes en el artículo 4 del decreto: justicia y derechos humanos, uso sostenible de los recursos naturales, protección de las riquezas culturales y naturales de la nación, resolución pacífica de conflictos, prevención del acoso escolar, diversidad y pluralidad, participación política, memoria histórica, dilemas morales, proyectos de impacto social, historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, proyectos de vida y prevención de riesgos (Del Pozo, 2016). Los procesos de educación en la cotidianidad (de la pedagogía social), relacionados con la educación para la paz, deben ir de la mano de estos procesos docentes y didácticos de educación para la paz desde la educación escolar, mucho más clarificados y formalizados.

Podemos entender la pedagogía social como ciencia multidisciplinar que fundamenta y orienta la práctica socioeducativa para la prevención, la acción y la rehabilitación en pro de la madurez social y crítica del individuo y de la colectividad en toda su diversidad, la formación territorializada desde el contexto sociocultural, así como la promoción, participación y potenciación personal y comunitaria desde los derechos humanos y ambientales, a partir de movilizaciones que favorezcan la toma de conciencia y los recursos para el bien común y la construcción de cultura de paz (Del Pozo y Astorga, 2018). Desde esta perspectiva, la educación para la paz sería un fin y un fundamento principal para el área, que se establece por las relaciones y la convivencia, y no por un área de conocimiento.

Desde la conceptualización y las cartografías de paces estudiadas a nivel internacional (Jiménez, 2018a y 2018b) existirían, a nuestro juicio, cuatro tipos de paces principales íntimamente ligadas con aspectos presentes en la pedagogía social y en la educación social que ameritan un análisis especial:

a) *Paz social*: para Freire (1978), la denominada paz social no puede enraizarse en la dominación efectuada por los poderosos. Ello sería alienación que se enraza en la “cultura del silencio”, generada por la sumisión, la violencia y la opresión. La paz es un proceso de liberación favorecido por una educación que humaniza desde las prácticas y las reflexiones para transformar el mundo. La paz no sería, por tanto, la ausencia de

conflicto, sino la producción cultural colectiva, desde la diversidad y la individualidad, por el bien común desde la concienciación. El enfoque sociocultural se entiende desde la producción humana y colectiva consciente para la vida en común. En palabras de Ortega y Gasset (1910), “labor, producción de las cosas humanas; es hacer ciencia, hacer moral, hacer arte. Cuando hablamos de mayor o menor cultura queremos decir mayor o menor capacidad de producir cosas humanas, de trabajo” (p. 91). En ese sentido Dewey (1920), del mismo modo, manifestaba que uno de los principales fines de la educación es formar para compartir una vida en común, en que la concienciación es fundamental.



- b) *De la paz vulnerable a la paz resiliente*: el sistema educativo y la pedagogía social alemana, tras la posguerra, estuvieron muy vinculados con la educación para la paz (Pérez, 2002). Este fin de la construcción de la cultura de paz, por herencia alemana y de Paul Natorp, también pasó a la pedagogía social española, como encomienda al sujeto social buscar desde la educación de la voluntad la paz entre su comunidad (Caride, 2004). Tal y como nos recuerda en Colombia Enciso (2015), la educación para la paz como pedagogía social no abarca una educación únicamente para las personas desmovilizadas y/o reinsertadas, sino “la construcción de una nueva ciudadanía, la búsqueda explícita y radical de modelos sociales democráticos, justos, pacíficos y tolerantes” (Ghiso, 2009). El enfoque y la tipología de paces, en su investigación y en sus prácticas asociadas, ha evolucionado porque sabemos que hoy la violencia ha superado a los conflictos y se constituye en un ejercicio de “paz vulnerable (eliminar las vulnerabilidades de la sociedad y la naturaleza), de paz sostenible (en especial referido a la naturaleza, tan maltratada por el ser humano, con miras a tomar medidas para asegurar su integridad en el futuro) y de paz resiliente (que reconoce los estados y capacidades de superación del ser humano)” (Del Pozo, Jiménez, Barrientos, 2018, p. 43).
- c) *Paz territorial*: tener en cuenta esta perspectiva supone la consideración diferencial de las regiones, las ciudades y los municipios, de las comunidades. Esta paz, según Jaramillo (2015), direcciona la reconstrucción cooperativa de orden social y cultural hacia la promoción de los derechos y el bienestar común, así como también garantiza la no repetición del conflicto. La transición hacia una nueva cultura de paz, desde los acuerdos de la Habana y del Teatro Colón, plantean en el contexto colombiano (y de éste para todo el mundo) un enfoque de paz contextualizada que, desde el desarrollo de prácticas específicas de acuerdo a los territorios, favorezca una construcción de cultura de paz popular, comunitaria o diferencial por poblaciones y regiones.
- d) *Paz neutra*: “la paz neutra profundiza en los aspectos culturales y simbólicos para consolidar la cultura de paz con base en la diversidad cultural e intenta reducir la violencia cultural y/o simbólica a través de una redefinición de la política y la economía” (Del Pozo, Jiménez, Barrientos,

2018, p. 38). Estas prácticas pacíficas enmarcadas en este enfoque permiten favorecer acciones cotidianas en favor de la resolución pacífica de los conflictos, las comunicaciones asertiva y empática y, en definitiva, prácticas convivenciales que neutralizan las relaciones basadas en violencia.

Desde esta perspectiva, entonces, diríamos que la construcción de cultura de paz se podría considerar un campo específico de la pedagogía social y de la educación social, así como un propósito vinculado (de forma transversal) al conjunto de los diversos ámbitos y de las prácticas que buscan neutralizar o reducir las violencias (directas, estructurales o culturales y simbólicas). Promover ciudadanía desde planes estructurales, pero también desde el acompañamiento y las acciones socioeducativas comunitarias y especializadas, serían respuestas socioeducativas que contribuyen a la construcción de una cultura de paz (Del Pozo, Jiménez y Barrientos, 2018).

## Investigación-acción para la construcción de paz territorial en el caribe colombiano

### Investigación-acción en educación para la paz

“La educación para la paz, la encontramos como consustancial en la propia naturaleza de la formación de la ciudadanía vinculada a la pedagogía escolar y a la pedagogía social”

La investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988; Fals Borda y Rodríguez Brandao, 1987) permite desarrollar procesos colectivos de mejora en la sociedad vinculados a procesos cíclicos de investigación y de acción vinculados a la pedagogía y la educación escolar y la pedagogía y la educación social, puesto que “la educación para la paz, la encontramos como consustancial en la propia naturaleza de la formación de la ciudadanía vinculada a la pedagogía escolar (educación formal/curricular) y a la pedagogía social (no formal e informal/relacional)” (Del Pozo, Martínez, Manzanares y Zolá, 2017, p. 18).

La investigación-acción está centrada en los procesos siguientes:

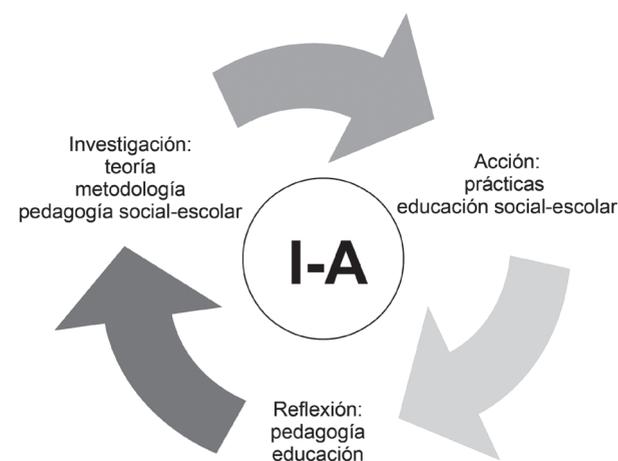
1. *Procesos investigativos*: con mayor carácter teórico-metodológico, que permite focalizar proyecciones basadas en el estudio, la sistematización y los procesos de construcción de conocimiento científico-social y pedagógico. A ello, le denominamos pedagogía (social y/o escolar).
2. *Procesos de acción*: orientados por la investigación, se centran en un carácter praxiológico (de las relaciones, la comunicación y las prácticas). A ello, le denominamos educación (social y/o escolar).

Ambos procesos presentan la reflexión y el ajuste como base fundamental para optimizar aquellas intervenciones que mejoren la realidad personal, grupal y comunitaria. En ciertas tradiciones internacionales (Storø, 2012) no existe la diferencia entre pedagogía social y educación social; pero sea como pedagogía social (con dimensión teórica y práctica) o como pedagogía social/educación social, las dos perspectivas profesionales, académicas y epistemológicas hacen énfasis en las dos caras de una misma moneda.

La construcción de cultura de paz se plantea, entonces, desde un ejercicio vinculado a la investigación (pedagogía) y a la acción (educación).



Gráfico: La investigación-acción para la paz



Fuente: Elaboración propia.

### Diseño metodológico del proyecto de I+D+i en la región caribe colombiana

La región caribe colombiana integra ocho departamentos (Atlántico, Bolívar, Cesar, Sucre, Córdoba, La Guajira, Magdalena, y el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina) y cuenta con ciento ochenta y tres municipios; ha presentado múltiples vulnerabilidades vinculadas a razones socioeconómicas, históricas, culturales o educativas, asociadas a la intensificación de la desigualdad del territorio caribe en relación con otros del propio estado colombiano y entre sus diversos departamentos.

Con el fin de trabajar, acompañar e intervenir en las comunidades de atención prioritaria, se definió como población participante a trece comunidades educativas y sociales de la región caribe colombiana (en condición de riesgo, vulnerabilidad, discriminación y exclusión social) desde el proyecto “Edu-

Se definió como población participante a trece comunidades educativas y sociales de la región caribe colombiana

cación para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región caribe colombiana”, convocatoria 740/2015, Programa Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Ciencias Humanas, Sociales y Educación, financiado con recursos provenientes del Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Francisco José de Caldas. Este proyecto fue aprobado por el comité de ética de la Universidad del Norte el día 14 de marzo de 2016.

Este proceso supuso el desarrollo de esta metodología enmarcada en cuatro fases: 1) fase de diagnóstico, 2) fase de formación, 3) fase de acompañamiento y 4) fase de evaluación final.

*Fase de diagnóstico:* a partir de una metodología mixta (multimétodo) con una población participante de 344 docentes y una comunidad educativa que fueron encuestadas, complementado con 35 entrevistas a familias y agentes sociales y 7 grupos de discusión, se diagnosticaron las problemáticas principales en relación con la conflictividad escolar y comunitaria y sobre las necesidades formativas más relevantes en relación con la cátedra de la paz.

- 1) *Fase de formación:* a partir del diagnóstico, se ajustaron los contenidos y procesos más prioritarios para que, por medio de un Diplomado en educación para la paz y competencias ciudadanas de ciento veinte horas, se abordaran las propuestas curriculares y socioeducativas con treinta coordinadores de convivencia, coordinadores académicos y/o rectores de las instituciones educativas participantes, como líderes de sus instituciones educativas. La formación en los contenidos de educación para la paz y cátedra de la paz permitieron movilizar, de forma especializada, el proceso docente y escolar desde las necesidades y potenciales presentes en sus proyectos institucionales de educación para la paz, más allá de la cátedra de la paz, puesto que lo pedagógico-escolar y lo pedagógico-social formaba parte.
- 2) *Fase de acompañamiento:* a partir de las estrategias diseñadas o rediseñadas en el diplomado, desde unas guías orientadoras (Del Pozo, Osorio y Borja, 2018), el equipo investigador se trasladó a los territorios e instituciones para acompañar con talleres (especialmente desde la dinamización de capacidades del conjunto de entornos implicados), aquellas acciones trabajadas por las instituciones educativas y las comunidades (líderes y familias) en pro de la concienciación colectiva para la construcción de cultura de paz, enfatizando en las necesidades, capacidades y características contempladas y priorizadas por las comunidades.
- 3) *Fase de evaluación final:* se valoró el efecto del diplomado y de los procesos realizados en el proyecto a fin de poder dejar instalada la capacidad; se realizaron todas las consolidaciones e informes evaluativos, así como la socialización colectiva y comunitaria de los procesos y los resultados del proyecto. Del mismo modo, se consiguieron algunos logros

de buenas prácticas, tales como una Feria de la paz (con implicación de todo el capital social) en Valledupar (Departamento del Cesar).

En el gráfico propuesto, la fase dos y la fase tres estarían más vinculadas a la educación social/escolar; mientras que la fase uno y la fase cuatro reposarían en la pedagogía social/escolar. En todas las fases, como se muestra en la figura y en la literatura al respecto, aparece la reflexión como el pilar fundamental del proceso de investigación-acción.



## Investigación pedagógica y social para la construcción de cultura de paz

El análisis de las violencias y de las paces en la realidad territorial de la región caribe colombiana, desde el proyecto de investigación-acción y su perspectiva socio-pedagógica vinculada a la educación para la paz, se efectuará partiendo de la fase de diagnóstico.

Las instituciones educativas y comunidades (familias y agentes/líderes sociales) entienden la educación para la paz como procesos de convivencia y de formación consciente de la ciudadanía. Así se manifiesta en las voces resultantes de algunas entrevistas, cuando se les pregunta por las necesidades principales para la construcción de paz en sus instituciones y comunidades:

La necesidad principal dentro de la educación respecto a la paz es la formación, la educación de los estudiantes respecto a los valores para que ellos sepan enfrentar [...] sus altercados y puedan tener una mejor convivencia (Ent.03.Mag.IESanPeSi).

Yo veo una necesidad imperiosa y sería como una necesidad de capacitación, se ve una necesidad de capacitación de los docentes para que ellos puedan inducir eso a los alumnos, y [...] pueda haber ese vínculo de conocimiento mutuo para que tengan en sí todo lo concerniente al proceso y a la paz en sí (Ent.04.Mag.IESanPeSi).

La educación para la paz soporta la propuesta necesaria a partir de las múltiples problemáticas percibidas por las comunidades educativas, imbricadas en las violencias estructurales, directas y simbólicas/culturales de sus territorios (cuadro 1).

*Violencia estructural:* un 92% de la población percibe la existencia de desempleo como la principal problemática comunitaria, así como la falta de cobertura social y servicios sociales en un 77%. Igualmente, las violencias estructurales percibidas que afectan a la escuela son la pobreza severa (81%), falta de participación y compromiso del estado hacia las instituciones educativas (78%).

Las instituciones educativas y comunidades entienden la educación para la paz como procesos de convivencia y de formación consciente de la ciudadanía

*Violencia directa:* a nivel comunitario, un 90% de la población percibe que la violencia juvenil es la principal problemática, así como la violencia callejera en un 87% y la violencia sociopolítica (44%). En el ámbito escolar, un 51% de las personas encuestadas valoran que la principal problemática es el *bullying*.

*Violencia cultural:* a nivel comunitario y escolar, se centra en la falta de comunicación, mediación, relación entre unos entornos y otros, unos colectivos y otros, que es percibida en un 69% como una problemática principal. Esta característica denota una débil conciencia política y social de la ciudadanía.

Todos estos fenómenos están vinculados con los tipos de paz que definimos anteriormente. Sin embargo, la violencia estructural, así como la directa, la percibimos principalmente relacionada con la paz social (ya que son factores de riesgo y vulneraciones identificadas directamente con cobertura social, servicios sociales y estado social de derecho). La violencia cultural, con la paz neutra; y a su vez, todas están relacionadas con el enfoque de paz territorial que va de la vulnerabilidad a la resiliencia.

**Cuadro 1:** Tipos de violencias asociadas a las problemáticas comunitarias y escolares

Tipos de violencia	Problemáticas comunitarias	Porcentaje	Problemáticas escolares	Porcentaje
<b>Violencia estructural</b>	Desempleo	92%	Pobreza severa	81%
	Falta de cobertura social	77%	Falta de participación y compromiso del estado	78%
<b>Violencia directa</b>	Violencia juvenil	90%	<i>Bullying</i>	51%
	Violencia callejera	87%		
	Violencia sociopolítica	44%		
<b>Violencia simbólica/cultural</b>	Falta de mediación	69%	Falta de mediación	69%

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas.

Desde el análisis cualitativo del estudio, podríamos cerrar este apartado investigativo con las siguientes palabras, que recogen lo que, desde las violencias estructurales, directas y culturales/simbólicas, enmarca una proyección

de educación para la paz, teniendo en cuenta nuevas posibilidades de neutralización de las violencias y la construcción de una nueva cultura, donde la educación para la paz auspicia ser la protagonista.

La verdad es que yo pienso y sueño con una institución educativa partiendo del contexto más mediático que tenemos en el momento, que es la institución educativa, que es una institución educativa donde las competencias ciudadanas, los valores éticos, las cuestiones morales tengan un alto grado en la institución desde los docentes hasta los estudiantes. Yo considero que si se hacen los tratados de paz, se resuelven los conflictos a nivel macro, pero si desde la escuela, la familia, no se tratan esos problemas, estamos destinados a que esos problemas de guerra, llámese paramilitares, llámese guerrilla, la delincuencia común, van a repetirse si no se hace una mediación verdaderamente profesional, con personal que verdaderamente sepa del asunto, no con tres o cuatro que el político de turno nombró: ve y hazme este proyectico ahí, y te ganas en tres meses cinco millones, porque es que muchas veces esas cosas las vemos de esa forma. En Colombia se ha trabajado así y todos sabemos que es así, no buscan un personal que sepa verdaderamente de las cosas, sino que vienen a improvisar, aquí todos sabemos que es así, aquí al colegio llegan como cincuenta proyectos al año y si terminan uno es mucho, llegan y la niña de este proyecto dónde está... Es que ya salió *x* político y se acabó el contrato. Entonces si no hay un compromiso desde allá, las instituciones más altas de la alcaldía, hasta acá, el proceso de realmente muy bueno... y ojalá siguiera, porque Colombia ya está harta de tanta guerra y todo, pero debe hacerse ese trabajo que ustedes están haciendo, debe hacerse (GF.03.Valle. IELaEsp.Doc.CoordCon).

Estos segmentos de un participante en su rol de coordinación de convivencia suponen un colofón final de lo que reflejan las diversas violencias y paces puesto que subraya la necesidad de trabajar la violencia estructural, la violencia directa y cultural a partir del compromiso colectivo y cooperativo de trabajo interinstitucional entre la pedagogía escolar y la social.

### Acciones educativas y socioeducativas para la construcción de la cultura de paz

El proceso contemplado especialmente en la fase de formación y acompañamiento del proceso generó algunas posibilidades teórico-prácticas a tener en cuenta, como reconocimiento de buenas prácticas, en la educación para la paz. Si tenemos en cuenta que la educación social es la práctica y el objeto de estudio de la pedagogía social, podríamos definirla como la práctica educativa para “contribuir a lograr la armonía, la integración, el equilibrio y la formación de la persona en todos los ámbitos, para así colaborar a su desarrollo. Como fines: lograr la madurez social, promover las relaciones humanas y preparar al individuo para vivir en sociedad” (Pérez, 2005, p.



Subraya la necesidad de trabajar la violencia estructural, la violencia directa y cultural a partir del compromiso colectivo y cooperativo de trabajo interinstitucional entre la pedagogía escolar y la social

13). Esta educación social para la paz enfoca posibilidades para lograr mayor madurez y cohesión social como territorio. Este proceso cíclico de investigación-acción, por tanto, favoreció el reconocimiento de algunas estrategias y la sistematización de las reflexiones que presentamos a continuación.

En la fase de formación se desarrolló un proceso de reflexión, concienciación y capacitación a partir del conjunto de acciones que se estaban desarrollando ya en sus instituciones educativas (permitieron el reconocimiento consciente desde la experiencia, los potenciales y las capacidades para la práctica). Los procesos territoriales vinculados a las pedagogías escolares o curriculares ponen de relieve, a partir de guías donde se ubican las acciones implementadas con anterioridad en las instituciones educativas al diplomado, la significancia de la resolución de conflictos como contenidos a destacar. Estas son las justificaciones, entre otras:

Debido a que nuestra I.E. se encuentra ubicada en una zona marcada por la violencia causada por diferentes grupos armados, donde muchos de los estudiantes perdieron a sus padres y otros fueron desplazados forzosamente de sus lugares de origen (taller Valledupar-Cesar).

El plan de área de ciencias sociales comprende una malla curricular en donde se inserta un conocimiento cíclico y abierto como: un proyecto transversal para la democracia y la paz. Este proyecto se direcciona para los aprendizajes significativos del estudiante y tiene la oportunidad de ser sujeto activo de representación y participación. Este proyecto diseña unas actividades tales como debates, foros, discusiones académicas, reconocen los derechos fundamentales, toman decisiones responsables en cuanto a las relaciones interpersonales (taller Maicao-La Guajira).

También aparece la implementación de la cátedra de la paz como inclusión de la asignatura dirigida por un docente conocedor del área específica o la implementación de la cátedra de la paz en los proyectos transversales.

Teniendo como propósito el ajuste especializado para dinamizar los procesos de diseño y rediseño de la educación para la paz en sus instituciones y mejorar la implementación de abordajes necesarios, se desarrolló un diplomado de ciento veinte horas de educación para la paz que permitiera promocionar la capacidad instalada en sus contextos e instituciones (liderados por los equipos directivos hacia el conjunto de la comunidad docente y educativa). El diplomado presenta la estructura siguiente.

Se desarrolló un diplomado de ciento veinte horas de educación para la paz que permitiera promocionar la capacidad instalada en sus contextos e instituciones

**Cuadro 2:** Diplomado de educación para la paz y competencias ciudadanas, reajustado a partir del diagnóstico

Pedagogía social y educación social (16 horas)	Pedagogía social, animación sociocultural y acción comunitaria
	Infancia, adolescencia y vulnerabilidad
	Competencias ciudadanas y convivencia
	Gestión comunitaria y pedagogía social escolar: convivencia
	Desarrollo y cuidado familiar
Cultura y filosofía de paz (12 horas)	Políticas en salud. Gestión social y salud. Estado de bienestar
	Política, democracia, ciudadanía y participación
	Memoria histórica y análisis contemporáneo del conflicto colombiano
Diversidad e inclusión (16 horas)	Justicia y derechos humanos. Derecho internacional humanitario
	Diversidad y pluralidad
	Situaciones de discapacidad
	Educación intercultural y prevención del acoso por razón étnica
Convivencia y resolución pacífica de conflictos (16 horas)	Diversidad de género y prevención del acoso por razón de género
	Convivencia escolar y escuela de padres o familiar
	Estrategias y técnicas de resolución pacífica de conflictos
	Prevención del acoso escolar: <i>bullying</i> escolar
Protección y desarrollo cultural y natural sostenible (12 horas)	Prevención de drogas
	Medio ambiente, desarrollo sostenible y riquezas naturales de la nación
	Dinámicas socioambientales y competencias científicas para la paz
Formación complementaria (26 horas)	Diseño de guías curriculares
	Diseño de proyectos
	Socialización de experiencias

Fuente: Elaboración propia a partir de Del Pozo (2016).



Por último, se vinculan áreas de acción, estrategias y técnicas socioeducativas que fueron reconocidas en las fases de formación y de acompañamiento, y que a partir de talleres con las comunidades favorecieron la implementación de las guías de proyectos socioeducativos en las instituciones educativas.

**Cuadro 3:** Áreas de acción, estrategias y técnicas socioeducativas

Áreas de acción	Estrategias y técnicas socioeducativas
a) Promoción de la justicia y derechos humanos	a) Asambleas ciudadanas, etc.
b) Promoción de la sostenibilidad	b) Acciones ambientales, de reciclaje, sensibilización ecológica, etc.
c) Resolución pacífica de conflictos	c) Aprendizaje basado en proyectos
d) Prevención del acoso escolar/social	d) Talleres de comunicación asertiva, etc.
e) Prevención de la violencia intrafamiliar, de género y social	e) Dramatización, fortalecimiento de redes sociales, talleres de autoestima, etc.
f) Promoción de la diversidad y la pluralidad: promoción de las capacidades	f) Talleres de igualdad de género, sexismo y coeducación, etc.
g) Promoción de la participación	g) Talleres de reconocimiento de talentos y dignidad, capacidades, etc.
h) Promoción de la memoria histórica	h) Talleres de construcción de participación activa, técnicas cooperativas, democracia cultural, etc.
i) Resolución sobre dilemas éticos y morales	i) Cartografía social, historias comunitarias, etc.
j) Promoción de acuerdos de paz nacionales e internacionales	j) Negociación, arbitraje, debate, grupos de discusión, mesa de negociadores, etc.
k) Proyectos de vida y prevención de riesgos	k) Análisis legal y documental, etc.
	l) Historias de vida y análisis de riesgos y capacidades, etc.
	m) Guías para cuidadores de la paz (CINEP, 2015)

Fuente: Elaboración propia a partir de las sistematizaciones de las fases de formación y acompañamiento del proyecto.

Todas estas áreas de acción pueden ser utilizadas en el entorno escolar, familiar, social o institucional a partir de las adaptaciones pertinentes

Todas estas áreas de acción, así como las estrategias y técnicas presentadas, pueden ser utilizadas en el entorno escolar, familiar, social o institucional a partir de las adaptaciones pertinentes en las estrategias, metodologías o grupos de participantes; igualmente, pueden ser vinculadas al ámbito de la pedagogía escolar o social. En todo caso, algunas de ellas están muy bien valoradas por las personas participantes tales como los talleres de capacidades familiares, escolares y comunitarias para la construcción de cultura de paz que desde encuentros asamblearios y talleres por grupos poblacionales (profesorado, familias, estudiantes, agentes y líderes sociales) reconocían estos tres aspectos y posteriormente priorizaban algunos de ellos para comenzar a trabajar propuestas colectivas de cultura de paz.

## Conclusiones

Primera, los proyectos de investigación-acción para la paz (con procesos de diagnóstico, formación, acción y evaluación continua y final) pueden movilizar procesos entre escuelas, familias y comunidades para construir cultura de paz territorial en regiones vulnerables con incidencia de múltiples violencias y desarrollar procesos colectivos para la apropiación social del conocimiento y la transferencia del mismo.

Segunda, la violencia estructural (desempleo, cobertura social, pobreza severa, etc.) es percibida como una de las tipologías más complejas y penetrantes en el desencadenamiento de otras violencias directas (juvenil, callejera o *bullying*) y culturales (falta de mediación) en el caribe colombiano. Reconocer las percepciones propias de las comunidades escolares, familiares y sociales centra el análisis de la realidad desde la paz territorial.

Tercera, la educación para la paz debe abarcar la dimensión curricular y relacional para generar construcciones de mayor efecto e impacto. A partir de la formación de profesorado y líderes se puede multiplicar la capacidad instalada desde escenarios formales, como la cátedra de la paz, las competencias ciudadanas (curricular) y los programas y acciones de educación social (sociocomunitarios y familiares, con la escuela). Este escenario permite mediar y reconocer las capacidades para una concienciación y una construcción cooperativa y colaborativa, desde la paz neutra, así como desde una transición de la paz vulnerable a la paz resiliente.

Por último, se propone continuar desarrollando investigaciones-acciones, así como otros tipos de estudios teóricos, de educación para la paz, que vayan fortaleciendo este ámbito y este enfoque de la pedagogía social y la educación social en el ámbito iberoamericano, teniendo en cuenta, a nivel teórico-práctico, entre otras paces la paz social, la paz resiliente, la paz neutra y la paz territorial.



Reconocer las percepciones propias de las comunidades escolares, familiares y sociales centra el análisis de la realidad desde la paz territorial

Francisco Del Pozo Serrano  
Educador social  
Doctor en Educación

Investigador principal del proyecto Educación para la paz  
Coordinador de la Maestría en Pedagogía social  
Instituto de Estudios en Educación - IESE - Universidad del Norte  
Pdte. de la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social  
Miembro del consejo ejecutivo de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social  
fdelpozo@uninorte.edu.co

## Bibliografía

- Caride, J. A.** (2004). *Las fronteras de la pedagogía social, perspectiva científica e histórica*. España: Gedisa.
- CEPAL** (2017). *La violencia en el espacio escolar*. Recuperado de: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122_es.pdf)
- CINEP** (2015). *Guía para cuidadores de la paz*. Recuperado de: <https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/20151002.cuidadorespaz.pdf>
- Del Pozo Serrano F. J.** (2016). Pedagogía social escolar en Colombia: El modelo de la Universidad del Norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. *Revista Iberoamericana de Educación* (70), 77- 90. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/88>
- Del Pozo Serrano, F. J.; Astorga Acevedo, C. M.** (2018). La pedagogía social y la educación social en Colombia: corresponsabilidad institucional, académica y profesional necesaria para la transformación social. *Foro de Educación*, 16(24), 167-191. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.477>
- Del Pozo Serrano, F. J.; Borja, J.; Jiménez, F.; Polo, G.** (2018). Educación para la salud en el Caribe colombiano: percepciones comunitarias de las violencias en contextos educativos para la construcción de paz. *Salud Uninorte*. 34 (3), 715-726. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/salud/article/view/11075/214421443474>
- Del Pozo, F.; Osorio, M.; Borjas, M.; Zolá, A.** (2018). *Cartilla curricular y sociopedagógica de educación para la paz para las instituciones educativas del Caribe colombiano*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Del Pozo Serrano, F. J.; Martínez Idárraga, J. A.; Manzanares Moya, M. A.; Zolá Pacocha, A. I.** (2017). Pedagogía social y pedagogía escolar para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe colombiana. *Revista de paz y conflictos*, 10 (2), 15-39. Recuperado de: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/6491>
- Del Pozo Serrano, F. J.; Jiménez Bautista, F.; Barrientos Soto, A.** (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: cómo construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto. *Zona Próxima*, 29, 32-51. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n29/2145-9444-zop-29-32.pdf>
- Del Pozo Serrano, et al.** (2018). Educación para la paz y memoria histórica: necesidades percibidas desde las escuelas y las comunidades. *Revista de Cultura de Paz*, Vol. 2, p. 85-108. Recuperado de: <https://www.revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/35>
- Dewey, J.** (1920). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Enciso, J. D.** (2015). *Pedagogía social en el postconflicto*. Recuperado de: [https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/26472/MEMORIA-PEDAGOGIA\\_SOCIAL-19-III-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/26472/MEMORIA-PEDAGOGIA_SOCIAL-19-III-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fals Borda, O.; Rodríguez Brandao, C.** (1987). *Investigación Participativa*. Montevideo: De la Banda Oriental.

**Ghiso, A.** (2009). Pedagogía social en América Latina: Legados de Paulo Freire. *Relaciones*. Serie: R-Educación, XXIV. Recuperado de: [http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/lectura/Alfredo\\_Ghiso.pdf](http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/lectura/Alfredo_Ghiso.pdf)

**Herrerías, A.** (2003). La educación para la paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la postmodernidad. *Educación XXI*. Vol. 6, 107-126. Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/educxx1.6.0.354>

**Jaramillo, S.** (2015). *La paz territorial. Conferencia dictada en la Universidad de Harvard el 13 de marzo*. Oficina de Alto comisionado para la paz. Recuperado de: <http://www.interaktive-demokratie.org/files/downloads/La-Paz-Territorial.pdf>

**Jiménez Bautista, F.** (2018a). Paz y paces: educación para la paz neutra. En: Del Pozo Serrano, F. (Comp.). *Educación para la paz: conflictos y construcción de cultura de paz desde las familias, las escuelas y las comunidades*. Madrid: Dykinson.

**Jiménez Bautista, F.** (2018b). Cartografía de paces y cultura de paz. En: Gómez Collado; Martha Esthela [Coord.]. *Temas actuales para la promoción de la Cultura de paz, el estudio de los conflictos y el desarrollo*, UAEM, Toluca, p. 13-34.

**Kemmis, S.; Mctaggart, R.** (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

**ONU (s/f)**. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)

**Ortega y Gasset, J.** (1910). *La pedagogía social como programa político*. Madrid: Occidente.

**Pérez Serrano, G.** (2005). Educación social. Presentación. *Revista de Educación*, 336, 7-18. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re336/re336-01.html>

**PNUD (s/f)**. *Objetivos de desarrollo sostenible. Objetivo 16. Paz, justicia e instituciones sólidas*. Recuperado de: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-16-peace-justice-and-strong-institutions.html>

**Storø, J.** (2012). The Difficult Connection between Theory and Practice in Social Pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 17-29.

**UNESCO** (1997). *El derecho humano a la paz*. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/MAYOR2\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/MAYOR2_S.PDF)

---

Este artículo es producto del proyecto “Educación para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe colombiana”, convocatoria 740/2015, Programa Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Ciencias Humanas, Sociales y Educación, financiado con recursos provenientes del Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Francisco José de Caldas - Colciencias.

---



Sebastián  
Sánchez  
Nor El Messoudi

# El papel de los educadores sociales para desarrollar la cultura de paz en la escuela. Una propuesta de intervención en educación primaria

Recepción: 24/06/19 Aceptación: 31/07/19

## Resumen

La visibilización y el tratamiento educativo de las manifestaciones de la cultura de paz constituyen un principio fundamental para prevenir cualquier tipo de violencia, que nos ayuda a ser conscientes de la presencia en nuestras vidas de múltiples situaciones pacíficas que podemos utilizar como contenido educativo para aprender a gestionar conflictos de modo no violento. Pero en los sistemas educativos, especialmente en los universales y obligatorios, no siempre contamos con medios ni profesionales adecuados para formar en estas temáticas, demandadas paradójicamente por la sociedad como responsabilidad de las instituciones educativas para que enseñen a evitar y prevenir los comportamientos violentos. Partiendo de una revisión de los fundamentos teóricos aportados por la investigación para la paz, realizamos una propuesta de intervención educativa para el alumnado y el profesorado de educación primaria en la que destacamos el papel de la educación social en su planificación, desarrollo y evaluación, puesto que la complejidad de la acción educativa integral en las sociedades actuales hace necesario tener en cuenta la interconexión de los ámbitos y contextos implicados así como el trabajo interdisciplinar de diferentes profesionales cualificados dedicados a la educación.

## Palabras clave

Educación social, cultura de paz, educación para el conflicto, convivencia escolar.

El paper dels educadors socials per desenvolupar la cultura de pau a l'escola. Una proposta d'intervenció en educació primària

*La visibilització i el tractament educatiu de les manifestacions de la cultura de pau constitueixen un principi fonamental per prevenir qualsevol tipus de violència, que ens ajuda a ser conscients de la presència a les nostres vides de múltiples situacions pacífiques que podem utilitzar com a contingut educatiu per aprendre a gestionar conflictes de manera no violenta. Però en els sistemes educatius, especialment en els universals i obligatoris, no sempre comptem amb mitjans ni professionals adequats per formar en aquestes temàtiques, demandades paradoxalment per la societat com a responsabilitat de les institucions educatives perquè ensenyin a evitar i prevenir els comportaments violents. Partint d'una revisió dels fonaments teòrics aportats per la recerca per a la pau, vam realitzar una proposta d'intervenció educativa per a l'alumnat i el professorat d'educació primària en què destaquem el paper de l'educació social en la seva planificació, desenvolupament i avaluació, ja que la complexitat de l'acció educativa integral en les societats actuals fa necessari tenir en compte la interconnexió dels àmbits i contextos implicats així com el treball interdisciplinari de diferents professionals qualificats dedicats a l'educació.*

## Paraules clau

Educació social, cultura de pau, educació per al conflicte, convivència escolar.

The Role of Social Educators in Developing the Culture of Peace in Schools. A proposal for intervention in primary education

*The drawing attention to and educational treatment of the manifestations of the culture of peace are a fundamental principle when it comes to preventing violence of any kind, helping us to be aware of the presence in our lives of numerous peaceful situations we can use as educational content with which to learn how to manage conflicts non-violently. However, in educational systems, and especially in a universal compulsory system, we do not always have the resources or staff with which to provide adequate guidance in these issues, the responsibility for which society paradoxically delegates to the educational institutions, to teach young people how to avoid and prevent violent behaviours. On the basis of a review of the theoretical foundations provided by research for peace, we drew up a proposal for an educational intervention for primary-school students and teachers in which we emphasized the role of social education in the planning, development and evaluation of the project, given that the complexity of integral educational action in our societies today makes it necessary to take into account the interconnection of the fields and contexts involved as well as the interdisciplinary work of the various qualified professionals involved in education.*

## Keywords

Social education, culture of peace, education for conflict, peaceful coexistence in school.

## Cómo citar este artículo:

Sánchez Fernández, Sebastián; El Messoudi Ahmed Al-lal, Nor (2019). El papel de los educadores sociales para desarrollar la cultura de paz en la escuela. Una propuesta de intervención en educación primaria. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 72, 53-76.

## Introducción

Son pocos los estados y países privilegiados que cuentan con sistemas educativos universales, donde la escolarización se extiende desde la primera infancia a la juventud, con carácter universal, gratuito y obligatorio. Paradójicamente, en algunos de estos países, como por ejemplo el nuestro, suele acostumbrarse a infravalorar los servicios educativos, especialmente los públicos, y a convertir ese logro histórico de la sociedad en una fuente de problemas. La importancia de contar con un sistema educativo universal queda muchas veces oscurecida por los problemas que se producen diariamente en la práctica educativa y la repercusión mediática que acostumbran a tener los que no se solucionan adecuadamente, no así los que sí se resuelven satisfactoriamente. Además, informes internacionales, como los PISA<sup>1</sup>, sesgados hacia el eficientismo (Gimeno, 1985), en los que se utilizan criterios predominantemente economicistas (Carabaña, 2015), han agravado la percepción negativa de la educación como bien público, al no tener en cuenta entre sus criterios de evaluación otros profundamente educativos, como los servicios sociales y familiares que los sistemas educativos proporcionan a la ciudadanía más desfavorecida sin que en sentido estricto les corresponda hacerlo.

No se han creado los servicios imprescindibles para atender las nuevas necesidades generadas por las características de los servicios públicos universalizados

Esta valoración insuficiente de la educación como servicio público, quizás porque las estructuras del sistema no se han adaptado a las exigencias de los sistemas universales generalmente implantados en las sociedades democráticas, sobre todo si, como ocurre en el sistema educativo de nuestro país, son además obligatorios y gratuitos, conlleva la producción de quejas, muchas justificadas, especialmente por parte de la ciudadanía, sobre los problemas de funcionamiento de nuestro sistema educativo. En gran medida están originadas por la falta de adaptación de las estructuras de un sistema parcial, elitista y de pago a las de uno universal, obligatorio y gratuito como el actual, debido fundamentalmente a que no se han creado los servicios imprescindibles para atender las nuevas necesidades generadas por las características de los servicios públicos universalizados, especialmente si son obligatorios, como es el caso. Sin duda, muchas de estas necesidades están estrechamente relacionadas con las competencias y funciones atribuibles a los profesionales de la educación social, que todavía están muy lejos de contar con la presencia y la formación necesaria para atenderlas adecuadamente, en consonancia con los retos que plantea Castillo (2019, p. 11) al analizar las posibilidades y oportunidades de la educación social dentro de los centros escolares. En esta línea resultan interesantes las conclusiones de Bretones, Solé, Meneses, Castillo y Fábregues (2019, p. 56) en su investigación sobre el posicionamiento de 498 equipos directivos de centros de primaria y secundaria de Cataluña acerca de la incorporación de educadores sociales a los centros.

Desde los centros educativos hay que apostar por una formación que no solo abarque los ámbitos académicos clásicos sino que incluya entre sus propuestas la puesta en marcha de proyectos de intervención que permitan a los menores contar con estrategias para gestionar los conflictos de forma positiva sin recurrir a la violencia y considerándolo una oportunidad de aprendizaje.

Desde la educación social se deben aportar iniciativas que fomenten un entorno caracterizado por la interrelación, el aprendizaje, la convivencia, la socialización y la valoración de la diversidad partiendo de los principios de la cultura de paz, en la línea que nos apuntan Gradaïlle y Caride (2018) relacionando la educación social y la paz.

Pero para que los alumnos puedan contar con estrategias de gestión de conflictos y ser educados en convivencia, es necesario que los profesores cuenten también con una formación adecuada y actualizada que les permita transmitir los conocimientos y llevar a cabo dinámicas con ellos de manera eficiente. Por ello, nuestra propuesta incluye la formación del profesorado en una temática con la que muchos de ellos se encuentran comprometidos como ciudadanos pero que no siempre la ejercen como competencia profesional (Sánchez, 2018).



## Marco teórico

### Hacia la cultura de paz como cultura de la escuela

La primera definición de cultura de paz se realizó en el Congreso Internacional de Yamoussoukro, Costa de Marfil, en 1989, y fue adoptada como Programa de la UNESCO en 1995, tal y como se desarrolló después en una publicación de la propia organización (UNESCO, 1996). Pronto se convertiría en un movimiento mundial con la implicación directa de amplios sectores de la sociedad en todos los continentes, lo que motivó que Naciones Unidas proclamara el año 2000 como Año internacional de la cultura de la paz, al igual que la primera década del siglo XXI como Decenio internacional de la promoción de una cultura de paz y no violencia en beneficio de los niños y niñas del mundo (2001-2010).

