

Educació Social

Revista d'Intervenció Socioeducativa

Mayo - agosto 2021

www.peretarres.org/revistaeducaciosocial

78

Educació Social
Revista d'Intervenció Socioeducativa núm. 78

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

Edición: Joan-Andreu Rocha
dirección: Jesús Vilar
Comunicación: Isabel Vergara
Administración: Jesús Delgado

Coordinación del monográfico: Victoria Pérez-de-Guzmán y Francisco José Del Pozo Serrano
Diseño y composición: Sira Badosa
Tratamiento de textos, corrección y traducción: Núria Rica
Traducción al inglés: Alan Moore
Soporte editorial: Clàudia Escarré
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: jvilar@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

Pedagogía social y educación social en tiempos de pandemia. Una mirada iberoamericana, *Victoria Pérez-de-Guzmán* y *Francisco José Del Pozo Serrano* 5

Opinión

La trata de personas en América Latina en tiempos de pandemia de covid-19, *José Manuel Grima* y *María Antonia Chávez Gutiérrez* 7

Monográfico

Pedagogía social y educación social en tiempos de pandemia. Una mirada iberoamericana

Pedagogía social en tiempos de pandemia: retos de la academia y de la investigación, *Victoria Pérez-de-Guzmán*, *Francisco José Del Pozo Serrano* y *Belén Pascual Barrio* 15
Educación social comunitaria y especializada: estrategias para afrontar la covid-19 en Colombia, *Giselle Paola Polo Amashta* y *Ana Isabel Zolá Pacochá* 35
Ámbito penitenciario y justicia juvenil en Latinoamérica: claves tras la covid-19, *Claudia María López Ortiz*, *Jairo Alberto Martínez Idárraga* y *Diego Silva Balerio* ... 61
Educación social y pobreza en Brasil en tiempos de pandemia, *Juliana dos Santos Rocha*, *Santiago Pavani Dias* y *Priscilla Boschi Bol* 89
Recursos, usos de las TIC y fortalecimiento de las educadoras sociales durante la pandemia de la covid-19 en zonas rurales de Puebla, México, *Carlos Enrique Silva Ríos*, *Karla Villaseñor Palma*, *Paloma Valdivia Vizarreta* y *Claudia Guzmán Zárate* 107
Educación social de personas adultas y mayores: desafíos ante la covid-19, M^a Rosario Limón Mendizabal, *Ángel De-Juanas Oliva* y *Ana Eva Rodríguez-Bravo*... 129

Intercambio

Construir el nuevo perfil de la profesión de la educación social: una propuesta para revisar su formación y sus competencias iniciales, *Cristina Vega-Díaz* y *José Manuel De Oña Cots* 153
Resiliencia, metas, expectativas y actitudes temporales en adolescentes acogidos residencialmente, *Asier De Paz Virto*, *Juan De Dios Uriarte* y *Verónica De Los Reyes Mera* 173
La voz cuando se silencian las voces. Una propuesta para el uso del títere como recurso socioeducativo y terapéutico con adultos con enfermedad mental, *Eva Cristina Mesas Escobar* 199

Libros recuperados

Una educación siberiana, *Jesús Vilar Martín* 221

Publicaciones

Libros recibidos 224

Propuestas

Próximos números monográficos 225

Pedagogía social y educación social en tiempos de pandemia. Una mirada iberoamericana

La pandemia en la que nos encontramos ha acrecentado algunos de los problemas vividos en los diferentes contextos y territorios, fundamentalmente de tipo estructural y relacional. Si bien, esta pandemia está permitiendo reinventarnos y recrear nuevas oportunidades para empatizar, respetar, comprender, aprender, sensibilizar, concientizar y, fundamentalmente, “re-educar/nos”.

Nos hallamos en la mayor posibilidad histórica de comunicarnos globalmente, de repensarnos o de tejer nuevas ciudadanías. Y en este proceso nos preguntamos: ¿Surgirá una nueva humanidad, una nueva casa común, sabiendo que los estados de felicidad, de bienestar o de mejora nunca son absolutos ni permanentes, pero sí son posibles y tangibles como crecimiento, como camino educativo? ¿Podremos canalizar mejor las fuerzas para cooperar? Tal y como reconocemos en los fundamentos de la pedagogía social, el individuo aislado es una abstracción. Por eso, es imprescindible fortalecer “la educación, remediada como común-uniión, por el mundo”, como la única posibilidad de avanzar.

Entre la fluidez y la indefinición de lo posible, existen pocas certezas; pero quizás tenemos algunas de las que no queremos desvincularnos: una vez más, la complejidad de lo humano se nos puso delante para su comprensión, intervención y mejora; y la pedagogía social y la educación social saldrán más fortalecidas como disciplina y como práctica.

¿Cuándo nos fueron ajenos el sufrimiento y los problemas? Más que nunca manifestamos que los problemas mundiales son colectivos y no individuales, y que la educación es social o no es educación. En nuestra contemporaneidad, reconocemos, además, que la pedagogía social es la tarea educativa, social y estatal. Los estados y sus democracias son más resilientes cuando la pedagogía social y la educación social son más fuertes y están presentes en las políticas y en las acciones de forma transversal y específica (especialmente cuando los servicios sanitarios, sociales, culturales y educativos sufren de forma desproporcionada; y la esperanza de personas, familias y países se ve amenazada y desprotegida, tan férreamente).