En la “Resolución 53.243. Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz”, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de septiembre de 1999, después de definir la cultura de paz como “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en una serie de principios y compromisos” (art. 1), y de orientar sobre su desarrollo en los dos artículos siguientes, se reconoce expresamente que “la educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz” (art. 4).

“La educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz”

Posteriormente, dentro del programa de acción, se especifican varias medidas para dar a conocer, extender y consolidar la cultura de paz, agrupadas por los siguientes objetivos: promover una cultura de paz por medio de la educación; promover el desarrollo económico y social sostenible; promover el respeto de todos los derechos humanos; garantizar la igualdad entre mu-

jeros y hombres; promover la participación democrática; promover la comprensión, la tolerancia y la solidaridad; apoyar la comunicación participativa y la libre circulación de información y conocimientos; y promover la paz y seguridad internacionales.

Para el primer objetivo, la promoción de la cultura de paz a través de la educación, destacan las siguientes medidas:

- Velar por que los niños, desde la primera infancia, reciban instrucción sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana y de tolerancia y no discriminación.
- Hacer que los niños participen en actividades en que se les inculquen los valores y los objetivos de una cultura de paz.
- Velar por que haya igualdad de acceso de las mujeres, especialmente de las niñas, a la educación.
- Promover la revisión de los planes de estudio, incluidos los libros de texto, teniendo en cuenta la *Declaración y el plan de acción integrado sobre la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia* de 1995.
- Reforzar las actividades de las entidades destinadas a impartir capacitación y educación en las esferas de la prevención de los conflictos y la gestión de las crisis, el arreglo pacífico de las controversias y la consolidación de la paz después de los conflictos.
- Ampliar las iniciativas en favor de una cultura de paz emprendidas por instituciones de enseñanza superior de diversas partes del mundo.

Por su aplicabilidad educativa adquiere especial relevancia el “Manifiesto 2000” (Borlaug *et al.*, 1999), documento redactado por un grupo de premios Nobel, que recoge de forma resumida, con un lenguaje sencillo, los seis principios clave que definen y determinan la cultura de paz, invitando a todo el mundo a firmarlo y comprometerse a respetarlos en la vida diaria, con el siguiente texto:

Reconociendo mi parte de responsabilidad ante el futuro de la humanidad, especialmente para los niños de hoy y de mañana, me comprometo en mi vida diaria, en mi familia, mi trabajo, mi comunidad, mi país y mi región a:

- Respetar la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios;
- practicar la no violencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas: física, sexual, psicológica, económica y social, en particular hacia los más débiles y vulnerables, como los niños y los adolescentes;
- compartir mi tiempo y mis recursos materiales cultivando la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica;

Adquiere especial relevancia el “Manifiesto 2000”, que recoge de forma resumida los seis principios clave que definen y determinan la cultura de paz

- defender la libertad de expresión y la diversidad cultural privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, ni a la maledicencia y el rechazo del prójimo;
- promover un consumo responsable y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta;
- contribuir al desarrollo de mi comunidad, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad.

Como señala Cerdás-Agüero (2015), para poder fomentar una cultura de paz en las escuelas es necesario que se lleve a cabo un proceso de educación para la paz en los centros educativos el cual implique una transformación de las mentalidades y las conductas, tanto a nivel individual como colectivo, que dé lugar a acciones eficientes.

### Los conflictos y su potencial educativo

La investigación para la cultura de paz (Molina y Muñoz, 2004; Jiménez, 2009) nos presenta el conflicto interpersonal y grupal como algo consustancial a la vida, lo que nos lleva a afirmar que donde hay vida hay conflicto, y está claro que hay pocos lugares con más vida que los espacios escolares. De entrada, las consecuencias son claras: tenemos que aprender a convivir con los conflictos e incluso, en determinadas condiciones, utilizarlos como recurso didáctico. Desde la educación social es necesario llevar a cabo intervenciones en las que los menores sean capaces de solucionar los conflictos de forma no violenta y puedan aprender de ellos. Para ello es fundamental que sepan diferenciar el conflicto de la violencia y que cuenten con las habilidades, las estrategias y los valores para gestionar adecuadamente el conflicto sin recurrir a conductas violentas.

Es importante tener en cuenta que las acciones que se lleven a cabo no servirán de nada si los profesionales que pretendan fomentar la cultura de paz en educación no tienen en cuenta que deben servir de ejemplo, dada la fuerte influencia del aprendizaje por imitación en los espacios educativos, especialmente para este tipo de contenidos. Gestionar los conflictos con medidas autoritarias y estrategias exclusivamente punitivas que anulen la participación del alumnado afectará negativamente a la formación en gestión positiva de sus conflictos y, por tanto, a sus relaciones interpersonales e intergrupales (Sánchez, 2018). Además, los comportamientos que aprenden en el ambiente familiar o en la calle también repercuten en los colegios. Por tanto, si se pretende fomentar la cultura de paz en los centros educativos hay que conocer los contextos que influyen en la vida diaria de nuestros estudiantes.



Es necesario que se lleve a cabo un proceso de educación para la paz en los centros educativos el cual implique una transformación de las mentalidades y las conductas

Si se pretende fomentar la cultura de paz en los centros educativos hay que conocer los contextos que influyen en la vida diaria de nuestros estudiantes

Para gestionar los conflictos podemos utilizar diferentes estrategias. Sánchez, Pérez de Guzmán, Rebolledo y Rodríguez (2019) nos sugieren que las más habituales en los espacios y ámbitos educativos serían las siguientes:

- La *resolución*, en la que prevalece la intervención externa a los implicados en el conflicto. Por ejemplo, un adulto (profesor, familiar, etc.) en un conflicto entre niños; o un experto (juez, mediador, etc.) en uno entre adultos. En las prácticas educativas, la intervención del profesorado en una relación conflictiva entre alumnos va a depender en gran medida de su preparación y de la capacidad de éstos para desarrollar por sí mismos la siguiente estrategia.
- La *regulación o autorregulación*, donde predomina la actuación directa de los afectados por el conflicto, asumiendo sus responsabilidades en todo el proceso de gestión. El papel de los agentes externos, si lo hubiera, es más sutil, concentrándose fundamentalmente en tareas de mediación, asesoramiento, observación y acompañamiento, debiendo quedar su intervención en un segundo plano. En los espacios escolares es frecuente que los propios niños inicien, en la mayoría de los casos, la autorregulación de un conflicto, especialmente si han tenido experiencias formativas previas.
- La *transformación*, marcada por la búsqueda y realización de cambios de escenarios, ambientes y protagonistas influyentes e implicados en el conflicto. Un ejemplo frecuente en los escenarios educativos es el cambio de compañeros, de clase o incluso de colegio.

Podemos añadir la *provocación* “controlada” de los conflictos para aprender a gestionarlos en situaciones reales vividas en primera persona, y la *evasión* con tácticas esquivas para evitarlos con la intención de abordar posteriormente su gestión o para intentar olvidarlos, siendo ésta la opción menos recomendable desde el punto de vista educativo.

Por su parte, la *mediación* es considerada como una técnica muy efectiva (Universit  de Paix, 2000) y una de las herramientas pedagógicas por excelencia para la gestión de los conflictos, basada en la confidencialidad, la objetividad y la neutralidad de la persona que media, como figura que facilita el diálogo, la toma ajustada de decisiones, la comunicación y la participación entre las partes, siendo consciente de que su poder se ejerce sobre el procedimiento en la resolución del conflicto y no sobre las partes implicadas (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011; Pérez de Guzmán, Amador Muñoz y Vargas, 2011).

En todo caso hay que superar el error de dar a los conflictos solo connotaciones negativas, asociadas al malestar y al fracaso, y pasar a considerarlos como posibles experiencias de aprendizaje, incluso aprovechando las situaciones de tensión propias de las relaciones conflictivas y la atención que suelen captar para formar hacia una cultura institucional de los centros educativos que apueste por una cultura de paz, asumiendo los conflictos como un reto para gestionarlos de manera no violenta (Sánchez, 2017). Las

Hay que superar el error de dar a los conflictos solo connotaciones negativas, asociadas al malestar y al fracaso

prácticas curriculares de los centros educativos deben de incluir entre sus propuestas el fomento de valores de no violencia, justicia y solidaridad y la gestión positiva de conflictos para los que pueden resultar de gran utilidad los profesionales de la educación social (Villalba, 2016).

## La convivencia escolar desde la perspectiva de cultura de paz

La educación basada en la convivencia y la paz puede ser definida como aquella que se centra en el desarrollo de la persona tanto a nivel personal como colectivo desde una perspectiva creativa y no violenta que suponga una forma diferente de pensar, sentir y actuar teniendo en cuenta valores de igualdad, solidaridad, respeto y justicia (Zaitegi, 2010). La puesta en marcha de intervenciones basadas en la convivencia da lugar a la prevención y gestión positiva de cualquier tipo de situación o conducta violenta que pueda surgir, así como la creación de espacios de paz (Villalba, 2016).

Como nos indica Sánchez (2018), el significado de convivencia escolar no es unívoco. En un extremo, nos encontraríamos con concepciones que priman, ante todo, el orden, y que, por tanto, entienden que la mayoría de las actuaciones encaminadas a favorecerlo deben dirigirse al mantenimiento a toda costa de las condiciones que permitan sus manifestaciones, a la par que impidan y neutralicen las que lo dificulten. La mejor situación sería la que no tuviera ningún tipo de problema y, en caso de detectar alguno en forma de conducta contraria o poco favorable, habría que identificarlo, clasificarlo e intentar eliminarlo.

En el otro polo tendríamos las concepciones de la convivencia que asumen la existencia de los conflictos como algo consustancial a la vida y que, dada la intensa vitalidad constatable en los espacios educativos, son habituales en el desarrollo de las actividades que tienen lugar en ellos, por lo que tenemos la necesidad de aprender a convivir con ellos y utilizarlos como fuentes de aprendizaje para adquirir y consolidar comportamientos favorecedores de la convivencia escolar y social.

Llevada a sus últimas consecuencias, la primera concepción de la convivencia escolar podría suponer, si fuera necesario, instaurar algunos principios de política educativa excluyente y elitista, así como acciones educativas que pudieran terminar en prácticas como la presencia permanente de guardias de seguridad en las escuelas y en los institutos. Sin llegar a estos extremos, podemos observar tratamientos de la convivencia escolar, tanto en trabajos de investigación como en propuestas programáticas e incluso en documentos de legislación educativa, que, seguramente sin pretenderlo, se colocan cerca del posicionamiento que acabamos de señalar. Como es lógico, entre ambos polos se situaría la mayoría de las visiones sobre la convivencia escolar y de las prácticas educativas.



El significado de convivencia escolar no es unívoco

Los estudios pormenorizados sobre los comportamientos violentos (Sanmartín, 2013) y contrarios a la convivencia escolar han ayudado a conocerlos, a clasificarlos, a intentar averiguar sus orígenes, a intentar comprender las motivaciones y, en definitiva, a tener toda la información posible sobre ellos para poder evitarlos, creándose así una serie de valiosas aportaciones para la investigación disciplinar e interdisciplinar que han incidido positivamente en varios campos científicos implicados en el conocimiento del tema. En cambio, no se han prodigado con la misma frecuencia, a pesar de los loables intentos de algunos investigadores, estudios similares sobre los comportamientos no violentos facilitadores de la convivencia escolar, por lo que no podemos contar todavía con un cuerpo científico que permita conocerlos con mayor profundidad y, sobre todo, que nos permita pensar y elaborar estrategias de actuación individuales y colectivas basadas en los principios de la cultura de paz y en las aportaciones de la investigación para la paz, que se constituirían, sin duda, en una de las mejores formas de prevenir la violencia y favorecer la convivencia escolar (Sánchez, 2018). Para ello es necesario establecer mecanismos de diálogo y negociación con todos los agentes educativos con el fin de llegar a establecer consensos para la creación de un ambiente escolar que facilite vivir situaciones de cultura de paz en los centros, para lo que resulta decisiva la implicación de dichos agentes y la participación de la comunidad educativa en todo el proceso de diálogo, negociación y establecimiento de normas de convivencia, lo que es imposible sin una democratización de los estilos de organización y gestión de los centros escolares, como nos indica García Fernández (2011).

## Propuesta formativa en cultura de paz desde la educación social

Basándonos en la fundamentación teórica anterior, presentamos esta propuesta con la finalidad de promover la formación del alumnado y del profesorado en la gestión de conflictos y en estrategias de convivencia escolar desde la perspectiva de la cultura de paz, para la que resulta imprescindible el trabajo interdisciplinar de diferentes profesionales de la educación, entre los que destacan los educadores sociales.

### Indicadores para la detección de las necesidades en los contextos de la intervención

En este apartado se describirán los aspectos más importantes sobre el centro educativo en el cual se pretende llevar a cabo esta propuesta de intervención, así como las características fundamentales de los alumnos, profesorado, entorno social y cultural del centro, sobre todo en lo que se refiere a la temática abordada.

Toda propuesta de intervención debe de comenzar con una detección de las necesidades por parte del educador social del centro educativo ya que será el responsable del diseño y evaluación de la consecución de los objetivos de la misma.

El centro de referencia para llevar a cabo esta propuesta de intervención es el colegio La Salle-El Carmen de Melilla, aunque podría llevarse a cabo en otros centros escolares. Las instalaciones del centro están compuestas por veintiséis aulas repartidas en aulas de educación infantil, primaria y secundaria, algunas de ellas destinadas a trabajar la convivencia escolar. Este centro ha sido seleccionado, entre otras razones, porque desde sus orígenes ha realizado una gran apuesta por la convivencia. El proyecto de centro recoge entre sus bases la potenciación de la convivencia y de valores con el fin de crear espacios acordes con la educación para la paz a través de una metodología interactiva y estimulante, huyendo de estrategias autoritarias de gestión, aunque sin apostar expresamente por otras directamente derivadas de la investigación para la paz, como las señaladas por Sánchez (2018).

El colegio está ubicado en la plaza de San Juan Bautista de la Salle, en el distrito 2, próximo al centro de la ciudad y frente a una residencia militar. La ubicación céntrica del centro facilita el acceso a las diferentes instituciones y espacios de la ciudad, tales como parques, Ayuntamiento, Palacio de Congresos, etc.

Este proyecto de intervención va dirigido a alumnos de 5º y 6º de primaria, con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años. Es importante destacar que el proyecto educativo de centro incluye entre sus principios la participación de las familias en muchas de las actividades llevadas a cabo a lo largo del año académico como parte fundamental del proceso de mejora de la convivencia, lo que facilita el trabajo con profesores, alumnos y familias, llevando a cabo dinámicas que los involucren a todos. La primera acción formativa del educador social estará dirigida al profesorado para que cuente con las herramientas y habilidades necesarias para formar parte del equipo de profesionales de este proyecto.

### Objetivos de la intervención

- 1) Conocer y utilizar adecuadamente los conceptos fundamentales de la educación para la cultura de paz tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado.
- 2) Mejorar, y en su caso adquirir, el dominio de las estrategias de gestión de conflictos en los espacios educativos.
- 3) Concienciar al profesorado y al alumnado de la importancia de la convivencia en los centros educativos, especialmente desde la perspectiva de la cultura de paz.
- 4) Favorecer la implicación de toda la comunidad educativa en la propuesta.



Toda propuesta de intervención debe de comenzar con una detección de las necesidades por parte del educador social

## Contenidos

- La cultura de paz y sus implicaciones educativas.
- Los conflictos y su potencial en la educación.
- Las estrategias de gestión de conflictos en los espacios educativos.
- La convivencia desde la perspectiva de la cultura de paz.
- La negociación y la mediación como estrategias de resolución positiva de conflictos en la escuela.

## Metodología

La metodología que vamos a emplear es de carácter globalizador para que el aprendizaje de los contenidos no se lleve a cabo de forma aislada y para que los conceptos se relacionen en todo momento entre sí en los diferentes ámbitos de la experiencia formativa. También será flexible, adaptándose a las necesidades, intereses, curiosidades o características específicas del alumnado, del que se requerirá intervención activa y participación para que el aprendizaje sea lo más enriquecedor posible.

Algunas de las actividades que se van a llevar a cabo tienen un carácter lúdico debido a que no hay que olvidar que se va a trabajar con niños y que es importante incentivarlos mediante dinámicas que supongan una motivación en los procesos de aprendizaje.

En cuanto al profesorado, el papel del educador social va a ser facilitarle la formación y las habilidades necesarias para que pueda poner en práctica con sus grupos de alumnos diferentes dinámicas y actividades incorporadas en los planes educativos, así como para que en los casos de conflictos imprevistos sepa utilizar las estrategias más adecuadas para el tratamiento del conflicto que se pretende gestionar.

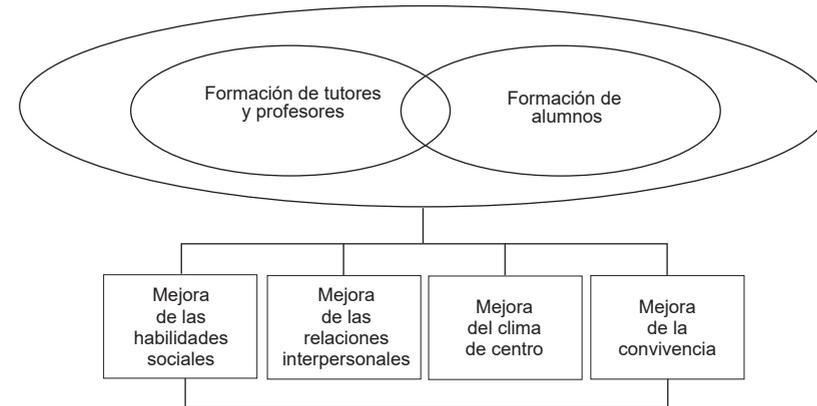
Aunque sea el profesorado, una vez formado, quien explique a los alumnos las actividades a realizar, el educador social del centro educativo se encontrará en el aula supervisando y guiando la realización adecuada de las mismas, además será el encargado de aplicar las técnicas e instrumentos de seguimiento y evaluación de todo el proceso formativo, así como de hacer sugerencias de mejora. El centro no cuenta actualmente con educadores sociales. Sus funciones las asumen los orientadores, aunque valoran su necesidad y está prevista su incorporación para el próximo curso.

La implicación de toda la comunidad educativa es esencial, por esta razón desde la educación social se pretende que tanto profesores, alumnos como familiares participen en la propuesta, recibiendo formación y participando activamente en las actividades con el fin de adquirir las estrategias adecuadas que permitan afrontar los conflictos de forma positiva y desarrollar las habilidades sociales necesarias para ello.

El papel del educador social va a ser facilitarle la formación y las habilidades necesarias

Como nos indican Benítez, Tomás y Justicia (2005) respecto al programa de intervención “Educación para la convivencia en contextos escolares”, la formación teórico-práctica con el alumnado es fundamental, pero si se pretende que los resultados sean duraderos es necesario que los profesores reciban una formación previa, ya que, en nuestro caso, el fomento de la cultura de paz en el centro educativo depende de todos los agentes implicados, tal y como aparece en la figura 1.

Figura 1. Formación de la comunidad educativa como elemento facilitador de un adecuado clima de convivencia escolar



Fuente: Benitez et al., 2005.

## Actividades de la intervención

Las actividades que se pretenden llevar a cabo con esta propuesta están dirigidas al profesorado y al alumnado. En cuanto a los familiares, su participación se centrará sobre todo en la actividad final, cuya estructura y temporización será diferente a las demás.

En primer lugar, se pretende que el educador del centro educativo lleve a cabo dos sesiones teórico-prácticas dirigidas al profesorado cuya duración será de dos horas y media por sesión. En segundo lugar, una vez asimilados los conocimientos fundamentales de la temática, los profesores serán los encargados de llevar a cabo las sesiones diseñadas por el educador social en las horas de tutoría. Estarán diferenciadas en dos bloques, el primero constará de tres sesiones de una hora de duración cada una, en las cuales se abordarán conocimientos teóricos sobre la cultura de paz, la convivencia, la mediación, etc. En el segundo bloque se desarrollarán las dinámicas en las que se pondrán en práctica los conocimientos vistos con anterioridad. Durante el desarrollo de la propuesta, el educador social del centro educativo guiará a los profesores para el correcto desarrollo de las sesiones y será el encargado de evaluar a las distintas partes implicadas en la propuesta y de hacer seguimiento de la evolución en la consecución de los objetivos planteados.



El fomento de la cultura de paz en el centro educativo depende de todos los agentes implicados

El educador social del centro educativo guiará a los profesores para el correcto desarrollo de las sesiones

Por último, señalar que debido al papel fundamental que tienen las familias a la hora de construir espacios de paz, desde la educación social se debe de apostar por la implicación de las mismas en las propuestas que se lleven a cabo en los centros escolares, por lo que se incluye una actividad final en la que participarán padres, profesores y alumnos de forma conjunta.

### Actividades dirigidas al profesorado

Se llevarán a cabo dos sesiones de una duración de dos horas y treinta minutos cada una. Es importante destacar que la formación del profesorado tendrá lugar en horario extraescolar, de 16.00 a 18.30 horas.

**Tabla 1:** La cultura de paz es cosa de todos - 1

Objetivos de referencia	1, 2, 3 y 4
Destinatarios	Tutores de las aulas en las que se va a llevar a cabo el proyecto, en total cuatro. Abierta a otros profesores del centro que quieran participar.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fungibles: power-point sobre el tema, cuestionario de evaluación inicial.</li> <li>• Espaciales: aula del centro.</li> <li>• Humanos: educador social del centro.</li> </ul>
Temporización	2 horas y 30 minutos.
Desarrollo	<p>En primer lugar la educadora social hará una breve introducción sobre la importancia de fomentar la cultura de paz en los centros educativos, posteriormente entregará a los profesores un cuestionario de diagnóstico inicial en el que deberán de contestar a preguntas relacionadas con diferentes conceptos que se tratarán a lo largo de esta sesión.</p> <p>El objetivo de este cuestionario es conocer los conocimientos previos del profesorado al inicio de la actividad. Una vez finalizada su aplicación, se abrirá un turno de debate en el que los profesores comentarán y debatirán sobre sus respuestas y sobre los términos y conceptos nuevos, en su caso. Finalizado el debate, la educadora social procederá a explicar los conceptos básicos siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es la cultura de paz?</li> <li>• ¿Qué diferencia hay entre la violencia y el conflicto?</li> <li>• ¿En qué consiste gestionar un conflicto de forma positiva?</li> <li>• Habilidades necesarias en la gestión de conflictos.</li> <li>• ¿Cuál es el proceso de gestión de un conflicto?</li> <li>• Importancia de crear espacios de paz en los centros educativos.</li> <li>• Importancia de la convivencia como factor clave en la educación de los alumnos.</li> </ul> <p>La exposición de los contenidos se irá combinando con preguntas y respuestas entre los participantes, dando lugar a los consiguientes debates, orientados especialmente hacia la aplicabilidad de estos contenidos a las características pedagógicas del centro.</p> <p>Antes de finalizar la sesión, los participantes cumplimentarán un cuestionario de satisfacción.</p>
Evaluación	<p>Fundamentalmente se evaluará mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La observación de indicadores como el interés, la participación y la predisposición del profesorado durante la sesión formativa.</li> <li>• Las respuestas obtenidas en el cuestionario inicial dirigido a profesores.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 2:** La cultura de paz es cosa de todos - 2

Objetivos de referencia	1, 2, 3 y 4
Destinatarios	Los cuatro tutores de las aulas en las que se va a llevar a cabo el proyecto. Abierta a otros profesores del centro que quieran participar.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fungibles: power-point sobre el tema, fitxa amb l'estudi de casos que es planteja, fitxa amb la descripció del role-playing i de les qüestions plantejades.</li> <li>• Espaciales: aula del centre.</li> <li>• Humans: educador social del centre.</li> </ul>
Temporización	2 horas y 30 minutos
Desarrollo	<p>En primer lugar se repasarán los conceptos de la sesión anterior. Seguidamente se explicará que esta segunda sesión es práctica para aplicar los conceptos anteriores. La educadora social presentará el estudio de casos y, posteriormente, todos los profesores deberán de plantear posibles soluciones a la situación.</p> <p>La segunda parte de la sesión consiste en un role-playing propuesto por la educadora social. Los profesores deberán de representar una entrevista tutorial con el alumnado, otra con el grupo de amigos y otra con las familias, referidas a un personaje supuesto.</p> <p>Por último los profesores reflexionarán y debatirán sobre el desarrollo de las entrevistas finalizando con una puesta en común sobre los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparación</li> <li>• Apertura</li> <li>• Desarrollo</li> <li>• Seguimiento</li> <li>• Finalización</li> </ul>
Evaluación	<p>Fonamentalment s'avaluarà mitjançant:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'observació d'indicadors com l'interès, la participació i la predisposició del professorat durant la sessió formativa.</li> <li>• Les respostes dels professors en el debat posterior a l'estudi de casos i les respostes obtingudes a la fitxa de reflexió del role-playing.</li> <li>• El qüestionari de satisfacció sobre les dues sessions.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

### Actividades dirigidas al alumnado

Se llevarán a cabo tres sesiones con el alumnado que serán impartidas por los tutores, que ya han recibido una formación previa por el educador social. Las dos primeras serán de contenidos teóricos y la última tendrá como objetivo la asimilación de los conceptos teóricos mediante un debate en grupo, la proyección de un video con su posterior reflexión y una prueba escrita de contenidos mediante la que se evaluará el nivel de comprensión de los alumnos sobre los temas tratados en las sesiones anteriores. Las sesiones tendrán lugar los viernes en la hora de tutoría, la última del horario escolar.



Se llevarán a cabo tres sesiones con el alumnado que serán impartidas por los tutores, que ya han recibido una formación previa por el educador social

**Tabla 3:** La cultura de paz es cosa de todos - 1

Objetivos de referencia	1, 2 y 3
Destinatarios	Alumnado de 5º y 6º de primaria.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fungibles: power-point sobre los contenidos.</li> <li>• No fungible: proyector.</li> <li>• Espaciales: aula del centro.</li> <li>• Humanos: tutor de cada aula y educador social.</li> </ul>
Temporización	1 hora
Desarrollo	<p>Comenzará con diferentes videos sobre situaciones de violencia y sus consecuencias, sobre las que los alumnos responderán:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es el conflicto?</li> <li>• ¿Qué es la violencia?</li> <li>• ¿Qué es la paz?</li> <li>• ¿Qué es la cultura de paz?</li> <li>• ¿Qué entendemos por espacio de paz?</li> </ul> <p>Posteriormente el tutor analizará las respuestas y procederá a explicar los conceptos fundamentales.</p>
Evaluación	<p>Fundamentalmente se evaluará mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La observación directa del interés, participación y predisposición del alumnado.</li> <li>• Las respuestas al cuestionario de diagnóstico inicial.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 4:** La cultura de paz es cosa de todos - 2

Objetivos de referencia	1, 2 y 3
Destinatarios	Alumnado de 5º y 6º de primaria
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fungibles: power-point sobre el tema.</li> <li>• Espaciales: aula del centro.</li> <li>• Humanos: tutor y educador social</li> </ul>
Temporización	1 hora
Desarrollo	<p>El tutor del aula continuará la sesión formativa siguiendo el índice de contenidos.</p> <p>El punto de inicio de la formación no está establecido sino que dependerá del último punto tratado en la sesión anterior, incluyendo debates y estimulando preguntas aleatorias durante el transcurso de las sesiones y motivando a la participación.</p>
Evaluación	<p>Fundamentalmente se evaluará mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas aleatorias para conocer el grado de comprensión de los alumnos.</li> <li>• La observación directa a través de las rúbricas de evaluación del trabajo cooperativo individual y en grupo (véase el anexo 1D).</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 5.** Cine fórum "La guerra de los botones"

Objetivos de referencia	1, 2 y 3
Destinatarios	Alumnado de 5º y 6º de primaria
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No fungibles: película, DVD, proyector.</li> <li>• Espaciales: aula disponible.</li> <li>• Humanos: tutor y educador social.</li> </ul>
Temporización	1 hora
Desarrollo	<p>Tras haber visionado "La guerra de los botones", los alumnos deberán hacer un resumen, describir a los distintos personajes y contestar a una serie de preguntas sobre la película:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo da las clases el profesor?</li> <li>• ¿Por qué empieza la guerra entre los niños?</li> <li>• ¿Por qué hay guerras en el mundo?</li> <li>• ¿Por qué Violette se escondía en ese pueblo?</li> <li>• ¿Cómo era la relación de Lebrac con su padre?</li> <li>• ¿Por qué el hijo del alcalde les traiciona?</li> </ul>
Evaluación	<p>Fundamentalmente se evaluará mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La observación directa a través de las rúbricas de evaluación del trabajo cooperativo individual y en grupo, ya citadas.</li> <li>• Una ficha de reflexión sobre la película que se entregará una vez finalizada la película (véase el anexo 1).</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 6.** Mural y debate sobre "La guerra de los botones"

Objetivos de referencia	1, 2 y 3
Destinatarios	Alumnado de 5º y 6º de primaria.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fungibles: cartulina, rotuladores, colores, lápices.</li> <li>• Espaciales: aula disponible.</li> <li>• Humanos: tutor y educador social.</li> </ul>
Temporización	1 hora
Desarrollo	<p>El profesor preguntará a los alumnos si conocen otra forma de solucionar una guerra diferente a la que plantea la película; posteriormente entre todos deberán proponer diferentes soluciones a conflictos que puedan surgir en el colegio y reflejarlas, trabajando en pequeños grupos, en un mural de cartulina.</p> <p>Cada alumno deberá de participar escribiendo en el mural al menos una solución. Los murales resultantes se colocarán en los pasillos del centro educativo a modo de propuestas para la reflexión diaria.</p>
Evaluación	<p>Fundamentalmente se evaluará mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La implicación del alumnado en la realización del mural y en los debates.</li> <li>• La observación directa a través de las rúbricas de evaluación del trabajo cooperativo individual y en grupo, ya citadas.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.



**Tabla 7:** El conflicto, acercando nuestras posturas - 1

Objetivos de referencia	2 y 3
Destinatarios	Alumnado de 5º y 6º de primaria.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fungibles: cartulinas con un "Sí" y un "NO".</li> <li>• Espaciales: aula sin sillas.</li> <li>• Humanos: tutor y educador social.</li> </ul>
Temporización	1 hora
Desarrollo	<p>En el aula se colocará una cartulina con un "Sí" en una pared y en la pared de enfrente una con un "NO". El grupo de alumnos permanecerá colocado en el centro y se les pedirá que, una vez que escuchen la frase que dirá el profesor, se posicionen en cada una de las pancartas en función de si están de acuerdo o no con ellas. Ningún alumno deberá de quedarse en medio. Los miembros de cada grupo deberán argumentar su decisión.</p> <p>Los miembros del grupo del "Sí" darán un paso hacia el centro de la clase por cada argumento con el que estén de acuerdo, y harán lo mismo los del grupo del "NO". Se intentará que cada grupo convenza al otro con nuevos argumentos, y cada vez que un miembro se siente convencido da un paso hacia el medio. La dinámica termina cuando no hay nuevos argumentos. Se procede a repetirla para cada caso conflictivo.</p>
Evaluación	Fundamentalmente se evaluará mediante la observación directa a través de las rúbricas de evaluación del trabajo cooperativo individual y en grupo ya citadas.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 8:** El conflicto, acercando nuestras posturas - 2

Objetivos de referencia	2 y 3
Destinatarios	Alumnado de 5º y 6º de primaria.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaciales: aula.</li> <li>• Humanos: tutor y educador social</li> </ul>
Temporización	1 hora
Desarrollo	<p>Se divide a los alumnos en tres subgrupos, A, B y C.</p> <p>Los grupos A y B se colocan uno frente al otro, mientras que el grupo C permanece como observador; se introduce un tema de debate y se pide a los grupos A y B que tomen posiciones contrarias respecto al tema.</p> <p>Al grupo C se le pide que se mantenga imparcial en todo momento, que escuche los argumentos de los otros dos grupos y que intervenga una vez que hayan terminado señalando los aspectos comunes y acercando las posturas.</p> <p>Posteriormente los grupos rotarán, acabando la actividad cuando todos los grupos han sido conciliadores-observadores.</p> <p>Algunos de los temas que se sugiere trabajar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayoría cultural no hace nada por adaptarse a las minorías.</li> <li>• La violencia es necesaria para protegerse.</li> </ul>
Evaluación	Fundamentalmente se evaluará mediante la observación directa a través de las rúbricas de evaluación del trabajo cooperativo individual y en grupo ya citadas.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 9:** ¡Vamos a negociar!

Objetivos de referencia	2 y 3
Destinatarios	Alumnado de 5º y 6º de primaria
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fungibles: tizas.</li> <li>• No fungibles: pizarra.</li> <li>• Espaciales: aula.</li> <li>• Humanos: tutor y educador social.</li> </ul>
Temporización	1 hora
Desarrollo	<p>Se divide el grupo en dos, A y B.</p> <p>Los grupos se colocan uno en frente de otro y se elige un tema para negociar. Por ejemplo, el contenido de una actividad extraescolar.</p> <p>En el grupo A tienen que ponerse de acuerdo para elegir una actividad y en el B, otra distinta.</p> <p>Ejemplo: el grupo A elige pasar el día en contacto con la naturaleza y el B decide ir a la playa.</p> <p>El tutor escribirá las propuestas y los beneficios en la pizarra. Pedirá a cada uno de los grupos que resalte un beneficio de su propuesta.</p> <p>Las preguntas concretas serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué es importante para vosotros ir a...?</li> <li>• ¿Qué finalidad tiene para vosotros ir a...?</li> <li>• ¿Qué creéis que conseguís con esta actividad?</li> <li>• ¿Qué ganamos si aceptamos vuestra propuesta?</li> </ul> <p>Se apuntarán todas las respuestas y sobre ellas volverá a plantearse la misma pregunta hasta que ambos grupos lleguen a una base común de las diferentes propuestas.</p>
Evaluación	Fundamentalmente se evaluará mediante la observación directa a través de las rúbricas de evaluación del trabajo cooperativo individual y en grupo ya citadas.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 10:** ¡Nos vamos de excursión!

Objetivos de referencia	2 y 3
Destinatarios	Alumnado de 5º y 6º de primaria.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fungibles: tizas.</li> <li>• No fungibles: pizarra.</li> <li>• Espaciales: espacio exterior al centro (parque de Rostrogordo).</li> <li>• Humanos: tutores de 5º y 6º, profesorado y familiares voluntarios</li> </ul>
Temporización	De 9 a 16 horas
Desarrollo	<p>Como dinámica final del proceso formativo se propone una excursión a este espacio de la ciudad donde los alumnos podrán estar en contacto con la naturaleza y realizar diferentes actividades al aire libre, incluyéndose a los familiares, al profesorado y al alumnado como agentes de los procesos de socialización y convivencia.</p> <p>Algunas de las actividades para el alumnado serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partidos de deportes practicables (futbol, natación, balón-tiro, etc.).</li> <li>• Otras actividades en la piscina.</li> <li>• Jardinería y cuidado medioambiental.</li> <li>• Creación de coreografías grupales.</li> </ul>
Evaluación	Fundamentalmente se evaluará mediante la observación directa a través de las rúbricas de evaluación del trabajo cooperativo individual y en grupo ya citadas.

Fuente: Elaboración propia.



## Evaluación

La evaluación prevista será objetiva, individualizada, sumativa, integral y globalizadora utilizando las técnicas e instrumentos sintetizados en la tabla 11 y ejemplificados en el anexo 2.

Se llevará a cabo una evaluación diagnóstica para evaluar el conocimiento que poseen los destinatarios de la propuesta

Tanto en la primera sesión dirigida al profesorado como en la primera sesión dirigida al alumnado se llevará a cabo una evaluación diagnóstica para evaluar el conocimiento que poseen los destinatarios de la propuesta. Las preguntas dirigidas al alumnado serán diseñadas por el educador social, adaptándose a la edad de los menores para ser fácilmente comprensibles. Además, se utilizará la técnica de lluvia de ideas y el tutor del aula contará con una rúbrica para evaluar las respuestas de los alumnos durante la sesión. Se contará con anotaciones y rúbricas que permitan al educador evaluar tanto las necesidades de partida como los resultados de las intervenciones que se hagan.

Al finalizar cada actividad el educador social entregará al profesorado y al alumnado rúbricas para evaluar los contenidos tratados, las sensaciones vividas durante el transcurso de la misma, la participación, el interés, la integración con los compañeros y el grado de consecución de los objetivos propuestos. Todo ello para fundamentar posibles modificaciones en futuras actividades.

Igualmente, al finalizar la última sesión se entregará al profesorado y al alumnado un cuestionario para evaluar aspectos relacionados con la formación recibida, el grado de entendimiento de las explicaciones de las actividades, la implicación del educador social o en su caso del profesorado.

Por otro lado, a lo largo de todo el proceso cada tutor aplicará entrevistas diseñadas previamente con el educador social con el fin de evaluar si los alumnos poseen estrategias adecuadas de gestión positiva de los conflictos.

**Tabla 11.** La evaluación: tipos, momentos, técnicas e instrumentos

Tipo de evaluación	Cuando y para qué	Técnicas e instrumentos
Inicial o diagnóstica	Al principio del desarrollo, para saber cuáles son los conocimientos previos de los participantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lluvia de ideas.</li> <li>Cuestionario de evaluación diagnóstica inicial.</li> </ul>
Formativa	Durante el desarrollo de las actividades, para su seguimiento y para detectar errores o dificultades que puedan surgir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rúbricas.</li> <li>Cuestionario de satisfacción de cada actividad.</li> <li>Observación directa de aspectos como el interés, la participación y la motivación.</li> </ul>

Final	Al finalizar cada actividad, para determinar el grado de consecución de los objetivos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuestionarios de evaluación final.</li> <li>Cuestionarios de satisfacción en las actividades.</li> <li>Cuestionario de valoración final del profesorado y de la propuesta.</li> </ul>
Coevaluación	Se hará entre docentes y estudiantes de forma conjunta. El profesor citará al alumno para conocer los progresos y dificultades en el proceso. Se hará especialmente con aquellos alumnos que muestren algún tipo de estancamiento con el fin de reconducir su proceso formativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista individualizada entre el profesor y el alumno.</li> </ul>
Autoevaluación	Con la finalidad de que los participantes valoren su experiencia formativa, especialmente los propios progresos y dificultades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuestionarios.</li> </ul>
Autoevaluación docente y propuesta de mejora	Una vez finalizada la formación, para conocer cómo se ha vivido y poder detectar mejoras. El papel de la educadora social es fundamental para la organización y desarrollo de estas autoevaluaciones para darles más sentido formativo que calificador.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuestionarios de autoevaluación.</li> <li>Rúbricas.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.



## Conclusiones

La propuesta formativa que hemos presentado todavía no ha sido implantada ni desarrollada. Cuando se ponga en práctica se procederá a su evaluación y será el momento de sacar conclusiones más valiosas sobre su grado de aplicabilidad y, según haya sido su aplicación y el nivel de cumplimiento de los objetivos previstos, sopesar la necesidad de hacer modificaciones y mejoras. No obstante, consideramos que la propuesta en sí misma supone una apuesta por mejorar el papel de la educación social en la práctica educativa escolar en la actualidad, fundamentalmente porque potencia una interrelación necesaria para entender la vida diaria de la escolaridad en un sistema educativo universal como el nuestro, la de la educación social y la cultura de paz, remarcando la importancia de los educadores sociales en la escuela como profesionales decisivos para poder implicar a todos los componentes de la comunidad educativa en la consecución de una cultura institucional

La propuesta supone una apuesta por mejorar el papel de la educación social en la práctica educativa escolar en la actualidad

de la escuela basada en la cultura de paz, que permita su visibilización, la gestión pacífica de los conflictos y, en definitiva, la creación de espacios de paz en las instituciones educativas, extrapolables a otros ámbitos esenciales de la sociedad.

Sebastián Sánchez Fernández  
Investigador del Instituto de la Paz y los Conflictos  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Universidad de Granada  
ssanchez@ugr.es

Nor El Messoudi Ahmed Al-lal  
Educativa social  
Especializada en diversidad cultural y educación para la cultura de paz  
norelmessoudi@hotmail.com

## Bibliografía

- Benítez, J. L.; Tomás, A.; Justicia, F.** (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 1, 23-27-40.
- Bernardo Carrasco, J.** (2011). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Madrid: Síntesis.
- Borlaug, N.; Pérez Esquivel, A.; Dalai Lama, Gorbachov, M. S.; Maguire, M.; Mandela, N. et al.** (1999). *Manifiesto 2000*. París: Unesco. Recuperado de: [http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp\\_manifeste.htm](http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp_manifeste.htm).
- Bretones Peregrina, E.; Solé Blanch, J.; Meneses Naranjo, J.; Castillo Carbonell, M.; Fàbregues Feijóo, S.** (2019). ¿Qué dicen los centros educativos de Cataluña sobre la incorporación de educadores sociales en las escuelas y los institutos? *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 39-59.
- Castillo Carbonell, M.** (2019). Interrogants, debat, respostes. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 6-12.
- Cerdas-Agüero, E.** (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.9>
- Declaración de Luarca** (Asturias) sobre el derecho humano a la paz. (2008). *Revista de Paz y Conflictos*. Recuperado de: [https://www.ugr.es/~revpaz/documentacion/rpc\\_n1\\_2008\\_doc1.pdf](https://www.ugr.es/~revpaz/documentacion/rpc_n1_2008_doc1.pdf)
- García Fernández, J. A.** (2011). Lo organizativo en la escuela intercultural. En Besalú, X.; López, B. (coord.). *Interculturalidad y Ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales* (p. 59-69). Madrid: Wolters Kluwer.
- Gradaïlle Pernas, R.; Caride Gómez, J. A.** (2018). La educación social como un derecho al servicio de los pueblos y la vida. *Educació Social. Re-*

*vista d'Intervenció Socioeducativa*, 68, 11-26.

- Jiménez Bautista, F.** (2009). Hacia un paradigma pacífico: La paz neutra. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, Extra 1, 141-190.
- Molina, B.; Muñoz, F. A.** (Eds.) (2004). *Manual de Paz y Conflictos*. Granada: Universidad de Granada y Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Organización de las Naciones Unidas** (1999). Declaración y Programa de acción sobre una Cultura de Paz. Recuperado de: <https://www.un.org/es/ga/62/plenary/peaceculture/bkg.shtml>
- Pérez de Guzmán, M. V.; Amador, L. V.; Vargas, M.** (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 99-114.
- Pérez Serrano, G.; Pérez de Guzmán, M. V.** (2011). *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.
- Petrus, A.** (2004). Educación social y educación escolar. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 11, 87-110.
- Sánchez, S.** (2017). Promover una cultura de paz en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 480, 28-31.
- Sánchez, S.** (2018). La convivencia escolar desde la perspectiva de la investigación para la cultura de paz. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5 (8), 57-68.
- Sánchez, S.; Pérez de Guzmán, M. V.; Rebolledo, T.; Rodríguez, R.** (2019). La Cultura de Paz y Conflictos. Implicaciones socioeducativas. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 6 (1), 235-250.
- Sanmartín, J.** (2013). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Trianes, V. M. García, A.** (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 173-189.
- Tuvilla, J.** (2004). *Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- UNESCO** (1996). *From a culture of violence to a culture of peace*. París: Ediciones Unesco.
- Université de Paix** (2000). *Graines de médiateurs. Médiateurs en herbe*. Bruxelles: Memor.
- Villalba, J.** (2016). La convivencia escolar en positivo. En *Revista Educación y Humanismo*, 18(30), 92-106. <http://dx.doi.org/10.17081/edu-hum.18.30.1324>
- Zaitegi, N.** (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, (8),2. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art5.pdf>



**Anexo 1.** Ficha de reflexión sobre la película “La guerra de los botones”

**Nombre y apellidos:**  
**Curso:**

A continuación te propongo responder a una serie de preguntas sobre la película:

1. Haz un resumen de la película.
2. Describe a los personajes siguientes:
  - Profesor
  - Lebrac (jefe de los chicos del pueblo)
  - Padre de Lebrac
  - El azteca (jefe del otro pueblo)
  - Pequeño Gibus (niño más pequeño del pueblo)
  - Violette (novia de Lebrac)
  - Simone (tía de Violette)
3. ¿Cómo da las clases el profesor?
4. ¿Por qué empieza la guerra entre los niños?
5. ¿Por qué crees que hay guerras en el mundo?
6. ¿Por qué Violette se escondía en ese pueblo?
7. ¿Cómo era la relación de Lebrac con su padre?
8. ¿Por qué el hijo del alcalde les traiciona?

Fuente: Elaboración propia.

**Anexo 2.** Selección de técnicas e instrumentos de evaluación

a) Rúbrica de evaluación de las sesiones impartidas por la educadora social al profesorado

Valora en una escala de 1 a 4 el grado de relevancia de la práctica desarrollada por la educadora social con el profesorado

4. Excelente	3. Bien	2. Regular	1. Mal
--------------	---------	------------	--------

Ítems	Valoración			
1. Diseño de distintas actividades de aprendizaje para el logro de los objetivos.				
2. Explicación de los objetivos e información sobre la utilidad e importancia de la propuesta formativa.				
3. Utilidad del cuestionario de evaluación diagnóstica para conocer mis conocimientos previos.				
4. Las actividades están ordenadas adecuadamente.				
5. Los recursos y materiales son adecuados.				
6. El ambiente de trabajo es bueno y facilita la comunicación.				
7. La educadora valora los conocimientos adquiridos y no solo se centra en cumplir con los objetivos.				
8. He podido expresar mis puntos de vista y resolver mis dudas en los debates y discusiones en grupo.				

Fuente: Elaboración propia.

**b) Rúbrica de evaluación del alumnado por los tutores**

**Grupo:**  
**Actividad:**  
**Puntuación:**  
**Fecha:**

4. Excelente	3. Bien	2. Regular	1. Mal
--------------	---------	------------	--------

Criterios de evaluación	Valoración			
1. Distribución de grupos: los alumnos aceptan de buen grado la distribución de los grupos asignada.				
2. Distribución de roles: los alumnos reparten el trabajo de forma asertiva y apropiada según cualidades y preferencias de los integrantes.				
3. Respeto de las normas: se respetan las normas para la realización de tareas, que son debatidas y consensuadas.				
4. Interés e implicación: muestran interés por la actividad y se involucran para lograr los objetivos.				
5. Uso del tiempo: hacen un uso apropiado del tiempo y lo distribuyen de acuerdo con las tareas.				
6. Cohesión grupal: muestran unión en el grupo, buen ambiente y ambiente de cooperación.				
7. Respeto y apoyo a la diversidad: empatizan con los compañeros que presentan alguna dificultad en el proceso de ejecución de algunas tareas planteadas y les ayudan.				

Fuente: Elaboración propia.

**c) Rúbrica de evaluación individual del alumnado en el trabajo cooperativo mediante la observación directa del tutor**

**Nombre del alumno:**

**Curso:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_

**Valoración del proceso:**

Indicadores	Excelente	Bien	Regular	Mal
Aceptación del rol y de las normas a seguir				
Participación				
Comportamiento				
Comprensión de la actividad				
Realización de la actividad				
Resultado de su aportación				

Fuente: Elaboración propia.



## d) Guión de entrevista personalizada dirigida al alumnado

Preguntas personales
1. ¿Cuándo es tu cumpleaños?
2. ¿Has vivido siempre en la misma dirección?
3. ¿A quién de tus familiares te pareces físicamente?
Preguntas relacionadas con el colegio
4. ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?
5. ¿Qué crees que puedes aportar para mejorarla?
6. ¿Tienes amigos en la escuela?
7. ¿Cuál es tu asignatura preferida?
8. ¿Qué opinas de la forma de enseñar de la escuela? ¿Qué crees que se podría mejorar?
Preguntas relacionadas con el hogar
9. Cuéntame lo que quieras acerca de las personas con las que vives en casa.
10. ¿A qué se dedican tus padres?
11. Si tienes hermanos, cuéntame acerca de tu relación con ellos.
12. ¿Tienes habitación propia o compartida?
13. ¿En qué espacios sueles estudiar y hacer tus deberes?
14. ¿Te ayuda alguien a hacer las tareas?
Preguntas acerca de los intereses
15. ¿Practicas alguna actividad extraescolar? ¿Cuál? ¿Cuánto tiempo le dedicas?
16. ¿Te gusta viajar? ¿A dónde has ido? Cuéntame los detalles sobre tu viaje.
Preguntas relacionadas con los sentimientos
17. ¿Te consideras un niño triste, alegre, enfadado, etc.? Descríbeme como te sueles sentir.
18. ¿Qué te suele hacer enfadar normalmente?
19. ¿Cómo reaccionas y cómo resuelves tu enfado?
Fuente: Elaboración propia.

---

- 1 Programme for International Student Assessment. Últimos informes publicados en 2015 y en 2018. Para más información, véase: <https://www.oecd.org/pisa/>.
- 2 “La guerra de los botones”. Christophe Barratier. Francia, 2011.

María Aguirre  
Diana Moreira  
Luz Zabaleta  
Santiago José  
Pérez

## Intervención psicosocial con niños en contextos de vulnerabilidad. El caso del barrio Tierras Coloradas, Loja – Ecuador

Recepción: 11/06/19 Aceptación: 09/08/19

### Resumen

El presente trabajo describe la propuesta de intervención psicosocial en el barrio Tierras Coloradas de la ciudad de Loja – Ecuador. El objetivo fue identificar una línea base de necesidades de la comunidad para establecer posibles intervenciones en la zona por parte de la universidad. El diseño metodológico se plantea desde un enfoque cualitativo. Se recolectó y se analizó información de actores clave, lo que permitió la identificación de la problemática de la comunidad y, puntualmente, la necesidad de una intervención psicopedagógica o de acompañamiento a niños en actividades escolares. El proyecto toma como base un modelo de desarrollo comunitario, que se justifica desde tres aspectos: a) la intervención social como una actividad dirigida a dar respuesta a las necesidades sociales tratando de incidir positivamente en la comunidad; b) el desarrollo psicosocial como un espacio que permite la comprensión de las situaciones humanas como un todo; c) la vinculación de estos aspectos con el desarrollo de competencias profesionales y la vinculación de los participantes del proyecto con la sociedad.

### Palabras clave

Intervención social, contextos vulnerables, vinculación, colectividad, desarrollo psicosocial.

### Intervenció psicosocial amb infants en contextos de vulnerabilitat. El cas del barri Tierras Coloradas, Loja – Equador

*Aquest treball descriu la proposta d'intervenció psicosocial al barri Tierras Coloradas de la ciutat de Loja – Equador. L'objectiu fou identificar una línia base de necessitats de la comunitat per establir possibles intervencions a la zona per part de la universitat. El disseny metodològic es planteja des d'un enfocament qualitatiu. Es va recollir i es va analitzar informació d'actors clau, fet que va permetre la identificació de la problemàtica de la comunitat i, puntualment, la necessitat d'una intervenció psicopedagògica o d'acompanyament a infants en activitats escolars. El projecte pren com a base un model de desenvolupament comunitari, que es justifica des de tres aspectes: a) la intervenció social com una activitat adreçada a donar resposta a les necessitats socials mirant d'incidir positivament en la comunitat; b) el desenvolupament psicosocial com un espai que permet la comprensió de les situacions humanes com un tot; c) la vinculació d'aquests aspectes amb el desenvolupament de competències professionals i la vinculació dels participants del projecte amb la societat.*

### Paraules clau

*Intervenció social, contextos vulnerables, vinculació, col·lectivitat, desenvolupament psicosocial.*

### Psychosocial Intervention with Children in Situations of Vulnerability. The case of the Tierras Coloradas neighbourhood in Loja, Ecuador

*This paper describes the proposal for psychosocial intervention in the Tierras Coloradas neighbourhood of the city of Loja in Ecuador, the aim of which was to establish a baseline of community needs to be addressed by possible interventions in the area by the university. The methodology was designed in terms of a qualitative approach. Analysis of the information collected from key actors provided the basis for identification of the community's problem and, punctually, the need for a psycho-pedagogical intervention to provide support and guidance to children in school activities. The project is based on a community development model, which is justified on three fronts: a) social intervention as an activity response to social needs which seeks to positively influence the community; b) psychosocial development as a means of enabling a fuller understanding of human situations as a whole; and c) the linking of these processes with the development of professional skills and the connecting of the project participants with society.*

### Keywords

*Social intervention, situations of vulnerability, linking, collectivity, psychosocial development.*

### Cómo citar este artículo:

Aguirre Burneo, M.; Moreira Aguirre, D.; Costa, L.; Pérez Samaniego, S. J. (2019). Intervención psicosocial con niños en contextos de vulnerabilidad. El caso del barrio Tierras Coloradas, Loja – Ecuador. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 72, 77-101.



## Introducción

La educación, considerada como herramienta que puede transformar un mundo de violencia en un mundo de paz

Los programas de intervención psicosocial en las comunidades permiten articular la participación de los actores locales; la participación vista como un elemento indispensable del desarrollo de las comunidades desde diferentes perspectivas, logrando una mejor proyección del entorno y otorgando una respuesta a los contextos sociales en los que se interviene. Esto a su vez se traduce en lograr, conjuntamente con la comunidad, construir y transformar sus entornos generando corresponsabilidad en la continuidad y desarrollo de sus localidades. Sin lugar a duda un elemento fundamental para lograr este proceso es la educación, considerada como herramienta que puede transformar un mundo de violencia en un mundo de paz, y por lo tanto generar verdaderos desafíos.

El objeto de estudio del presente trabajo es identificar las necesidades fundamentales de la comunidad de Tierras Coloradas para articular el trabajo y la colaboración entre la universidad y la comunidad, a través de intervenciones psicosociales en la zona. El objeto concuerda con las preguntas de investigación: ¿Cuáles son las principales preocupaciones de los padres de familia sobre sus hijos? ¿Qué nivel de incidencia tienen los programas de intervención social en la comunidad? ¿Cuál es la influencia de los programas de intervención social en el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes universitarios? El estudio ha sido realizado en la provincia de Loja, cantón Loja, en el barrio Víctor Emilio Valdiviezo, conocido como Tierras Coloradas (cuyo nombre nace producto del color rojizo de la tierra del sector). Se trata de un sector ubicado al sur occidente, en la zona urbana de la ciudad, a una distancia aproximada de ocho kilómetros de la zona central. Como antecedente se ha de considerar que este barrio fue creado en la década de los años ochenta, cuando la pastoral social de Loja propició la construcción de casas a precios económicos y accesibles para personas de escasos recursos económicos y que vivían en la periferia de la ciudad.

La UNESCO establece que la educación encierra un tesoro, fundamentándose en cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser

### Marco teórico

En los foros mundiales sobre educación para todos, se han abordado temas de vital importancia como la reducción de las desigualdades, la lucha contra la pobreza, el fomento de la paz, la marginación de mujeres y la mejora de la educación. Estos temas se ven reflejados en el “Programa mundial de educación para el desarrollo sostenible”, en el cual se abordan dos grandes aspectos: reorientación de la educación y el aprendizaje y refuerzo del papel de la educación (UNESCO, 2014). Por otro lado, en el informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI – UNESCO, se establece que la educación encierra un tesoro, fundamentándose en cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir

y aprender a ser. El aprender a convivir supone el descubrimiento del otro y la búsqueda de objetivos comunes, de manera particular hace énfasis en cómo se afrontan y se encaran los conflictos; se convierte en sí mismo en una enseñanza y un aprendizaje. Por ello el aprendizaje de la convivencia en una sociedad democrática requiere la asunción de estrategias basadas en la prevención e intervención ante los conflictos de una forma pacífica mediante el “diálogo”. Los conflictos son hechos intrínsecos a la convivencia, además entendemos el marco escolar como uno de los pilares básicos en los que la sociedad se ve fundamentada y desde el que es posible el tratamiento educativo del conflicto y la transformación de las situaciones de violencia (Delors, 1993).

Para cumplir con el apartado de reforzar el papel de la educación, se deben ejecutar planes de acción, programas y actividades orientadas al modelo de desarrollo, alineados al logro de un mundo más justo, tolerante, inclusivo y seguro; por ello es necesaria la continuidad de un programa mundial que aborde ámbitos de acción para el “apoyo a las políticas, los planteamientos institucionales, los educadores, los jóvenes y las comunidades locales en distintos contextos, a los que nombran como *formales, no formales e informales*” (Caride, 2017, p. 249).

Las Naciones Unidas, en septiembre del 2016 de conformidad con el acuerdo con la comunidad internacional, lanzan la ambiciosa Agenda 2030 de Objetivos de Desarrollo Sostenible, que incluye 17 objetivos orientados a lograr un mundo sostenible. Poniendo especial atención en el objetivo 4, una educación de calidad, el cual señala a la educación como base de transformación de la vida de las personas e instrumento para lograr un desarrollo sostenible. Y reitera que uno de los aspectos relevantes sobre la educación inclusiva y equitativa viene dada por la posibilidad de brindar insumos para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas del mundo.

Una de las metas de aquí hasta el 2030 supone asegurar una educación que permita que las personas adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (Organización de las Naciones Unidas, 2019).

En este contexto, el desarrollo sostenible de la intervención social se fundamenta en los aportes teóricos de la psicología, la pedagogía, la sociología y la antropología, con miras a abordar las diversas formas de atención de las personas en su contexto social; siendo así, la intervención es considerada actividad *nuclear* dentro de los servicios sociales, ya que convergen varias disciplinas y profesiones, además es considerada una acción preventiva, personalizada, integrada y ecológica.



La intervención es considerada una acción preventiva, personalizada, integrada y ecológica

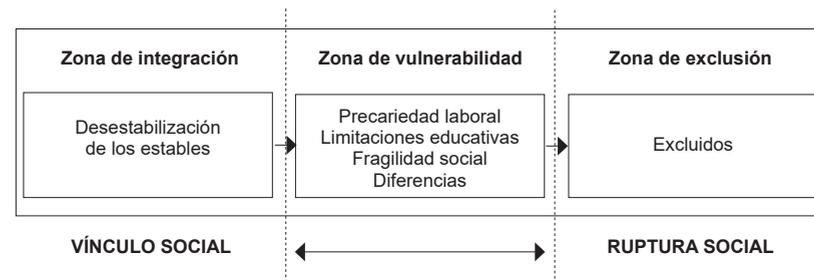
La intervención social a decir de Fantova (2018) es “la actividad que tiene como finalidad prevenir, corregir o paliar desajustes en lo relativo a la interacción de las personas, con sus dos caras o dimensiones: autonomía funcional para la vida diaria e integración relacional (familiar y comunitaria)” (p. 83). Entiéndase por autonomía funcional las acciones básicas o autocuidado que las personas o comunidad ejecutan a través de sus funciones cognitivas, emocionales y sociales, teniendo como resultado elementos clave para la toma de decisiones sobre su propia vida, para el presente y futuro. A su vez, la integración relacional abarca los vínculos familiares y las redes comunitarias, consideradas como fuente de apoyo social.

Una intervención se considera viable cuando utiliza estrategias proactivas y preventivas que promueven la participación

Desde la psicología, se aborda la intervención social con una perspectiva del conjunto de saberes y prácticas que se basan en el comportamiento humano y que se conjugan con las interacciones de las personas, grupos, comunidades o poblaciones específicas “con la finalidad de conseguir su empoderamiento, la mejora de su calidad de vida, una sociedad inclusiva, la reducción de las desigualdades y el cambio social” (López-Cabanas *et al.*, 2017, p. 10). Por ello, una intervención se considera viable cuando utiliza estrategias proactivas y preventivas que a su vez promueven la participación de personas y comunidades. Una participación que sea un “elemento constitutivo del desarrollo sostenible de una comunidad para influir en distintos grados en las esferas del empleo, de la educación, de las artes, así como para enriquecer los horizontes identitarios de un territorio” (Pose, 2006, p. 125).

Si se habla de intervención social, es necesario puntualizar sobre los factores relacionados con situaciones de exclusión, que pueden estar asociados con ámbitos laborales, económicos, socio-políticos, residenciales, educativos, culturales y personales, lo que hace que se genere una “zona de vulnerabilidad” que será mayor o menor en función de la integración o exclusión de otras zonas, tal y como lo proponen los autores Gradaílle y Caride (2016) (véase la figura 1).

Figura 1: Proceso de exclusión social



Fuente: Gradaílle y Caride (2016).

El trabajo comunitario se fundamenta en el modelo de desarrollo comunitario, que promueve fortalecer la participación y organización de un grupo social con miras a un cambio desde su autodesarrollo, desde la perspectiva de

la cooperatividad y ayuda mutua y con respuestas propias que van orientadas a la mejora de la comunidad (Pérez-Díaz, Ibarra-López y Ramírez-Ramírez, 2017); por ende, el desarrollo de la comunidad, como forma de intervención social, es el resultado del desarrollo metodológico que permita un cambio y la organización de la comunidad. Siendo así, es imperante conocer de cerca la comunidad o grupo con el que se va a trabajar.

Por otro lado, este desarrollo comunitario basa su acción en la comunidad misma y a su vez pretende la movilización de sus miembros en torno a objetivos compartidos; por ende se pretende que este desarrollo ayude a las personas “en el momento adecuado, comenzando con recursos basados en la comunidad, en lugar de esperar hasta que una persona termine con necesidades graves y accediendo a servicios como los de atención de emergencia o residencial, generalmente a un alto costo” (Muir y Quilter-Pinner, 2015, p. 28).

El desarrollo comunitario va de la mano con el constructo de comunidad, ésta es considerada como el pueblo, el barrio o la ciudad, que posee recursos y servicios y que además promueve dinámicas colectivas que permiten dar respuesta a las dificultades y necesidades de las personas, de manera especial de aquellas que se encuentran en situaciones de riesgo o vulnerabilidad social. En este sentido Caride (2017) manifiesta que la acción comunitaria no debe ser un concepto vacío, es decir, debe concentrar “contenidos teórico-normativos, estratégicos, metodológicos, operacionales, etc., que permitan alcanzar metas u objetivos viables; solo así las comunidades podrán observar su propio desarrollo” (p. 260).

Por otra parte, lo que mueve a una persona o grupo de personas a ser parte de la comunidad es la motivación y el compromiso social; el autor Ortega-Ruiz (2009) manifiesta que es necesario que “los significados provengan de la cultura que rodea al individuo, para que éste se integre, sea parte de su propio mundo, se construya útil y relevante para lo suyo y los suyos” (p. 147). Al abordar los problemas o necesidades de un grupo, se debe considerar que dichos problemas son el resultado de la relación entre las personas y su contexto social, que se evidencian en pobreza o exclusión como parte del problema social.

A decir de Luzón y Sevilla (2015) para salir de la pobreza e integrarse mejor en la propia comunidad, para el empoderamiento y para el disfrute de otros derechos, la educación es el medio fundamental. Galtung (2003) destaca cómo la transformación de conflictos y situaciones de violencia de raíz permite que las personas implicadas hagan frente a una situación determinada permitiendo su potencial desarrollo, siguiendo su tesis según la cual “es el fracaso en la transformación del conflicto lo que lleva a la violencia” (p. 14). Por lo tanto, las estrategias de trabajo comunitario para el manejo de conflictos por medios no violentos y creativos es fundamental para lograr la paz en la comunidad; para esto será necesario profundizar en la cultura y la estructura social, espacio donde se originan los conflictos como mejor forma de prevenir y, en su caso, de resolver los brotes de violencia (Galtung, 1998).



Se pretende que ayude a las personas “en el momento adecuado, comenzando con recursos basados en la comunidad, en lugar de esperar hasta que una persona termine con necesidades graves”

Lo que mueve a una persona o grupo de personas a ser parte de la comunidad es la motivación y el compromiso social

El potencial del desarrollo psicosocial de la persona y su entorno es considerada mutua y permanente, siendo así la familia y los sistemas extra familiares (escuela, trabajo, barrio, etc.) establecen un proceso continuo que se encuentra “estructuralmente limitado por las características socioambientales y económicas del entorno de vida cotidiano” (Vargas-Rubilar, Lemos y Richaud, 2017, p. 159), por tanto, los grupos sociales como la familia, la escuela y la comunidad son los responsables para que este desarrollo sea lo mas óptimo posible.

Es fundamental intervenir con los individuos, pero también es necesario incidir en sus entornos familiares, comunitarios y sociales en general

Aportes teóricos en el ámbito del desarrollo psicosocial como los modelos ecológicos permiten conocer “la interacción de factores personales, situacionales y socioculturales que influyen en cómo un individuo se ve afectado en su contexto respectivo” (Tam *et al.*, 2016, p. 231), por otro lado, el abordaje ecológico a decir de Fantona (2018) es considerado como una aproximación estructural, ya que es fundamental intervenir con los individuos, pero también es necesario incidir en sus entornos familiares, comunitarios y sociales en general.

Por ello, el modelo de ecología del desarrollo humano de Bronfenbrenner se basa en que varios tipos de sistemas guardan relación e interacción entre sí; estos sistemas son conocidos como microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

El *microsistema* se refiere al conjunto de relaciones que se dan entre la persona en desarrollo y el ambiente próximo en el que se desenvuelve; el microsistema más importante es la familia y las relaciones de sus miembros: padres-hijos y madre-padre. En el *mesosistema* se encuentran las influencias contextuales, es decir, las interacciones entre los microsistemas en los que se desenvuelve la persona como la escuela y los amigos. El *exosistema* considera las estructuras sociales formales e informales que influyen en la persona, así ésta no sea parte de ellas, como el trabajo, las amistades de los padres, las asociaciones vecinales, la comunidad, los servicios sociales, etc. Y, finalmente, el *macrosistema* está compuesto por los valores culturales, creencias, circunstancias sociales y sucesos históricos que se han dado en la comunidad y que afectan a los otros sistemas (Rodrigo y Palacios, 2008). Por lo tanto, la intervención que se realice en los sistemas sociales debe considerar al máximo los recursos psicológicos con los que cuentan las personas.

El ambiente es un determinante decisivo en el bienestar del individuo; es fundamental como formador del comportamiento humano ya que éste contempla una compleja combinación de variables organizacionales, sociales y físicas, las mismas que influyen decisivamente sobre el desarrollo de la persona (Moos y Trickett, 1974; Moos, 1979).

Un clima social adecuado es aquel que promueve en la persona

un buen desarrollo psicológico, académico, emocional o de comportamiento; asociándose así a un desarrollo saludable, un aprendizaje óptimo, adaptación escolar y social y a un desarrollo de su propio auto-concepto, autoestima, empatía y sociabilidad, centrándose en el ajuste personal y en la adaptación social, escolar y familiar (Aguirre-Burneo, 2012, p. 72).

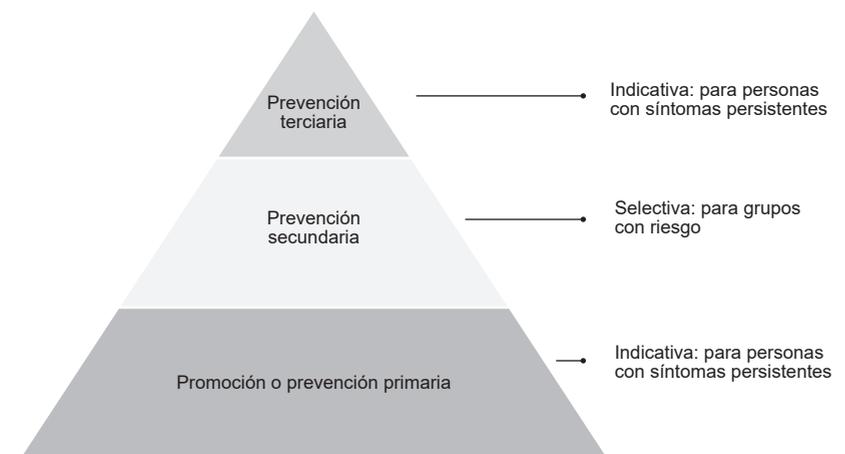
Para la Organización Mundial de la Salud (véase la figura 2), en las intervenciones psicosociales se deben considerar tres niveles: 1) *prevención primaria*, pretende brindar oportunidades para el desarrollo humano y académico y abarca acciones positivas, relacionadas con el bienestar, el desarrollo de hábitos de estudio, el desarrollo de competencias en matemáticas, lenguaje, ciudadanas, etc.; 2) *prevención secundaria*, corresponde a la atención de una problemática específica que afecte a un grupo determinado y que se encuentre en riesgo mayor; 3) *prevención terciaria*, se considera como atención de casos que requieran un acompañamiento para la mejora de su calidad de vida, cuando se enfrente a un caso grave de enfermedad o a un problema de riesgo social.

En general, al hablar de prevención se hace referencia al cambio social relacionado con el desarrollo de recursos de la comunidad donde se interviene. “Se trata de potenciar recursos existentes y ponerlos al servicio de un proyecto colectivo y de crear nuevos recursos que atiendan necesidades no atendidas por los propios recursos comunitarios” (Rodrigo y Palacios, 2008, p. 510).



En las intervenciones psicosociales se deben considerar tres niveles: prevención primaria, prevención secundaria y prevención terciaria

Figura 2: Modelo de intervención psicosocial - OMS



Fuente: López, 2014.

El Foro Mundial de la Educación del 2015, entre sus conclusiones, presentó la propuesta de la necesidad de promover una educación de calidad para todos, con la perspectiva hacia el 2030. Siendo así, se pretende transformar vidas mediante una educación que aborde aspectos de inclusión y equidad, para obtener una transformación real de la sociedad; estos indicadores son

elementos clave para la adecuación de políticas y prácticas educativas a los diferentes escenarios y contextos sociales, económicos y culturales. A pesar de que las agendas nacionales e internacionales han incorporado la necesidad de un aprendizaje a lo largo de la vida no se evidencia en campo la visión de una educación exclusiva en contextos escolares “minorando, e incluso, deslegitimando las prácticas educativas que acontecen en otros escenarios y tiempos sociales” (Gradaílle y Caride, 2016, p. 6).

La formación de estudiantes universitarios debe contemplar la capacidad para “dar respuesta a nuevas necesidades y demandas educativas, muchas de ellas, emergentes

La formación de estudiantes universitarios debe contemplar la capacidad para “dar respuesta a nuevas necesidades y demandas educativas, muchas de ellas, emergentes [...]”, que obligan a repensar la naturaleza y el alcance de la educación como una práctica extensible a cualquier tiempo y espacio de la vida de las personas” (Caride, 2008, p. 122). Abogamos por prácticas educativas, y no solo escolares, que dialoguen con los contextos, con las necesidades y las demandas que plantea la población con el fin de atender a la diversidad de expectativas, aportar soluciones y democratizar las oportunidades de desarrollo en clave educativa y social.

La universidad necesita incrementar su vinculación con la sociedad; es preciso generar un modelo de universidad comprometida, entendiendo la formación académica e integral de las personas no solo como profesionales, sino también desde la perspectiva de ciudadanía responsable, fundamentándose en la “reivindicación de una institución de educación superior orientada directamente a la construcción de una sociedad mejor” (Manzano, 2012, p. 43).

Promover una cultura social comprometida con la sostenibilidad, en la que gracias a “la participación de entidades externas, cohesionadas en torno a un proyecto educativo compartido, se irá progresivamente conformando una red de colaboración comunitaria más amplia, que permitirá avanzar mejor y en beneficio de todos” (Barrón y Muñoz, 2015, p. 222), es necesario en un mundo cada vez más individualista.

El trabajo en el contexto comunitario, a decir de autores como Gradaílle y Caride (2016), permite en los estudiantes universitarios desarrollar competencias relacionales y de identificación con el entorno social, de tal manera que podrán

- Adecuar su formación académica a las necesidades socioeducativas del entorno.
- Impulsar procesos de participación y trabajo en equipos multidisciplinares.
- Responder a problemas y necesidades sociales.
- Promocionar el trabajo en redes.
- Desarrollar herramientas para implementar programas a medio o largo plazo, con énfasis en los procesos, vivencias y experiencias.
- Combinar los principios de equidad, calidad y justicia social con el derecho a la educación, derivando en prácticas y experiencias inclusivas que contribuyan al bienestar social y a la mejora de las condiciones de vida (p. 12).

## Contexto de estudio

Es necesario distinguir las características del territorio, en especial aquellas que son propias de determinado sector, barrio o contexto que por su marginalidad y segregación carezca de condiciones para el bienestar y, en términos generales, aquellas áreas de la ciudad que estén desprovistas de oportunidades y condiciones para satisfacer la calidad de vida de quienes habitan allí (Aguilera-Martínez y Medina-Ruiz, 2017, p. 79). Es por eso que es necesario una contextualización del lugar del presente estudio.

La ciudad de Loja está ubicada al sur del Ecuador. Según el último censo poblacional son 214.855 habitantes, de los cuales el 46,9% son hombres y el 48,8% son mujeres, la edad promedio de sus habitantes es de 29 años, el 93,9% de la población se identifica como mestiza<sup>1</sup>. Las principales actividades que se realizan en la ciudad son el comercio, la agricultura, la ganadería y la educación (Díaz, 2018; Burneo, 2018). De los habitantes del cantón Loja el 17,3% se considera pobre por necesidades básicas insatisfechas (NBI<sup>2</sup>) extremo, el 26,3% se considera pobre por NBI no extremo y el 56,4% no es pobre (INEC, 2010). Al sur occidente de la ciudad, aproximadamente a ocho kilómetros del centro, se encuentra el sector Tierras Coloradas<sup>3</sup>, en el que se registran 5.994 personas en edades comprendidas entre 1 y 75 años (véase la tabla 1).

Tabla 1: Distribución por edades en el sector Tierras Coloradas

Sexo		>1 año	12 a 23 meses	1 a 4 años	2 a 4 años	5 a 9 años	10 a 14 años	15 a 19 años	20 a 64 años	65 a 74 años	75 años y más
H	D										
2.949	3.045	118	124	496	372	622	624	602	3.074	322	254

Fuente: Ministerio de Salud Pública del Ecuador (2017).

El presente estudio se realizó en el barrio Víctor Emilio Valdivieso, en el que viven 2.289 personas. El barrio cuenta con todos los servicios básicos: agua, luz, transporte público, educación (escuela primaria), seguridad (Unidad de Policía Comunitaria - UPC), alcantarillado y dispensario médico. El nivel educativo alcanzado por la población es educación básica incompleta (40%). En cuanto a oportunidades laborales, se evidencia un problema funcional en el sector por las escasas oportunidades ya que el 70% de los habitantes del sector trabaja en diversos oficios, el 13% trabaja en albañilería, el 19% es comerciante informal, el 25% de madres de familia se dedica al empleo doméstico, lavandería o en sus viviendas. Los ingresos que perciben las familias fluctúan entre 150 y 300 dólares mensuales, obteniendo en ocasiones la minoría (Sánchez, 2017; Díaz, 2018).

El barrio es una zona en donde se evidencia la vulnerabilidad y los riesgos sociales de forma frecuente, así se destaca lo mencionado por Tandazo (2018) de acuerdo con los datos emitidos por el Servicio Integrado de Seguridad – ECU del cantón Loja en el año 2017: entre los meses de enero y junio



de ese año se registraron 117 casos de violencia intrafamiliar, 16 personas desaparecidas, se evidenció la presencia de 95 consumidores de alcohol en las calles, 51 casos de robo, 77 casos de riña o conflictos comunitarios, 1 delito sexual y 12 casos de consumo de drogas.

## Metodología

El diseño metodológico se plantea desde una perspectiva cualitativa<sup>4</sup>, basada en la metodología del estudio de caso<sup>5</sup>, que incluye la revisión de fuentes directas e indirectas, a través de estudios previos *in situ*, los mismos que han sido analizados y sintetizados en el apartado de contexto.

El propósito del presente estudio fue conocer las percepciones y necesidades de las familias y profundizar en sus puntos de vista, con miras a interpretar su significado real para ser abordado. Siendo así, se planteó como objetivo identificar una línea base de necesidades de la comunidad de Tierras Coloradas, para el trabajo y colaboración entre la universidad y la comunidad, que concuerda con las preguntas de investigación: ¿cuáles son las principales preocupaciones de los padres de familia sobre sus hijos?, ¿qué nivel de incidencia tienen los programas de intervención social en la comunidad?, ¿cuál es la influencia de los programas de intervención social en el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes universitarios?

Se justifica este trabajo puesto que la universidad lleva cinco años trabajando en la comunidad en aspectos como mejoramiento de viviendas, generación de huertos familiares, etc., por ende, se conocen las necesidades del barrio en aspectos sociales, educativos y económicos.

La población objeto de estudio son personas que habitan en la comunidad de Tierras Coloradas, puntualmente en el barrio Víctor Emilio Valdivieso, donde se encuentra concentrado el 38% de los habitantes de la comunidad. La muestra objeto de estudio se obtuvo a través del sistema no probabilístico, ya que la elección de los elementos dependió de razones relacionadas con las características de la investigación: situación de las familias, necesidades sociales y educativas, problemáticas del barrio, etc. Siendo así, se contactó con varias personas del barrio, quienes de manera voluntaria accedieron a participar en el estudio, quedando ocho personas consideradas líderes en la comunidad, en edades comprendidas entre los 20 y los 65 años; y, por otro lado, 30 padres de familia en edades comprendidas entre los 30 y los 65 años, que viven en el barrio y que asisten a la parroquia para la catequesis.

El trabajo de campo (diagnóstico) se llevó a cabo en dos meses (octubre y noviembre de 2018) a los líderes barriales (presidente del barrio, párroco de la iglesia, mujeres líderes, policía comunitario, profesionales del área de salud y directora de la escuela municipal), a quienes se denominó *actores*

*clave*. Se realizó la combinación de los siguientes métodos: estudio de caso para conocer la situación del contexto socioeconómico del sector, a la vez que se desarrollaron entrevistas que permitieron contrastar la información recolectada, para realizar un análisis de mayor profundidad de la misma.

Dado el número de entrevistas no se requirió utilizar un programa de análisis específico, por lo que la información se revisó manualmente con una perspectiva de análisis del discurso, identificando aspectos en común y aquellos particulares o específicos del ejercicio en cada comunidad.

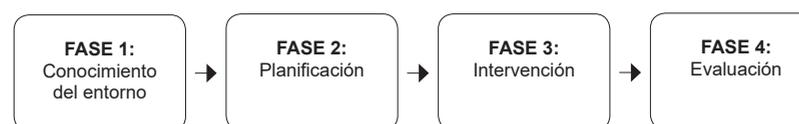
Los actores universitarios involucrados en el estudio fueron estudiantes del grado de Psicología, quienes desarrollaron su trabajo como parte de prácticas pre-profesionales para desarrollar competencias que contribuyen a la formación como futuros profesionales, y en la adquisición de una experiencia de intervención en la comunidad. Además, se contó con la colaboración de los miembros de la Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz de la Universidad Técnica Particular de Loja – UTPL, a través de los jóvenes voluntarios por la paz (estudiantes de las carreras como Derecho, Comunicación social, Economía, Gestión ambiental y Psicología), quienes se agrupan para desarrollar actividades relativas a la construcción de la paz, con la colaboración de docentes investigadores de los grupos de investigación Orientación educativa y paz y Ambiente y sociedad, bajo la figura de responsabilidad social universitaria.



## Desarrollo

Para el estudio se propuso el siguiente diseño metodológico, que comporta fases desde el conocimiento del entorno hasta la evaluación.

Figura 3: Diseño metodológico



Fuente: Elaboración propia.

**Fase 1. Conocimiento del entorno:** se realizó el acercamiento a la comunidad a través de actores clave: presidente del barrio, párroco de la iglesia, mujeres líderes, policías comunitarios, profesionales del área de salud y directora de la escuela municipal, con quienes se mantuvo un diálogo y luego una entrevista de tipo semiestructurada con seis preguntas agrupadas en tres aspectos: conocimiento de la comunidad, principales problemas y requerimientos de apoyo. Complementariamente a la aplicación de encuestas, se realizaron entrevistas informales a padres y madres que asisten a la

catequesis en la iglesia. A través del análisis de la información recopilada, la delimitación y la jerarquización de los temas (por importancia y recurrencia) se establecieron las necesidades y problemáticas del sector.

**Fase 2. Planificación de la intervención:** una vez identificada la principal problemática, se procedió a programar la intervención con niños del sector, tomando en cuenta el propósito, las actividades, la calendarización de actividades y los posibles resultados. Se agrupó a los niños según edad y año de escolaridad, además se estableció un horario y un día específicos para cada grupo. Por otro lado, se reclutó a estudiantes y voluntarios que trabajarían en el proyecto con los docentes y cooperantes internacionales.

**Fase 3. Intervención:** se socializó con los padres de familia la propuesta de intervención psicopedagógica para el acompañamiento de actividades escolares (deberes), así como también el detalle de las actividades, los tiempos y las personas responsables. Además, se consideró este espacio para motivar y sensibilizar sobre la importancia de un buen acompañamiento en actividades escolares a los niños. Una vez presentada la propuesta, aquellos padres que manifestaron su interés para que sus hijos sean beneficiarios del programa de intervención firmaron una carta de aceptación y compromiso de asistencia de sus hijos, según día y horario establecido por la coordinación del proyecto. Adicionalmente se creó un grupo en una red social (WhatsApp) para mantener informados a los padres del proceso.