Este es uno de los primeros monográficos desde la perspectiva socioeducativa donde se muestra el afrontamiento de la covid-19 en la región iberoamericana. Personas expertas de España, Brasil, Colombia, Uruguay y México trabajan alrededor de las experiencias, prácticas, investigaciones, acciones e innovaciones de la pedagogía social y la educación social durante el confinamiento y afrontamiento de la covid-19, así como desde esta “nueva normalidad” en la que estamos nadando o naufragando. Todo, por parte de relevantes universidades e instituciones de la comunidad iberoamericana.

Los temas desarrollados en este monográfico nos presentan los retos que, como comunidad científica, académica, profesional y social, tenemos desde nuestra disciplina, profesión y práctica, así como las perspectivas y abordajes desde la pandemia con poblaciones o territorios con especial incidencia, tales como la pobreza, el ámbito penitenciario o el colectivo de las personas adultas y mayores. Igualmente, se desarrollan aspectos fundamentales de la intervención comunitaria o familiar. Para ello, la mediación virtual y tecnológica se vuelve, también, imprescindible.

Deseamos que encuentren interesante este monográfico, pero también que sea una hoja de ruta en la que orientarnos como comunidad global, disciplinar y profesional.

Victoria Pérez-de-Guzmán
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (UPO)

Francisco José Del Pozo Serrano
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

La trata de personas en Am3rica Latina en tiempos de pandemia de covid-19

La trata de personas es la acci3n u omisi3n para captar, enganchar, transportar, transferir, retener, entregar, recibir o alojar a una o m3s personas por diversos medios con el fin de explotarlas y obtener diferentes beneficios. Los tratantes de personas cometen diversos delitos; quienes captan, enganchan, controlan y/o retienen a sus v3ctimas, mediante las amenazas, la coacci3n, el uso de la fuerza, el enga3o, la violencia f3sica o moral y el abuso de poder crean en sus v3ctimas dependencia a las drogas o dependencia emocional, les crean deudas ficticias y las despojan de sus documentos de identidad, entre otros delitos.

Escribir un art3culo de opini3n sobre la trata de personas en Am3rica Latina y relacionarlo con los contextos actuales de pandemia de covid-19 es una tarea harto dif3cil. Existen pocos escritos al respecto actualizados en el contexto de la pandemia de covid-19. Se puede acceder a resultados de investigaciones acad3micas como informes de organizaciones de la sociedad civil y tambi3n de diferentes organismos de estado. Sin ir m3s lejos, el Departamento de Estado de los Estados Unidos todos los a3os emite un informe sobre el estado de situaci3n de la trata de personas en Latinoam3rica, y lo hace puntualizando de manera detallada las formas que asume dicha realidad en cada pa3s. Mucha tinta y toneladas de papel se han utilizado en esta empresa.

Sin embargo, a d3a de hoy emerge una situaci3n particular y por ahora excepcional como contexto en el cual se desarrolla la trata de personas, es la pandemia por SARS-CoV-2 (covid-19). Este fen3meno sanitario ha puesto patas arriba nuestra cotidianeidad y ha trastocado la vida de los habitantes del planeta. ¿C3mo ha impactado en el fen3meno de la trata de personas? ¿Se ha incrementado como consecuencia del incremento de la poblaci3n en situaci3n de exclusi3n/extinci3n social? ¿Ha disminuido en t3rminos cuantitativos como resultado de la merma sustantiva de la movilidad humana? Quiz3 todav3a sea muy temprano para conocer las respuestas a estos interrogantes, sin embargo, a3n de manera arriesgada y provisional se podr3a intentar desarrollar en trazo grueso algunas l3neas de interpretaci3n.

Una primera consideraci3n es la alta capacidad de metamorfosearse que poseen los actores que cometen este delito. Por caso, en Argentina a partir del secuestro de Mar3a de los 3ngeles Ver3n en el a3o 2002 y su impacto en la opini3n p3blica, se produce un cambio substancial en la forma de captaci3n de las personas damnificadas por el delito, declinando estrategias que utilizaban la violencia como en el caso se3alado e increment3ndose la captaci3n enga3osa. La violencia f3sica es reemplazada por la violencia simb3lica.

Una segunda consideración está íntimamente relacionada con la geolocalización del fenómeno. Es conocido, al menos en una primera instancia, el impacto desigual de la pandemia en la estructura socioeconómica de los diferentes países. Para el caso de América Latina, el resultado fue una clara profundización de las desigualdades sociales en un subcontinente que ya poseía como principal característica ser el más desigual del mundo, pero además ese fenómeno encontró como una de sus explicaciones centrales la caída en la pobreza e indigencia de millones de habitantes. Una evaluación de esta realidad desde la perspectiva de la trata de personas nos permite afirmar que las situaciones de vulnerabilidad que están en la base de la captación se han profundizado.

Estas comprobaciones empíricas nos llevan a considerar la siguiente hipótesis: el delito de la trata de personas, lejos de verse disminuido por la pandemia SARS-CoV-2 (covid-19), se vio impulsado por nuevas formas en su producción y por el incremento de la situación de vulnerabilidad en muchos habitantes del subcontinente.

Existen diversos informes, entre ellos, particularmente, el de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, UNODC 2020, el cual dentro de los hallazgos preliminares considera que en el delito de trata de personas los delincuentes están ajustando sus modelos de negocios a la “nueva normalidad” creada a partir de la pandemia, especialmente mediante el uso indebido de nuevas tecnologías.

La pandemia ha agravado y ha puesto en primer plano las desigualdades económicas y sociales sistémicas que se encuentran entre las causas subyacentes de la trata de personas. Los aumentos en los niveles de desempleo y la reducción de los ingresos, especialmente para aquellas personas que perciben los salarios más bajos y/o que pertenecen a sectores informales, implican que un número significativo de personas que ya se encontraba en una situación de vulnerabilidad viva en circunstancias aún más precarias.