**Fase 4. Evaluación:** constituyó un elemento clave en el desarrollo y proyección del trabajo. Contempló dos momentos: primero, durante el proceso, es decir un seguimiento al trabajo semanal de campo de los estudiantes-tutores, en el que se tomaron en cuenta novedades tales como asistencia de los niños, progreso en sus actividades, casos especiales, atención a padres, problemática con los niños. Todo esto corroborado con lo escrito en el libro de campo. Segundo, la evaluación al final, en que se realizó el cierre de los seis meses de intervención; se contó con dos tipos de informantes: los padres y madres y los estudiantes-tutores a través del desarrollo de grupos focales.

## Instrumentos utilizados

- **Entrevista semiestructurada** (*ad-hoc*) aplicada a los líderes y personas del barrio; la entrevista tiene una estructura y guión de preguntas en las que se hace referencia a tres bloques temáticos: conocimiento de la comunidad, principales problemas o necesidades y requerimientos de apoyo o intervención, con preguntas como las siguientes: ¿Cuáles son las preocupaciones en relación con la situación de las familias del barrio? ¿El barrio cuenta con espacios de recreación para niños y jóvenes? ¿Las familias están organizadas para el cuidado de los hijos mientras sus padres trabajan? ¿Conoce a cargo de quién están los niños en las tardes?

¿Existe algún problema social como venta y consumo de droga, alcohol, etc.? ¿En qué ámbitos le gustaría que la universidad pudiera apoyar en el barrio? El guión de la entrevista fue validado a través de juicio de cinco expertos en áreas de psicología y economía, quienes realizaron pequeños cambios, que fueron acogidos previo al proceso de entrevista al grupo seleccionado.

- **Fichas personalizadas:** documentos en los que los padres indicaban sus necesidades de apoyo en lo que se refiere a acompañamiento pedagógico, principales dificultades académicas de sus hijos, temas relacionados con la crianza, enseñanza, hábitos de estudio, etc.
- **Libro de campo:** permitió registrar las actividades diarias, incluía los apartados de fecha, nombre y descripción de la actividad y otros aspectos a destacar. Este instrumento fue muy importante en el desarrollo de las actividades porque permitió a los estudiantes-tutores, sistematizar y monitorear permanentemente a través de un proceso de observación. Esta toma de notas sirvió para analizar, organizar e interpretar información relevante de la práctica.



## Resultados

En el siguiente apartado se presentan los resultados más relevantes que se pudieron identificar de la implementación del presente proyecto. Esta información ha sido ordenada en conformidad con las fases planificadas dentro de la metodología, lo cual nos ha permitido obtener los siguientes resultados.

### Diagnóstico de la comunidad de Tierras Coloradas

El barrio Tierras Coloradas presenta las siguientes características: más del 60% de los habitantes percibe un sueldo inferior al básico<sup>6</sup>, el 45% de madres realiza labores domésticas en casas del centro de la ciudad de Loja. A pesar de ser una población económicamente activa, el ingreso percibido no es suficiente para subsistir, lo cual les obliga a buscar otro tipo de actividad informal como oficios (carpintería, albañilería, electricidad, plomería), agricultura, comercio y construcción.

En cuanto al nivel educativo de los moradores, el 32% tiene un nivel de escolaridad primaria; esta realidad cambia en la población de niños de entre 6 y 12 años, pues el 100% está escolarizado entre primero y décimo de educación general básica. Por otro lado, la población de adultos mayores (65 a 85 años) permanece en el barrio sin ninguna actividad formal, en un porcentaje que bordea el 25% ayudan a cuidar a sus nietos, mientras sus padres trabajan.

**El ingreso percibido no es suficiente para subsistir, lo cual les obliga a buscar otro tipo de actividad informal**

Las entrevistas con los actores clave permitieron conocer las necesidades de la comunidad, la situación de las familias, niños y jóvenes. Se detalla los resultados producto de dichas entrevistas en la tabla siguiente.

**Tabla 2:** Resultado de las entrevistas Fuente: Elaboración propia.

ENTREVISTADOS	RESUMEN RESPUESTAS
Presidente del barrio (hombre de 45 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existen muchos problemas con los jóvenes que están en las calles sin hacer nada, por eso consumen alcohol y drogas.</li> <li>Por las tardes, los niños están solos en sus casas; no tienen quién los acompañe.</li> <li>Hay familias que no colaboran para la mejora del barrio.</li> </ul>
Párroco del barrio (hombre de 65 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las mamás están preocupadas por el rendimiento de sus hijos; ellos están mal en la escuela.</li> <li>Los niños pasan solos las tardes.</li> <li>Los jóvenes han perdido los valores; no hay conciencia sobre la sexualidad responsable.</li> </ul>
Líder barrial 1 (mujer de 48 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las mamás salen a trabajar a la ciudad y tienen que dejar a sus hijos solos; ellos se hacen su propia comida.</li> <li>Muchos niños están solos o con sus hermanos mayores.</li> <li>Antes existía un grupo de madres que ayudaban a cuidar a niños por las tardes, era como una guardería.</li> </ul>
Líder barrial 2 (mujer de 20 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los chicos (jóvenes) no tienen qué hacer en el barrio, por eso se dedican a tomar alcohol.</li> <li>Existen muchas chicas menores de 18 años que han quedado embarazadas (yo soy un ejemplo de ello); en muchos casos han sido violadas en el barrio.</li> <li>Es necesario que los jóvenes conozcan sobre las oportunidades de trabajo, estudio o emprendimientos.</li> </ul>
Policía comunitario (hombre de 45 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>La seguridad en el barrio ha mejorado, pero en ocasiones la comunidad no ayuda a cuidar el orden.</li> <li>Los niños y jóvenes necesitan más acompañamiento de sus padres.</li> <li>Existen muchas denuncias de violencia intrafamiliar.</li> </ul>
Directora de escuela municipal (mujer de 45 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Todos los niños del barrio están escolarizados.</li> <li>El mayor problema de los niños es que no traen los deberes a la escuela; se les dice a las mamás, pero no hacen nada.</li> <li>Muchos niños pasan solos las tardes, no hay quién les ayude. Si alguien los acompañara en sus actividades escolares para casa (deberes), les iría mejor en la escuela.</li> <li>Los niños no tienen problemas de aprendizaje; lo que pasa es que no tienen hábitos de estudio. A los que tienen problemas los tenemos identificados y los ayudamos en la escuela.</li> </ul>
Profesional de salud 1 (mujer de 40 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tenemos un mapeo de las familias en cuanto a su salud física.</li> <li>Todos los niños menores de 6 años tienen sus vacunas completas.</li> <li>Hay casos de violaciones, violencia intrafamiliar y dependencia de drogas.</li> </ul>
Profesional de salud 2 (mujer de 35 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existen chicas muy buenas estudiantes, pero por su situación económica no pueden continuar sus estudios universitarios.</li> <li>Hay muchas mujeres menores de 15 años que están embarazadas, otras ya con 20 años tienen dos o tres hijos; la mayoría de ellas son madres solteras.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de las entrevistas evidencian las necesidades y problemáticas del barrio. Esta información permitió identificar y categorizar en tres grupos a los actores y sus problemáticas:

Niños:

- Permanecen solos por las tardes
- Falta de acompañamiento para actividades escolares

Jóvenes:

- Consumo de alcohol y drogas
- Embarazo adolescente
- No acceden a la universidad, ni trabajan

Familias:

- Denuncias de violencia intrafamiliar
- Falta de acompañamiento a sus hijos

Por otro lado, a través de las reuniones de catequesis en la parroquia se estableció un contacto directo con algunos padres y madres que manifestaron su preocupación sobre los resultados académicos de sus hijos y la problemática en relación con el aprendizaje en las áreas básicas de lectura y matemáticas. Reconocieron que sus hijos pasan solos las tardes, puesto que por sus obligaciones laborales no pueden realizar el acompañamiento y/o seguimiento de actividades escolares (deberes), y por ende expresaron su preocupación por el rendimiento académico de sus hijos ya que, en los resultados entregados por la escuela, los promedios de notas no son buenos.

## Planificación de la intervención

Con los resultados producto de las entrevistas con actores clave y padres de familia se determinó que el ámbito más apropiado para la intervención era el de los aspectos psicopedagógicos como el acompañamiento en las actividades extraescolares y los deberes.

La intervención psicopedagógica se realizó desde el modelo de educación no formal, puesto que se materializó en un conjunto de prácticas educativas y actividades lúdicas con los niños beneficiarios.

Para la planificación de dicha intervención se tomó en cuenta el número de niños que participarían y la edad, con miras a realizar una distribución de grupos por día de asistencia a la intervención.



Tabla 3: Beneficiarios directos del programa

Distribución de grupos por día				Total niños beneficiarios
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	
Grupo 1: Edad: 6 – 7 años Total: 4	Edad: 6 – 7 años Total: 16			
Grupo 2: Edad: 7 – 8 años Total: 5	Edad: 7 – 8 años Total: 20			
Grupo 3: Edad: 8 – 9 años Total: 6	Edad: 8 – 9 años Total: 24			
Grupo 4: Edad: 9 – 11 años Total: 5	Edad: 9 – 11 años Total: 20			

Fuente: Elaboración propia.

Se realizó una convocatoria a los padres de familia para presentar el programa de intervención y acompañamiento de actividades escolares, a quienes se explicó la dinámica de trabajo, responsabilidades y alcance de la misma. Una vez que conocieron la propuesta, firmaron una carta de aceptación y compromiso de asistencia de sus hijos, según día y horario establecido por la coordinación del proyecto.

El proceso de intervención se desarrolló gracias a una planificación semanal con sesiones diarias de lunes a jueves, utilizando las siguientes estrategias:

- Desarrollo de actividades escolares en las áreas básicas de lengua, matemáticas, ciencias naturales y sociales.
- Revisión de tareas y/o comentarios de los docentes para el refuerzo de ciertas áreas.
- Solución de inquietudes por parte de niños y padres de familia.
- Resolución de problemas, trabajo cooperativo, diálogo, pedagogía de la pregunta.
- Aprendizaje cooperativo.
- Juegos de rol.
- Diálogo crítico.
- Desarrollo de habilidades de comunicación asertiva.
- Desarrollo de pensamiento crítico.
- Lecturas críticas, análisis, lluvia de ideas, etc.
- Evaluación y valoración psicopedagógica.

El proceso de intervención se desarrolló gracias a una planificación semanal con sesiones diarias de lunes a jueves

## Resultados de la intervención

El acompañamiento de las actividades extraescolares lo realizaron tres voluntarios de la Universidad de Sevilla (psicólogos con maestría en intervención social comunitaria), diecisiete estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Técnica Particular de Loja – UTPL (quienes colaboraron desde la perspectiva de las prácticas pre-profesionales en la materia de Técnicas de intervención psicopedagógica) y nueve voluntarios jóvenes por la paz, adscritos a la Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la paz de la Universidad Técnica Particular de Loja – UTPL (estudiantes de carreras como Abogacía, Comunicación, Administración de empresas, Economía), quienes fueron capacitados y supervisados por docentes investigadores de las áreas de psicología y ciencias jurídicas.

La intervención se programó para desarrollarla en cuatro días a la semana, en grupos de cuatro y cinco niños, distribuidos por edades, y se llevó un registro de asistencia semanal. La duración de esta tercera fase fue de nueve meses; como beneficiarios directos se tiene ochenta niños en edades comprendidas entre seis y once años y como beneficiarios indirectos a cuarenta y cinco familias del sector Tierras Coloradas.

## Resultados de la evaluación

La evaluación del proyecto se realizó a través de grupos focales, con los padres de familia cuyos hijos fueron beneficiarios directos del programa y con los actores responsables de la intervención seleccionados aleatoriamente.

Los padres de familia fueron convocados a una reunión especial para evaluar el programa de intervención. Asistieron veinte madres de familia, cuyas edades fluctúan entre 25 y 45 años, con un nivel educativo de primaria y bachillerato, quienes trabajan en actividades domésticas en casas de la ciudad de Loja, más una abuelita de ochenta años, que no trabaja y está a cargo de sus nietos, ya que su hija vive en España. De los testimonios de las madres resaltamos los siguientes:

*Madre 1 - Julia:* Mis hijos (7 años y 10 años) venían felices a la escuelita (nombre que dan a la intervención). Aquí han aprendido a cuidar sus cuadernos y hacer los deberes. En la escuela han mejorado las notas.

*Madre 2 - Narcisa:* Mi hija (8 años) ha mejorado en la lectura y escritura, antes no le gustaba leer, pero las “señoritas” (se refiere a las cooperantes) le hicieron muchas lecturas y ahora le gustan los cuentos.

*Madre 3 - María:* Mis hijos (7 años y 9 años) al inicio no querían venir porque decían que les daba pereza hacer los deberes, pero poco a poco ellos mismos se alistaban para venir. Ahora tienen mejores notas y les gusta hacer los deberes de matemáticas.



*Madre 4 - Juana:* Mi hija (10 años) tenía problemas con los ejercicios de matemáticas, pero un joven le enseñó la suma y la multiplicación, ahora ella está más segura cuando tiene que resolver los problemas que le mandan en la escuela.

*Madre 5 - Ana:* A mi hijo (9 años) no le gustaba la escuela, escondía los cuadernos, la profesora me decía que mi hijo tenía los cuadernos rayados y sucios. Ahora él mismo los cuida y no los ensucia, dice que la señorita española le enseñó eso y cada día que tenía limpio el cuaderno le regalaba una estrella, al final les ganó a todos y le dieron un premio.

*Abuelita 1 - Mercedes:* Mis nietos (9 años y 11 años) ahora hacen los deberes, vienen puntuales (aulas parroquia), hacen prontito los deberes con los jóvenes y luego tienen tiempo de jugar a fútbol.

En general se denota que las madres y la abuelita reconocen el cambio de sus hijos y nietos. Luego de la intervención, estos resultados se ven reflejados en hábitos de estudio, cuidado de sus materiales y de sí mismos, resolución de problemas matemáticos, gusto por la lectura, tiempo para recreación, etc. De los resultados evidenciados, se infiere que la organización del tiempo, el acompañamiento y la motivación son elementos que juegan un papel crucial en el desempeño académico. Tal y como indican Amrai, Motlagh, Zalani y Parhon (2011) los hábitos de estudio, la organización del tiempo, la actitud o la motivación tienen una correlación positiva con el rendimiento académico, siendo así los niños beneficiarios del proyecto aprendieron a destinar tiempo de calidad para estudiar y/o realizar tareas.

En lo que se refiere a los resultados de la intervención, los jóvenes voluntarios por la paz (estudiantes de carreras como Economía, Psicología, Abogacía, Comunicación social y Administración de empresas, de edades comprendidas entre 19 y 21 años) expusieron varias e interesantes ideas, que se detallan a continuación.

*José Andrés:* Identifico esta experiencia como de gran impacto en mi vida personal y de formación, ya que he conocido y analizado las condiciones del barrio y ahora comprendo que requieren mi ayuda. Estoy muy comprometido con el trabajo en la comunidad.

*Angie:* La intervención me permitió generar un vínculo con la comunidad, lo cual me compromete en la continuidad del proyecto. Tenía ciertas ideas y estereotipos en relación con el barrio y su gente, pero ahora los veo con otros ojos, para mí todos los niños son iguales.

*Gabriel:* He desarrollado un compromiso con la comunidad y he mejorado mis habilidades de trabajo social. Me gusta trabajar con los niños, he podido aplicar lo que me han enseñado en clase.

*Fernando:* El trabajo con los niños generó un vínculo afectivo. Esto en gran medida ha sido una pieza fundamental para garantizar mi participación en el espacio de acompañamiento. Me sentí útil ayudando a los padres que no tienen tiempo para realizar actividades como juegos al aire libre. Con sus hijos encontré un espacio de distracción para mí también.

*David:* Algunos padres identificaron como positiva la intervención, si bien señalaron que hay que mejorar aspectos de comunicación entre nosotros y los niños para continuar con la participación de sus hijos. Me agradecieron la ayuda que se les ha dado, me sentí muy bien al saber que mi trabajo es importante para otros. A los padres les gustaría que continuáramos trabajando con sus hijos en otras áreas como inglés, matemáticas y lectura.



## Conclusiones y proyecciones

En referencia a la pregunta planteada como objeto del estudio: ¿cuáles son las principales preocupaciones de los padres de familia sobre sus hijos?, se destaca la situación de los niños, quienes permanecen sin acompañamiento y sin cuidado de los padres de familia por las tardes; en algunos casos, el cuidado se ha desplazado a figuras como abuelos, tíos o hermanos mayores. La falta de acompañamiento de los padres está íntimamente ligada al hecho del poco o nulo apoyo en las actividades escolares y sobre todo a la falta de hábitos de estudio de los niños, lo cual fue corroborado por la directora de la escuela. En lo que se refiere a los jóvenes, uno de los temas de mayor preocupación en la comunidad es el consumo de alcohol y drogas; esta es una problemática importante dentro del barrio, se tiene identificados espacios físicos donde los jóvenes consumen, compran y venden droga; además estos espacios son considerados inseguros para los habitantes. Por otro lado, los jóvenes que finalizan el bachillerato presentan dificultades para acceder a estudios universitarios, debido a la puntuación requerida y la restricción de cupos<sup>7</sup>, o bien por la falta de recursos económicos para el pago de una universidad privada, quedándose en la desocupación, pues tampoco acceden a plazas de trabajo.

Otra problemática detectada es el embarazo adolescente, que a nivel de país es un tema de salud pública. En el barrio adquiere un significado importante en virtud de datos oficiales del Ministerio de Salud que alertan sobre su incidencia. Hay reportes de embarazos en niñas de 14 y 15 años.

El tema de la violencia en las familias es otro problema de preocupación e interés. Esto se contrasta con los datos nacionales de la Encuesta Nacional de Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres (INEC, 2011), que señala que más del 50% de mujeres ha vivido algún tipo de violencia. Según los datos, en las veinticuatro provincias del país se determinó

que una de cada cuatro mujeres ha padecido violencia sexual, situación que en este caso no es un hecho aislado y está fuertemente identificado por los actores clave; la concurrencia de violencia contra mujeres es una situación conocida por la comunidad, además algunas de ellas han acudido de emergencia al centro de salud del sector para ser atendidas.

En lo que se refiere a la intervención directa con los niños, se evidencia mejoras en el aprendizaje de buenos hábitos, planificación del tiempo de estudio y desarrollo de técnicas de estudio, lo que favorece la ejecución de las actividades escolares, ya que las podrán realizar con mayor rapidez, eficacia y precisión, disminuyendo esfuerzo físico y psicológico (Capdevila y Villalonga, 2016).

Con relación a la pregunta de investigación sobre la influencia de los programas de intervención social en el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes universitarios, la intervención con los niños permitió que los estudiantes universitarios y cooperantes pudieran contrastar sus conocimientos teóricos con las necesidades y problemáticas sociales, asociadas a su proceso de aprendizaje. El fortalecimiento de las estructuras de voluntariado resulta fundamental en la construcción de comunidad partiendo del proceso de toma de conciencia y acción en territorio. El conocimiento y la praxis constituyen herramientas transformadoras dentro de su eje de fortalecimiento de capacidades en cultura de paz; a través de este proceso, los estudiantes-tutores asumen esta experiencia como responsabilidad social y proyectan su experiencia a otros estudiantes para incentivar su participación en la construcción de paz.

Finalmente, con relación al nivel de incidencia que tienen los programas de intervención social en la comunidad, la necesidad de establecer procesos participativos con la comunidad resulta de vital importancia desde la perspectiva de la intervención psicosocial. En la medida que la comunidad colabore activamente en la construcción y cambio de sus entornos, los procesos generarán alta incidencia; en este caso se debe trabajar intensamente fortaleciendo la figura de corresponsabilidad de los miembros de la comunidad. Por ello, se ha propuesto la aplicación de programas específicos que guarden relación con las problemáticas y los beneficiarios, en este caso niños, jóvenes y sus familias, ya que no se puede intervenir al margen de los contextos sociales, con miras a promover cambios que aseguren una mejor calidad de vida de la población de Tierras Coloradas.

Cabe destacar que hubo algunas limitaciones con relación a la participación de algunas familias del sector ya que desconocían las actividades programadas en el proyecto y sus horarios laborales no les permitían acceder a las jornadas en beneficio de la relación de sus hijos. Existían, también, otras iniciativas por parte de organizaciones sociales que desarrollaban actividades en los mismos horarios y jornadas establecidas en el proyecto.

Se prevé el trabajo con padres de familia con el propósito de generar espacios de pensamiento y reflexión, para el conocimiento de estrategias educativas que les permitan atender de forma adecuada las necesidades de desarrollo de sus hijos. Por otro lado, la generación de espacios de vida saludable con jóvenes de la comunidad, a través del trabajo conjunto de propuestas de intervención como actividad deportiva, talleres de emprendimiento, música y baile y prevención de problemas sociales (alcohol y drogas, violencia y embarazo adolescente).

Estamos seguros de que las diferentes formas de intervención primaria y secundaria incrementarán paulatinamente la presencia de los miembros de la comunidad en general y disminuirán las problemáticas inicialmente encontradas. Si bien la intervención con familias y con jóvenes en nuestro país se considera una iniciativa aislada, esto no significa que no se deba atender a estos grupos vulnerables.

Finalmente, estos resultados comprometen el desarrollo de un modelo de intervención ajustado a las características contextuales, como elemento de ayuda a otros grupos que deseen realizar este tipo de programas. Este proyecto tiene potencial de complementarse con estudios adicionales con relación a otras realidades que tiene el barrio como el urbanismo, el espacio público, el emprendimiento, el uso de tecnologías y los programas de ciudadanía a fin de lograr procesos completos de transformación de las realidades.



Se prevé el trabajo con padres de familia con el propósito de generar espacios de pensamiento y reflexión

## Agradecimientos

Este proyecto se realizó gracias a la colaboración de la Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz de la Universidad Técnica Particular de Loja – UTPL, con la colaboración de docentes investigadores del grupo de investigación en Orientación educativa de la UTPL. Además, se contó con la colaboración directa de:

- Ana Gutiérrez, Nieves Lázaro y Sergio Montilla, estudiantes del Máster de intervención social y cooperantes del Programa de ayudas para la sensibilización y formación para el desarrollo. Universidad de Sevilla – España.
- Dayanna Aguirre, Diana Benavidez, Andrea Benítez, Vannesa Burbano, Ana María Carrión, Geanella Carrión, Jhon Capa, Alexandra Herrera, Janina Lara, Ana María Maldonado, Gilda Mena, Johanna Patricia Ordoñez, Cinthya Ortiz, María Carolina Sozoranga, Angélica Tigre, Elsa Vargas y Andrea Villacres, estudiantes de Psicología, materia “Técnicas de intervención psicopedagógica” de la UTPL.

- Angie Aguilera, David Celi, Santiago Paz, Gabriel Lanchi, David Palacio, Daniel Palacio, Gabriela Palacio, José Andrés Sánchez y Fernando Benavides, jóvenes voluntarios por la paz, Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz de la UTPL.

María Aguirre Burneo  
 Docente investigador del Departamento de Psicología  
 Universidad Técnica Particular de Loja – UTPL  
 Miembro de la Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz – UTPL  
 meaguirre2@utpl.edu.ec

Diana Moreira Aguirre  
 Docente investigador del Departamento de Ciencias Jurídicas  
 Universidad Técnica Particular de Loja – UTPL  
 Coordinadora académica de la Cátedra UNESCO de Cultura y Educación  
 para la Paz – UTPL  
 dgmoreira@utpl.edu.ec

Luz Zabaleta Costa  
 Docente investigador del Departamento de Psicología  
 Universidad Técnica Particular de Loja – UTPL  
 lizabaleta@utpl.edu.ec

Santiago José Pérez Samaniego  
 Docente investigador del Departamento de Ciencias Jurídicas  
 Universidad Técnica Particular de Loja – UTPL  
 Coordinador de la Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz – UTPL  
 saperez1@utpl.edu.ec

## Bibliografía

- Aguilera-Martínez, F.; Medina-Ruiz, M.** (2017). Intervención social en el borde urbano desde el proceso de la significación cultural. *Revista de Arquitectura*, 19(2), 78-93. DOI: <http://dx.doi.org/10.14718/RevArq.2017.19.2.1495>
- Aguirre-Burneo, M. E.** (2012). *La influencia de la familia sobre el clima escolar: propuesta de un modelo causal ajustado a instituciones educativas de quinto año de educación básica de Ecuador*. Tesis doctoral.
- Amrai, K.; Shahrzad Elahi-Motlagh, S.; Azizi-Zalani, H.; Parhon, H.** (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.111>.

**Barrón, Á.; Muñoz, J. M.** (2015). Los huertos escolares comunitarios: fraguando espacios socioeducativos en y para la sostenibilidad. *Foro de Educación*, 17 (26), 213-239. Recuperado de: <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/380>.

**Burneo, M. I.** (2018). *Aplicación de la técnica de agricultura urbana en el barrio Tierras Coloradas mediante la metodología de diseño participativo*. Tesis de pre-grado. Recuperado de: <http://dspace.utpl.edu.ec/handle/20.500.11962/22135>

**Caride, J. A.** (2008). El Grado en Educación Social en la construcción del espacio europeo de educación superior. *Educación XXI*, 11, 103-131.

**Caride, J. A.** (2017). Educación Social, Derechos Humanos y Sostenibilidad en el Desarrollo Comunitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 29 (1), 245-272. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/16706>

**Capdevila, A.; Bellmunt, H.** (2016) Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: diferencias por género. *Revista Educación Siglo XXI*, 34 (1), 157-172. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/j/253261>

**CEPAL - CELADE** (2002). *Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas; síntesis y conclusiones, LC/G* [Socio-demographic vulnerability: Old and new risks for communities, households and individuals; synthesis and conclusions]. 2170 (SES.29/16). Santiago de Chile.

**Creswell, J. W.** (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches, Fourth Edition*. Thousand Oaks: Sage.

**Delors, J.** (1993). Los cuatro pilares de la educación. En: *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. UNESCO, Madrid.

**Díaz, D. F.** (2018). *Propuesta de EcoBarrio aplicado al sector Víctor Emilio Valdivieso, Tierras Coloradas*. Tesis de pre-grado. Recuperado de: <http://dspace.utpl.edu.ec/handle/20.500.11962/23311>

**Dimmit C.; Robillard, L.** (2014). *Evidence-Based Practices: Pro-social skill development and violence prevention in K-8 Schools*. Documento interno no publicado. Massachusetts: Fredrickson Center for School Counseling Outcome Research and Evaluation, UMass Amherst.

**Fantova, F.** (2018). Construyendo la intervención social. *Papeles del Psicólogo*. 39 (2), 81-88. DOI: 10.23923/pap.psicol2018.2863

**Gradaille, R.; Caride, J. A.** (2016). Accessibility in the realities of everyday life: social pedagogy in the construction of the right to inclusive education. *Education policy analysis archives*. 24 (91), 1-19. Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2458>

**Galtung, J.** (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Bakeaz.

**Galtung, J.** (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.

**Hernández, R.; Fernández-Collado, C.; Baptista, P.** (2006). *Metodología de la investigación* (4ta. ed.). México D. F: Mc Graw Hill.



- INEC (2010). *Resultados del Censo de población y vivienda en el Ecuador 2010: Fascículo provincial Loja*.
- INEC (2011). *Resultados de la Encuesta Nacional de Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres*.
- Jiménez, F. (2016) *Antropología ecológica*. Madrid: Dykinson.
- Manzano, V. (2012). *Universidad comprometida*. Bilbao: HEGOA.
- Moos, R. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings, and policy implications*. San Francisco: Jose-Bass.
- Moos, R. H.; Trickett, E. J. (1974). *Classroom Environment Scale Manual*, Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Muir, R.; Quilter-Pinner, H. (2015). Powerful people. *Reinforcing the power of citizens and communities in health and care*. London: IPPR.
- Ortega-Ruiz, R. (2009). La educación y los derechos humanos ante los desafíos de la convivencia, en Caride, J. A. (coord.) *Los derechos humanos en la educación y la cultura: del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Pérez-Díaz, A.; Ibarra-López, L.; Ramírez-Ramírez, N. (2017). Intervención social desde una perspectiva comunitaria en Ciudad Juárez, México. *Comunitaria: Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 13, 153-177. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5979277>
- Pose, H. (2006). *La cultura de las ciudades: un quehacer cívico-social*. Barcelona: Graó.
- Rodrigo, M. J.; Palacios, J. (coords.) (2008). *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tandazo, O. J. D. (2018). *Estudio de la percepción que tiene la ciudadanía lojana de 17 a 40 años de edad, sobre las personas que habitan en la ciudadela Víctor Emilio Valdivieso (Tierras Coloradas), durante el período enero - junio 2017*. Tesis de pre-grado. Universidad Nacional de Loja, Loja, Ecuador.
- Tam, D. M.; Schleicher, K.; Wu, W.; Kwok, S. M.; Thurston, W. E.; Dawson, M. (2016). Social work interventions on intimate partner violence against women in China. *Journal of Social Work*, 16(2), 228-249. DOI:10.1177/1468017314568745
- López-Cabanas, M.; Cembranos, F.; Casellas, L. (2017). *Situación de la psicología de la intervención social en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Luzón, A.; Sevilla, D. (2015). La educación en los Objetivos de Desarrollo del Milenio y en los del Desarrollo Sostenible. Una estrategia de Naciones Unidas a favor de los derechos humanos. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 61, 25-40.
- UNESCO (2014). *Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible. Conferencia Mundial. Aichi-Nagoya (Japón)*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231074s.pdf>.

- Varela-Crespo, L. (2015). Los profesionales de la educación social en los servicios sociales comunitarios: un estudio de casos. *Estudios sobre Educación*, 29, 61-81. DOI: 10.15581/004.29.61-80
- Vargas-Rubilar, J.; Lemos, V.; Richaud, M. C. (2017). Programa de fortalecimiento parental en contextos de vulnerabilidad social: Una propuesta desde el ámbito escolar. *Interdisciplinaria*, 34 (1), 157-172.

- 1 Mestizo: hijo de padres de diferente raza. En Ecuador el 71,9% se declara de raza mestiza, según el último Censo de Población del INEC (2010).
- 2 Necesidades básicas insatisfechas en Ecuador abarca cinco dimensiones, con sus respectivos indicadores que miden privaciones, son las siguientes: capacidad económica, acceso a la educación básica, acceso a la vivienda, acceso a servicios básicos, hacinamiento.
- 3 Tierras Coloradas, conformada por los barrios Menfis, Tierras Coloradas, Víctor Emilio Valdivieso, Cóndor Mirador y Menfis Alto.
- 4 Proceso no lineal sino interactivo, en el que las etapas permitirán adentrarse a la problemática de campo (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006).
- 5 Varela-Crespo (2015) considera el estudio de caso como una metodología de análisis de la realidad social, que se utiliza en diversos trabajos de investigación de áreas como la sociología, la educación, la antropología, etc.
- 6 El salario básico unificado (SBU) en Ecuador en 2018 fue de USD 386,00. Para el año 2019 existió un incremento de 11 dólares, con un total del SBU de USD 396,00.
- 7 Las universidades públicas en el Ecuador (2018) manejan un puntaje específico para el acceso académico, mínimo 601/1000; y para postular a las carreras de Medicina y de Formación Docente debían obtener 800/1000. En la ciudad de Loja, existen tres universidades, una pública y dos privadas.



Andrea Barrientos

## Escuelas alternativas: oportunidades para el desarrollo de la paz resiliente

Recepción: 15/06/19 Aceptación: 22/07/19

### Resumen

En este artículo presentamos el concepto de la resiliencia y su relación con la paz. A partir de la experiencia de las escuelas alternativas, se observa la viabilidad de avanzar la resiliencia y la paz a través del desarrollo de los factores de protección en el contexto de los principios de la paz. Las escuelas alternativas se dedican a proveer oportunidades educativas para jóvenes fuera de la escuela, siendo así un terreno fértil para estructurar el currículo, la enseñanza y la operación de la escuela hacia el desarrollo de la recuperación, la sostenibilidad y el crecimiento del individuo. Se presenta, además, el concepto de paz resiliente, unión entre las nociones de resiliencia y paz, útil en el contexto de las escuelas alternativas.

### Palabras clave

Educación alternativa, educación social, paz, paz resiliente, Puerto Rico, resiliencia.

### Escoles alternatives: oportunitats per al desenvolupament de la pau resilient

*En aquest article presentem el concepte de la resiliència i la seva relació amb la pau. A partir de l'experiència de les escoles alternatives, s'observa la viabilitat d'avançar la resiliència i la pau a través del desenvolupament dels factors de protecció en el context dels principis de la pau. Les escoles alternatives es dediquen a proveir oportunitats educatives per a joves fora de l'escola, i són un terreny fèrtil per estructurar el currículum, l'ensenyament i l'operació de l'escola cap al desenvolupament de la recuperació, la sostenibilitat i el creixement de l'individu. Es presenta, a més, el concepte de pau resilient, unió entre les nocions de resiliència i pau, útil en el context de les escoles alternatives.*

### Paraules clau

Educació alternativa, educació social, pau, pau resilient, Puerto Rico, resiliència.

### Alternative Schools: opportunities for the development of resilient peace

*In this article we engage with the concept of resilience and its relationship with peace. The experience of alternative schools provided an opportunity to assess the viability of advancing resilience and peace through the development of protective factors in the context of the principles of peace. Alternative schools set out to provide young people with educational opportunities outside of school, and as such are fertile ground for structuring the curriculum, teaching and the overall operation of the school to favour the development of people's recovery, sustainability and personal growth. The article also presents the concept of resilient peace as a bringing together of the notions of resilience and peace, useful in the context of alternative schools.*

### Keywords

Alternative education, social education, peace, resilient peace, Puerto Rico, resilience.

### Cómo citar este artículo:

Barrientos Soto, Andrea (2019).

Escuelas alternativas: oportunidades para el desarrollo de la paz resiliente. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 72, 103-122.



## Introducción

La paz y la resiliencia se interceptan en el plano de la salubridad y de la convivencia. Para los jóvenes adolescentes de hoy, enfrentados a múltiples variaciones de violencias en sus diferentes contextos y dimensiones (directa, psicológica, estructural, simbólica y cultural), tanto la paz como la resiliencia son elementos que deben ser parte de la educación recibida en las escuelas, impartida y también vivida. La violencia es entendida generalmente como “todo aquello que, siendo evitable, impide, obstaculiza o no facilita el desarrollo humano” (Muñoz y Molina, 2004, p. 263).

La resiliencia nos ofrece unos pasos a seguir en el desarrollo de las capacidades

Por un lado, la paz se nos presenta con una meta-dirección hacia la creación de una cultura de paz en nuestras esferas de convivencia (familia, comunidad, escuela, ciudad, región, país, etc.). La cultura de paz nos encamina hacia un clima o espacio, en el caso del centro educativo, de “co-construcción en las relaciones interpersonales entre estudiantes, padres, madres, docentes, directivos, no docentes y otros actores que participen e interactúen con ella, donde se promueva el respeto mutuo, la aceptación de la diversidad, la cooperación, la solidaridad y la resolución asertiva y sin violencia de conflictos” (Muñoz *et al.*, 2014, p. 16). Por otro lado, la resiliencia nos ofrece unos pasos a seguir en el desarrollo de las capacidades y las habilidades individuales como la confianza, el sentido de propósito y la iniciativa, las cuales son necesarias para rebotar y sobrellevar situaciones de adversidad experimentadas por los jóvenes.

A continuación exploraremos las definiciones de la resiliencia en el contexto de la educación alternativa y sus escuelas; y cómo la paz, en particular la *paz resiliente*, es un ingrediente significativo en el desarrollo de esta educación.

## El contexto de la educación alternativa

La educación alternativa (EA) responde a la búsqueda de una mejor opción educativa para la escuela pública y el modelo pedagógico tradicional, caracterizado por su rigidez, autoritarismo y uniformidad. Un modelo que en general se limita a valorar y evaluar lo cognitivo y académico, dejando de lado las otras dimensiones del ser humano.

Un punto de partida para pensar la EA como concepto son los adjetivos con los que usualmente se hace referencia a ella. En el texto *Pedagogías del siglo XXI*, Carbonell define las escuelas alternativas como: “[...] radicales, alternativas, abiertas, sin paredes, diferentes, no convencionales, libres, no-escuelas, antiautoritarias, libertarias, al margen del sistema, democráticas [...], pero siempre son alternativas a la escolarización ordinaria y convencional” (Carbonell, 2016, p. 99).

Muchos son los educadores y filósofos que con sus teorías o experiencias prácticas particulares han contribuido a cambiar esa educación tradicional, donde el alumno –y muchas veces también el docente– se concibe fundamentalmente como una reserva de conocimientos, un memorista, un reproductor de ideas y un escucha. Teniendo en cuenta experiencias específicas en distintos momentos históricos, reseñamos, a grandes rasgos, las tendencias presentes en los Estados Unidos, América Latina y Puerto Rico.

Una experiencia anglosajona que marca la historia de este movimiento educativo es la escuela Summerhill, fundada en 1921 por el escocés A. S. Neill (1986) en el Reino Unido, como una escuela internado-mixta. Summerhill es considerada por algunos autores como la primera experiencia de educación libre y democrática que se ha mantenido abierta por casi un siglo y ha sido documentada sistemáticamente. La propuesta teórico-conceptual y su aplicación concreta a nivel de la enseñanza primaria y secundaria se basan en la libertad como capacidad de decidir y actuar respetando a los demás y en la eliminación de los miedos y la infelicidad.

Las clases son libres, las decisiones se toman en una asamblea semanal y la enseñanza es laica. Se consideran las necesidades de los niños, niñas y jóvenes y se busca el autocontrol y eliminar la interferencia o el autoritarismo de los adultos. Radical para su época, Summerhill consideraba la individualización, la educación emotiva y el aspecto social como fundamentales en el aprendizaje.

Antes de Summerhill, las escuelas alternativas en Europa se limitaban prácticamente a la labor asumida por la iglesia, para “salvar” a jóvenes desplazados por las desigualdades económicas y educativas, ya sea causadas por la industrialización, la pobreza o las guerras. Entre los ejemplos, podemos referirnos a la Escuela Barbiana, localizada en las afueras de Florencia, Italia, y establecida por el sacerdote Lorenzo Milani en 1954, con el propósito explícito de formar a jóvenes que se encontraban fuera del sistema escolar.

Milani utiliza la técnica de escritura colectiva y recoge las reflexiones de ocho estudiantes sobre su experiencia en la escuela tradicional. A partir de este material extrae algunas recomendaciones y publica, en forma de carta, *Lettera a una professoressa*, la necesidad de una reforma educativa para evitar la desigualdad que provoca la deserción. Este poderoso escrito ahonda en las causas y las consecuencias de la expulsión de estudiantes y evidencia que no todos ellos tienen la misma facilidad, ni aprenden de la misma forma.

[...] también nosotros hemos visto que con ellos [estudiantes rezagados] la escuela resulta más difícil. A veces sentimos la tentación de quitarlos de en medio. Pero si los perdemos la escuela ya no es escuela. Es un hospital que cura a sanos y rechaza a los enfermos. Se convierte en un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable (alumnos de la Escuela Barbiana, 1986, p. 14).



Las escuelas alternativas en Europa se limitaban prácticamente a la labor asumida por la iglesia

En la Escuela Barbiana –que aún existe– la educación es más al aire libre, todos aprenden de todos y la apuesta es por la solidaridad y la alegría. El sacerdote pensaba que había que armar a los pobres con el poder de la palabra y el pensamiento.

Para Dewey el niño debe integrarse a la sociedad mediante el aprendizaje experiencial

Tres de los autores que más avanzan en esta perspectiva son Dewey, Neill e Ilich. Para Dewey (2004) la enseñanza y el currículo deben seguir las etapas de desarrollo del niño, quien debe integrarse a la sociedad mediante el aprendizaje experiencial. A. S. Neill y la experiencia de la escuela Summerhill, como se ha señalado, abogan por la plena libertad de los niños en oposición a la conformidad y autoritarismo de los adultos y la sociedad (Carbonell, 2016). Ilich (2011), por su lado, distingue entre la escolarización y la educación y promueve una enseñanza para todos, abierta, libre –fuera de la escuela–, mediante redes educativas, un diálogo entre iguales y el aprovechamiento de las habilidades de maestros y maestras y conoedores de distintos campos. Al conocimiento adquirido por estos medios le suma un contacto permanente con la naturaleza y las distintas facetas de lo cultural. Para Ilich, en su libro *La sociedad desescolarizada*, solo el desencanto del ritual social monopolizado por la escuela –reproductora de la dominación– permitirá alcanzar una educación liberadora.

Las escuelas alternativas nacen, entonces, como opciones específicas que tienen éxito y se consolidan a nivel internacional. Estas propuestas se multiplican y se diversifican como respuesta a los resultados negativos de la llamada educación tradicional e intentan responder dudas e inquietudes con distintas metodologías que tienen en común el desarrollo integral del estudiante con mayor participación y libertad. También surgen como contrapropuesta a una educación “obligatoria y masificada que, desde su inicio, promueve el condicionamiento y la competencia” (Barrientos, 2018, p. 3).

La palabra alternativa califica como una opción a la escuela y a la metodología tradicional. Se pasa de la pasividad –recepción– a la participación del estudiante. Para Gutiérrez y Prieto se trata, básicamente, de una orientación pedagógica que

[...] promueve actitudes críticas y creativas; abre el camino a la expresión y la comunicación; no solo promueve procesos y productos, sino que se basa en la producción de conocimiento; es lúdica, agradable y hermosa, y desarrolla una actitud de investigación (Gutiérrez y Prieto, 1999, p. 23-57).

## Educación alternativa en los Estados Unidos

En los Estados Unidos, todavía en los años cincuenta y sesenta durante las luchas contra la segregación racial y a favor de los derechos civiles para los afroamericanos, la educación sigue siendo uno de los mecanismos más importantes para mantener la mentalidad segregacionista y el *estatus quo*. En ese contexto, la EA surge

- Como una oportunidad de equilibrar las balanzas de acceso y calidad a la educación para las minorías, especial pero no exclusivamente para los afroamericanos.
- Como un laboratorio experimental, donde se valoran los procesos y se prueban formas de enseñar y evaluar (Sliwka, 2012).

Estas nuevas escuelas son diseñadas, entonces, como espacios transgresores del modelo convencional. Presentan programas de estudio liberadores, cambian su forma de organización y promueven una toma de decisiones que refleja los principios democráticos de los movimientos sociales y políticos del momento. Para los autores Mills y McGregor (2017), la EA de los Estados Unidos se podría definir como un componente y, a la vez, un producto de la revolución contracultural de la convulsa década de los sesenta. En las dos décadas siguientes, la educación regular estadounidense asume un carácter que podría denominarse *remedial*. Pretende arreglar o curar los problemas producidos en muchas generaciones de estudiantes, formados en un sistema altamente estandarizado (homogéneo) y con una metodología basada en la memoria. La alarmante situación de abandono escolar temprana los lleva a analizar el tipo de población y a evidenciar que, en su mayoría, proviene de minorías raciales en situaciones de vulnerabilidad social y académica. Les preocupa, además, la inexistencia de opciones educativas adecuadas a su condición que puedan proveer las destrezas necesarias para una integración social efectiva, es decir, una integración al mundo del trabajo. Así, esta masiva exclusión genera una subclase educativa y evidencia la necesidad de encontrar opciones viables que disminuyan la deserción escolar prematura y promuevan una escolaridad más amplia y una cierta movilidad social.

La EA experimenta un crecimiento rápido en los años ochenta y noventa en los Estados Unidos con el propósito de ofrecer opciones o más bien compensar los estragos de una educación pública homogénea, memorística y con énfasis en pruebas y exámenes. En estas décadas no solo las tasas de abandono escolar temprano aumentan, sobre todo en comunidades vulnerables y excluidas, sino que la violencia (particularmente directa, psicológica, estructural) crece exponencialmente y se convierte en otro factor determinante. Se empieza a registrar el acoso escolar y se estudia por primera vez su incidencia en la deserción o abandono temprano. Como un factor significativo aumenta el número de niños, niñas y adolescentes que reciben educación en el hogar, en ciertos casos por cuestiones religiosas y, en otras, como respuesta a la violencia o al acoso recibido en la escuela (Mills y McGregor, 2017).

La necesidad de contar con escuelas alternativas hace que ya para 1998, veinte estados de la nación norteamericana tengan definiciones oficiales de lo que se conoce como la educación alternativa y, cuatro años después (2002), cuarenta y ocho estados habían legislado sobre ella (Porowski, O’Conner y Luo, 2014).



La educación regular estadounidense asume un carácter que podría denominarse *remedial*

Las escuelas alternativas han sido pioneras en prácticas educativas innovadoras que ahora son comúnmente aceptadas, tales como la reducción del número de estudiantes por profesor, el currículo basado en temas o intereses (*theme based curriculum*), las comunidades de aprendizaje (*learning community*), el empoderamiento de los docentes, la evaluación auténtica (*assessment*), entre otros (Lange y Sletten, 2002). La educación en el hogar, (*homeschooling*), considerada también alternativa, en las últimas décadas se expande en los Estados Unidos entre familias con características particulares, parejas blancas de clase media, con educación mínima de estudios universitarios. Esta propuesta requiere que, al menos uno de los encargados del estudiante, se prepare en la confección de currículos y permanezca en el hogar un tiempo determinado. La educación en el hogar es una práctica ilegal en Alemania, Brasil y otros países. En unos casos porque se considera importante la relación entre pares y en otro por considerar la educación una responsabilidad del estado (Sliwka, 2012).

En América Latina, la educación en el hogar es más bien una excepción, fundamentada casi siempre por razones de salud y religiosas. Existe más bien la tendencia a asumir modelos de EA ya desarrollados que consideran prioritaria la perspectiva del estudiante tomando en cuenta el desarrollo de los aspectos educativos, social, emocional, físico y vocacional. Es decir, escuelas tipo Montessori, Waldorf, educación abierta y otras que buscan promover el desarrollo holístico e integral del estudiante mediante una metodología participativa, abierta y más libre, que estimule y desarrolle sus talentos.

Son varias las tendencias escolares –Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, entre otras– que parten de un cambio profundo en la filosofía de la enseñanza-aprendizaje y se convierten en la “nueva escuela” o educación alternativa. Estas tendencias tienen su base en propuestas específicas individuales que se expanden internacionalmente y sobreviven en el tiempo modificadas según las circunstancias. Todas ellas se basan en conocimientos desarrollados por educadores, psicólogos, filósofos, médicos, sociólogos, antropólogos y otros, que permiten entender el desarrollo del ser humano y la importancia del contexto natural y social. Algunos de estos estudios han sido probados directamente en la educación, otros simplemente inciden en ella.

Las nuevas pedagogías inciden, por una parte, en el respeto a los distintos momentos de crecimiento de los niños y niñas y a su libertad para escoger sus caminos de aprendizaje. El autocontrol, la toma de decisiones, la participación democrática, el aprovechamiento de las destrezas y habilidades de cada uno, la pérdida del miedo y la búsqueda de la felicidad pasan por una toma de conciencia de la importancia de la naturaleza y el entorno familiar y social. La premisa de que cada ser humano es distinto y debe poder acceder a una educación solidaria y libre que reconozca sus diferencias y tome en cuenta las necesidades físicas, emocionales, sociales e incluso espirituales es trascendida por otra de igual importancia: todas las personas deben ser educadas sin importar el grupo social al que pertenezcan.

Algunos de estos estudios han sido probados directamente en la educación, otros simplemente inciden en ella

Ya Rousseau en *Emilio o de la Educación* había rechazado el intelectualismo y la educación elitista en pro de una educación general basada en el contacto del niño con la naturaleza y en el conocimiento de sus propias necesidades. Solo así, pensaba el filósofo francés, es posible formar individuos independientes.

## Educación alternativa en América Latina

Esta preocupación se da también en América Latina y el Caribe desde el siglo XIX, sobre todo en lo que se refiere a la marginalidad de los grupos menos favorecidos con respecto a la educación. Un buen ejemplo es la escuela en un taller del viejo San Juan, Puerto Rico, que fundan los hermanos maestros puertorriqueños Rafael y Celestina Cordero y Molina, quienes brindan educación básica a niños y niñas negros y mulatos de pocos recursos, excluidos de la educación formal por la ley de esclavitud, que aún persistía a principios del siglo XIX en Puerto Rico (Quintero, 2009). Esta experiencia representa uno de los primeros ejemplos en el Caribe de una escuela alternativa, que en este caso contempla a una población necesitada y excluida de la educación oficial. La labor de este taller educativo continúa por décadas y se integra al imaginario colectivo de Puerto Rico.

De América Latina cabe mencionar las propuestas educativas del cubano José Martí, la chilena Gabriela Mistral o la Escuela Normal en Costa Rica y sus ideólogos, quienes proponen una nueva educación basada en el contacto con el contexto y la experiencia vital. Una educación sobre la vida, para la vida y por la vida donde, al igual que sus antecesores, los niños y niñas ocupan un lugar fundamental como sujeto al igual que el maestro. Como para otros proponentes del cambio, el conocimiento directo del entorno –salir al campo, a lugares de trabajo–, el juego, la literatura y la lectura serían ejes fundamentales del aprendizaje.

Paulo Freire asume estos principios, pero los trasciende con una propuesta de educación más compleja que humaniza, concientiza a la sociedad y pretende explícitamente formar individuos reflexivos, comprometidos y solidarios. La propuesta educativa de Freire, como educación liberadora, promueve el cambio, la transformación hacia una sociedad más inclusiva y menos injusta. Su propuesta se basa en el principio del diálogo, de la interacción –los educadores también serían investigadores críticos– en el entorno y con el entorno. El maestro facilita el proceso que lleva al conocimiento por medio de la práctica (*praxis*), la reflexión y la acción permanente. En este sentido “la *Pedagogía del oprimido* deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (Freire, 1993, p. 34), una efectiva herramienta de lucha contra la pobreza y el estancamiento social.



La propuesta educativa de Freire promueve la transformación hacia una sociedad más inclusiva y menos injusta

## El caso de Puerto Rico

Ante los retos económicos y sociales actuales de Puerto Rico y la tendencia de la población de estudiantes en alto riesgo de exclusión social y educativa, pudiera ser que aumente el número de jóvenes que abandona la escuela. El Departamento de Educación de Puerto Rico reveló que un 60% de los estudiantes que entra al grado 10 se gradúa con su cohorte en el grado 12 de la escuela superior, de tal forma que el abandono oficial es del 40% (El Nuevo Día, 2012). El abandono continúa siendo más agudo en el grado 10 (entre 14 y 16 años), el cual representa la transición de la escuela intermedia a la superior<sup>1</sup> (Barrientos, 2016).

Para muchos jóvenes, su camino normal hacia la adultez está trinchado por la exclusión social. La juventud se le dificulta de alcanzar niveles sociales (económicos, políticos y culturales) asociados con la adultez. Conocida como la *adultez en espera* (*waithood*), o como el *hombre-joven* (*youthmen*) en el caso de los varones, el estancamiento de la adultez se repara con la espera de oportunidades educativas o de empleo para adelantar sus vidas productivas. La transición de la escuela al trabajo ha sido descarrilada ya que carecen de las oportunidades de mediar entre los dos mundos: escuela y trabajo. Al haber abandonado la escuela y estar estigmatizados con el título de “desertores escolares”, el vínculo al próximo eslabón de la sociedad, el trabajo, se dificulta ya que no existe de manera formal (Kahn *et al.*, 2015). Una gran cantidad de jóvenes hoy día representan la generación Ni-Ni (ni en la escuela, ni en el trabajo) o los NEET (por sus siglas en inglés), término que denomina a los jóvenes entre los 16 y 18 años que no están presentes en la educación, entrenamientos o empleo (*Not in education, employment or training*) (Levitas, 2006).

Actualmente, los jóvenes mayores que buscan empleos seguros y estables se han encontrado con que representan la generación *estanbai*, refiriéndose a estar en espera, *stand by* (en inglés), ya que solo encuentran empleos precarios, a corto plazo, sin seguridad laboral, sin beneficios de sanidad y de baja remuneración. Se trata de empleos que requieren que los jóvenes estén disponibles cuando los empleadores les citen para realizar su jornada de trabajo. El término, presentado en un documental<sup>2</sup>, se refiere a una nueva generación de graduados universitarios que optan por permanecer en Puerto Rico, en vez de trasladarse a los Estados Unidos a pesar de su actual crisis financiera, pero se ven obligados a forzarse y sobrevivir por cualquier medio necesario ya que sus aspiraciones, tanto profesionales como de vida, quedan a la espera. Los estudiantes que abandonan la escuela regular forman una población en riesgo de exclusión social y son particularmente vulnerables social y académicamente por haber abandonado la escuela prematuramente. Aunque algunos no forman parte, todavía, del colectivo *estanbai* por su edad, de no contrarrestar los efectos sociales y educativos, ese pudiera ser su futuro.

Los jóvenes mayores que buscan empleos seguros y estables representan la generación *estanbai*, ya que solo encuentran empleos precarios

En respuesta a esta situación, hoy en día existen escuelas alternativas en Puerto Rico que ofrecen una segunda oportunidad a la educación. Las escuelas alternativas, como colectivo, se plantean “propiciar la retención escolar; desarrollar destrezas sociales, autogestión que le facilite integrarse de forma positiva a la sociedad y promover que el participante logre autorealizarse personal y académicamente a través de métodos no tradicionales” (DEPR, 2014: Opúsculo).

Actualmente se distinguen dos modelos de EA: uno a nivel elemental o primario que tiende a ser privado, y otro, más bien público para la enseñanza secundaria. Ambas propuestas se centran en el respeto por la persona y por esa razón el ambiente escolar gira en torno al educando, quien debe desarrollar sus áreas cognitiva, emocional y social. Así, participan de una cosmovisión holística donde existe un fuerte vínculo con una sociedad que necesita de individuos productivos para poder mejorar.

El modelo operativo de la escuela alternativa privada del *kindergarten* a sexto de primaria generalmente cuenta con la participación de los padres, ya que los niños y niñas requieren de una mayor supervisión. La mayoría de estos padres educados busca una enseñanza diferente que fortalezca las destrezas de pensamiento y la independencia y que promueva valores de solidaridad, justicia y diálogo. A pesar de gozar de mucha credibilidad entre las jóvenes parejas, las escuelas Montessori, como muchas escuelas privadas, han seguido la misma tendencia de disminución en la matrícula por los altos costes, lo cual limita el acceso a algunas familias (Caribbean Business en español, 2016).

En el caso de Puerto Rico, los centros de apoyo sustentable al alumno, conocidos como Proyecto CASA, fueron establecidos por el Gobierno de Puerto Rico a través del Departamento de Educación de Puerto Rico en el año 2005. Son aproximadamente catorce escuelas alternativas bajo el Proyecto CASA (DEPR, 2014). Las escuelas son organizaciones sin fines de lucro que ayudan a los estudiantes de 15 a 21 años que han abandonado el sistema escolar público por más de seis meses consecutivos y que regresan a la escuela para obtener su diploma de escuela secundaria.

Las escuelas alternativas representan el “puente” hacia la inclusión de los estudiantes que han abandonado la escuela. Dichas escuelas apuntan a mejorar los factores sociales y emocionales que afectan el proceso de aprendizaje, esencial para los adolescentes, mediante la creación de comunidades de aprendizaje inclusivas. Como describe el DEPR,

las escuelas alternativas [...] estimulan la retención estudiantil; desarrollan las habilidades sociales y la autogestión con el fin de contribuir positivamente a la sociedad; y ayudan a los estudiantes a lograr la autorrealización personal y académica a través de métodos no tradicionales [...] (DEPR, 2014, p. 1-4).



Las escuelas alternativas representan el “puente” hacia la inclusión de los estudiantes que han abandonado la escuela

Las escuelas alternativas se caracterizan por la variación de los métodos de enseñanza y aprendizaje, la tutoría y el apoyo académico, el trabajo en módulos trimestrales o escolares, el apoyo a sus hijos y su familia y el apoyo bio-psico-social para fomentar la mejora personal, la identidad cultural y el emprendimiento social. Las prácticas aplicadas por las escuelas alternativas son una base importante para la integración social positiva y el trabajo académico de los estudiantes (Barrientos, 2016).

Puerto Rico se distingue por contar con una ley que facilita la creación y reconoce las escuelas alternativas. La Ley Habilitadora para el Desarrollo de la Educación Alternativa de Puerto Rico de 2012, (P. de la C. 3865) 2012, ley 213,

reconoce la imperiosa necesidad de fomentar el apoyo a modelos exitosos de educación alternativa, con el propósito de atender, de forma integrada, las necesidades particulares cognoscitivas, académicas, bio-psico-sociales, vocacionales y empresariales de la población de niños y jóvenes que se encuentran fuera de la escuela o con potencial de alto riesgo de abandono escolar. La meta de la educación alternativa es desarrollar ciudadanos emprendedores, productivos, con altas competencias académicas, comunitarias y de liderazgo, comprometidos con su desarrollo personal y el de su entorno familiar y comunitario (LexJuris, 2012).

En resumen, es importante examinar los detalles de la EA para reconocer el terreno fértil que representa para el desarrollo de la resiliencia y la paz. El modelo educativo, por encima del modelo regular o tradicional, facilita la organización y presentación de contenido dirigido al desarrollo de las capacidades y habilidades que fortalecen la resiliencia. A su vez, su estilo democrático permite la organización y estructura de procesos para que la escuela no solo imparta el contenido curricular sobre la paz, sino que también la practique.

## Resiliencia y los jóvenes adolescentes

La adolescencia es un momento crucial del desarrollo humano. La tarea del joven durante este tiempo es descubrir su identidad y construir un proyecto de vida basado en aspiraciones, objetivos, fortalezas y una visión del futuro. Esto requiere un conocimiento y una claridad sobre sus propios valores, fortalezas, debilidades y habilidades que, según Mariela Bustos (2012), “[...] han sido probadas o han surgido en los momentos más difíciles de su vida, siendo abusados o descuidados por aquellos que deben darles seguridad y protección, como los padres o cuidadores [...]” (Bustos, 2012, p. 85).

El modelo educativo facilita la organización y presentación de contenido dirigido al desarrollo de las capacidades y habilidades que fortalecen la resiliencia

La combinación de habilidades y destrezas de vida requeridas por los jóvenes en situaciones vulnerables se puede llamar resiliencia. Boris Cyrulnik define la resiliencia como

la capacidad que tiene un ser humano (niño, adolescente, adulto) a pesar de sus dificultades personales (físicas, mentales y psíquicas), para intuir y crear, en circunstancias desfavorables o en un entorno destructor, respuestas que le hacen posible no dejarse atrapar por las circunstancias y dificultades personales ni por las condiciones del entorno sino, por el contrario, proponer y realizar comportamientos que le permiten una vida con menos sufrimiento y encontrar un lugar en su medio ambiente, lo cual le permite desarrollar sus capacidades y anhelos (Cyrulnik, 2006, p. 213).

La resiliencia se adquiere a través de un proceso interactivo entre las capacidades y fortalezas del individuo y el medio ambiente. El proceso de resiliencia facilita un cambio de perspectiva que permite a la persona “redefinir” (dando un nuevo sentido o significado) la situación traumática (abuso, abandono, etc.) generando así un cambio de actitud que le permite liberarse del significado original dado a la situación. Otra manera de reducir el impacto del riesgo es modificando su participación en la situación de riesgo. Esto es un punto de inflexión ya que requiere que la persona se ayude a sí misma y confíe en los demás para recibir retroinformación sobre su comportamiento en el manejo de la situación (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997; Bustos, 2012).

La resiliencia persigue neutralizar la victimización aceptando así la naturaleza de la dificultad enfrentada y de esa forma permitiendo al individuo ser autónomo al tomar control, sin ser víctima, de su proceso de sanación. Además, la resiliencia no pretende evitar el dolor experimentado por la dificultad sino más bien afrontarlo de manera positiva, “no es plantear posiciones utópicas de evitar el dolor, la crisis, etc., sino de enfrentarlos con una connotación positiva” (Quintero, 2004).

Existen dos dimensiones en la resiliencia, una que implica el tiempo y la otra, progresión, según la capacidad del individuo para enfrentar la adversidad futura cuando se haya superado la adversidad presente. Celinski y Allen (2016) hacen referencia a tres significados primarios de resiliencia que se contemplan en un espectro de tiempo y progresión. Estos son: la recuperación, la sostenibilidad y el crecimiento.

La recuperación se refiere a la capacidad de rebotar de un impacto negativo del estrés que se manifiesta como una capacidad para recuperar rápidamente el equilibrio y volver a un estado inicial de salud. La sostenibilidad se define como la medida en que los compromisos continuos y decididos en la escuela, en el trabajo y en la vida familiar y social no son interrumpidos por factores estresantes. El crecimiento se refiere a que, como resultado de una respuesta saludable a la experiencia estresante, “[...] la persona desarrollara una capacidad de adaptación mejorada a través de nuevos aprendizajes que se extiendan más allá de los niveles previos al estrés” (Celinski y Allen, 2016, p. 60).



La resiliencia no pretende evitar el dolor experimentado por la dificultad sino más bien afrontarlo de manera positiva

La resiliencia hace posible que a lo largo de la vida las personas sean capaces de protegerse contra las crisis vitales

La resiliencia hace posible que a lo largo de la vida las personas sean capaces de protegerse contra las crisis vitales manteniendo su integridad física y psicológica, reconstruyendo y manejando un “menú simbólico y conductual positivo de habilidades y herramientas de vida guiadas por un comportamiento positivo y optimista” (Bustos, 2012, p. 86). A su vez este enfoque ayuda en el desarrollo de unos procesos internos, “que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano” y abordar el conflicto y la violencia en sus vidas de una manera socialmente aceptable (Kotliarenco *et al.*, 1997, p. 6).

Una investigación innovadora realizada por Edith Grotberg (1999) estudió los factores que existen en el niño resiliente, frente a los niños no-resilientes. El estudio reveló que la presencia de un solo factor protector no necesariamente promueve la resiliencia. También arroja luz sobre una percepción errónea, comúnmente asumida, según la cual la pobreza impide desarrollar la resiliencia con éxito. Hay implicaciones de esta investigación que aplican en las escuelas ya que toda intervención debe considerar una combinación de factores de protección simultáneamente.

La resiliencia puede desglosarse en varios aspectos compuestos de habilidades y creencias (Benard, 1995; Kotliarenco *et al.*, 1997). Estos factores de protección sugieren un perfil general de lo que un adolescente resiliente ha integrado en sus herramientas psico-sociales y emocionales. El perfil del adolescente resiliente cuenta con las siguientes habilidades protectoras para blindarse en contra de la adversidad:

- a) Las competencias sociales incluyen cualidades tales como la capacidad de respuesta (especialmente, obtener respuestas positivas de otros); flexibilidad, incluida la capacidad de moverse entre diferentes culturas; empatía; habilidades de comunicación y sentido del humor.
- b) Las habilidades de solucionar problemas abarcan la capacidad de planificar; ser ingenioso en buscar ayuda de otros; pensar de manera crítica, creativa y reflexiva.
- c) La conciencia crítica, una percepción reflexiva sobre las estructuras que impiden u oprimen (sea de un padre alcohólico, una escuela insensible o una sociedad racista) y la creación de aptitudes para superarlas.
- d) La autonomía es tener un sentido de la propia identidad y una capacidad para actuar independientemente y ejercer cierto control sobre el entorno, locus interno de control y autoeficacia. El desarrollo de la resistencia (negarse a aceptar mensajes negativos acerca de uno mismo) y del desapego (distanciarse de la disfunción) sirve como un poderoso protector de la autonomía.
- e) El sentido de propósito y la creencia en un futuro positivo, incluyendo el establecimiento de objetivos, las aspiraciones educativas, la motivación del aprovechamiento, la persistencia, la esperanza, el optimismo y la conexión espiritual (Benard, 1995; Rodríguez, 2009).

Además de estas habilidades y creencias importantes para desarrollar la resiliencia, Grotberg (1999) añade unos factores adicionales: la confianza, la iniciativa y la industria. Según Grotberg, estos factores se basan en las cinco primeras etapas de desarrollo de la vida atribuidos a Erickson y “contribuyen a la capacidad de los jóvenes para afrontar, superar, fortalecerse o incluso transformarse mediante experiencias de adversidad” (Grotberg, 1999, p. 68). El desarrollo de estos factores incorpora un paradigma de resiliencia en el contexto de la adolescencia. De acuerdo con Grotberg, el concepto de *confianza*, en el sentido de creer y confiar en otra persona o cosa, reta a los adultos a poder lograrlo siendo fiable, respetando a cada persona, no traicionando las confianzas y aceptando a la juventud como personas valiosas e importantes. Incluye el concepto de *iniciativa*, y la define como la capacidad y la voluntad de actuar como un deseo de mejoramiento propio con el fin de encontrar respuestas creativas. Y también incluye el concepto de *industria*, que define como un trabajo diligente en una tarea que se manifiesta en ser capaz de demostrar un dominio y una competencia.



## La paz y la resiliencia

Para entender la paz, es necesario abordar la naturaleza de los conflictos y la violencia. Es conocido que el conflicto es parte integral, inevitable, de las interacciones sociales. De esta interacción, las personas y los grupos establecen control y poder en competencia. Según Muñoz (2004), es un proceso natural y omnipresente “que surge de las dinámicas en los que los intereses, objetivos, percepciones y conciencias [como también las posiciones y objetivos] interaccionan, se comunican, se coordinan, se transforman, se regulan o cambian a través del tiempo” (Muñoz, 2004, p. 159).

El conflicto es parte integral, inevitable, de las interacciones sociales

La violencia siempre es una acción reprobable y que no concuerda con los valores universales ni con los derechos humanos. La violencia padecida por los jóvenes es muchas veces violencia directa, pero también contempla la violencia estructural, como hemos mencionado anteriormente.

Todos tenemos el potencial de regular como también de prevenir los conflictos. Sin embargo, primero se debe entender que podemos regular los conflictos pacíficamente, si conocemos sus dinámicas y si disponemos de una buena “caja de herramientas” para realizarlo (Muñoz, 2004, p. 173). No siempre es así en la violencia. Por eso la importancia de visualizar la resiliencia como esa “caja de herramientas” a la disposición de los jóvenes.

El planteamiento de los factores de protección para fomentar la resiliencia nos brinda la oportunidad de observar en qué medida y cómo lograr un nivel de resiliencia que a su vez sirva de hoja de ruta hacia una adultez equilibrada para los jóvenes (Celinski y Allen, 2016). Para ello, debemos partir del

concepto de salubridad desde el punto de vista de la paz, de tal forma que la salubridad se vincula con el equilibrio que potencialmente ofrece la paz. Por ejemplo, Moral de la Rubia, Valdez y Alvarado (2011) definen así a una persona sana:

Un ser sano es aquel que vive estable en sus aspectos psicosociales y biológicos, busca hacer por gusto y no por deber, y por lo tanto busca la manera de satisfacer sus necesidades desde el equilibrio y paz. Busca trascender, de tal manera que entre más cerca de la paz se encuentre la persona, menos riesgo de enfermar y viceversa, entre más lejos de la paz se situé, más riesgo de enfermar tendrá (Moral de la Rubia *et al.*, 2011, p. 3).

Existe conexión entre los factores de protección que realizan su trabajo como protectores y hacen que se desarrolle la resiliencia, la cual encamina hacia alcanzar la paz, y en particular la *paz resiliente*. Dicha paz se ubica dentro de las generaciones de paces descritas por Jiménez (2016) (véase la tabla 1) como una que pertenece al esquema de las cuatro generaciones de paces correspondientes a los avances de diversos científicos sociales cuyas investigaciones han generado una nomenclatura particular según las violencias que surjan y se manifiesten en la sociedad.

La paz resiliente es la quietud interna consigo mismo después de haber vencido o haber superado un gran reto, interno o externo

La *paz resiliente* es la quietud interna consigo mismo después de haber vencido o haber superado un gran reto, interno o externo. Es un proceso que emana del individuo la tranquilidad y el nivel de seguridad y la certeza de que ha podido vencer los obstáculos y a la vez saber que puede enfrentarse a futuras dificultades y salir airoso, ya que ha integrado los aprendizajes y las herramientas necesarias para ser resiliente en su vida. Podemos extrapolarlo y decir que los jóvenes que han abandonado la escuela, debido al fracaso en las escuelas regulares, para luego vincularse a una escuela alternativa, donde los factores de protección son puestos en marcha, son jóvenes que experimentan de una manera u otra una *paz resiliente*.

Según la cartografía de las paces, la *paz resiliente* es una paz efectiva en enfrentar las violencias culturales y simbólicas. La violencia cultural es una violencia que inhibe a la sociedad manifestándose a través de las ideologías impuestas, los medios de comunicación y el sistema de gobierno. Esta legitima las dos formas de violencia: la estructural y la directa (Jiménez, 2012). La violencia simbólica es una que inhibe a la población a través de las ideologías que están vivas en la cultura dominante. A través de las relaciones de poder y de dominación, la violencia simbólica, a menudo intangible, se ubica en los símbolos y los significados que la sociedad les da a artículos, objetos, ideas y expresiones.

Tabla 1. Generaciones de paces

	1ª 1979-1996	2ª 2000	3ª 2004	4ª 2016
<b>Violencia directa</b> (física, psicológica, verbal, etc.)	Paz negativa	Paz social	Paz multicultural	Paz vulnerable
<b>Violencia estructural</b> (desde las instituciones)	Paz positiva	Paz gaia paz ecológica	Paz intercultural	Paz sostenible
<b>Violencia cultural</b> (ideologías, medios de comunicación, etc.)	Paz neutra	Paz interna	Paz transcultural	Paz resiliente
<b>Violencia simbólica</b> (cultura dominante, poder, etc.)				

Fuente: Jiménez, 2016.



La paz resiliente es diferente de la paz interna, aunque se relacionan con el individuo. La paz interna o paz personal (equilibrio), según el concepto de Valdez (en Moral de la Rubia *et al.*, 2011), “se considera que [...] es un estado caracterizado por la sensación de seguridad, confianza, tranquilidad, estabilidad, autoorganización y disponibilidad de energía” (2011, p. 3). Los autores Moral de la Rubia *et al.* (2011) observan que el miedo surge como una respuesta natural del individuo cuando la paz se disipa o cuando existe el riesgo de perderla.

Cuadro 1. Relación entre paz y resiliencia



Fuente: Elaboración propia.

Observamos en el cuadro 1 que las violencias existen y se imponen desde afuera de manera omnipresente en la sociedad y en nuestras esferas de convivencia. El antídoto de las violencias es la cultivación de la cultura de paz. Las diferentes paces, la cartografía de las paces, encaminan al individuo, a los colectivos y a la sociedad hacia la cultura de paz. Y dentro de la cartografía de las paces, se encuentra la paz resiliente y, a nivel individual, la resiliencia.

Consideramos que la paz resiliente se ubica más adelante en el continuum de las paces, en particular la paz interna. Contar con paz interior o personal no necesariamente significa que el individuo haya desarrollado una paz resiliente.

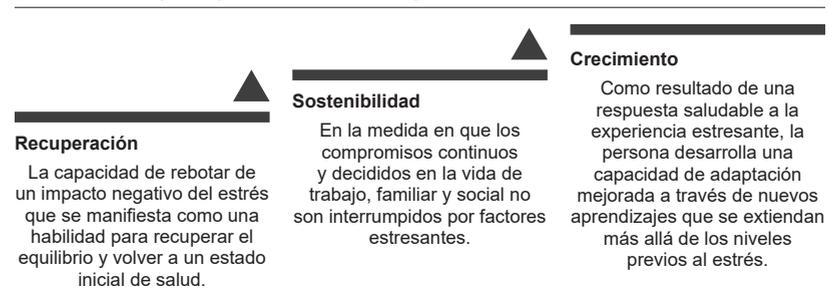
Contar con paz interior o personal no necesariamente significa que el individuo haya desarrollado una paz resiliente

En el contexto de la escuela superior, regulada como un microcosmo de la sociedad, podemos visualizar la violencia cultural y simbólica como los factores que inhiben la plena expresión de los estudiantes, las reglas para el control del estudiante, el aislamiento social, la falta de mediación de los conflictos y la competencia académica, entre otros aspectos que solo pueden ser neutralizados a través del fomento de los factores de protección de la resiliencia, antes mencionados.

La paz resiliente es un proceso presente continuamente en el crecimiento que se logra cuando se obtiene el control y el dominio de las destrezas, las habilidades y las actitudes que acompañan el desarrollo de la resiliencia

Como se observa en el cuadro 2, la paz tiene una progresión ya que es un proceso por desarrollar. La paz resiliente se obtiene entre medio de cada etapa lograda. Al conseguir el rebote de la recuperación, en la primera etapa, se logra un aspecto de la paz resiliente. En la medida en que se logra la segunda etapa de sostenibilidad, también se adquiere un aspecto ampliado de la paz resiliente. La tercera etapa demuestra un crecimiento sostenido mediante la adaptación del individuo y el aprendizaje de nuevas herramientas de adaptación. La paz resiliente es un proceso presente continuamente en el crecimiento que se logra cuando se obtiene el control y el dominio de las destrezas, las habilidades y las actitudes que acompañan el desarrollo de la resiliencia.

Cuadro 2. Concepto de paz resiliente en las etapas de la resiliencia



Fuente: Elaboración propia basada en Celinski y Allen, 2016.

La resiliencia, entendida como la capacidad de recuperación, sostenibilidad y crecimiento, encuentra la paz en cada paso tomado. Esta noción hace eco de las conocidas *tres R*, reconstrucción, reconciliación y resolución, nombradas por Johan Galtung (1998) con el fin de explicar la manera de afrontar el conflicto.

## Propuesta y consideraciones para el futuro

Este análisis intenta reforzar el vínculo existente entre la resiliencia y el desarrollo de la paz, y, en ese proceso, unificar los conceptos en la paz resiliente. Todo esto, dado en el contexto de las escuelas alternativas cuyo objetivo es atender a jóvenes que han sido lacerados por sus experiencias de vida.

Proponemos el fomento de la paz resiliente como el modelo de gestión para las escuelas alternativas. Los factores de riesgo para los estudiantes en dichas escuelas pueden ser reducidos, pero muchos de los peligros y la exposición al riesgo aún permanecen en el hogar y en la comunidad. Por lo tanto, se presenta una oportunidad potente para estas escuelas en desarrollar un modelo educativo utilizando de base las prácticas de resiliencia concretas, actividades y políticas escolares para ayudar a guiar su trabajo en el futuro. Las escuelas alternativas están a la altura del reto de comenzar a referirse al desarrollo de la resiliencia y la paz, paz resiliente, como una herramienta con la cual fortalecer y optimizar las habilidades de la vida del estudiante.



Las implicaciones para las escuelas alternativas son una llamada a centrarse en poder producir la paz resiliente a través del fomento de los factores de protección que motivan y refuerzan la industria y las habilidades de resolución de problemas y las demás capacidades y habilidades en los estudiantes. El reto también existe en la co-construcción de una cultura de paz en el centro escolar.

Para poner en práctica un modelo educativo basado en la paz resiliente, las escuelas deben estar alerta a las diversas y cambiantes manifestaciones de los factores protectores y de riesgo. Los factores de riesgo, en particular, pueden adoptar formas diferentes y pueden cambiar con las tendencias en el perfil social y económico de la comunidad en la que viven los estudiantes. Con el fin de conocer estos factores de riesgo, surge la necesidad de continuar estudiando la resiliencia en esta población juvenil y la respuesta de las escuelas a este fenómeno.

La construcción de la paz comienza primero en la mente de las personas y la habilidad de ser resiliente abre el camino a pensar en la paz para el joven, la escuela, la comunidad y el país<sup>3</sup>.

Las escuelas deben estar alerta a las diversas y cambiantes manifestaciones de los factores protectores y de riesgo

Andrea Barrientos Soto  
 Miembro del grupo de investigación  
 Valores emergentes, educación social y políticas educativas (HUM-580)  
 Miembro colaborador del Instituto de la Paz y los Conflictos  
 Universidad de Granada  
 abarrientos@correo.ugr.es

## Bibliografía

- Barrientos, A.** (2016). Alternative Education and the Development of Resilience in Youth Who Have Abandoned School in Puerto Rico. *Revista de Paz y Conflictos*, vol. 9 (2), p. 223-243.
- Barrientos, A.; González-Gijón, G.; Soriano Díaz, A.** (2017). A Perspective on Alternative Education in Puerto Rico: An Opportunity for Social and Educational Inclusion of Students who have Abandoned School. *The International Journal of Humanities Education*, vol. 15 (2), p. 17-27.
- Barrientos, A.** (2018). Educación Alternativa y el perfil de sus docentes. *Revista de Cultura de Paz*. Ene-Dic 2017, vol. 1, p. 127-143.
- Alumnos de la Escuela Barbiana** (1986). *Carta a una maestra* (octava edición). Barcelona, Hogar del Libro.
- Benard, B.** (1995). Fostering Resilience in Children. ERIC Digest. Consultado en: <http://www.ericdigests.org/1996-2/fostering.html>
- Bustos Vargas, M.** (2012). Factores de Resiliencia en Adolescentes Residentes en un Centro de Protección de Valparaíso. *Revista de Psicología Universidad de Viña del Mar*, vol. 2 (4, 2do. Semestre), p. 85-108.
- Carbonell, J.** (2016). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona, Octaedro.
- Caribbean Business en Español.** (2016). Drástica baja en matrícula de colegios privados en Puerto Rico, por Ismael Torres. 21 de septiembre de 2016. Consultado en: <https://cb.pr/drastica-baja-en-matricula-de-colegios-privados-en-puerto-rico/>
- Celinski, M.; Allen, L.** (2016). Universality of the Challenge: Resilience-Resourcefulness Model. *The Routledge International Handbook of Psychological Resilience*. Ed. Updesh Kumar. London, p. 59-74.
- Cyrułnik, B.** (2006). *La resiliencia: desvictimizar la víctima*. Cali: Editorial Feriva Ltda.
- Dávila, J.** (2016). “La generación del estancai”. Película de corta duración rodada en Puerto Rico. Patas Arriba Documentaries. (2016, 20 min.). Consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=vVIvJBBrfW0>
- Departamento de Educación del Estado Libre Asociado de Puerto Rico** (DEPR). (2014). *Proyecto CASA*. Puerto Rico. Consultado en: <http://www.de.gobierno.pr/proyecto-casa-para-estudiantes-en-alto-riesgo>
- Dewey, J.** (2004). *Experiencia y Educación*. Sáenz Obregon, J. (Ed.). Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
- El Nuevo Día** (2012). “Sin control la deserción escolar en Puerto Rico. Solo se gradúa el 62% de los estudiantes de décimo grado”. *El Nuevo Día*, 17 de diciembre de 2012.
- Freire, P.** (1993). *The Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Galtung, J.** (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra*. Bilbao, Gernika Gogoratuz.
- Grotberg, E.** (1999). Countering Depression with the Five Building Blocks of Resilience. *Reaching Today's Youth*, vol. 4, 1, Fall, p. 66-72.

**Gutiérrez, F.; Prieto, D.** (1999). *Mediación pedagógica*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus - La Crujía, p. 23-57.

**Ilich, I.** (2011). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires, Colecciones exhumaciones. Ediciones Godot.

**Jiménez Bautista, F.** (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 19, núm. 58, enero-abril, 2012, p. 13-52. Universidad Autónoma del Estado de México.

**Jiménez Bautista, F.** (2016). Paz intercultural. *Revista de Paz y Conflictos*. issn 1988-7221, vol. 9, núm. 1, p.13-45. Universidad de Granada.

**Khan, S.; Combaz, E.; McAslan Fraser, E.** (2015). *Social Exclusion: Topic Guide*. Revised Edition. Birmingham, GSDRC, University of Birmingham.

**Kotliarenco, M. A.; Cáceres, I.; Fontecilla, M.** (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. Santiago, Organización Panamericana de la Salud.

**Lange, C.; Sletten, S.** (2002). Alternative Education: Brief History and Research Synthesis. US Department of Education. Consultado en:

[http://alternatyvusugdymas.lt/uploads/2009/12/alternative\\_ed\\_history.pdf](http://alternatyvusugdymas.lt/uploads/2009/12/alternative_ed_history.pdf)

**Levitas, R.** (2006). *The Concept and Measurement of Social Exclusion*. En Poverty and Social Exclusion in Britain, editado por C. Pantazis, D. Gordon.; R. Levitas, 123-60. Bristol, UK, The Policy Press.

**LexJuris** (2012). La Ley Habilitadora para el Desarrollo de la Educación Alternativa de Puerto Rico de 2012, (P. de la C. 3865) 2012, Ley 213. Consultado en: <http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2012/lexl2012213.htm>

**Mills, M.; McGregor, G.** (2017). *Alternative and Non-formal Education*. Oxford.

**Moral de la Rubia, J.; Valdez Medina, J.; Alvarado Bravo, B.** (2011). Creación de una escala para medir paz personal. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, vol. 16, núm. 2, p. 1-14.

**Muñoz, F.** (2004). ¿Qué son los conflictos? En *Manual de Paz y Conflictos*. Eds. Muñoz, F.; Molina, B. Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada.

**Muñoz, F.; Molina, B.** (2004). Manifestaciones de la violencia. En *Manual de Paz y Conflictos*. Eds. Muñoz, F.; Molina, B. Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada.