Los niños y niñas corren un alto riesgo de explotación, especialmente porque el cierre de escuelas ha dificultado el acceso a la educación, pero a su vez ha impedido cubrir necesidades básicas debido a que también eran una fuente de refugio y alimentación. En algunos países, muchas niñas y niños se ven forzados a salir a las calles en busca de alimentos e ingresos, lo que aumenta su riesgo de infección y explotación.

Por otro lado, el Consejo ciudadano para la seguridad y la justicia de la ciudad de México (2021) considera que la pandemia de covid-19 modificó la forma de operar de los grupos delictivos dedicados a la trata de personas, que diversificaron los métodos para enganchar víctimas y emplearon la oferta engañosa de trabajo como el principal instrumento.

Durante la contingencia sanitaria, los delincuentes utilizaron las redes sociales en un 22% de los casos como medio para enganchar a personas vulnerables, mientras que antes de la contingencia sanitaria representaba menos del 10%. El enamoramiento cayó al segundo sitio como la forma empleada para

enganchar a las víctimas. En el 47% de los casos fue utilizada la oferta de empleo engañosa, mientras que la promesa sentimental representó el 29%. Se determinó que las víctimas más vulnerables a este delito son mujeres, personas jóvenes y menores de edad, que además tienen alguna necesidad económica.

De la misma manera, el informe de la Procuraduría de Trata y Explotación de Personas (PROTEX) de 2020 señala que en el periodo comprendido entre el 19 de marzo de 2020 y el 19 de mayo de 2020 esta procuraduría recibió por parte del Programa Nacional de Rescate y Acompañamiento a las Personas Damnificadas por el Delito de Trata (línea 145), del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, un total de 186 denuncias. El número de denuncias que ingresó en el término mencionado resulta considerablemente menor al del año pasado (2019) para la misma fecha. Esta merma se explica por el aislamiento social, preventivo y obligatorio. Está claro que la vida de las personas se vio modificada, y el hecho de quedarse en su casa la mayor cantidad del día, salvo para hacer alguna compra, entre otras cuestiones, reduce de manera notoria la posibilidad de detectar o advertir algún caso que en definitiva culmine con un llamado a la línea 145.

Durante el primer mes de aislamiento, se detectó que, en las denuncias vinculadas a domicilios donde se establecían los denominados *privados* o *prostibulos*, se destacaba que habían dejado de funcionar como tales debido al aislamiento, pero que la situación de explotación continuaba desarrollándose bajo una modalidad de turnos en los domicilios particulares de las víctimas o en los inmuebles de los “clientes” (prostituyentes).

De igual forma, el Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú (2021) señala que, en el año 2020, del total de denuncias registradas en la policía nacional (394), 342 muestran que las presuntas víctimas son mujeres, el 50,6% de las cuales tenía entre 18 y 29 años de edad, el 40,9% era menor de 18 años de edad y el 8,5% tenía más de 30 años. El nivel de educación alcanzado por la mayoría de las presuntas víctimas de trata de personas es educación secundaria. En el año 2020, del total de presuntas víctimas que registraron nivel educativo, 282 (73,2%) había alcanzado secundaria y 100 (26,0%), primaria.

En el año 2020, según la información proporcionada por el Ministerio Público, se registraron 692 denuncias por el delito de trata de personas en los distritos fiscales del país, cifra menor a la registrada en el año 2019 (1.365). Esta disminución se originó por el periodo de confinamiento por la pandemia de covid-19 que enfrenta el país desde el 16 de marzo de 2020.

Los planteamientos anteriores nos llevan a proponer algunas conclusiones sobre el impacto del contexto de la pandemia de covid-19 a las condicionantes de la trata de personas en América Latina:

- Merma significativa en las denuncias sobre trata de personas como consecuencia del aislamiento social utilizado como forma de combate a la pandemia de covid-19.

- Surgen cambios en las formas de reclutamiento a las potenciales víctimas de trata de personas. Se ha incrementado la captación a través de las redes sociales e internet y bajo la forma de oferta engañosa de trabajo.
- Se han modificado algunas características de la dinámica del delito; por ejemplo, en el caso de explotación sexual, se cerraron los prostíbulos, whiskerías o privados, y la explotación se trasladó al domicilio del proxeneta o al domicilio del prostituyente.
- Las organizaciones civiles suspenden temporalmente las acciones de prevención de la trata de personas, para dedicarse a otras acciones prioritarias de supervivencia por la pandemia de covid-19 y también por la falta de financiamiento.
- El tráfico de migrantes favorece la trata de personas, por su condición de vulnerabilidad económica. Existen en la actualidad transformaciones de los patrones migratorios en Latinoamérica y el Caribe; son focos de preocupación los altos índices en Centroamérica, Honduras, Venezuela, Bolivia, Perú, Brasil y México por el notable crecimiento de migraciones irregularizadas e inseguras y, en el tráfico de migrantes, situaciones recu- rridas por la repatriación de indocumentados desde Estados Unidos.

De continuar como estamos el panorama no es alentador. Queda mucho por hacer, y se requiere de manera urgente la generación de políticas de prevención y atención más sólidas e integrales por parte del estado que garanticen la atención de los factores estructurales, económicos, sociales y culturales, que permitan en un corto plazo disminuir la proliferación de la trata de personas y su posible erradicación.