**Muñoz, M. T.; Lucero, B. A.; Cornejo, C. A.; Muñoz, P. A.; Araya, N. E.** (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 16-32. Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-munozluceroetal.html>

**Neill, A. S.** (1986). *Summerhill*. Barcelona, EUMO.

**Porowski, A.; O'Conner, R.; Luo, J.** (2014). *How do States define Alternative Education?* US Dept. of Education. Consultado en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546775.pdf>

**Quintero, A. H.** (2009). Breve historia de la educación en Puerto Rico. En *Enciclopedia de Puerto Rico*. Consultado en: <https://enciclopediapr.org/>



**Quintero Velásquez, A.** (2004). “Resiliencia: contexto no clínico para trabajo social”. Ponencia presentada en el X Encuentro Interinstitucional “Trabajo Social, Resiliencia y dolor”. Universidad de Guadalajara, Ciencias Sociales y Humanidades. México, 7 de octubre de 2004.

**Rodríguez, A.** (2009). Resiliencia. *Revista Psicopedagogía*, 26 (80), p. 291-302.

**Sliwka, A.** (2012). *The Contribution of Alternative Education*. Paris, Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Consultado en: <http://www.oecd.org/education/ceri/40805108.pdf>

- 
- 1 La transición de la escuela intermedia (grados 6, 7 y 8) a la superior (9-12) es la clave del abandono escolar ya que implica cambiar de escuela (geográficamente), romper con la familiaridad de un aula más íntima y pasar a una escuela más grande e impersonal donde los jóvenes son más aptos a perderse académicamente. El sistema escolar regular público de Puerto Rico reúne desde los niveles de Kinder al grado 12 de escuela superior, con aproximadamente 287,000 alumnos, 22 mil docentes y unas 1,00 escuelas.
  - 2 Película de corta duración rodada en Puerto Rico, “La generación del estancai”, dirigida por el cineasta y periodista Juan C. Dávila.
  - 3 La autora desea agradecer a la Dra. María Pérez Yglesias, catedrática de la Universidad de Costa Rica, su orientación en este escrito.
- 



Foto: Martine et Stéphane - Fotolia.com

Francesc Torralba

# ¿De qué hablamos cuando hablamos de dignidad?

Recepción: 04/03/19 Aceptación: 20/05/19

## Resumen

En este artículo, el autor explora el concepto de dignidad desde una visión filosófica. Muestra la polisemia inherente al concepto y las múltiples interpretaciones que se derivan de la expresión dignidad. A la vez, comenta filosóficamente el debate actual sobre la idea de dignidad y los principios éticos básicos que deben vertebrar una sociedad que tenga como referencia central la defensa de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre (1948).

### Palabras clave

Dignidad, ética, derechos humanos.

## De què parlem quan parlem de dignitat?

*En aquest article, l'autor explora el concepte de dignitat des d'una visió filosòfica. Mostra la polisèmia inherent al concepte i les múltiples interpretacions que es deriven de l'expressió dignitat. A la vegada, comenta filosòficament el debat actual sobre la idea de dignitat i els principis ètics bàsics que han de vertebrar una societat que tingui com a referència central la defensa de la Declaració Universal dels Drets de l'Home (1948).*

### Paraules clau

Dignitat, ètica, drets humans.

## What Do We Talk About When We Talk About Dignity?

*In this article the author explores the concept of dignity from a philosophical perspective, setting out the inherent polysemy of the concept of dignity and the many different interpretations of the term. At the same time, the article comments philosophically on the current debate surrounding the idea of dignity and the basic ethical principles that ought to obtain in a society whose primary point of reference is the Universal Declaration of Human Rights (1948).*

### Keywords

Dignity, ethics, human rights.

### Cómo citar este artículo:

Torralba Roselló, Francesc (2019).

¿De qué hablamos cuando hablamos de dignidad?

*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 72, 125-133.



ISSN 2339-6954

▲ Buenas tardes.

Decidí este título, y agradezco que lo hayan aceptado tal y como lo propuse porque creo que es una ocasión idónea para pensar en la riqueza de una palabra como dignidad. La palabra equidad resulta más sencilla de definir; ambas proceden del latín, *aequitas* y *dignitas*, pero la que tiene más complejidad, la que tiene más dificultad semántica, especialmente desde las derivadas y las interpretaciones que resultan de reconocer al ser humano como un ser dotado de una sublime dignidad es la palabra dignidad, que es la más difícil de concretar y explicar. Por eso el título es, aunque será muy esquemático, “¿De qué hablamos cuando hablamos de dignidad?”. Este título no es original mío, sino que se ha producido en relación con muchos otros conceptos, y de hecho ha dado pie a títulos muy celebrados de libros en francés, en alemán, en inglés... ¿De qué hablamos cuando hablamos de solidaridad? ¿De qué hablamos cuando hablamos de tolerancia? ¿De qué hablamos cuando hablamos de justicia? El título significa que reparemos en ello, que prestemos atención, porque es una palabra muy utilizada pero raramente definida, y a la vez abre una diáspora hermenéutica, un campo de interpretaciones muy amplio.

Empiezo con una constatación, que todos pueden hacer o muy probablemente ya han hecho, y es que es una palabra, dignidad, extraordinariamente empleada en declaraciones de carácter universal. Haciendo una simple lectura de declaraciones de derechos, desde el 10 de diciembre de 1948 hasta la Convención de los derechos del niño, de 1948 a 1989, uno se da cuenta de que en estas declaraciones que emergen de Naciones Unidas la palabra *dignidad* es siempre referida, incluso adjetivada, dignidad inherente, *inherent Dignity*. Una segunda constatación es que en las llamadas constituciones democráticas, también en la nuestra, o en otras de Europa, especialmente las posteriores a la Segunda Guerra Mundial, una palabra que nunca falta es la palabra dignidad... En la constitución alemana, por ejemplo. Es también otra constatación. Y una tercera es que en los códigos deontológicos, en los códigos de ética profesional, la palabra dignidad generalmente aparece. Pero en ninguno de estos textos, porque no les corresponde, porque, no forma parte de sus fines, no se define, no se aclara... Es lógico, y eso abre un campo de interpretaciones al lector respecto de lo que significa que la persona tiene una dignidad sublime o, como lo dice la fórmula de la declaración de 1948, que todo ser humano está dotado de una dignidad inherente (a veces, filosóficamente, se emplea el término de manera intrínseca, aunque la declaración, acertadamente, opta por la palabra inherente, que yo creo que es exactamente igual). Así pues, la primera constatación es el uso de la palabra. Incluso un uso abusivo, como se ha denunciado, un uso que, de tanto utilizarla, al final acaba siendo una palabra cosmética, que ornamenta bien un discurso, pero que al final es vacua, no dice nada, no expresa nada.

Otra constatación que quiero hacer, antes de pasar al corazón de la cuestión, es el uso del adverbio *dignamente* (vivir dignamente, trabajar dignamente, morir dignamente), también muy usado. Cuando uno se adentra en estas

expresiones se da cuenta de que también hay interpretaciones radicalmente diferentes: ¿qué significa trabajar dignamente..., en el sureste asiático? ¿Qué significa trabajar dignamente..., en Barcelona en el año 2019? ¿Qué se puede llamar un trabajo digno? Cuántas veces son eufemismos de explotación humana, aunque empleamos la palabra *trabajo* (palabra, también, de las más difíciles de definir y que a menudo es un esperpento de lo que originariamente es trabajo, una imagen deformada y grotesca de eso que debería ser un trabajo..., según expresión de Valle-Inclán, para referirse al esperpento). Pues eso, cuando uno intenta aclarar eso, qué significa vivir dignamente, lo que significa morir dignamente..., se da cuenta de que hay una multiplicidad de interpretaciones que no se mueven solo en el terreno teórico, sino que tienen sus concreciones jurídicas, políticas y prácticas, y por eso parece interesante hacer un esfuerzo intelectual para ver de qué hablamos cuando hablamos de dignidad.

Para hacer este ejercicio, en mi opinión hay dos vías. Una vía es la vía diacrónica, es decir, qué se ha dicho sobre la dignidad desde el mismo momento en que la palabra es utilizada, lo que sería hacer lo que los alemanes llaman una “historia del concepto”: haremos la historia del concepto dignidad. Eso sería un pequeño curso de doctorado, precioso, pero no es pertinente para una presentación que debe ser panorámica, esquemática y sobre todo divulgativa. Hacerlo bien representaría darse cuenta de que esta palabra ha ido atesorando significados diferentes, no exactamente idénticos, diacrónicamente. Entonces podríamos prestar atención a cuál ha sido la aportación decisiva del humanismo cristiano en la comprensión de la *dignitas* romana, por ejemplo, su universalización a todo ser humano, también a los esclavos. Pero hay que reconocer que, en determinados momentos de la historia, la atribución de *dignitas* correspondía a un segmento extraordinariamente reducido de la ciudadanía: solo algunos eran considerados dignos. Eso sería una presentación que nos permitiría ver una panorámica histórica de los diferentes significados acumulados, como sedimentos en una formación geológica.

La otra sería la aproximación sincrónica. Actualmente, hay decenas de filósofos, de moralistas, de teólogos morales, alguno aquí en la sala, y notable, que se adentran en el concepto dignidad, sería un análisis panorámico de lo que hoy los teólogos, filósofos y pensadores dicen que es dignidad. Uno no excluye al otro, ciertamente, pero no hay duda de que son dos enfoques diferentes, y yo creo que no se puede de ninguna manera olvidar el histórico, porque de algún modo las ideas que tenemos de dignidad hoy son heredadas de ideas formuladas en el siglo XVIII, en el Renacimiento (el *Discurso de la dignidad del hombre* de Pico della Mirandola), etc. Podríamos ir buceando en textos y ver la genealogía de estos conceptos, y que va adquiriendo la palabra dignidad.

Mi opción es hacer una panorámica de los conceptos que se asocian con la palabra dignidad, lo que llamaríamos las palabras clave, por lo tanto, un esquema visual que propiamente será un pentágono, que tiene cinco vértices

En determinados momentos de la historia, la atribución de *dignitas* correspondía a un segmento extraordinariamente reducido de la ciudadanía

y que intenta responder a la pregunta: ¿de qué hablamos cuando hablamos de dignidad?, relacionando la palabra dignidad con cinco palabras en mi opinión decisivas, o por lo menos cuya asociación de ideas me lleva directamente a ellas, evitando referencias, pero señalando alguna inspiración que me lleva a esta asociación de ideas.

En el primer vértice de este pentágono, ¿de qué hablamos cuando hablamos de dignidad?, hablamos de un ser al que se reconocen derechos, por tanto, un sujeto de derechos. Decir que un ser tiene dignidad significa reconocerle derechos, aunque él no lo sepa, aunque no sea consciente por su vulnerabilidad, su fragilidad, su estado de dependencia crónica, su incipiente desarrollo: sujeto de derechos.

Dignidad es reconocer a alguien como sujeto de derechos

Eso abre un debate enorme, que no es un debate fácil: ¿y quién es sujeto de derechos? Naturalmente, existe un consenso respecto a los seres humanos, un consenso que no es históricamente universal... En el pasado dirían que “solo algunos”, los que tienen los rasgos siguientes: son blancos, son ciudadanos o tienen papeles... Y los que no tienen este documento no tienen... ¿Ah no?... Por lo tanto, dignidad es reconocer a alguien como sujeto de derechos. Así podremos identificar que los grandes problemas son: primero, ¿en qué momento reconocemos que alguien, en primer lugar, es alguien y no solo un objeto?, y segundo, ¿en qué momento reconocemos que es sujeto de derechos y por lo tanto se le pueden reconocer, como mínimo, los treinta artículos de la Declaración? Entre ellos, el derecho a la vida, o el derecho a la integridad, o el derecho a la salud, o el derecho a la educación, o el derecho al trabajo y el derecho a las vacaciones pagadas, dice la Declaración Universal... Pagadas..., no vale despedir en el mes de junio y vuelva usted en septiembre, y nos ahorramos pagar dos meses, práctica muy habitual en el precariado que observamos hoy. Primero, sujeto de derechos.

Naturalmente, este mismo debate lo tenemos respecto al final: en qué momento un ser humano deja de ser sujeto de derechos, si es que llega ese momento. Pero es que el debate es más grande, porque nos encontramos con ideologías que consideran que hay seres no humanos que deben ser considerados como sujetos de derechos, por ejemplo, algunos primates; o bien máquinas inteligentes a las que también hay que reconocer como sujetos de derechos. Por tanto, el debate no es sencillo. No entraré ahora en ello, pero sí que la primera palabra que asocio a dignidad es sujeto de derechos.

Hay una segunda palabra en el vértice que es la siguiente, y que tiene una clara genealogía kantiana: ¿qué quiere decir que una persona, un ser, es digno, o debe ser tratado dignamente? Que debe ser tratado como un fin y nunca únicamente como un instrumento. La famosísima expresión de Immanuel Kant en sus obras éticas, por supuesto en la *Fundamentación metafísica de las costumbres*, pero también en la *Crítica de la razón práctica* de 1788. Eso significa reconocer que alguien es digno, que es un fin y no un instrumento,

que es el fin de una acción; el fin de un sistema; el fin de una institución y no un instrumento o un objeto al servicio de algo supuestamente superior: el estado, la ciencia, la nación... No. El centro es la persona, es un fin, el fin en sí misma, de modo que tratar indignamente es objetivar, es instrumentalizar, convertirlo en objeto, cosa al servicio de una realidad supuestamente más digna que él: el mercado, el negocio, la libertad de una tierra... El fin es la persona. Y eso quiere decir, en el fondo, que sí tiene incidencias prácticas. Es decir, cuando uno reflexiona sobre esta forma de entender la dignidad implica que debe estar muy atento a las formas de instrumentalización, sean explícitas (la esclavitud) o sutiles, manipulaciones, adulteraciones, que entonces dices..., *de facto* no lo parece, pero lo es. Cuando hay instrumentalización, deja de ser tratado como un fin en sí mismo. Tratar dignamente significa tratar a la persona como un fin en sí misma, y no como objeto o mercancía para conseguir otra finalidad. Este es el segundo punto o vértice. La pregunta, aquí, filosóficamente es interesante: ¿y por qué debería tratarlo como un fin? ¿Qué hay en ella de excelente, de sublime, de maravilloso, de enigmático? ¿Qué hay en la condición humana, *magnum miraculum* decía San Agustín, para que tenga que ser tratada como un fin y no como un instrumento al servicio de?... Entramos en un debate de antropología teológica, de antropología filosófica, por el que uno no puede pasar de puntillas, porque sino sucumbe al dogmatismo, al porque sí: hombre, deme algún tipo de razones... Sobre todo en un contexto donde muchos tratan instrumentalmente a la persona, y además les da muchos réditos económicos. Por lo tanto, si uno dice que aquí hay una frontera que no se debe traspasar, debemos argumentar muy bien por qué, qué hay de maravilloso, ¿qué hay de extraordinario en el ser humano, en todo ser humano, que requiere este cuidado, esta atención en la relación con él.

Otro vértice es la palabra integridad, que es también de origen latino, *integritas*, y que a mi entender es también otro de los vértices que va relacionado con dignidad. ¿Qué significa tratar dignamente a alguien? Tratarlo respetando su integridad, como un todo íntegro, como un pequeño cosmos... Microcosmos, decían los clásicos, frágil, vulnerable e inestable, que debe ser tratado con cuidado, con mucho cuidado, ya que si no, se rompe. Que sea valioso no quiere decir que no sea frágil. Es un estuche que dentro lleva algo maravilloso, pero es muy frágil, extraordinariamente vulnerable... Maravillosa, la última obra de Jean-Louis Chrétien, *De la fragilidad*, uno de los filósofos más interesantes, católico de París, y vivo, todavía sin traducir al castellano o al catalán, que yo sepa, dice que es “un ser digno pero sumamente frágil, como una caña, una caña de pescar”, utiliza esta imagen para definir la condición humana. Es muy frágil una caña..., de hecho, un niño la parte... De ahí la necesidad de cuidado de la integridad, que significa velar para que pueda crecer y desarrollarse en todas sus dimensiones. Dignidad significa respetar esta integridad, cuidar esta integridad..., y no solo física, sino que hablamos de integridad física e integridad moral. La física tiene que ver con el acercamiento a esta persona (¿dónde vive?; ¿dónde trabaja?; ¿qué aire respira?; ¿qué come?; ¿dónde duerme?; con todo esto tiene que ver la

Tratar dignamente significa tratar a la persona como un fin en sí misma, y no como objeto o mercancía para conseguir otra finalidad

El cuidado de la integridad individual es el cuidado de la integridad de los ecosistemas sociales, políticos, económicos, educativos y por supuesto medioambientales

integridad física), en qué ecosistema está esta persona para que pueda crecer y desarrollarse, ya que hay ecosistemas tan tóxicos que esta integridad tan frágil se desintegra. De hecho, los procesos de patologías son procesos de desintegración, de caos. El primer médico de Occidente en el siglo V antes de Cristo, Hipócrates, cuando describe el proceso de patología o enfermedad, lo describe como un proceso de pérdida de un pequeño cosmos; se ha sumido en el caos, porque esta integridad es muy débil..., si cambia la temperatura, si hay partículas patógenas en la atmósfera..., usted respirará y enfermará. Eso significa que el cuidado de la integridad individual es el cuidado de la integridad de los ecosistemas sociales, políticos, económicos, educativos y por supuesto medioambientales... *Laudato si*, papa Francisco, porque dependiendo del ecosistema, se desintegra, se deshace, no puede sobrevivir.

Luego está la integridad moral, que significa la imagen, el honor, tratar a alguien dignamente implica respetar su imagen, su honor. Esto sería lo opuesto a la calumnia, a la difamación, a estas prácticas tan (impunemente) habituales en las redes sociales... “Usted trata indignamente a alguien... No, si no lo he tocado... Ya, pero ha deteriorado su imagen y, además, la ha intoxicado digitalmente, y ahora costará Dios y ayuda rehacer esta reputación, sin, por otra parte, pruebas que expliquen esta crisis reputacional...”. Puede pasar en una empresa, en una organización, individualmente... De hecho, pasa, y es un atentado contra la dignidad, que tiene que ver con esta integridad moral, con esta imagen de alguien.

Otro vértice es el que habla de valor incalculable, de nuevo Kant, valor y precio. Decir que un ser tiene dignidad es decir que no tiene precio, que no está en el mercado, no se puede comprar y vender, o que no debería poderse comprar y vender... Hay lugares en el mundo donde una mujer vale menos que dos camellos... Dos camellos cuestan más que una mujer... Entonces, ¿qué es la dignidad? Es reconocer que este ser tiene un valor infinito, incalculable, que no lo podemos poner en una balanza, ni lo podemos cuantificar en el mercado en virtud de sus músculos, de sus tendones, de su dentadura... Como se hacía con los esclavos en el llamado nuevo mundo durante siglos, lo que denunció Bartolomé de las Casas (padre del Derecho Internacional junto con Francisco de Vitoria y Luis de Molina) en su conocidísimo ensayo *Brevísima relación sobre la destrucción de las Indias*. Estas personas tienen dignidad, y por lo tanto no pueden ser tratadas como mercancías con precio.

Este vértice tiene mucho que ver con tratar al otro como medio, pero quisiera profundizar en el término *valor* porque es la palabra que asocio aquí: dignidad igual a valor infinito. Hay un libro de Adela Cortina que distingue entre valor y dignidad, y su tesis de fondo, que yo comparto aunque proceda de otra tradición filosófica, es que las personas tienen dignidad y las cosas tienen valor, las podemos valorar, cuantificar y, finalmente, les podemos poner un importe económico..., cincuenta, sesenta, diez, un millón... Esta definición no gusta en absoluto a los animalistas, que hablan de la dignidad

animal y no solo del valor de los animales, de la dignidad del chimpancé, el orangután, del bonobo... Cuando hablamos de valor infinito hablamos, en primer lugar, de un elemento muy interesante y sobre el que reflexiona un filósofo danés actual, Peter Kemp: el carácter irremplazable de cada persona, único. A mí me gustaría unir Kierkegaard, la unicidad. Cuando hablamos de valor infinito es que no hay posibilidad de repetirse; el carácter único de cada ser humano. Cuando uno presta atención a esto, se asusta. Hay un fragmento de Pau Casals, que no se caracterizaba precisamente por escribir sino por componer y desarrollar una música que encantó incluso a los Kennedy en la Casa Blanca, el gran Pau Casals tiene un texto, que yo cito para dar otra referencia al inicio de un libro, que dice que si realmente fuéramos conscientes de lo que significa que cada uno de nosotros es único, nos sobrecogería, porque significa que no ha habido nadie como tú en la historia ni habrá ninguna persona como tú entre las que vendrán... Único y efímero, pero único, y eso da un valor infinito a cada persona. Otra cosa es cuando esa persona es tratada como cosa, como objeto, lo que significa que lo tratamos como un elemento que puede ser reemplazado... Y se puede reemplazar la función: ciertamente, si un profesor muere, lo sustituye otro, pero este profesor, nunca más. Aquí nos encontramos personas que hemos compartido profesores que nos han enseñado mucho, y que nos han dejado, y claro que hay otros profesores que ahora enseñan esas asignaturas... La función se puede sustituir, el papel también, pero la forma en que aquel profesor enseñaba no, porque es única: era su *modus operandi*, su manera de irradiar lo que él es en el mundo a través del acto docente o del acto que fuera. Esta unicidad es para mí uno de los elementos que da este valor infinito a cada uno y lo que lo hace irremplazable. Este es el título de esta obra de Peter Kemp, *Lo irremplazable*, no lo podemos reemplazar: a un padre, una madre, un hermano... No lo podemos reemplazar; deja un vacío que nadie puede tapar, por eso la ausencia es tan difícil de digerir, porque si fuera un objeto, pones un objeto igual y el vacío queda tapado, pero cuando hablamos de una persona, decimos que esta ausencia ha dejado un vacío en mi alma que otro “no puede tapar”, además de que otra persona no debe ser un instrumento para taparlo, porque la usaría como instrumento, y es un fin en sí misma.

Y el último vértice que yo asocio directamente a la palabra dignidad es la palabra respeto, que tiene que ver con el trato. Respeto, como dice el amigo Josep Maria Esquirol, es una mirada atenta, una mirada que no es ni invasiva ni indiferente, y eso es muy interesante. Tratar dignamente a alguien no es la indiferencia. La indiferencia es obscena. El papa Francisco tiene textos muy interesantes sobre la indiferencia, en concreto sobre la globalización de la indiferencia, como la famosa *Homilía Lampedusa*, en la visita a esta isla, y después la ha aplicado a muchos ámbitos: la indiferencia aplicada al medio ambiente; indiferencia hacia los sobrantes urbanos; hacia Dios... Uno lo puede aplicar a diferentes términos y se da cuenta de que vive en una sociedad donde la obscenidad de la indiferencia es el pan de cada día. Esto no es respeto, pero a veces usamos respeto como eufemismo de indiferencia: “yo respeto a todo el mundo, a mí me importa un rábano lo que usted pien-

Respeto significa una mirada atenta, que vela pero que no invade

se”. El respeto tampoco es injerencia, intromisión, invasión... “Respeto esta cultura: respeto sus hábitos, su lengua, su tradición, su manera de hacer, su idiosincrasia...”. Cuando hay colonización, cuando hay invasión, cuando hay tutela, no se respeta: se invade y se clona el centro en toda la periferia. Respeto significa una mirada atenta, que vela pero que no invade. La imagen que me viene a la mente es la imagen maternofilial, el vínculo maternofilial cuando está bien ejercido, naturalmente. El hijo es el hijo, no es propiedad ni pertenece a la madre, aunque sin esta no existe el hijo, ciertamente, ni sin padre, tampoco, pero el hijo no es una propiedad. Entonces, ¿cuándo respeta uno al hijo? Hombre, cuando es indiferente, no. Entonces hay abandono, hay dejadez, lo que conlleva todo tipo de problemas de índole social. Como vemos, eso no es respeto, es indiferencia. Pero cuando hay hipermaternidad o hiperpaternidad, una injerencia permanente en su vida personal, en su WhatsApp, en su intimidad, etc., eso no es respeto: usted se está inmiscuyendo en su intimidad, en su vida privada, aunque se haga con buenas intenciones... Que no se caiga, que no naufrague, que no tenga malas amistades. Es lógico, los padres nos preocupamos, forma parte del ADN de la paternidad y de la maternidad. Respeto es, pues, ese punto intermedio entre la indiferencia y la colonización. Lo digo porque a veces, y eso se le ha criticado mucho, a Europa (su eurocentrismo), hemos ido a otros lugares con la voluntad de llevar un mensaje, pero lo que hemos hecho es desintegrar, deshacer, destruir o colonizar y reproducir los modos y costumbres del centro, y destruir la colonia. Respeto y dignidad van muy unidos: es otro de estos vértices que permite tirar del hilo. Al final tienes el pentágono, pero con hilos que permiten convertirlo en una estrella y que a su vez tienen sus ramificaciones.

Respeto es, pues, ese punto intermedio entre la indiferencia y la colonización

Concluyo. ¿De qué hablamos cuando hablamos de dignidad? Pues hablamos de reconocimiento, palabra que ha desarrollado Axel Honneth, tercera generación de la escuela de Frankfurt, que habla de la sociedad del desprecio, y dice que ante ello hay que reivindicar el reconocimiento, que no es sino tratar al otro como un igual, como interlocutor válido, como alguien que cuenta. A veces convertimos el sujeto vulnerable en un depósito asistencial: “aquí tiene pan, manta y techo. Siguiendo”. De acuerdo, se palian unas necesidades, que no es poco, pero eso no es reconocimiento. El reconocimiento es ponerse en su piel y tratarlo como un igual —¿cómo estás?, ¿cómo te va la vida?— superando la asimetría, la tendencia paternalista a ver al otro como alguien que sencillamente está en una situación de mucha dependencia institucional... Es reconocer al otro: eres alguien que cuenta y no solo un depósito asistencial, eso es reconocimiento. Cuando se da esto, el otro experimenta autoestima: cuento, soy alguien. Cuando no se da, el otro se indigna: soy invisible, no me reconocen... Como mucho, me tiran migajas, pero eso no es reconocimiento, sino caridad mal entendida. Por lo tanto, yo diría que es la culminación de este pentágono, incluso podríamos decir que en el centro de esta figura está el reconocimiento.

¿De qué hablamos cuando hablamos de dignidad? De reconocimiento de derechos, de unicidad, de singularidad, de integridad, de la intimidad de cada

ser humano. Es un debate filosófico para otros foros, el debate respecto a quién o qué podemos denominar un ser dotado de dignidad... Este debate no es nada obvio, aunque naturalmente algunos aquí tenemos claro dónde marcar la frontera. Pero la frontera ha devenido en algo muy borroso, turbio, tanto en el conjunto de la vida humana como en lo que concierne a otros seres y criaturas del mundo.

## Dignidad



Francesc Torralba Roselló  
Director de la Càtedra Ethos  
Universitat Ramon Llull  
francesctr@blanquerna.url.edu

Campaña 60 de Manos Unidas, con motivo de la celebración de su sexajésimo aniversario.

María Formoso  
María Belén Caballo

## Fortalezas y limitaciones de la red socioeducativa del programa CaixaProinfancia en Vigo: percepción de los profesionales

Recepción: 13/02/19 Aceptación: 23/03/19

### Resumen

El artículo presenta un análisis de las potencialidades y las dificultades del trabajo en red desarrollado en el programa CaixaProinfancia en Vigo, que inicia su andadura en el año 2016. Con base en una metodología cualitativa, se han recogido las valoraciones aportadas por cuatro profesionales de la Mesa Técnica que ejercen su labor socioeducativa en este territorio. La investigación revela que esta red permite articular la coordinación de los recursos locales y la unificación de criterios de intervención para abordar la naturaleza multidimensional de la pobreza infantil.

### Palabras clave

Exclusión social, pobreza infantil, éxito educativo, trabajo en red, CaixaProinfancia.

Fortaleses i limitacions de la xarxa socioeducativa del programa CaixaProinfancia a Vigo: percepció dels professionals

*L'article presenta una anàlisi de les potencialitats i les dificultats del treball en xarxa que s'ha desenvolupat en el programa CaixaProinfancia a Vigo, que inicia el seu camí l'any 2016. A partir d'una metodologia qualitativa, s'han recollit les valoracions aportades per quatre professionals de la Taula Tècnica que exerceixen la seva tasca socioeducativa en aquest territori. La recerca revela que aquesta xarxa permet articular la coordinació dels recursos locals i la unificació de criteris d'intervenció per abordar la naturalesa multidimensional de la pobresa infantil.*

### Paraules clau

*Exclusió social, pobresa infantil, èxit educatiu, treball en xarxa, CaixaProinfancia.*

Strengths and Limitations of the Socio-educational Network of the CaixaProinfancia Programme in Vigo: the professionals' perceptions

*The article offers an analysis of the potential opportunities and difficulties of the networking approach developed in the CaixaProinfancia programme in Vigo, which was launched in 2016. On the basis of a qualitative methodology, it presents the assessments of the programme by a technical panel of four professional social education workers employed in the region. The research indicates that this networking approach contributes to the coordination of local resources and the unification of intervention criteria to address child poverty as a multidimensional phenomenon.*

### Keywords

*Social exclusion, child poverty, educational success, networking, CaixaProinfancia.*

### Cómo citar este artículo:

Formoso Silva, María; Caballo Villar, María Belén (2019). Fortalezas y limitaciones de la red socioeducativa del programa CaixaProinfancia en Vigo: percepción de los profesionales. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 72, 135-150.



## Introducción

La lucha contra la pobreza es uno de los grandes retos a los que se enfrentan los países desarrollados y su incidencia en la población infantil se ha incrementado en los últimos años debido al impacto de la crisis económica, que ha sido especialmente grave en España. Las consecuencias de la pobreza infantil repercuten negativamente en la trayectoria vital y en el bienestar social de estos niños y sus familias, por lo que la atención socioeducativa a la infancia en la mejora de sus oportunidades resulta fundamental, ya que las situaciones de pobreza y exclusión durante la infancia suelen tener consecuencias a largo plazo, acompañando a los menores a lo largo de su vida.

En la actualidad, no existe una definición de pobreza aceptada con carácter general debido a la discrepancia entre las diferentes organizaciones, instituciones o especialistas dedicados al estudio de este fenómeno, así como al componente subjetivo desde el que se considera que una persona está en situación de pobreza (Gaitán, 2010). A pesar de que las líneas de trabajo señalan, cada vez con mayor insistencia, la importancia de entender este fenómeno como algo que va más allá de la carencia material de ingresos, los indicadores que se utilizan habitualmente para su estudio son principalmente monetarios (Renes y Lorenzo, 2010). Entender la pobreza infantil desde este enfoque supone asumir una visión parcial de la naturaleza de este fenómeno y de las consecuencias que tiene en la trayectoria vital de los niños.

La pobreza adquiere un enfoque multidimensional condicionado por múltiples factores que afectan negativamente al desarrollo integral de la infancia

Teniendo en cuenta las variables y los factores interdependientes (familiares, educativos, sociales, relacionales, etc.) que inciden en las condiciones de vida de la infancia y que impiden el desarrollo de sus potencialidades, la pobreza infantil no puede entenderse solo desde esta perspectiva, sino que es necesario contemplar en su estudio otros indicadores como el bienestar infantil (Bradshaw, Hoelscher y Richardson, 2007), atendiendo a la satisfacción de necesidades y a las privaciones de los derechos de la infancia (Riera y Cussó, 2012). En esta línea, la pobreza adquiere un enfoque multidimensional condicionado por múltiples factores que afectan negativamente al desarrollo integral de la infancia y que, generalmente, se reproducen de padres a hijos. Precisamente es aquí donde la educación se convierte en la vía principal para romper el círculo de la pobreza y proporcionar una oferta socioeducativa amplia que proyecte el futuro de estos niños de forma positiva, promoviendo su éxito educativo.

### La educación como ejercicio de corresponsabilidad y compromiso compartido

La relación que existe entre la pobreza y el éxito-fracaso educativo es palpable, y así lo reflejan Longás y Riera (2018) aportando los siguientes datos a nivel estatal: los niños del cuartil de población con menos recursos

económicos tienen, con respecto a los de los dos cuartiles de mayor renta, más del triple de posibilidades de no acreditar la enseñanza obligatoria y más del quintuple de posibilidades de abandono escolar prematuro. Más concretamente, en el año 2015, alrededor del 40% de los niños del quintil más pobre de la población española abandonaba prematuramente sus estudios frente al 20% de la tasa media española. Del mismo modo, los escolares con menos recursos socioeconómicos tienen hasta diez veces más probabilidades de repetir curso y tres veces más de lograr un mal resultado. De estos datos se puede desprender la brecha social y educativa que separa la infancia y la adolescencia en función de los niveles de renta familiar, quedando el éxito-fracaso educativo condicionado por la posición socioeconómica de estos menores y sus familias.

En este contexto, la escuela se convierte en la institución de referencia para la identificación de estas carencias educativas y, por tanto, de los casos de pobreza infantil (Comas, 2009). Garantizar los derechos fundamentales de los niños que se encuentran en esta situación y mejorar sus oportunidades sociales y educativas es un objetivo que debe lograrse en el interior de los centros educativos, pero situando las prioridades y proyectos en el ámbito comunitario.

Se trata, pues, de desarrollar una visión global de la educación, es decir, más allá de la dimensión propiamente escolar y reglada, y en la que colaboren y se corresponsabilicen todos los agentes socioeducativos. Siguiendo los planteamientos propuestos por Pérez Triviño (2011), la corresponsabilidad se constituye como un proceso elaborado sobre la base de un compromiso compartido por todos los agentes para la consecución de un proyecto común. Permite la creación de espacios abiertos y flexibles de participación, en los que predomina el dinamismo y la capacidad de construcción colectiva así como una visión holística de la realidad, con el fin de responder adecuadamente a las necesidades y potencialidades de un territorio. Desde esta perspectiva, la mejora del éxito educativo de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad depende del entendimiento mutuo entre la escuela y la comunidad, ya que disminuir el hándicap social derivado de esta situación abarca mucho más que la escolaridad, siendo también las experiencias vividas fuera de la escuela y la importancia de los actores comunitarios, factores asociados al éxito educativo y, de alguna forma, explicativos de la inequidad educativa (Longás y Riera, 2018).

Se trata de desarrollar una visión global de la educación, es decir, más allá de la dimensión propiamente escolar y reglada, y en la que colaboren y se corresponsabilicen todos los agentes socioeducativos

### Hacia un modelo de acción en red para la mejora del éxito educativo

La naturaleza compleja y multidimensional de este fenómeno y el desafío que supone la mejora del éxito educativo de estos niños requiere renovadas culturas profesionales y modos de organizarse para dar respuestas integrales y sistémicas a estos nuevos retos (Civís y Longás, 2015; Vilar, Longás y de

Querol, 2017); se hace necesaria una perspectiva de actuación que apunte hacia el establecimiento de redes locales, rompiendo así con el anterior modelo de individualidad institucional sustentado en una visión fragmentada de la intervención social. Así, la revisión de la literatura científica (Bryson, Crosby y Stone, 2006; Gomà y Rosetti, 2016; Subirats, 2016) pone de manifiesto la ineficacia de las tradicionales políticas sociales compartimentadas y centradas en el déficit para hacer frente al bienestar de la infancia, exigiendo poner la mirada en otras alternativas de colaboración intersectorial conformadas en redes socioeducativas territoriales que permitan afrontar con mayor solvencia el reto de la pobreza infantil.

Trabajar en red de corresponsabilidades favorece un proceso de aprendizaje permanente, ya que se genera un conocimiento compartido acerca de la realidad de la infancia

Trabajar en red de corresponsabilidades favorece un proceso de aprendizaje permanente, ya que se genera un conocimiento compartido acerca de la realidad de la infancia y sus familias, lo que garantiza la centralidad del caso y una mayor implicación por parte de todos los agentes (Ubieto, 2009). Del mismo modo, incrementa la equidad en la atención socioeducativa y optimiza todos los recursos de la comunidad, incidiendo en las oportunidades y amenazas del territorio y generando mayores sinergias entre los diferentes profesionales (Prats, 2007). En este sentido, las redes socioeducativas abordan la realidad de forma sistémica y articulan la colaboración de todos los agentes e instituciones con responsabilidades educativas en un territorio para dar respuestas integrales a los problemas educativos compartidos y, más concretamente en el ámbito de la infancia, mejorar el éxito educativo y su protección e inclusión social (Civís y Longás, 2015).

Ésta es la filosofía que asume el programa CaixaProinfancia (CPI), una iniciativa de la Fundación “la Caixa” que surge en el año 2007 para mejorar las oportunidades y la inclusión de los niños en situación de pobreza, intentando romper la transmisión intergeneracional de esta situación. El programa se desarrolla mediante un convenio de colaboración con redes locales, compuestas por una entidad local coordinadora y otras entidades colaboradoras especializadas en la acción social y/o en la prestación de los diferentes servicios ofertados en el programa (refuerzo educativo, educación no formal y tiempo libre, apoyo educativo familiar, atención psicoterapéutica personal y familiar y promoción de la salud). Estas redes reciben el apoyo de la red nacional de entidades coordinadoras del programa y del equipo coordinador de la Fundación “la Caixa”, que es el responsable de la organización general del CPI. También cuentan con el asesoramiento de un equipo de investigación de alguna universidad de su territorio que acompaña, entre otras, la toma de decisiones metodológicas referidas al diagnóstico del territorio y evaluación del programa.

La Fundación “la Caixa” lleva más de diez años aplicando el CPI en las diferentes ciudades y capitales de provincia del territorio español y en el año 2016 se comienza a desarrollar en la Comunidad Autónoma de Galicia, implantándose en seis de las siete ciudades gallegas (La Coruña, Lugo,

Ourense, Pontevedra, Vigo y Santiago de Compostela). A continuación, se presentan algunos resultados de la investigación realizada a lo largo del año 2018 en el territorio de Vigo.

## Método

### Objetivos

El estudio se puso en marcha con el objetivo de analizar la potencialidad del trabajo socioeducativo en red en el ámbito local para promover el éxito educativo de la infancia y la adolescencia en situación de pobreza y vulnerabilidad.

Los objetivos específicos se concretaron de la siguiente forma:

1. Realizar una aproximación al trabajo socioeducativo en red del programa CPI desarrollado en Vigo.
2. Analizar el desarrollo y la evolución del trabajo en red desde su puesta en marcha en el programa CPI.
3. Evaluar el funcionamiento de la red socioeducativa territorial desde la perspectiva de los profesionales que la integran.

### Participantes

Se identificaron como informantes clave a la coordinadora del programa y a tres miembros de la Mesa Técnica del CPI de la zona Calvario Rivera Atienza, en Vigo. Fueron seleccionados de forma intencional, respondiendo a criterios de viabilidad operativa para la realización de la investigación (contacto a través de terceras personas, posibilidad de desplazamiento y estancia en el campo, accesibilidad, etc.), de representatividad del discurso, de tamaño (el número de personas entrevistadas fue suficiente por la calidad y la cantidad de información obtenida para los objetivos de la investigación) y pertinencia, así como al ejercicio profesional y experiencia en el CPI, con la intención de recoger diferentes perspectivas profesionales. A lo largo del estudio, se utilizan las siguientes abreviaturas para designar el cargo de las personas entrevistadas:

- ESC: educadora social, coordinadora del programa CPI.
- REP: educadora social, representante de la entidad prestadora de servicios del CPI.
- TS: trabajadora social de los servicios sociales municipales.
- OE: orientador escolar del centro educativo.

## Variables de estudio

Las variables sobre las que se recopiló información fueron: 1) Fortalezas y limitaciones del trabajo en red, 2) Incidencia en la infancia y en los profesionales y 3) Propuestas de mejora y proyección de futuro.

Cabe destacar que, con el objetivo de obtener una visión más completa de la articulación y funcionamiento de la red en el territorio, se complementó la información anterior con variables referidas a la formación y ejercicio profesional, aspectos definitorios del programa CPI, estructura organizativa de la Mesa Técnica y metodología, estrategias y desarrollo del trabajo en red.

## Técnica e instrumentos de recogida de información

La investigación se ha abordado desde una estrategia metodológica cualitativa, realizándose entrevistas en profundidad a los informantes anteriormente señalados. Este diseño ha permitido comprender las perspectivas de las personas participantes y profundizar en los conocimientos cotidianos que, desde una perspectiva socioeducativa, se van generando en torno a este modelo de trabajo.

Para la realización de las entrevistas se elaboraron dos protocolos –uno específico para la coordinadora del CPI y otro para tres profesionales de la Mesa Técnica–, estructurados en torno a tres bloques temáticos:

1. Formación y ejercicio profesional.
2. Aspectos definitorios del programa CPI.
3. Coordinación y trabajo en red, organizado, a su vez, en tres subtemas:
  - a) Estructura organizativa.
  - b) Metodología, estrategias y desarrollo del trabajo en red.
  - c) Valoraciones acerca del trabajo socioeducativo en red y de su futuro. Los resultados que se presentan en este artículo responden al análisis de este último punto.