José Manuel Grima

ObservaLATrata

Observatorio Latinoamericano sobre Trata y Tráfico de Personas

María Antonia Chávez Gutiérrez

ObservaLATrata

Observatorio Latinoamericano sobre Trata y Tráfico de Personas

Bibliografía

Modifica pandemia enganche en trata de personas, revela informe del consejo ciudadano. Consejo Ciudadano para la seguridad y la Justicia de la Ciudad de México. Junio 2021.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/649132/Boleti_n_29_Informe_Bianual_Trata_de_Personas.pdf

Informe sobre la trata de personas en Argentina. Departamento de Estado de Estados Unidos. Julio 2021.

<https://ar.usembassy.gov/wp-content/uploads/sites/26/TIP-Report-2021-Argentina-Sp.pdf>

Impacto de la pandemia de covid-19 en la trata de personas. UNODC, 2020.

https://www.unodc.org/documents/ropan/2020/Impacto_del_Covid_19_en_la_trata_de_personas.pdf

Perú, estadísticas de trata de personas, 2015-2020. Instituto Nacional de Estadística e Informática. Junio 2021.

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1802/libro.pdf

Reporte de casos ingresados en la línea 145 durante el período de aislamiento social preventivo y obligatorio. Procuraduría de Trata y Explotación de Personas (PROTEX). Agosto 2020. [Protex-informe-impacto_Covid 2020.pdf](#)



Resumen

Este artículo tiene como finalidad la reflexión sobre los retos que la covid-19 plantea a la academia y a la investigación, mostrando la necesaria presencia de la educación social a través de la investigación, la transferencia y la docencia. Desde una perspectiva socioeducativa, las nuevas necesidades socioeducativas generadas por la crisis de la covid-19 solo pueden afrontarse bajo una mirada prospectiva, prescriptiva y normativa, que permita mejorar la comprensión de los nuevos desafíos, tomar decisiones y dar respuestas efectivas e inclusivas a las necesidades reales. En este contexto, el desempeño de la academia exige un firme compromiso con la reflexión y la innovación educativa. La búsqueda de soluciones a problemas reales requiere una mirada de la investigación integrada e interdisciplinar. Por su parte, la formación universitaria debe garantizar el desarrollo profesional atendiendo al desarrollo del pensamiento crítico y ofreciendo contenidos y prácticas que ayuden a comprender, problematizar y dar respuesta a las situaciones sociales actuales.

Palabras clave

Pedagogía social, educación social, investigación, academia, covid-19.

Pedagogia social en temps de pandèmia: reptes de l'acadèmia i de la recerca

Aquest article té com a finalitat la reflexió sobre els reptes que la covid-19 planteja a l'acadèmia i a la recerca, mostrant la necessària presència de l'educació social a través de la recerca, la transferència i la docència. Des d'una perspectiva socioeducativa, les noves necessitats socioeducatives generades per la crisi de la covid-19 només poden afrontar-se sota una mirada prospectiva, prescriptiva i normativa, que permeti millorar la comprensió dels nous desafiaments, prendre decisions i donar respostes efectives i inclusives a les necessitats reals. En aquest context, l'acompliment de l'acadèmia exigeix un ferm compromís amb la reflexió i la innovació educativa. La cerca de solucions a problemes reals requereix una mirada de la investigació integrada i interdisciplinària. Per la seva banda, la formació universitària ha de garantir el desenvolupament professional atenent el desenvolupament del pensament crític i oferint continguts i pràctiques que ajudin a comprendre, problematitzar i donar resposta a les situacions socials actuals.

Paraules clau

Pedagogia social, educació social, recerca, acadèmia, covid-19.

Social pedagogy in times of pandemic: challenges for academia and research

The purpose of this article is to reflect on the challenges that COVID-19 poses to academia and research, demonstrating the necessary presence of social education through research, transfer and teaching. From a socio-educational perspective, the new socio-educational needs generated by the COVID-19 crisis can only be addressed from a prospective, prescriptive and normative approach that enables a better understanding of new challenges, decision-making and effective, inclusive responses to real needs. In this context, the academic world is called on to make a firm commitment to reflection and educational innovation. Finding solutions to real problems requires an integrated, interdisciplinary approach to research. Moreover, university training should foster professional development by encouraging critical thinking and providing content and practices that help students to understand, problematize and respond to current social situations.

Keywords

Social pedagogy, social education, research, academia, COVID-19.

Cómo citar este artículo:

Pérez-de-Guzmán, V., Del Pozo Serrano, F. J. y Pascual Barrio, B. (2021). Pedagogía social en tiempos de pandemia: retos de la academia y de la investigación. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, p. 15-33.

▲ La realidad en la que nos movemos

Desde hace siglos, son muchos los acontecimientos históricos, socioeconómicos, culturales y políticos que han impulsado el desarrollo de la pedagogía social y han generado grandes aportaciones a su campo de conocimiento teórico y al análisis de las cuestiones sociales, desde una perspectiva educativa. Nos hemos ido acercando a “las realidades” desde las teorías del conductismo, el cognitivism, el constructivismo y, más recientemente, desde la teoría del conectivismo, con la que George Siemens (2004) nos enseña la influencia de la tecnología en el aprendizaje. No obstante, los paradigmas de la complejidad (Morín, 2005), que vinculan los enfoques sistémicos, ecológicos o las teorías de la intersectorialidad, son actualmente marcos integradores del conjunto de abordajes teóricos y científicos de nuestra contemporaneidad.

La perspectiva situacional y extendida de estos nuevos paradigmas permite integrar el contexto complejo de las personas y su realidad comunicativa en los procesos educativos (Colom y Ballester, 2021) y es fundamental para la educación social ya que incluye, sin duda, muchos componentes de las teorías anteriormente señaladas (Melendro, 2019). Las contribuciones a nivel mundial de la pedagogía social han sido y siguen siendo un pilar de muchas prácticas profesionales, titulaciones académicas (de grado y posgrado) y perfiles profesionales, fundamentalmente de la educación social, y también de la educación comunitaria, la educación popular o la educación de calle.

En este momento, dada la situación generada por el coronavirus SARS-CoV-2 y la enfermedad que estamos viviendo, denominada por la OMS (2020) como *covid-19*, se nos presentan nuevos retos a los que tenemos que ir dando respuesta desde nuestra ciencia, desde una visión prospectiva, prescriptiva y normativa, y una mirada crítica y axiológica. Ante las nuevas realidades generadas por la pandemia nos planteamos: ¿Qué retos se presenta a la academia, a la universidad? ¿Qué retos se presenta a la investigación desde la pedagogía social? Antes de dar respuesta a estos interrogantes debemos pararnos a pensar en qué contexto de *glocalidad* nos encontramos (lo global y lo local). Somos conscientes de la crisis mundial en la que estamos sumidos, no solo de carácter sanitario y económico, sino también de tipo social y educativo. Estamos en lo que se ha denominado en algunos contextos una “nueva normalidad”, que nos enseña que lo que permanece en el tiempo es el cambio, donde la incertidumbre y el miedo forman parte del día a día de un mundo ecosocial.

Algunos informes internacionales dan a conocer datos clave y desafíos a los que nos tendremos que enfrentar en las próximas décadas. En enero del año 2020, el informe elaborado en Davos por la World Economic Forum (WEF, Global Risks Report) señalaba una serie de amenazas que deberemos afrontar en la próxima década: crisis alimentaria y escasez de agua, pérdida de la biodiversidad y estrés de los ecosistemas, aumento de las migraciones

climáticas, exacerbación de las tensiones geopolíticas, incremento de los ciberataques y nuevas enfermedades e impactos sobre los sistemas de salud. A este pronóstico podemos sumar el universalismo occidental y los cambios en la identidad cultural, y todo ello nos hace pensar que el mundo al que nos vamos a tener que enfrentar requiere de una redefinición de modelos, de prácticas y de valores que nos orienten y nos ayuden a dibujar un horizonte menos incierto.

En este contexto, la educación se presenta como un baluarte en el que se sustenta el avance y progreso sostenible de la sociedad. Estamos de acuerdo con Baumer, consejera de política social en la república de Weimar, que hoy más que nunca la pedagogía social es una cuestión de estado (Pérez Serrano, 2002). La política pública (y su correspondiente inversión) en el fomento del desarrollo de la investigación, de la innovación y de la transferencia para la mejora, la pertinencia y la eficacia de la formación y de la acción socioeducativa se hacen prioritarias ante estas circunstancias.

Desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se ha creado la Coalición Mundial para la Educación (2020), con el fin de proteger el derecho a la educación. De sus datos podemos extraer que más de un millón y medio de estudiantes y jóvenes de todo el planeta se han visto afectados por el cierre de las escuelas y universidades debido a la situación actual (el 18,2% de la población mundial) y son 34 los países afectados por el cierre de las escuelas, lo que hace que se creen más desigualdades. Se hace evidente la falta de igualdad en el acceso a la educación; una educación que ha pasado de ser presencial a tener un formato telemático, algo que ha agravado la crisis mundial del aprendizaje, teniendo en cuenta que, en 71 países de todo el mundo, menos de la mitad de la población tiene acceso a Internet (UNICEF, 2020).

Como explicitaba ya el informe *World Social Science Report* (UNESCO, 2016), las desigualdades descontroladas pueden poner en peligro la sostenibilidad de las economías, así como de las sociedades y de las comunidades. Esta situación crea una paradoja histórica: en los momentos de peores crisis, cuando más se necesita a la educación social para la reconstrucción ciudadana, es posible que se afecte su presencia decidida y su desarrollo en las políticas públicas regionales o estatales.

La comunidad iberoamericana ha realizado grandes esfuerzos, con una variabilidad de políticas, paquetes económicos, medidas nacionales y regionales, y cooperación internacional para hacer frente a la pandemia con una inversión relevante del PIB (SGIB, s/f): Chile (6,7%), Colombia (1,7%), Costa Rica (1%), España (4,2%), Ecuador (2%), México (0,7%), Perú (12%), Portugal (5,6%), Uruguay (1,4%). A pesar de ello, los informes al respecto constatan que las inversiones más fuertes son en asistencia sanitaria y social básicas, con gran abandono de las políticas y/o acciones socioeducativas comunitarias y especializadas, y sin apoyo público de los servicios sociales,



Más de un millón y medio de estudiantes y jóvenes de todo el planeta se han visto afectados por el cierre de las escuelas y universidades debido a la situación actual

Ante las nuevas realidades generadas por la pandemia nos planteamos: ¿Qué retos se presenta a la academia?

culturales y/o educativos. En contextos donde los educadores y educadoras sociales forman parte de los cuerpos técnicos de las instituciones, éstos y éstas han actuado en relación con las funciones establecidas, aunque con gran creatividad y alto compromiso.

En relación con el ámbito *comunitario*, muchas de las iniciativas y programas que se han desarrollado han sido movilizados por redes de voluntariado o de voluntades vecinales, sin apoyo económico ni profesional de los servicios sociales o educativos oficiales. En la región iberoamericana, educadores y educadoras sociales de entidades sociales han estado realizando una labor de calle en los barrios confinados y han ofrecido apoyo escolar a infancia escolarizada sin presencialidad (Del Pozo Serrano, 2020).