Todas las entrevistas se registraron en grabadora digital y se transcribieron, lo que permitió clasificar la información obtenida en bloques temáticos, facilitando el posterior tratamiento de la información. Las transcripciones se realizaron una vez finalizada cada entrevista, procediéndose a su posterior codificación y análisis. Durante todo el proceso se tuvieron en cuenta aspectos éticos, puesto que para la realización de las entrevistas se solicitó el consentimiento verbal para la grabación y el uso posterior de la información.

## Resultados y discusión

A continuación se presentan los resultados obtenidos y la discusión de los mismos en relación con los objetivos de la investigación y las variables de estudio mencionadas.

### Fortalezas y limitaciones

Una de las potencialidades del trabajo articulado en la Mesa Técnica es la corresponsabilidad y el reconocimiento mutuo de todos los agentes y las entidades del territorio que se coordinan y colaboran en la construcción de un proyecto común: mejorar la calidad de vida de la infancia en situación de pobreza. De esto se desprende la importancia de generar una comprensión holística de la realidad a partir del conocimiento compartido, que en palabras de Díaz-Gibson y Civís (2011) supone ir más allá de la individualidad institucional y de sus propias organizaciones, de las que dependen jerárquicamente, para colaborar conjuntamente desde la complementariedad en la consecución de objetivos comunes:

Conocer profesionales, a los que no solo les pongas voz. A raíz de eso se establecen otras mini coordinaciones [...]. Al final es un engranaje que no solo se queda ahí, sino que además la rueda sigue. Generas otro vínculo que no había o que no sería posible sin este programa (REP).

El trabajo en red también proporciona un enfoque holístico e integral de la situación de los niños y sus familias, así como de los modelos y procedimientos de acción social desarrollados por los profesionales, que se apoya, según Longás, Riera y Civís (2016), en los acuerdos entre entidades para seguir criterios comunes de acción y sistematizar la acción socioeducativa. Esta perspectiva global permite “conocer a las familias un poco fuera del despacho” (TS) y “tener claros los objetivos y el trabajo con cada una de ellas y no estar multiplicando objetivos [...]”. Si trabajamos del mismo modo, estamos, lógicamente, maximizando. Optimizando la intervención muchísimo” (ESC).

Otra de las potencialidades de la Mesa Técnica que se debe tener en consideración es el dinamismo y la gran flexibilidad que posee (Pérez Triviño, 2011), lo que permite agilizar las intervenciones que se realicen y el trabajo socioeducativo en el territorio, ya que “hay unas actas, unos antecedentes, si no fuiste el día anterior [...], está ahí todo perfectamente coordinado y centralizado” (REC). Además, “yo, si veo algo que creo que puede mejorar, lo digo en la Mesa y enseguida lo hacemos. No hay que poner una instancia o poner por escrito... No, es todo más flexible y ágil” (TS). Del mismo modo, la propia organización y estructura de la Mesa proporciona una gran versatilidad, lo que permite realizar cualquier adaptación o cambio que

resulte necesario, como, por ejemplo, la coordinación de tiempos de cada profesional: “Nos reunimos los lunes. Este lunes no estaba yo y la pasamos al miércoles, no pasa nada [...]. También es difícil que nos juntemos todos, a veces falta alguien...” (TS), porque la red tiene la capacidad de integrar i/o desintegrar a cualquier nodo sin que el trabajo colaborativo y la dinámica principal desaparezca (Ballester, 2012; Ubieto, 2009).

La visión integral de la realidad socioeducativa también permite realizar una intervención más flexible e individualizada con los participantes

Por su parte, la visión integral de la realidad socioeducativa también permite realizar una intervención más flexible e individualizada con los participantes, “ser más consciente de lo que hay detrás de ese niño, de esa historia, ¿no?, o de esa familia que tiene una historia de vida concreta” (ESC), dado que facilita conocer y comprender con mayor profundidad la situación de los niños y sus familias, al compartir toda la información y realizar un seguimiento exhaustivo en todos sus ámbitos de vida (familiar, educativo, social, sanitario, emocional, etc.). Asimismo, coinciden en señalar que la acción socioeducativa en red también favorece la participación y el compromiso de las familias en todos los servicios, así como un trabajo más respetuoso de cara a ellas, dado que no tienen que exponer su situación sucesivamente a varios profesionales, pues la información se comparte para dar respuestas socioeducativas integradas.

La acción socioeducativa en red también favorece la participación y el compromiso de las familias en todos los servicios

Con todo, una cuestión fundamental en la que se incide constantemente –y se considera una de las principales fortalezas del trabajo en red– es la mejora integral de los niños, consecuencia del apoyo que reciben por parte de todos los profesionales. El acompañamiento se considera uno de los pilares fundamentales de este modelo, en tanto que facilita la creación de redes de apoyo, afectividad y motivación, y hace que los agentes se conviertan en referentes clave para superar las adversidades y potenciar la promoción de las personas (Ruiz-Román, Molina y Alcaide, 2018):

El aspecto positivo es la mejora del alumnado. Tenemos que partir siempre de ahí en la medida de lo posible, todo lo demás es secundario [...]. Podemos citar varios casos concretos de niños que cuando empezamos el programa estaban totalmente desestructurados, en contra del mundo, sin ayuda... Y hoy, gracias al programa y a la Mesa tienen más apoyo [...]. Es el tema de hacer barrio, de hacer que no se sientan solos. Lo importante es eso, ¿no? La lucha contra la soledad y el aislamiento (OE).

Con respecto a las limitaciones o debilidades, se destacan las referidas a la coordinación de tiempos o a la disponibilidad de cada profesional, “pues de cara a hacer las reuniones..., a veces eso, que el día a día te puede y tienes que hacer otras cosas, y bueno no le dedicas todo el tiempo que quisieras” (REP). Del mismo modo, también se señala que el proceso de construcción de la red inicial no ha sido fácil, ya que

cuando se quiere construir una red sí que hay que tener un mensaje muy claro, un programa muy sistematizado y que los profesionales vean lo que pueden aportar a cada uno de ellos desde su punto o recurso en el que ellos trabajen, y luego para su quehacer profesional individual (ESC).

Otra de las dificultades que atraviesa la articulación y desarrollo de una red socioeducativa es poder mantener el trabajo de coordinación de una manera sistematizada y periódica, por lo que resulta necesario que

el coordinador de esa red esté muy atento a cada uno de los profesionales y al propio clima de la red [...], a lo mejor hay momentos en los que hay que aflojar un poco la periodicidad o no hacerla tan rutinaria para el seguimiento del programa (ESC).

Otras limitaciones mencionadas hacen referencia al cambio de profesionales que, en cierto modo, puede dificultar la relación con los destinatarios y la intervención: “Uno de los colegios que participa..., pues esta es la tercera orientadora que está [...]. Todas se entregaron muy bien y genial, pero sí que es verdad que ciertos cambios sí que entorpece” (ESC). Asimismo, la zonificación también se destaca como una posible dificultad, puesto que “es algo que no te permite abarcar, pues tengo una familia que le iría..., dios, fantástico, claro. Pero no puede ser porque la zona está acotada en Rivera Atienza Calvario” (REP).

Para Cussó, Longás y Riera (2015) una debilidad –que también se valora como una oportunidad– es la oferta de recursos y servicios, pues puede provocar una dependencia económica por parte de las familias y una visión asistencialista que impida la cultura de trabajo colaborativo, en la que no solo se trata de prestar servicios sino, sobre todo, de acompañar a las familias en un proceso de transformación social:

Que se le haga ver a las familias que no solo las ayudas económicas..., que está claro que para ellas es lo más importante, porque están todas en situación de pobreza, lógicamente, pero sí que los niños vengan a un servicio de refuerzo durante todo el año..., eso tiene un coste económico muy alto, que está claro que ellas no pueden asumir y por eso es gratuito. Pero también un poco que se valore ¿no? Y que también esa valoración tiene que partir de los propios profesionales [...]. Decídes a las familias..., derivarte a este programa también es ayudarte económicamente porque tu hijo tiene una necesidad educativa (ESC).

## Incidencia en la infancia y en los profesionales

Con respecto a la incidencia que tiene este trabajo en red en relación con la pobreza y la mejora del éxito educativo de la infancia, los profesionales coinciden en señalar que no es posible realizar un balance en estos momen-

tos debido a que apenas se cuenta con un año y medio de recorrido, por lo que se hace necesario esperar uno o dos años más para poder evaluar el impacto en la transformación del contexto de los niños y sus familias.

Se ha logrado una acción socioeducativa más integral, ofreciendo a los niños mayores oportunidades educativas y sociales, a las que no podrían acceder sin este programa

A pesar de esto, sí se pueden identificar algunos resultados en referencia a la intervención socioeducativa, que son percibidos a partir del trabajo diario con los participantes y los distintos profesionales. En este sentido, se ha podido evaluar la situación de cronificación y el grado de vulnerabilidad de las familias, constatándose una reducción en estos niveles gracias al trabajo colaborativo de todos los agentes. Del mismo modo, se ha logrado una acción socioeducativa más integral, ofreciendo a los niños mayores oportunidades educativas y sociales, a las que no podrían acceder sin este programa debido a la falta de recursos económicos, como pueden ser las actividades extraescolares o el apoyo educativo y terapéutico:

Es un apoyo muy importante que de otra manera no tendrían. No podrían ir a un gabinete, ese apoyo educativo..., hombre podría ser puntual pero no abarcaría de una manera más global pues necesidades educativas, de ocio y tiempo libre, terapéuticas, necesidades socioeconómicas... (REP).

Otro aspecto que se considera de gran importancia es el hecho de que la puesta en marcha del CPI y el desarrollo del trabajo en red han contribuido a romper el círculo de la pobreza,

que la pobreza no fuese hereditaria, entonces, la pobreza no solo económica sino la pobreza afectiva, cultural, social, porque a veces no es tanto de dinero que de cómo se sienten ellos afectivamente [...]. Los niños están teniendo más oportunidades y se ve que algunas familias están mejorando [...]. En el día a día se está viendo. Tienen ayudas y se sienten más arropados (OE).

El trabajo en red desarrollado en la Mesa Técnica ha superado con creces las expectativas iniciales de las personas entrevistadas

En referencia al impacto que ha tenido esta acción socioeducativa en red en los profesionales que forman parte de la Mesa Técnica, lo notable es el cambio de perspectiva. Este programa les ha mostrado lo que implica una experiencia real de trabajo en red, ya que en ocasiones se denomina *trabajo en red* a cualquier práctica profesional que vaya más allá de la individualidad institucional cuando realmente no responde a este modelo de trabajo (Díaz-Gibson y Civís, 2011):

Siempre presumimos entre comillas del tema de que hay que trabajar en red, hay que trabajar en coordinación..., pero en la realidad muchas veces lo que llamamos trabajo en coordinación o trabajo en red no es realmente lo que se pretende o lo que se presupone que debe ser (ESC).

A pesar de que era la primera vez que se aplicaba en Vigo un programa como el CPI y se articulaba una red local en el territorio para luchar contra la pobreza infantil, el trabajo en red desarrollado en la Mesa Técnica ha superado con creces las expectativas iniciales de las personas entrevistadas. Y aunque la experiencia tenga, hasta el momento, un recorrido corto, los profesionales

ya pueden apreciar la potencialidad que tiene el programa y este modelo de trabajo: “Lo que ESC en un inicio generó..., yo creo que no fue consciente de lo que ella creó ahí y de la fuerza que tiene” (REP).

Por su parte, también se destaca como logro el seguimiento integral e interdisciplinar de los niños y las familias; la coordinación, el diálogo y el acceso a los distintos profesionales que trabajan con la infancia en el territorio, que anteriormente era más limitado; y la sistematización del trabajo y mejora de la calidad técnica y metodológica de los servicios (Longás, de Querol, Ciraso-Calí, Riera y Úcar, 2018).

## Propuestas de mejora y proyección de futuro

Desde la valoración realizada por los profesionales, se puede destacar varios aspectos a mejorar en relación con la organización y coordinación de la red. En primer lugar, resulta fundamental que todos alcancen un mismo grado de implicación de cara a la situación particular de las propias familias y de elaboración de propuestas acerca del trabajo socioeducativo y de evaluación. En segundo lugar, se propone avanzar más en la unificación de los criterios de la red de entidades prestadores del CPI, ya que “aunque sean servicios distintos, se tiene que notar, de alguna manera, que son servicios que pertenecen a un mismo programa [...]. Es importante establecer criterios unificados de normas generales para acudir a los servicios” (ESC). También resulta necesario realizar un buen mapeo de los recursos que existen en el territorio, con el fin de optimizar la coordinación y las intervenciones con las personas destinatarias, dado que

a veces hay más recursos de los que al final estamos manejando y creo que eso forma una parte importante del trabajo en coordinación. Poner encima de la mesa todo el conocimiento de los recursos que tenemos y a partir de ahí hacer un gran mapeo y poder decir, vale, ahora sabemos que hay en Vigo todos estos programas de empleo con estas características... Pues esta familia parece que podría incluirse en este (ESC).

Otro aspecto a mejorar es la articulación de un trabajo en red con los servicios médicos y los servicios sociales a nivel de atención escolar, puesto que facilitaría el diagnóstico y la intervención con el alumnado y con los centros educativos:

Lo ideal sería que fuese exportable con otros servicios, el servicio de atención temprana, por ejemplo, que apenas una carta, un escrito..., algunos vienen, algunos salen de aquí y no reciben respuesta del servicio, no sabes si se hace intervención, si no... Entonces esa carencia es la que podría ser suplantada por el trabajo en red si existiese (OE).

Por su parte, las líneas de futuro a seguir con el desarrollo del CPI y del trabajo socioeducativo en red se centran en establecer una mesa de familia, que ampliaría la red de profesionales, integrando a los de la Mesa Técnica y a otros relacionados con cada caso. Esta mesa tiene como finalidad concretar todavía más el trabajo socioeducativo en red, realizando la evaluación de cada caso de manera más exhaustiva y concreta. En cuanto a las actuaciones, existe una perspectiva de ampliación de servicios, que depende de la oferta realizada por la Obra Social “la Caixa”, aunque la entidad coordinadora tiene la capacidad de sugerir cualquier mejora en este sentido. Así, se ha propuesto incluir algún servicio o subprograma para los niños de entre 3 y 6 años (educación infantil) “porque no son susceptibles de refuerzo o tampoco susceptibles de programas de atención familiar... Entonces queda algo descolgado” (ESC). En este sentido, ya se está empezando a programar y desarrollar en Barcelona un servicio que dé respuesta a las necesidades de estos menores. Del mismo modo, también se realizará una experiencia piloto en otros territorios en la que se incluirá un servicio dentro del subprograma de atención terapéutica dirigido a mujeres y niños víctimas de violencia de género, y otro de talleres educativos familiares orientado a familias de adolescentes de 15 a 19 años, que posiblemente podrán incorporarse a la cartera de servicios del CPI del territorio de Vigo en los próximos cursos.

## Conclusiones

La percepción que tienen los profesionales de la red socioeducativa activada en la zona de Rivera Atienza Calvario de Vigo en el marco del programa CPI es muy positiva. En comparación con otros territorios que cuentan con mayores recursos y poseen una trayectoria consolidada en el desarrollo de redes, cabe destacar que en la zona en la que se desarrolla el CPI se partía de cero, dado que era la primera vez que se ponía en marcha un programa con estas características y se articulaba una red local territorial, por lo que los recursos endógenos no estaban coordinados. En este sentido, la mayor aportación de este modelo de trabajo ha sido, precisamente, la coordinación y optimización de esos recursos, que ha facilitado el acercamiento institucional y la unificación de criterios y protocolos de intervención para mejorar la atención socioeducativa de la infancia en situación de pobreza.

A pesar de que el proceso de construcción de la red y su consolidación en el territorio de una manera sistematizada y periódica no fue fácil, este modelo de trabajo superó con creces las expectativas iniciales de todos los profesionales, ya que una vez puesta en marcha pudieron apreciar las potencialidades que tiene, no solo en la intervención y mejora de la situación de las familias, sino también en los propios procesos y procedimientos de trabajo social de los distintos agentes. Una de las claves en este logro fue el papel de la coordinadora de la Mesa Técnica, pues ha contribuido enormemente a fortalecer

y consolidar el trabajo colaborativo en el territorio, promoviendo una sinergia positiva entre los miembros de la red y estimulando la reciprocidad entre los mismos.

Esta acción colaborativa sustentada en una relación igualitaria y de reciprocidad de todos los integrantes de la red a través de la cual se influyen y se complementan mutuamente ha permitido a cada uno de ellos aportar diferentes puntos de vista desde su perspectiva profesional, dando respuestas globales. De ahí que el trabajo en red se caracterice por tener una visión holística, integral e integradora de la realidad socioeducativa, que permite situar a los menores y sus necesidades en el centro de la intervención y favorecer la optimización de los recursos del territorio.

Es precisamente esta visión holística una de las oportunidades más relevantes que ofrece el trabajo en red y el propio programa, pues ha permitido sistematizar y unificar los criterios de acción socioeducativa, optimizando una intervención más respetuosa, flexible e individualizada con las personas participantes, debido a que se comparte la información y se facilita el conocimiento y la comprensión de cada caso. De esta forma, se agilizan las intervenciones y se evalúa continuamente el proceso y los resultados, mejorando la comprensión del fenómeno socioeducativo y su abordaje.

Este modelo de trabajo permite afrontar el fenómeno de la pobreza de forma sistémica, articulando la colaboración entre todos los agentes y recursos locales de un territorio, que tienen la capacidad de incidir en los factores que disminuyen las oportunidades de la infancia y de dar respuestas integradas, mejorando la atención socioeducativa y transformadora de los niños y sus familias. Además, permite aproximarse a la pobreza desde una perspectiva amplia, considerándola no solo como una cuestión económica sino de calidad de vida, contemplando todas las circunstancias que inciden en el bienestar de la infancia y sus familias. De este modo, fomenta el desarrollo de actuaciones intersectoriales y comunitarias desde una perspectiva integral basada en el cumplimiento de los derechos de la infancia y en la coordinación y mejora de los servicios dirigidos a estos menores. Por su parte, el impacto en los profesionales se basa principalmente en la coordinación, el diálogo y el acceso de los distintos agentes que trabajan con la infancia en el territorio, favoreciendo la creación de sinergias entre estos y el seguimiento integral e interdisciplinar de los niños y sus familias.

El trabajo en red se presenta así como una garantía para abordar la naturaleza multidimensional de la pobreza infantil y el desafío que supone la mejora del éxito educativo de los niños que se encuentran en esta situación, puesto que integra la comprensión conjunta de las necesidades, la planificación de las soluciones y la optimización de las mismas, partiendo de los recursos existentes en el territorio.

El trabajo en red permite situar a los menores y sus necesidades en el centro de la intervención y favorecer la optimización de los recursos del territorio

El trabajo en red se presenta como una garantía para abordar la naturaleza multidimensional de la pobreza infantil

Pese a las dificultades derivadas del propio proceso de desarrollo de la red –construcción y consolidación en el territorio, coordinación de tiempos de cada agente o el cambio de profesionales–, también se señala como una posible debilidad la creación de dependencia económica por parte de alguna de las familias, asentada en una visión asistencialista que impide los procesos de transformación social.

Se debe continuar en la línea de distanciar la intervención del asistencialismo, impulsando un modelo de intervención centrado en la promoción de las competencias y capacidades de las personas

En este sentido, se constata la necesidad de potenciar la implicación y colaboración con las familias y con el entorno próximo en la intervención socioeducativa, reforzando sus redes de apoyo informal. Asimismo, se deben focalizar los esfuerzos en ampliar la red de recursos comunitarios destinados a la infancia y se debe continuar en la línea de distanciar la intervención del asistencialismo, impulsando un modelo de intervención centrado en la promoción de las competencias y capacidades de las personas. Solo así se podrán ir abriendo caminos para romper el círculo de la pobreza.

María Formoso Silva

Pedagoga y doctoranda en el programa Equidad e Innovación en Educación  
Departamento de Pedagogía y Didáctica  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Santiago de Compostela  
maria.formoso@rai.usc.es

María Belén Caballo Villar

Profesora titular de Pedagogía Social  
Grupo de investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental  
(SEPA-interea)  
Universidad de Santiago de Compostela  
belen.caballo@usc.es

## Bibliografía

- Ballester, L.** (2012). El trabajo en red como una aplicación de la teoría de sistemas. En L. Ballester; J. A. Colom (coords.). *Intervención sistémica en familias y en organizaciones socioeducativas* (p. 221-270). Barcelona: Octaedro.
- Bradshaw, J.; Hoelscher, P.; Richardson, D.** (2007). An Index of Child Well-being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80(1), 133-177.
- Bryson, J.; Crosby, B.; Stone, M.** (2006). The Design and Implementation of Cross-Sector Collaborations: Propositions from the Literature. *Public Administration Review*, 66(1), 44-55.
- Civís, M.; Longás, J.** (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18(1), 213-236.
- Comas, D.** (2009). Pobreza infantil: una propuesta de acción específica desde una perspectiva socio-cultural. En UNICEF (coord.), *Análisis y propuestas sobre pobreza infantil en España: memoria de la jornada celebrada en el CaixaForum Madrid el 13 de marzo de 2009* (p. 60-81). Madrid: UNICEF. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/43131>
- Cussó, I.; Longás, J.; Riera, J.** (2015). Acción socioeducativa en red con la infancia y adolescencia en situación de pobreza: análisis del programa CaixaProinfancia en Barcelona. *Aloma. Revista de psicología, ciencias de l'educació i de l'esport*, 33(2), 95-105.
- Díaz-Gibson, J.; Civís, M.** (2011). Redes socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación*, 23(3), 415-429.
- Gaitán, L.** (2010). El papel de las políticas sociales en relación con la pobreza infantil. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 46, 48-65.
- Gomà, R.; Rosetti, N.** (2016). Perfiles de exclusión y políticas de inclusión en España: las dimensiones del cambio. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 64, 51-78.
- Longás, J.; de Querol, R.; Ciraso-Calí, A.; Riera, J.; Úcar, X.** (2018). Redes de acción socioeducativa contra la pobreza infantil. Evaluación de la percepción de impacto del programa CaixaProinfancia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 2(Extra 1), 109-126.
- Longás, J.; Riera, J.** (coords.). (2018). *10 historias de éxito educativo para una pedagogía de la esperanza*. Barcelona: Graó.
- Longás, J.; Riera, J.; Civís, M.** (2016). Asesoramiento al programa Caixa-Proinfancia: evaluación del cambio hacia un modelo de acción socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 28, 85-98.
- Pérez Triviño, M. J.** (2011). Trabajo en red: una propuesta metodológica para promover la corresponsabilidad en la educación en el territorio. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 49, 129-142.

**Prats, A.** (2007). Trabajar en red para la infancia: compartir mirada educativa con las instituciones y las asociaciones. En A. Merino; J. Plana (coords.), *La ciudad educa. Aportaciones para una política educativa local* (p. 275-290). Barcelona: Ediciones del Serbal.

**Renes, V.; Lorenzo, F. J.** (2010). El impacto de la crisis en los hogares con menores: pobreza y exclusión social en la infancia. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 46, 29-47.

**Riera, J.; Cussó, I.** (2012). Aproximación multidimensional a la pobreza infantil. Hacia la creación de estrategias de acción integrales y en red de corresponsabilidades socioeducativas. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 52, 112-136.

**Ruiz-Román, C.; Molina, L.; Alcaide, R.** (2018). Trabajo en red y acompañamiento socioeducativo con estudiantes de secundaria en desventaja social. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 453-474.

**Subirats, J.** (2016). Epílogo. ¿Cambio de época? Las responsabilidades sociales e institucionales en la inclusión y reinserción social. En T. Morata (coord.), *Pedagogía social comunitaria y exclusión social* (p. 261-279). Madrid: Editorial Popular.

**Ubieto, J. R.** (2009). *El trabajo en red. Usos posibles en Educación, Salud Mental y Servicios Sociales*. Barcelona: Gedisa.

**Vilar, J.; Longás, J.; de Querol, R.** (2017). Acción comunitaria y trabajo en red: presentación de un modelo de éxito. *Revista Lugares de Educação*, 7(15), 42-60.

Diana Morela  
Escobar

## Empoderamiento y educación social de mujeres y líderes comunitarias

Recepción: 23/02/18 Aceptación: 28/05/19

### Resumen

La igualdad de género y la promoción de los derechos de las mujeres para cerrar las brechas de desigualdad, pobreza y exclusión social constituyen hoy un desafío para muchos países. En Colombia, las mujeres son la mayor parte de la población y también son una de las partes más afectadas por los impactos de la violencia sociopolítica. El siguiente artículo señala los hallazgos encontrados, tras la aplicación de un cuestionario a mujeres líderes comunitarias del municipio de Yumbo, Colombia, en cuanto a las características de su liderazgo, su educación y su participación en la comunidad. Una reflexión profunda sobre estas características permite destacar la importancia de la educación social en los procesos de empoderamiento de las mujeres en el desarrollo comunitario.

### Palabras claves

Educación social, empoderamiento de la mujer, participación, desarrollo comunitario.

### Apoderament i educació social de dones i líders comunitàries

*La igualtat de gènere i la promoció dels drets de les dones per tancar les bretxes de desigualtat, pobresa i exclusió social constitueixen avui un desafiament per a molts països. A Colòmbia, les dones són majoria en la població i també són una de les parts més afectades pels impactes de la violència sociopolítica. Aquest article assenyala els descobriments realitzats, després de l'aplicació d'un qüestionari a dones líders comunitàries del municipi de Yumbo, Colòmbia, pel que fa a les característiques del seu lideratge, la seva educació i la seva participació en la comunitat. Una reflexió profunda sobre aquestes característiques permet destacar la importància de l'educació social en els processos d'apoderament de les dones en el desenvolupament comunitari.*

### Paraules clau

*Educació social, apoderament de la dona, participació, desenvolupament comunitari.*

### The Empowerment and Social Education of Women and Community Leaders

*The promotion of gender equality and women's rights in the overcoming of inequality, poverty and social exclusion is a challenge facing many countries today. In Colombia, women constitute the majority of the population and are also among those most severely affected by the impacts of socio-political violence. The following article examines the findings of a questionnaire in which women community leaders in the municipality of Yumbo, Colombia, were asked about the characteristics of their leadership, their education and their participation in the community. In-depth consideration of their responses bears witness to the importance of social education in the processes of women's empowerment of women in community development.*

### Keywords

*Social education, empowerment of women, participation, community development.*

### Cómo citar este artículo:

Escobar Arias, Diana Morela (2019). Empoderamiento y educación social de mujeres y líderes comunitarias. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 72, 151-166.



## ▲ Introducción

Y la mujer continua  
viéndose  
afectada por  
múltiples formas  
de discriminación e  
injusticias sociales

La desigualdad de género aparece cuando hay una diferenciación marcada entre lo masculino y lo femenino. Esta diferenciación la realiza la sociedad en todo su conjunto. De hecho, antes de nacer ya existen unas expectativas de lo que se debe hacer, ya preexisten influencias que van moldeando el comportamiento, y consciente o inconscientemente se van aprendiendo. La sociedad actual, a pesar de los avances logrados en cuanto a la igualdad de oportunidades, aún sigue marcada por una cultura patriarcal, donde el hombre es quién tiene el poder, la decisión, el reconocimiento, la fuerza, el estatus, el dominio de lo público, etc., y la mujer, si bien ha ganado terreno en alguno de estos aspectos, continua viéndose afectada por múltiples formas de discriminación e injusticias sociales.

Es por esta razón que en el contexto de desarrollo post-2015 y los objetivos de desarrollo sostenible, los estados miembro de las Naciones Unidas han visto la necesidad de tener un objetivo independiente y transformador para acercarse al logro de la igualdad de género y la promoción de los derechos de las mujeres para cerrar las brechas de desigualdad, pobreza y exclusión social. Por ello se ratifica el compromiso de los estados de asegurar a las mujeres la igualdad de derechos, el acceso y las oportunidades de participación, el liderazgo en la economía y en la sociedad y la adopción de decisiones políticas (ONU, 2013).

Contribuir al empoderamiento de las mujeres en las diferentes naciones tanto a nivel local como global constituye un desafío clave para el desarrollo social, político, económico y cultural de las mismas. Sin embargo, cabe señalar que las realidades que experimentan las mujeres es importante estudiarlas, escucharlas y visibilizarlas a partir de sus contextos inmediatos, pues determinan en gran medida lo que son y lo que pueden llegar a ser como colectivo en cada país. Asimismo, los estudios pueden coincidir con otras realidades y pueden hacer aportaciones significativas en materia de promoción de igualdad de género y empoderamiento de la mujer.

En este orden, Colombia ha sido un país que ha sido foco de atención a nivel nacional e internacional como un país con más de cincuenta años de conflicto armado que expresa una disputa por el poder, sobre el territorio, sobre lo económico y sobre el poder político desde diversos actores. Los impactos de esta violencia se han extendido en la cotidianidad dejando huella en la población. De los 47.600.000 habitantes (50,7% mujeres y 49,2% hombres) que tiene Colombia en 2014 según reporta el DANE, la población joven menor de 28 años corresponde aproximadamente al 50% y la menor de 18 años es del 32%. En términos de vulneración de derechos, los niños, niñas y mujeres siguen encabezando la lista.

La desigualdad e injusticia social se va incrementando a raíz de las diversas condiciones estructurales de la sociedad colombiana tales como el modelo neoliberal de desarrollo, el sistema patriarcal, la modernidad excluyente, la debilidad del estado, la crisis institucional y la proliferación del narcotráfico y el conflicto armado (Blair, 1999). Esto incide en los diferentes ámbitos de la vida de los colombianos y con más preocupación en las comunidades urbano-marginales.

Es por ello que el presente artículo reflexiona sobre la importancia de los procesos de empoderamiento de las mujeres en las comunidades y pretende dar a conocer los hallazgos encontrados sobre las características en cuanto a trayectoria, educación y participación del perfil de diecinueve mujeres líderes del municipio de Yumbo, Colombia<sup>1</sup>.

## Empoderamiento y liderazgo de la mujer en la comunidad

El concepto de empoderamiento se originó en Estados Unidos durante los movimientos de los derechos civiles de los años sesenta que buscaban cambios sociales para mejorar las condiciones de vida de las personas. A mediados de los años setenta se comienza hablar de empoderamiento de las mujeres como resultado de la proliferación de los movimientos feministas en el mundo y la educación popular en América Latina que proclamaban la equidad en las relaciones de poder de los géneros (León, 1997).

El empoderamiento surge como una estrategia para buscar los cambios sociales en las comunidades. Desde la perspectiva comunitaria, Montero (2003, p. 72) lo define como el proceso mediante el cual los miembros (individuos interesados y grupos organizados) de una comunidad desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones.

Con base a lo anterior se puede decir que el empoderamiento supone, entonces, primero un reconocimiento del “poder” que tienen las personas tanto a nivel individual como colectivo, en el contexto social, político y cultural que las rodea para realizar acciones que muestren resultados en su calidad de vida.

El empoderamiento referido a la mujer comienza a tener relevancia cuando esta se ve subordinada en una sociedad donde es el hombre quien tiene el poder, impidiendo su libre desarrollo y actuación en los diferentes escenarios

El empoderamiento surge como una estrategia para buscar los cambios sociales en las comunidades

de la vida social. Desde la Declaración de los Derechos Humanos (1948), las Naciones Unidas han promovido que todos los seres humanos gocen de los mismos derechos y, específicamente con la creación de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer (1946), ha logrado que a nivel jurídico se establezca la igualdad entre mujeres y hombres. Sin embargo, en la Asamblea General de Naciones Unidas (1967) se señaló la elevada preocupación por las diferentes formas de discriminación que en la vida social siguen sufriendo las mujeres. De manera que en 1975 se proclama el año internacional de la mujer y se celebra la primera conferencia mundial sobre la mujer de Naciones Unidas en México, en la cual se adopta como estrategia que dentro de las conferencias se determinarán acuerdos en cuanto al diseño e implementación de acciones de empoderamiento de la mujer (ONU, 2013).

La segunda conferencia se realizó en Copenhague en 1980, y en ella se revisaron los acuerdos establecidos y se ratificó el documento firmado en 1979 sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, uno de los documentos más importantes en la búsqueda de la igualdad. El compromiso de asumir la convención fue adoptado por 165 estados, que señalaron tres áreas importantes de actuación: la igualdad de acceso a la educación, las oportunidades de empleo y los servicios de salud para todas las mujeres en sus territorios. Los logros de tal avance se revisarían en la siguiente conferencia.

En este orden, fue convocada la tercera conferencia en Nairobi (1985), donde se evaluaron los avances alcanzados y en la que los delegados presentaron informes que señalaban que los esfuerzos para reducir la discriminación contra la mujer habían beneficiado a una minoría pequeña de mujeres. Por ello, indicaron que las medidas deberían adoptarse a nivel nacional, regional e internacional, teniendo en cuenta la participación de la mujer en todas las instituciones de la sociedad. Fue entonces, en la cuarta conferencia realizada en Beijing (1995), cuando se focalizó la participación y el empoderamiento de la mujer como estrategia fundamental para el desarrollo social, económico, cultural y político de los países. Se realizó una plataforma de acción indicando la necesidad de la participación de la mujer en los diversos escenarios de la vida social.

El empoderamiento de la mujer dentro de este marco cobra relevancia. En esta investigación lo entenderemos como un “proceso por medio del cual las mujeres incrementan su capacidad de configurar sus propias vidas y su entorno, una evolución en la concientización de las mujeres sobre sí mismas, en su estatus y en su eficacia en las interacciones sociales” (Shuler, 1997, p. 29). Este proceso constituye la ampliación de su rango de actuación con el ánimo de hacer mella en sus realidades tanto individuales como comunitarias, lo cual no supone un enfrentamiento de poder entre mujeres y hombres, sino “la construcción de alianzas entre las mujeres y entre las mujeres y hombres, a partir del reconocimiento de la situación concreta de subordinación [...] para el equilibrio de las posiciones sociales” (Cruz, 2012, p. 35).

El liderazgo y la participación comunitaria aparece como un elemento fundamental en los procesos de empoderamiento de las mujeres, en la medida en que es una vía para poder incidir en los espacios donde se toman las decisiones y para poder ratificar que son también parte de esa comunidad y que sus aportaciones deben de ser tenidas en cuenta. Asimismo, son indispensables las lecturas del contexto tanto local como global buscando la construcción de redes y medios que contribuyan al bienestar de la comunidad. Tienen una idea de lo comunitario “asociada al bien común, entendido como conjunto de asuntos comunes que hacen posible la convivencia entre diversos actores sociales, como la base social y cultural sobre la cual se basa un estado democrático” (Torres, 1997, p. 8).

Trascender en este aspecto significa tener una participación activa en los procesos que se gestan en el interior de las comunidades y ser legitimadas por los miembros que forman parte de ella puesto que, como plantea Lagarde (1996, p. 5), las mujeres “al protagonizar sus propias vidas –habitadas patriarcalmente por los otros– y lograr como género el derecho a intervenir en el sentido del mundo y en la configuración democrática del orden social, [...] se convierten cada una y todas en sujetos históricos”. Este protagonismo marcaría hitos importantes en la historia de su desarrollo personal y en la de sus comunidades, de ahí la importancia de la educación social en los procesos de empoderamiento de la mujer, pues “es siempre una apuesta a largo plazo: una acción transversal que impacta tanto en la vida personal como en la comunidad, y que requiere de un espacio seguro y de un tiempo suficiente para su desarrollo” (Gradaílle, Mari y Caballo, 2016, p. 52).

## Consideraciones metodológicas

Esta investigación, de tipo descriptivo-exploratoria, pretende, a través del diseño de un cuestionario con preguntas abiertas y dicotómicas, un acercamiento a un contexto local como lo es el municipio de Yumbo, con la intención de conocer la percepción de las mujeres líderes comunitarias sobre las realidades educativas de los niños y niñas en contextos donde se evidencia la violencia sociopolítica. Para lograr tal objetivo se contó con la participación de varios actores: un grupo de expertos para validar el cuestionario, las mujeres líderes participantes y un equipo de apoyo para recoger la información. Previamente a la aplicación de los cuestionarios, las mujeres participantes y el grupo de apoyo firmaron un consentimiento manifestando su voluntad de participar en la investigación y que los resultados de la misma se utilizarían con intenciones puramente académicas.

El cuestionario se dividió en tres bloques de preguntas:

1. Datos generales, formación educativa y liderazgo de las mujeres líderes: perfil.

El liderazgo y la participación comunitaria aparece como un elemento fundamental en los procesos de empoderamiento de las mujeres

De ahí la importancia de la educación social en los procesos de empoderamiento de la mujer, pues “es siempre una apuesta a largo plazo”

- Percepciones sobre la educación de la niñez en contextos de violencia sociopolítica.
- Acciones realizadas por actores gubernamentales y no gubernamentales y propuestas suyas, como líderes, para contribuir a la educación de la niñez en estos contextos.

El cuestionario se validó con cuatro profesionales del área de las ciencias sociales, trabajadoras sociales de Colombia –una profesional de la Secretaría de Educación de Santiago de Cali; una profesional de desarrollo social de Visión mundial; una gestora social de la Fundación Nacional Batuta– y una educadora social de Universidad de Santiago de Compostela, que desde sus experiencias lograron hacer aportes significativos para la construcción y aplicación final de la encuesta.

El tipo de muestreo fue estratégico. Se contaba ya con la identificación de estas mujeres dado que del año 2013 al 2015 como parte del personal colaborador de la organización no gubernamental Visión mundial se logró realizar un proceso formativo de voluntariado con treintinueve mujeres líderes comunitarias, que consistía en la capacitación de líderes con un enfoque de derechos humanos para que promovieran el bienestar en sus comunidades. De este proceso formativo, se seleccionaron aquellas mujeres que mostraron más trayectoria de liderazgo en sus barrios y que no recibían ningún tipo de compensación económica por su trabajo. Para seleccionarlas se tuvieron en cuenta las siguientes características:

- Mujeres mayores de 18 años de la comuna uno de Yumbo de los barrios: San Jorge, Panorama, Las Américas y Puerto Isaac que participen y lideren activamente programas para el bienestar de su comunidad voluntariamente.
- Mujeres que sean reconocidas en la comunidad como líderes preocupadas por el desarrollo de su barrio.
- Mujeres que muestren su liderazgo en la comunidad, por ejemplo en instituciones educativas, juntas de acción comunal, iglesias, actividades artísticas y deportivas en el barrio, comedores comunitarios, guarderías, grupos de personas mayores, voluntariado en oenegés, etc. (No necesariamente debía estar liderando alguna actividad).
- Mujeres que vivan en los barrios citados anteriormente.

Teniendo en cuenta la distancia entre España y Colombia el trabajo de campo se tornó al principio difícil, pero con la constancia en la comunicación por la red social Facebook se fueron viendo los resultados. Así se logró crear desde la distancia un grupo de apoyo de cuatro líderes con las cuales se coordinó el objetivo de investigación, la impresión de las encuestas y su aplicación. Estas cuatro mujeres hicieron la encuesta piloto para realizar los ajustes necesarios y se encargaron de contactar, recoger y enviar las encuestas fotografiadas por correo electrónico y WhatsApp de las diecinueve encuestas realizadas a España para su posterior análisis a través del programa Excel.

## El municipio de Yumbo

Yumbo es uno de los 42 municipios que conforman el Departamento del Valle del Cauca, que se encuentra al suroeste del territorio colombiano. Es el municipio más cercano a la capital del departamento, pues se encuentra a 12 kilómetros de distancia de la ciudad de Santiago de Cali. Está a 1.021 metros sobre el nivel del mar. Tiene una extensión de 227,89 km<sup>2</sup> y una temperatura promedio de 24 °C. Es uno de los municipios industriales más importantes de Colombia por la permanencia de más de dos mil fábricas en su territorio.

Imagen 1. Departamento del Valle del Cauca. División político-administrativa



Fuente: Readaptación de OCHA - United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

La población que inicialmente habitó el municipio fue una comunidad indígena procedente del Ecuador que en el año 1536 fue subordinada por el capitán Miguel López Muñoz, obedeciendo órdenes del conquistador español Sebastián de Belalcázar. El significado del nombre del municipio no ha sido claro, pues algunos historiadores señalan que proviene de los indígenas yumbos, a quienes los conquistadores conocieron durante su recorrido por el país vecino, y otros mencionan que posiblemente el nombre proviene del vocablo *yumbo*, que en el idioma Páez significa “río grande” o “gran inundación”, que se relaciona con la cultura calima.