En relación con el ámbito *especializado*, los y las profesionales de la educación social y agentes sociales han apoyado a personas mayores en situación de aislamiento o dependencia, a personas privadas de libertad o a centros de salud u hospitalarios. Sin embargo, la alta complejidad existente frente a la covid-19 hace que existan necesidades agravadas y urgentes en la región; por ejemplo, las vinculadas a cuidados a personas dependientes, en situación de discapacidad o atención a las personas refugiadas (CEPAL, 2021 y CEAR, 2020).

La labor de las entidades del tercer sector cobra gran relevancia para poder mitigar los efectos que se están produciendo en parte de la población

Ante estos datos, el tercer sector ha desempeñado y está desempeñando una gran labor en este momento, dando cobertura a una multitud de necesidades de la población. Se estima que si las ONG fueran un país serían la quinta economía más grande del mundo. En España, por ejemplo, treinta mil entidades conforman este sector y son más de siete millones de personas las que son atendidas anualmente por profesionales y personas voluntarias que trabajan contra la pobreza y la exclusión social (Plataforma del Tercer Sector, 2020). En este momento de crisis, su labor cobra gran relevancia para poder mitigar los efectos que se están produciendo en parte de la población y están llevando a cabo un papel fundamental para hacer frente a las consecuencias de esta crisis no solo sanitaria, sino también educativa, cultural, psicológica y social. Las personas que trabajan en el campo social, como los educadores y educadoras sociales, están realizando un gran esfuerzo para atender a los colectivos más vulnerables.

La crisis sociosanitaria generada por la covid-19 nos está llevando a nuevos escenarios, ante los que nunca nos habíamos enfrentado, y nos invita a repensar nuevos modelos, métodos y estrategias para seguir trabajando e investigando. Ante esta nueva situación de emergencia social son muchas las personas que van demostrando su valía tratando de dar sentido a este sinsentido, a un sistema y estado de bienestar que parece que se desmorona. Somos conscientes del reto y de la necesidad de apoyo económico y social, así como de la coordinación interinstitucional necesaria para poder afrontarlo.

La realidad es compleja, si bien vamos aprendiendo que la búsqueda de soluciones no solo requiere premura sino también garantía y solvencia. Existen situaciones que pueden no tener una rápida respuesta. Nos movemos en tiempos de cultura de la inmediatez, y tenemos que pensar que muchas situaciones no se resuelven en el momento. Se trata del tiempo que requiere la ciencia y que debe respetarse desde la base y con un capital humano formado con las herramientas necesarias para poder responder a estos nuevos retos.

Somos conscientes, también, de la importancia del tema que nos ocupa y de las consecuencias que está produciendo en la vida de las personas. Prueba de ello es la cantidad de escritos y estudios que se han realizado y se están realizando. Alberti (2020) señala que este fenómeno nos ha obligado a rescatar el verdadero corazón de nuestros comportamientos o acciones de la vida cotidiana. Es por ello que la ciencia y la academia, desde el corazón y la razón, deben estar siempre preparadas para cualquier cambio que se pueda producir. Y desde nuestra ciencia, la pedagogía social, tenemos que pensar, más que nunca, en dar respuestas pertinentes, eficaces y creativas. En palabras de Santos Gómez (2008, p. 199): “Asumir el movimiento y el dinamismo del mundo, su continua transformación..., implica una renovación profunda y una liberación, en la medida en que ya es posible expresarse y abrirse a la manifestación del otro, sin miedo”.



Nos movemos en tiempos de cultura de la inmediatez, y tenemos que pensar que muchas situaciones no se resuelven en el momento

Retos de la academia

Desde la universidad se nos abren nuevos escenarios y retos a los que enfrentarnos. Muchas universidades presenciales han tenido que adaptarse a estos nuevos tiempos, y para dar respuesta se han elaborado los denominados *planes de contingencia*. Las recomendaciones de los ministerios de universidades o ministerios de educación de los países iberoamericanos han formulado nuevos planes de formación al profesorado, enseñanza telemática, adaptación de los sistemas de evaluación, establecimiento de horarios de atención al alumnado, etc.

Aunque en muchas universidades de enseñanza presencial ya existían avances en relación con la enseñanza en línea y los ambientes virtuales de aprendizaje, así como en el desarrollo de programas virtuales o semipresenciales, ha supuesto un gran reto para la educación adaptar las metodologías de enseñanza-aprendizaje a un entorno virtual. Y ante esta realidad no solo se plantea el reto de la necesaria transformación de la docencia mediante el uso de la virtualidad, sino también que la enseñanza a distancia sea significativa y competente. En palabras de Martín (2009, p. 199): “se necesita un profesorado competente para formar un alumnado competente”.

Norberto Alcocer indica que el icono físico del maestro significa el encuentro intelectual y emocional entre dos cronologías vitales

En las universidades presenciales, la pérdida de la interacción social en las aulas ha supuesto una paradoja. Algunas voces sostienen que la enseñanza en línea ha venido para quedarse, mientras que otras recuerdan que la interrelación construye nuestra humanidad y es esencial para la socialización y el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesorado supone un icono físico, potenciador del encuentro “con la otra persona”. Estamos de acuerdo con Norberto Alcocer (2020) cuando indica que el icono físico del maestro significa el encuentro intelectual y emocional entre dos cronologías vitales, entre dos experiencias históricas y, sobre todo, entre una fuente de saber comunicado y otra de saber adquirido. Por lo tanto, supone un reto para la academia fomentar esa presencialidad, adaptándonos a los tiempos que nos tocan; al mismo tiempo que la brecha digital (accesibilidad, conectividad o digitalización) presenta riesgos para la formación virtual.