Mencionan que posiblemente el nombre proviene del vocablo *yumbo*, que en el idioma Páez significa “río grande” o “gran inundación”, que se relaciona con la cultura calima

El puerto fluvial conocido como Puerto Isaac desde la colonización hasta 1930 contribuyó a la creación de medianas empresas para que los agricultores comercializaran la producción del tabaco, el café y la caña de azúcar. Con la llegada del ferrocarril del pacífico en 1913 y el funcionamiento de la primera planta de energía en 1936, se comienza a acelerar el desarrollo comercial y empresarial del municipio. En 1938 se comenzó a construir la empresa Cementos de Valle S.A. con la participación de capitales nacionales y extranjeros, la cual dio paso a la configuración del asentamiento industrial en la comuna. Empresas como Cartón de Colombia (1944), Goodyear (1944), Eternit Pacífico (1945) y Celanese Colombiana (1955) van constituyendo el territorio de Yumbo como escenario clave para la localización de industrias, con una fuerte inversión de capital extranjero.

Actualmente el municipio de Yumbo cuenta con una zona urbana constituida por cuatro comunas y una zona rural de diez corregimientos, la mayoría localizados en las estribaciones de la cordillera occidental. Cuenta con una población –entre indígena y afrodescendiente– de 111.753 habitantes, el 49,5% de la cual son hombres y el 50,5%, mujeres (DANE, 2005). El crecimiento poblacional en el municipio –sobre todo en la comuna uno– se ha vinculado, por un lado, a los flujos migratorios que se han producido desde los años cincuenta a causa de la violencia sociopolítica del país y, por el otro, a la diversidad de industrias establecidas en la zona, que necesitaba cada vez más mano de obra calificada que no se encontraba en el municipio. Hasta la fecha, la ciudad de Cali se ha constituido mayoritariamente como proveedora de obreros y profesionales para las empresas.

Dentro de las múltiples problemáticas que afectan a los habitantes de la ciudad de Yumbo, se encuentra la violencia social y política, la exclusión social, la explotación infantil, la contaminación ambiental a causa de las industrias, los altos índices de madres cabezas de familia, los embarazos en la adolescencia, el fracaso escolar, la desescolarización y la desnutrición, entre otras problemáticas que han incrementado los índices de pobreza y desigualdad social. De igual manera, hay una gran presencia de los grupos armados legales y al margen de la ley, el ejercicio del microtráfico, la venta de drogas, las oficinas de cobro y las pandillas juveniles en los diferentes barrios.

Sumado a lo anterior, la ineficiencia y la corrupción de los gobernantes ha sido también una característica del municipio

Sumado a lo anterior, la ineficiencia y la corrupción de los gobernantes ha sido también una característica del municipio dado que en el período de gobierno 2008-2011 se destituyeron tres alcaldes. Este período fue antecedido por administraciones cuestionadas por la Contraloría por manejo deficiente de los recursos.

## Discusión y análisis de los resultados

De cara a reflexionar sobre la importancia de la educación social en los procesos de empoderamiento y liderazgo de la mujer en la comunidad, se abordarán en este apartado las características sobre liderazgo, formación educativa y participación de las diecinueve mujeres líderes que respondieron a la encuesta, en relación con los hallazgos encontrados en el primer bloque de preguntas del cuestionario: 1. Datos generales, formación educativa y liderazgo de las mujeres líderes.

### Permanencia y liderazgo de la mujer en la comunidad de Yumbo

Las mujeres líderes que formaron parte del estudio eran de los barrios de Panorama (47,3%), seguido de San Jorge (42,1%) y por último Las Américas (10,5%). Los tres barrios se encuentran ubicados en la comuna uno, en sectores que se han construido por invasiones y asentamientos en suelos urbanos y rurales, que en las últimas cinco décadas se ha ido consolidando e incorporando lentamente en la formalidad y en el perímetro de la ciudad, pero manteniendo déficits urbanísticos y de servicios, especialmente en las zonas más altas, así como condiciones deficientes de habitabilidad y de calidad de vida para sus residentes (Alianza Empresarial de Yumbo, 2015).

Frente a esto se evidencia el arraigo e identificación con su territorio de las mujeres líderes encuestadas, pues el 84,21% de ellas señala que lleva más de quince años viviendo en la comuna uno y que los años de liderazgo oscilan entre los cinco y los quince años. Este dato es significativo porque debido a las dinámicas de violencia que se van presentando en este contexto las personas y sus familias comienzan a emigrar a otras ciudades. Guzmán (2014) refiere que los desplazamientos a causa del conflicto armado no solo se dan de la zona rural a la zona urbana, como en las olas de violencia en la década de los años cincuenta, sino que los grupos armados van instalándose paulatinamente en las ciudades. Este fenómeno permite hablar de desplazamiento intraurbano, y afecta principalmente a las mujeres e hijos que se ven amenazadas, obligándolas a cambiar de domicilio en las mismas ciudades.

La violencia social y política es un tema que debe ser tenido en cuenta en los procesos de empoderamiento de las mujeres en Colombia, pues se evidencia como una amenaza para los mismos. La permanencia del liderazgo de las mujeres en el municipio revela el compromiso por parte de éstas al hacer frente a las situaciones que se viven colectivamente y por ende su participación sería de gran aporte en las negociaciones de paz y en los procesos de toma de decisiones en el postconflicto, ya que por su trayectoria tienen una visión de lo local que sería de gran utilidad en los análisis holísticos de las problemáticas que vive el país.

La permanencia del liderazgo de las mujeres en el municipio revela el compromiso por parte de éstas al hacer frente a las situaciones que se viven colectivamente

De ahí la importancia de que en estos contextos se siga promoviendo el empoderamiento y el liderazgo de la mujer, reconociéndolas y trabajando conjuntamente con las que ya se encuentran en los diferentes barrios reforzando la cohesión social para las futuras acciones comunitarias. Además, como señala Montaña (2003), el empoderamiento de las mujeres es clave como estrategia contra la pobreza, pues esta genera mayores vulnerabilidades y exclusiones entre las mujeres y sus familias, por lo que es necesario potenciar las capacidades ya existentes entre las personas o los grupos sociales.

## Educación y participación de las mujeres

Los rangos de edad de las mujeres líderes que participaron en la encuesta fueron heterogéneos, pero se puede observar que solo el 26,3% son menores de 30 años y el 73,7 % son mayores de 31 años (véase tabla 1). Así pues, el fortalecimiento de la participación de la juventud en los procesos comunitarios, en este caso con las mujeres, es un aspecto importante a considerar en esta comunidad. También sería conveniente un análisis de los posibles relevos generacionales del liderazgo femenino pues la mayor parte de la población (el 63%) de estos barrios está entre los 10 y los 35 años de edad (Alianza Empresarial de Yumbo, 2015).

**Tabla 1.** Nivel de estudios de las mujeres líderes por rangos de edad

	Menos de 30 años			Entre 31 y 40 años			Entre 41 y 50 años			Más de 51 años			Total	
	Núm.	%H	%V	Núm.	%H	%V	Núm.	%H	%V	Núm.	%H	%V	Núm.	%
Primaria	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	100	50	2	10,5
Secundaria	-	-	-	1	50	20	-	-	-	1	50	25	2	10,5
Bachillerato	4	33,3	80	3	25,0	60	4	33,3	80	1	8,3	25	12	63,2
Técnicos	1	33,3	20	1	33,3	20	1	33,3	20	-	-	-	3	15,8
Universitarios	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>26,3</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>26,3</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>26,3</b>	<b>100</b>	<b>4</b>	<b>21,1</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

Es preciso plantear estrategias para que la mujer pueda acceder a la educación superior

En lo referente al nivel educativo de las mujeres líderes comunitarias de esta investigación se observa que un 21% ha superado la educación primaria y secundaria, el 63% ha cursado bachillerato, el 15,8% tiene estudios técnicos y ninguna ha realizado estudios universitarios, lo que permite ratificar el desafío de promover el acceso de las mujeres a la educación en todos sus niveles.

Así pues, es preciso plantear estrategias para que la mujer pueda acceder a la educación superior y, desde los centros educativos, se debe promover la construcción de proyectos de vida en que las mujeres puedan desarrollar lo

que ellas deseen en sus vidas, más allá de lo que el sistema espera de ellas. De algún modo, la falta de oportunidades conduce al conformismo, que se expresa con una frase popularizada en estos contextos: “con tal de que sea bachiller... todo está bien”. Esta idea se instala en la mentalidad de la gente y se promueve la repetición de los roles tradicionales que han ocupado las mujeres y los hombres en una sociedad patriarcal. De ahí el desafío de la educación en los procesos de empoderamiento de la mujer. Se entiende que las realidades pueden ser transformadas y que la educación “es uno de los principales medios disponibles para fomentar una forma más profunda y armoniosa del desarrollo humano y de ese modo reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia y la guerra” (Delors, 1996, p. 11).

Asimismo, cabe mencionar que la educación va más allá de la escuela o de los centros de educación superior y que, si bien esta es pertinente para los procesos de liderazgo en las mujeres, la educación recibida en otros escenarios también es clave para su empoderamiento. En este orden, la educación social como práctica pedagógica para los procesos de empoderamiento en las mujeres resulta relevante, dado que promueve la búsqueda de soluciones desde la participación activa, de cara a contribuir en la mejora de sus condiciones de vida.

En este estudio, las mujeres líderes señalaron haber participado en diferentes procesos formativos que han tenido como base la educación social, pues se identifica que la mayoría se ha capacitado principalmente en temáticas de liderazgo, participación ciudadana y derechos humanos, entre otros temas que describiremos en la tabla siguiente.

**Tabla 2.** Relación de temas sobre los que las mujeres líderes han recibido capacitación. Respuesta múltiple

Temas	Número
Liderazgo y participación ciudadana	15
Construcción de paz y resolución de conflictos	8
Educación del ocio y tiempo libre	6
Asociacionismo y trabajo cooperativo	6
Derechos humanos	11
Igualdad de género	9
Gestión cultural	7
Elaboración de proyectos comunitarios	9
Otros	4

Fuente: Elaboración propia.

La identificación de actores clave en la comunidad es una de las tareas fundamentales de los educadores sociales para dar cabida a programas de desarrollo comunitario ya que, tal y como plantea Montero (2006), son un recurso para identificar las necesidades sentidas en la comunidad y realizar acciones de transformación con su participación activa. De esta manera, las temáticas de capacitación, como se pudo observar, son de interés para los

procesos de empoderamiento de las mujeres en esta localidad, lo cual surge como recurso importante a tener en cuenta en las intervenciones socioeducativas que se puedan proyectar con ellas.

El ocio es un aspecto fundamental en el desarrollo humano

En este mismo orden, fue notorio observar que la mayoría de las líderes encuestadas indican que en sus procesos de formación los temas de educación del ocio, asociacionismo y trabajo cooperativo no han estado presentes. Así, se puede plantear que uno de los desafíos para trabajar desde la educación social con estas mujeres líderes es la educación del ocio pues, como expone Sánchez-Herrero (2008), los diferentes roles de las mujeres y los hombres pueden estar muy relacionados con la percepción y las experiencias del tiempo en los diversos ámbitos de la vida. El ocio es un aspecto fundamental en el desarrollo humano (WLRA, 1994; Cuenca, 2000), el cual se vuelve valioso cuando favorece la cohesión, el sentimiento de identidad y de pertenencia social, estableciéndose como un tiempo que repercute positivamente en el crecimiento personal, las relaciones sociales, la autoestima, la inclusión social, el disfrute de la vida y los procesos de enseñanza-aprendizaje (Coleman, 1988, citado en Sánchez-Herrero, 2008)

Por otro lado, con respecto a la pregunta de respuesta única, “¿Dónde considera que su participación como líder ha sido más y menos significativa?”, las respuestas fueron muy variables: lo que para algunas fue más significativo para otras lo fue menos (véase tabla 3). Esto se debe a que cada una lo valora dependiendo de la cercanía y la experiencia que haya tenido, y también de los beneficios que desde estos organismos se promueven para el trabajo especialmente con los niños y niñas.

**Tabla 3.** Lugares que señalaron como más o menos significativos en términos de participación. Respuesta única

Lugares de participación	Más significativa		Menos significativa	
	Nº	%	Nº	%
Juntas de acción comunal	6	31,6	3	15,79
Instituciones educativas	-	-	10	52,63
Organizaciones eclesíásticas	5	26,3	5	26,32
Programas con la alcaldía	3	15,8	1	5,26
Oenegés	1	5,3	-	-
Fundaciones empresariales	4	21,1	-	-
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

Para ninguna de las mujeres ha resultado significativa su participación en las instituciones educativas

Sin embargo, un dato que destaca y que preocupa es que para ninguna de las mujeres ha resultado significativa su participación en las instituciones educativas, y se acentúa cuando para el 52% ha sido menos significativa. Sus argumentaciones oscilan entre la poca participación que han tenido y lo que ofrecen las escuelas al servicio de la comunidad: “no hacen mayor cosa en la comunidad” y “no he participado nunca con ellas”. Situación que entra en desventaja para los procesos de empoderamiento de la mujer en esta co-

munidad pues la intención, como se ha venido planteando a lo largo de este escrito, es que las mujeres entren a participar activamente en la toma de decisiones en los distintos escenarios, y uno de los más fundamentales es la institución educativa. Como plantea la Ley General de Educación 115 de 1994, uno de los retos que tienen los centros educativos es democratizar la escuela por medio de la constitución de gobiernos escolares representativos de la comunidad educativa para la toma de decisiones consensuadas en pro del bienestar. Es decir, “los gobiernos escolares son un precepto de obligatorio cumplimiento para democratizar la escuela, propiciar enseñanzas pertinentes y hacer de ella un ambiente preventivo para niños, niñas y jóvenes” (Javier Toro, *et al.*, 2003, p. 17). La comunidad educativa está conformada por estudiantes, educadores, familias de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares, y todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, la ejecución y la evaluación del proyecto educativo institucional y en la buena marcha del respectivo centro educativo.

Según lo anterior, se puede decir que otro de los desafíos para los educadores sociales en los procesos de empoderamiento de las mujeres líderes en este contexto es buscar las estrategias apropiadas para subrayar la importancia de su participación en la escuela, pero también en los consejos comunales y en otros escenarios de toma de decisiones clave para el beneficio de su comunidad. En concordancia con lo que plantea Orduna (2000, p. 68), los procesos de desarrollo y empoderamiento comunitario deben “romper las barreras preexistentes” entre los actores que confluyen con el ánimo de aprovechar “los recursos locales: humanos, materiales, naturales, financieros y sociales, para la mejora de sus condiciones de vida”.

## Conclusiones

Esta investigación permitió reconocer la importancia de la educación social en los procesos de empoderamiento de las mujeres en el municipio de Yumbo, que ha tenido que ver con la motivación y el compromiso como mujeres pertenecientes a esta comunidad. Las líderes que formaron parte del estudio son mujeres de edad adulta, con permanencia, formación, participación y trayectoria que dinamizan procesos de cambio en sus comunidades. Su desafío ha consistido en continuar su liderazgo a pesar de las problemáticas sociales que se viven en el municipio. Se identifican como mujeres que pueden seguir aportando a la construcción del tejido social desde su experiencia. Yumbo es un municipio que no solo debe ser reconocido por la cantidad de industrias que hay en él, sino por el potencial de personas que en el interior de los barrios se encuentran luchando por la mejora de las condiciones de vida, y las mujeres que participaron en este estudio son un ejemplo de ello.

Hay un olvido por parte de la administración pública frente a las realidades que enfrenta la comuna uno, no solo por la corrupción que existe debido al inadecuado manejo de recursos, sino también por la fuerte incidencia de las empresas privadas en el sector, lo cual hace que se pierda credibilidad en lo público y no trascienda la labor comunitaria en este nivel, pues se empieza a valorar más la participación en lo privado.

Para continuar con los procesos de empoderamiento de la mujer desde la educación social es necesario el estudio de las realidades dentro de sus contextos específicos, reconociendo no solo las carencias sino también los recursos de los que se dispone para, desde lo más cotidiano, promover la toma de conciencia sobre lo que contribuye o no a la igualdad entre los seres humanos.

La educación constituye un elemento esencial en los procesos de empoderamiento de las mujeres

Es importante señalar que la educación constituye un elemento esencial en los procesos de empoderamiento de las mujeres, motivo por el cual es necesario que las instituciones incorporen a sus proyectos educativos institucionales acciones que promuevan la equidad de género y los derechos de las mujeres. “La educación ha de entenderse como la columna vertebral en la promoción del empoderamiento de las mujeres” (Gradaílle, Mari y Caballo, 2016, p. 43).

Por último, es preciso comprender siempre que los miembros de la comunidad son actores sociales activos y transformadores. No hay que valorar solo las carencias sino también las capacidades y las potencialidades de los integrantes de dicha comunidad. Eso no significa que se deba ocultar o se deba ignorar esas carencias, sino que hay que combatirlas desde las fortalezas y no solo desde las debilidades. He ahí el desafío de los educadores sociales: buscar las estrategias socioeducativas apropiadas para llevarlo a cabo en los diferentes ámbitos de intervención.

Diana Morela Escobar Arias  
Trabajadora social

Investigadora del Grupo de pedagogía y educación ambiental SEPA-Interea  
Universidad de Santiago de Compostela  
Dianamorela.escobar.arias@usc.es

## Bibliografía

**Anuario estadístico del Valle del Cauca** (2016). Recuperado el 15 de junio de 2019 en:

[http://anuarioestadisticovalle.000webhostapp.com/#!/page\\_Volunteers](http://anuarioestadisticovalle.000webhostapp.com/#!/page_Volunteers)

**Alianza Empresarial de Yumbo** (2015). *Informe sobre diagnostico comunitario*.

**Blair, Elsa** (1999). *Conflicto armado y militares en Colombia. Culto, símbolos e imaginarios*. Editorial universidad de Antioquia. Instituto de Estudios Políticos de la universidad de Antioquia. Centro de Investigación y Educación Popular CINEP.

**Cruz, F.** (2012). *Perspectiva de género en el desarrollo rural. Programas y experiencias*. Palencia y Cantabria: Asociación País Románico.

**Cuenca, M.** (2000). *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.

**Delors, J.** (1994). Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. En: *La educación encierra un tesoro*. Santillana, S.A. Madrid.

**Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE.** (2014). Informe poblacional. Recuperado el 23 de abril de 2016 en: <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion>

**Gradaílle, R.; Mari, Y.; Caballo, B.** (2016). “La igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres: desafíos del milenio en clave educativa y social”. *Educació Social. Revista d’Intervenció Socioeducativa*, 61, p. 41-57.

**Guzmán, A.; Camacho, A.** (1990). La violencia urbana en Colombia: síntesis de un estudio exploratorio en una ciudad Colombiana. *Boletín socioeconómico* núm. 20. CIDSE. Universidad Del Valle. Recuperado el 15 de junio de 2019 en: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/5491/1/La%20violencia%20urbana%20en%20Colombia%20Sintesis.pdf>

**Instituto Geográfico Agustín Codazzi** (2009). Departamento del Valle del Cauca. División Político Administrativa, IGAC, disponible en: [www.igac.gov.co](http://www.igac.gov.co).

**Javier, Toro, et al.** (2003). Una escuela con sentido: “propuesta metodológica para enseñanzas y aprendizajes con sentido, ambientes escolares preventivos y cualificación de los gobiernos escolares”. Corporación Región. Medellín.

**Montaño, S.** (2003). Políticas para el empoderamiento de las mujeres como estrategia de lucha contra la pobreza. Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma. Santiago de Chile: CEPAL.

**Montero, M.** (2004). El fortalecimiento en la comunidad. En: M. Montero. *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*, p. 93-114. Buenos Aires: Paidós.

**Montero, Maritza.** (2006). *Hacer para transformar, el método de la psicología comunitaria*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

**Lagarde, M.** (1996). “El género”, fragmento literal: “La perspectiva de género”. En: *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, p. 13-38. Madrid: Ed. horas y HORAS.

**León, Magdalena** (1997). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo.

**Ley 115 general de Educación 1994.** Decreto 1860 de 1994.

**Londoño, L.** (1994). Yumbo: De resguardo Indígena a Capital Industrial del Valle del Cauca. Recuperado el 13 de diciembre de 2015 en: <https://docs.google.com/file/d/0ByAPx0JXmephaUNyTEROMzZ5UjQ/edit>.

**OCHA - United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.** Recuperado el 24 de junio del 2019 en: [https://www.gifex.com/detail/2011-08-21-14417/Mapa\\_del\\_Valle\\_del\\_Cauca.html#.XRHywZD-mxrk.whatsapp](https://www.gifex.com/detail/2011-08-21-14417/Mapa_del_Valle_del_Cauca.html#.XRHywZD-mxrk.whatsapp)

**ONU** (2013). Un objetivo transformador e independiente para lograr la igualdad de género, los derechos y el empoderamiento de las mujeres: imperativos y componentes clave. En el contexto del marco de desarrollo post-2015 y los objetivos de desarrollo sostenible. Nueva York: ONU Mujeres. Recuperado el 25 de abril de 2016 en: <http://www.unwomen.org/es/what-we-do/~/-/media/1BC05D2A7F7A4EF49E88F9FF05BE7002.ashx>

**Orduna, A.** (2000). *La educación para el desarrollo local. Una estrategia para la participación social*. Pamplona. EUNSA.

**Sánchez-Herrero, S.** (2008). La importancia de la perspectiva de género en la psicología del ocio. *Anales de psicología*, 24(1), 64-76.

**Schuler, M.** (1997). “Los derechos de las mujeres son derechos humanos”. En: M. León *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá: Coedición de Tercer Mundo Edit. y Género de la Universidad Nacional de Colombia.

**Torres, A.** (1997). Modernidad y nuevo sentido de lo comunitario. *Pedagogía y saberes*, núm. 4. Universidad pedagógica nacional. Bogotá.

**World Leisure and Recreation Association (WLRA)** (1994). International Charter for Leisure Education. Edición en español en M. Cuenca Cabeza (2004), *Pedagogía del ocio: Modelos y Propuestas*, p. 315-324. Bilbao: Universidad de Deusto.

<sup>1</sup> Los hallazgos que se van a presentar corresponden a la primera parte de la recogida de información del trabajo de fin de máster de investigación en educación, diversidad cultural y desarrollo comunitario de la Universidad de Santiago de Compostela (España), que tienen por objetivo general “analizar las percepciones que tienen las mujeres líderes comunitarias del municipio de Yumbo, Colombia, sobre la educación de los niños y niñas en contextos de violencia sociopolítica”.

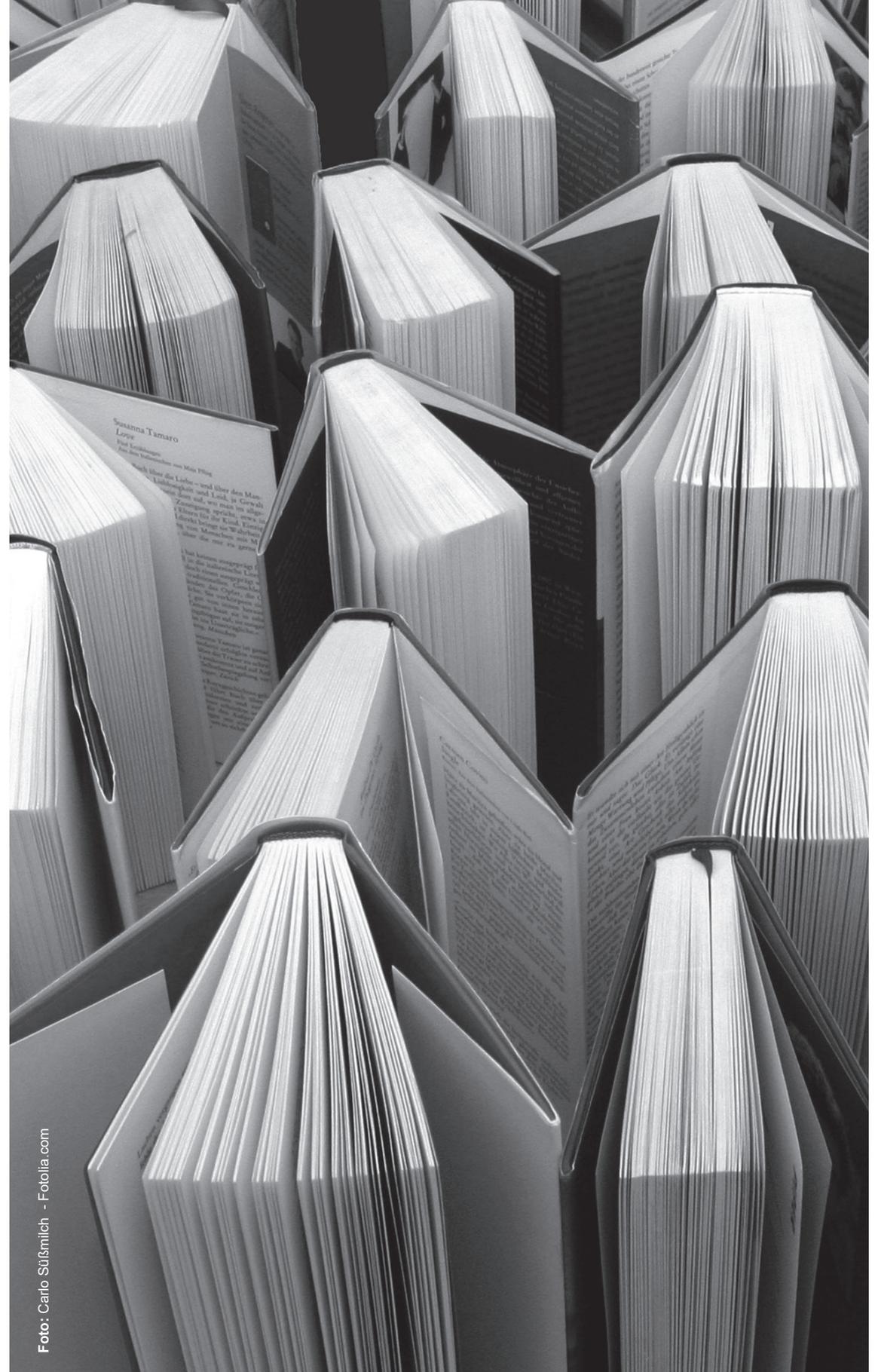
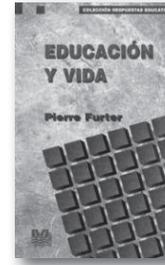


Foto: Carlo Süßmich - Fotolia.com



## Educación y vida

**Pierre Furter**  
**Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1996**

Al magisterio amable de José Luís Sampedro debemos una sugerente reflexión acerca de la educación que tenemos, y nos advierte que, con frecuencia, se olvida de enseñar a vivir. De las aulas, diría en una de sus conferencias en la Universidad Menéndez Pelayo (verano de 2003), salen más consumidores y productores que *vividores*, más súbditos que ciudadanos: la palabra *vividor* –añadía– se ha cargado de connotaciones peyorativas, cuando vivir plenamente debería ser la meta.

Aprender el arte de vivir (y viceversa) es –desde siempre– una tarea tan ilusionante como desafiante. Un tesoro por descubrir al que con innegable, aunque oculta, vocación pedagógica y social hace más de veinte años que el celebrado Informe de la UNESCO, coordinado por Jacques Delors, alentó como un pilar básico de cualquier educación que mire al futuro, prolongando sus afanes en las virtudes del vivir juntos.

La obra que “recuperamos” va de esto, nombrando la *educación* y la *vida*.

Publicada originalmente en portugués (Petrópolis-Brasil, 1966), por Vozes Editora, sería reeditada en varias ocasiones en este idioma antes de hacerlo por vez primera en castellano, con una bre-

ve introducción de Ezequiel Ander-Egg; con Pierre Furter, su autor, dos personas clave para entender buena parte del quehacer pedagógico, sociocultural, cívico y reivindicativo de las últimas décadas, en los organismos internacionales y en el contexto latinoamericano. Sorprende decirlo de un autor que nace en Suiza en 1931, siendo estudiante de Filosofía y Pedagogía en las universidades de Lausana y Neuchatel, posteriormente, profesor de la Universidad de Ginebra, en la que se jubiló como catedrático honorario en los primeros dos mil. No tanto si nos adentramos en su biografía, recordando su especialización en Literatura comparada en Lisboa, Zúrich y Recife, o su trabajo –llegando a coincidir con Paulo Freire– en América Latina, en Brasil y Venezuela. Ocupaciones a las que uniría, entre otras y mucho más tarde, la de presidente de la Sociedad Suiza para la Investigación Educativa, vicepresidente de la Asociación Francófona de Educación Comparada, experto de la UNESCO y consultor del Instituto Internacional de Planificación Educativa (IIPPE) en París; además de buen conocedor de la filmografía de Luís Buñuel (al que consideró un educador y pedagogo surrealista) o de las duras realidades de *Las Hurdes*, tierra sin pan... Tuve el privilegio de conocerle finalizando 1982 y de ser invitado a su Cátedra de Ginebra mediando los noventa del pasado siglo; y la satisfacción de que fuese investido –el 20 de enero de 2000– como el primer Doctor

Honoris Causa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad compostelana.

Como libro, *Educación y vida* converge con otras obras que ilustran el incesante inconformismo utópico y humanista de Pierre Furter, buscando conciliar lo viejo con lo nuevo, lo mítico con lo real, la reflexión con la acción, la mirada cotidiana con la visión planetaria, la moralidad con la política, lo coyuntural con lo continuo o permanente; también detiene la atención en el tránsito que va de la infancia a la vejez: “lo importante es mostrar que tanto el joven como el viejo son seres inacabados, pero inacabados de una manera diferente. Para el viejo, se presenta el problema, nuevo pedagógicamente del ‘reciclaje’, esto es la redefinición de su papel en una sociedad donde él ya no goza de sus privilegios anteriores. Para el joven, es como prepararse para una vida que será una perpetua maduración, sin posibilidad de ser, algún día, adulto, sino siempre evolucionar como un adulto” (p. 64).

A pesar de las reiteradas crisis sociales y del naufragio de los idealismos, para Furter el espíritu de la utopía continúa soplando. Para ello, situar la educación en el espacio y el tiempo es tan substancial como indispensable: no solo en lo que atañe a la educación conocida y experimentada; también para la que debemos construir, invocando la necesidad de educarnos continuamente.

Esta es, sin duda, una de las grandes aportaciones de este libro..., con el que Furter se convierte en uno de los principales precursores de la “educación permanente”, que hoy identificamos con los aprendizajes a lo largo de toda la vida: el educarse auténtico, señala, que debe permitirnos “pensar la educación en el tiempo”, fuente y fundamento con el que renovar toda su problemática. Un tema que, a pesar de las insistentes apelaciones a la “esperanza” (él lo hizo interpretando la obra de Ernst Bloch) y los cambios que debe afrontar la educación en una sociedad que cambia, no se ha resuelto, como señala Ander-Egg en su prólogo (p. 7): “la relación entre la educación y la vida; que la escuela esté preparada para la vida. Tal y como está concebida la educación, no se aprende para la vida, sino para la escuela. En efecto: el valor que suele darse a los diplomas hace pensar que, más que aprender para la vida, se aprende para la escuela”.

No hay una alusión explícita a la educación social, tampoco a su pedagogía. Sin embargo, en toda la obra late su espíritu, el deseo de dar una respuesta –humanística y cívica– a las insatisfacciones provocadas por determinados modos de educar “escolarmente”, aminorando el papel de la imaginación y la creación, coartando los mundos de la experiencia personal y de la vida social global, que Furter asocia a una concepción dialéctica de la educación permanente; y que nosotros podríamos vincular a la educa-

ción social y, en parte, a una “pedagogía de la crisis”, que en su opinión no existe; la crisis –sean cuales sean sus manifestaciones– exige que nos resituemos, tomando conciencia de la situación existencial en la que estamos inmersos: “la crisis es inquietante, porque obliga a una participación total del sujeto, a una extrapolación que va más allá de los límites racionales” (p. 70).

Para Pierre Furter las humanidades, el humanitarismo y el humanismo pedagógico son vías que la educación tiene a su alcance, antes y ahora: no para identificar el humanismo con la restauración de modelos pasados, ni para imponer o “cosificar” las humanidades; tampoco para limitarse a actitudes o gestos pretendidamente humanitarios. Sí para mirar al futuro asumiendo nuestra capacidad de crear la humanidad, como “búsqueda real de fraternidad, de libertad y de igualdad” (p. 136), otorgando al lenguaje un papel clave: “no existe educación sin comunicación. Y la contribución específica de la educación al humanismo será enseñar, a las nuevas generaciones, a dialogar” (p. 137). En esta misión la pedagogía y la educación social no pueden ni deben inhibirse.

José Antonio Caride  
Universidad de Santiago de Compostela



## Ocio y participación social en entornos comunitarios

**Aurora Madariaga y Anna Ponce de León (editoras)**  
**Universidad de La Rioja, 2018**

Nos encontramos con un material que nos aproxima a una actualizada mirada del ocio. Un ocio entendido como un derecho humano básico, como una experiencia personal y un ámbito de promoción de desarrollo comunitario. El libro surge de las relaciones producidas por la red de equipos de investigación OcioGune, una red configurada por diez equipos de investigación del contexto universitario español, de reconocido prestigio entorno al estudio del ocio. A esta red se suman también grupos de investigación de universidades latinoamericanas, que participan de los objetivos de esta, grupos que, a través de estudios especializados en enfoques y áreas de conocimiento diversas, garantizan la complementariedad e interdisciplinariedad en relación con la temática del ocio.

Doce capítulos estructuran el libro. Todos ellos comparten la visión de un ocio humanista, cuyo objetivo es el desarrollo y el bienestar humano, en las diversas etapas vitales y en diferentes colectivos sociales; también las diferentes formas de entender la participación y los contextos comunitarios. La participación social constituye un aspecto vertebrador y esencial para la construcción de ciudadanía, donde el ocio emerge como un aspecto clave de desarrollo comunitario. El primer capítulo de este libro muestra

una propuesta de ocio innovadora en la municipalidad de Ambato (Ecuador). En un segundo capítulo, se describen prácticas de ocio de jóvenes vulnerables y las implicaciones educativas que pueden derivarse de las mismas. La tercera aportación se centra en la cohesión social y en cómo el ocio deviene un contexto de intervención y desarrollo a lo largo de la vida. Se continúa con una aportación que muestra los retos actuales del asociacionismo cultural y su incidencia en la gobernanza y en los sistemas de participación. Un quinto capítulo aborda la caracterización del tiempo de ocio de las mujeres y los modelos de participación de las mismas en este tipo de actividades. Posteriormente, desde la perspectiva colombiana se realiza un análisis de la relación ocio-familia, a través del caso de la Caja de Compensación Familiar del Huila (Neiva, Colombia). El siguiente capítulo describe nuevas formas de participación social y de compromiso comunitario, a través del ocio digital. El octavo capítulo se centra en el ocio de los adolescentes en conflicto con la ley, especialmente analizando el tipo de ocio que practica este colectivo. Seguidamente, un noveno capítulo, en el que se presenta la experiencia de los huertos urbanos como espacio de participación y de activación de la vida comunitaria. A continuación, el libro se acerca al colectivo de la infancia y la adolescencia, profundizando en sus intereses y necesidades, desde la perspectiva de la participación infantil y la construcción

de ciudadanía, promoviendo de esta forma un rol activo por parte de los niños y niñas y adolescentes desde el ámbito del ocio. El undécimo capítulo aborda la promoción del ocio y la participación social de las personas mayores desde contextos universitarios. Finalmente, un último capítulo, en el que se describen y se analizan las situaciones motrices cooperativas como elementos y estrategias para la educación del ocio.

Presentamos, por tanto, una obra con una amplia mirada a la realidad actual del ocio, que muestra análisis y experiencias relacionadas con las edades y las prácticas de ocio, desde la infancia a las personas mayores y a lo largo de la vida; el ocio desde la perspectiva de género y las tecnologías; experiencias también de ocio de carácter local; actividades y propuestas en el marco de contextos universitarios y organizaciones sociales; el ocio en espacios y entornos de vulnerabilidad y riesgo social y como factor de desarrollo comunitario, de cohesión social y su contribución a la gobernanza; finalmente, también se recogen experiencias de ocio de carácter innovador.

Una obra que permitirá a los lectores una aproximación renovada y actualizada al ocio, en relación con sus dimensiones, sus prácticas y sus beneficios sociales y ciudadanos.

Txus Morata  
 Profesora titular  
 Facultad de Educación Social y Trabajo  
 Social Pere Tarrés  
 Universidad Ramon Llull

## Libros recibidos

**Gallifa, J.** (2019). *Blanquerna (1948-2018)*. Lleida: Pagès editors.

**Del Pozo, J.** (Comp.). (2018). *Educación para la paz*. Madrid: Dykinson.

**Millet, E.** (2018). *Hiper niños: hijos. ¿Hijos perfectos o hipohijos?* Barcelona: Plataforma editorial.

**Ruiz, M. A.** (2012). *Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales*. Bilbao: Desclée de Brow.

**Vallès, J.** (2019). *Ciencia política: un manual*. Barcelona: Ariel.

## Propuestas

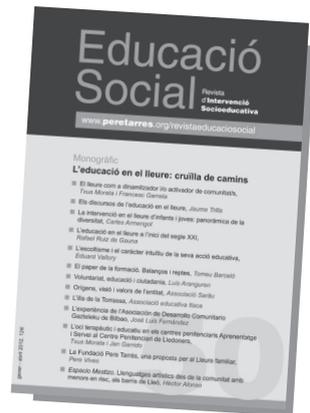
### Próximos números monográficos

#### Ocio, acción sociocultural y educación

En el marco de la educación social, ya desde sus inicios, el ocio y la acción sociocultural han sido contextos configuradores de la profesión. Dichos ámbitos, también en la actualidad, siguen mostrando vigencia y necesitan ser repensados. El ocio y la acción sociocultural se reafirman como contextos que favorecen la promoción de la ciudadanía y como espacios de prevención ante sociedades complejas y en riesgo. Ante el reto de comunidades marcadas por la diversidad cultural, étnica y religiosa se hace necesaria la construcción de discursos y la sistematización de experiencias de ocio y de acción sociocultural para el desarrollo de sociedades más inclusivas. Desde esta perspectiva, el monográfico tiene como objetivo profundizar en estos ámbitos de actuación, el ocio y la acción sociocultural, como espacios generadores de cohesión social en sociedades marcadas por la diversidad, a partir de reflexiones y de investigaciones que han trabajado entorno a estas temáticas.

# Pautas generales para la presentación de originales

**Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa** está abierta a las aportaciones de experiencias, trabajos e investigaciones de los diversos ámbitos de la intervención socioeducativa. Se priorizan aquellos artículos que realizan aportaciones significativas para la práctica profesional o tratan aspectos innovadores con respecto a los campos de intervención o los modelos y métodos de trabajo.



Los artículos o colaboraciones deben enviarse a la plataforma de la *Revista* y deben cumplir los requisitos e instrucciones para su revisión. Para formalizar el envío de un artículo, es necesario enviarlo a través de la plataforma RACO:

<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/index>

- Se hace una primera revisión, previa al proceso de evaluación externa, a fin de comprobar que los artículos recibidos (tanto los que integran los monográficos como los publicados en el resto de secciones) se ajustan a los criterios de la *Revista* en relación con la temática, la calidad de redacción y la extensión; además, se constatará que se trata de trabajos de investigación originales, no publicados antes en ningún otro medio ni en ninguna otra lengua.
- Los trabajos pueden presentarse en catalán o en castellano, indistintamente.
- Para asegurar el anonimato de los artículos, **la presentación se realizará en un fichero** en el que se adjuntará el artículo sin ninguna referencia a los autores, de forma que sea totalmente anónimo.
- En el caso de ser un artículo con tablas y gráficos, deberán ser **editables** para que se puedan traducir.
- Las **notas a pie de página** se numerarán por orden de aparición y se presentarán **al final del texto**. Se recomienda que estas anotaciones sean mínimas y se utilicen exclusivamente para hacer aclaraciones del texto y no para poner referencias bibliográficas.
- Las referencias bibliográficas se presentarán al final del texto y por orden alfabético de autores siguiendo el formato de **citación APA 6th ed.**
- Los datos de la **autoría y filiación** se introducen en el paso **"Introducción de metadatos"** del envío del artículo.
- Los artículos irán acompañados de un **resumen** de como **máximo 150-190 palabras** y de **5 palabras clave**.
- Los **artículos se presentarán utilizando las plantillas siguientes** en función de la sección a la que corresponden (las plantillas contienen indicaciones sobre extensión, tipo de letra, cita bibliográfica):
  1. Plantilla de la sección "Monográfico" o la sección "Intercambio"
  2. Plantilla de la sección "Opinión"
  3. Plantilla de la sección "Publicaciones" o la sección "Libros recuperados"

El Consejo de Redacción elegirá los trabajos para que sean evaluados y comunicará a los autores la decisión tomada. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa* se publica en acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial (by-nc): se permite el uso de su contenido siempre que se cite a los autores y la publicación, con su dirección electrónica exacta. Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se les dé un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales.

© Los autores.