La universidad no es solo un ámbito en el que se imparten conocimientos específicos, sino que su actividad formativa y educativa conforma el desarrollo de la persona en muchas dimensiones de su vida. En este sentido, las mediaciones virtuales desde la pedagogía en general y la pedagogía social en particular deben superar las propuestas de mera instrucción para generar acciones que apuesten por la formación integral del ser humano y de las comunidades. Para ello, las TIC deben diseñarse y desarrollarse no solo para ser tecnologías de la información-comunicación, sino también de la convivencia.

La educación siempre debe fomentar las pedagogías activas (mediadas por tecnología, semipresencialidad o presencialidad) a través de estrategias tales como la resolución de casos, el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje-servicio (APS) (Del Pozo y Astorga, 2017). Esta labor implica revisar las metodologías para la enseñanza, y al mismo tiempo revisar y ajustar los contenidos, las estrategias y las competencias que estamos desarrollando para la formación de profesionales; quienes necesitarán para su práctica nuevas formas de abordaje y acción en esta *nueva normalidad*. Tienen que preparar al alumnado para dominar las competencias digitales desde una visión sociocultural (Valdivia, Silva y Villaseñor, 2018). En este sentido Viñales Blanco y Cuenca Amigo (2016) definen el aprendizaje de la Era digital como

un aprendizaje diverso, desordenado y lejos del tradicional conocimiento perfectamente empaquetado y organizado. El conocimiento en red se basa en la coreación, lo que implica un cambio de mentalidad y actitud. Pasar de ser meros consumidores de los contenidos elaborados por otras personas a ser los expertos y aficionados a los propios cocreadores del conocimiento. (p. 106)

El contexto académico en el que nos movemos nos permite conculcar algunas reglas básicas establecidas, siendo necesario respetar lo que podría denominarse la tradición establecida. Su configuración supone la relación y articulación entre diversos elementos y dimensiones que reclaman una determinada racionalidad, credibilidad y coherencia. No se nos puede olvidar

que nuestras titulaciones universitarias están destinadas a cubrir una serie de necesidades educativas y, sobre todo, unas exigencias de tipo social, cultural y económico; de ahí que cuando el alumnado finaliza sus estudios universitarios se asuma, con propiedad, que se encuentra capacitado para enfrentarse al mercado laboral y poner en práctica los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos durante su etapa de formación. La universidad tiene que dar respuesta a los cambios, teniendo en cuenta que las personas que egresan proyectan sus aprendizajes y aplican las competencias al contexto social en el que van a desarrollar su profesión (García Sanz y Maquillón Sánchez, 2011).

La transferencia contextualizada de las competencias adquiridas favorece la congruencia de la universidad con las exigencias emergentes de las sociedades actuales. Este es uno de los principales procesos de modernización que las universidades deben encarar para su desarrollo en el mundo actual. Como afirma Area (2016), la profesión docente se encuentra en un tiempo de mudanza.

Todos los cambios sociales a lo largo de la historia han ido promoviendo reformas en la educación superior, sin embargo, la esencia de la universidad se mantiene, su razón de ser trasciende toda época, lugar o circunstancia social, y su labor docente e investigadora en la formación de profesionales constituye un referente.

En el momento en el que nos encontramos es imprescindible la formación de profesionales sobre los problemas sociales que aquejan a la población, para contribuir al cumplimiento de los derechos humanos y conseguir el compromiso institucional de mejorar la calidad de vida de la ciudadanía. Además de la doble misión tradicional de la universidad en cuanto a enseñanza e investigación, cobran un papel creciente los procesos de innovación y de cohesión social. Entendemos que el ejercicio docente y la malla curricular de las carreras debe imbuirse de contenidos y prácticas que sean “territorializadas”, ya sea a través de ambientes virtuales o en ambientes físicos para comprender, problematizar y dar respuesta a las situaciones de la pandemia (desde propuestas transversales o específicas). En este sentido, Caride (2016) manifiesta que

la pedagogía social en las universidades, como ciencia, disciplina y ámbito profesional a través de las líneas de investigación y los programas curriculares que la desarrollen, debe participar activamente en este proceso dialogal, tratando de integrar las aportaciones que la educación social y la educación popular han venido realizando durante décadas. Y, con ellas, las contribuciones realizadas por miles de educadores y educadoras, sin apellidos que los adjetiven, a favor de una educación que luche contra la injusticia y la exclusión, la marginación y/o la opresión causadas por los poderes establecidos; una y otra valiéndose de prácticas educativas que, a menudo, han sido silenciadas por las teorías y los discursos pedagógicos al uso. Una educación,



El ejercicio docente y la malla curricular de las carreras debe imbuirse de contenidos y prácticas que sean “territorializadas”

en todo caso, que precisamos darnos ante las desorientaciones provocadas por la época que nos ha tocado vivir, reclamando de la pedagogía social y de cualquier pedagogía un decidido posicionamiento ético y político. (p. 96)

Las universidades, además de un motor para el avance del conocimiento, deben ser un motor para el desarrollo social y económico del país, promoviendo la transferencia a la sociedad de los resultados de su investigación, lo que contribuirá a la consecución de un mayor grado de bienestar de la ciudadanía. La formación universitaria está vinculada con el desarrollo profesional en contextos laborales, sin olvidar el desarrollo del pensamiento crítico, dado que el progreso de un país está no solo en tener profesionales técnicamente competentes, sino en que, además, sean capaces de pensar de manera autónoma y de acuerdo a unos principios cuyos pilares se sustenten en los derechos humanos. Sin olvidarnos del reto que se nos presenta desde la academia de seguir apostando y poniendo en práctica los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), asumiendo las críticas que se realizan por parte de algunos sectores que los califican como la panacea que no se podrá conseguir.

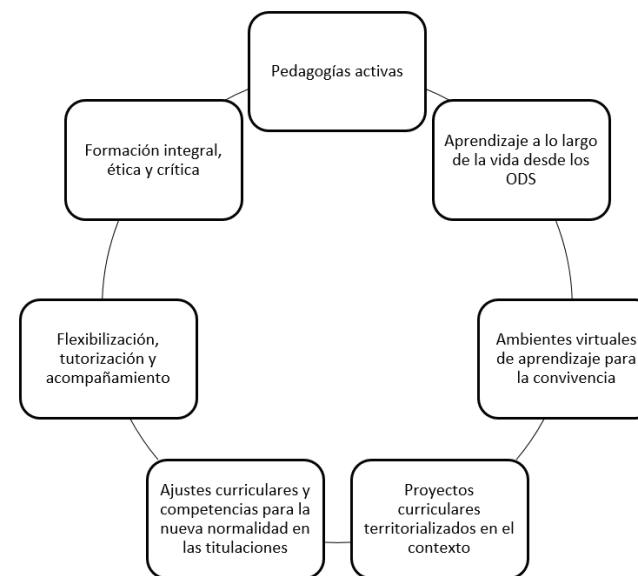
Debemos apostar siempre por propuestas integradoras que expliciten los principios y la lógica que forman el esqueleto curricular, en virtud de los objetivos que pretende y de los valores en los que se apoya. Lo concebido como una propuesta coherente, armónica, con sentido en sí misma, que actúe como mediadora entre unas determinadas intenciones educativas y sociales y unas prácticas concretas.

No solo es un reto la manera de entender “técnicamente” la enseñanza, sino la forma de interrelacionar con otras personas en el ámbito en donde vivimos nuestra docencia

El desempeño profesional en la academia supone una tarea formativa que hemos de realizar con objeto de prever, ordenar orientativamente y establecer hipótesis de trabajo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata, pues, de anticipar al curso de nuestra acción docente, prever posibles dificultades y plantear soluciones adecuadas. En cualquier caso, se convierte en un reto personal, institucional y de la política universitaria. La flexibilización en los tiempos y en los procesos, además de la tutorización y el acompañamiento adecuado por parte del profesorado, se conforman prioritarios. No solo es un reto la manera de entender “técnicamente” la enseñanza, sino la forma de interrelacionar con otras personas en el ámbito en donde vivimos nuestra docencia.

La siguiente figura presenta una serie de elementos que, a nuestro juicio, son de relevancia en las adaptaciones curriculares e institucionales post-pandemia (figura 1).

Figura 1. Elementos esenciales en las adaptaciones curriculares e institucionales post-pandemia



Fuente: Elaboración propia.

Desde la pedagogía social debemos preguntarnos qué tipo de personas queremos formar; los pensamientos generan miradas y acciones concretas, con lo que ello conlleva cuando intervenimos en los diferentes campos sociales. La situación en la que nos encontramos debe afianzar, más que nunca, que la pedagogía social es una ciencia dirigida a los problemas humano-sociales, en contacto directo con la realidad de las personas. Una ciencia que fomenta el enriquecimiento, la forja de la persona que vive en un momento dado, con una cultura propia y en una sociedad concreta, en la cual es necesaria la comunicación interpersonal como forma de vinculación social y crítica, desde un paradigma de aprendizaje a lo largo de la vida.

Retos de la investigación

Las contribuciones de la pedagogía social al campo socioeducativo constituyen el fundamento de la actual titulación en educación social, de la formación de su alumnado y de su profesionalización. Los procesos de investigación que se realizan desde nuestra ciencia permiten entender, ampliar, verificar, corregir y aplicar el conocimiento en los diferentes contextos en los que nos movemos. En los procesos metodológicos de investigación, se promueve la generación y aplicación del conocimiento, encontrando nuevas explicaciones a los problemas actuales y generando diversas alternativas de solución que favorecen la creación del nuevo conocimiento. Todo ello per-



mite potenciar y aplicar de forma innovadora los conocimientos existentes. El llamamiento a una investigación comprometida con la reflexión y la innovación educativa es esencial para dar respuestas inclusivas y de equidad. La investigación debe acercarse a los fenómenos sociales con una mirada integral y desde diferentes perspectivas. De ahí la importancia de llevar a cabo proyectos más allá de una perspectiva multidisciplinar y adoptar una perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar para la búsqueda de soluciones reales. La perspectiva multidisciplinar nos conduce a la confluencia de distintas disciplinas científicas, así como de personas que pertenecen a diferentes áreas de conocimiento, ámbitos profesionales y equipos de investigación que buscan el mismo objetivo y que contribuyen con ideas y métodos en el diseño del mismo. Como afirman Flinterman, Tecler, Mesbah y Broerse (2001), desde una perspectiva multidisciplinar el grado de integración entre disciplinas se restringe a los resultados de investigación.

El carácter interdisciplinar aporta una visión de investigación coordinada y conjuntamente integrada, compuesta por personas expertas de diferentes campos disciplinarios que presentan un producto que es el resultado del entretrejo de sus contribuciones. La interdisciplinariedad apuesta por analizar, sintetizar y armonizar los lazos entre disciplinas en un todo coordinado y coherente que permita la “creación de valor” y la innovación (Canadian Institutes of Health Research, 2015).

El carácter transdisciplinar, tal y como sostiene la University of Southampton (2005), es una forma específica de interdisciplinariedad en la cual los límites entre las disciplinas y más allá de las disciplinas se trascienden, y el conocimiento y las perspectivas desde diferentes disciplinas científicas, así como fuentes no científicas, son integradas. En nuestro caso, como investigadores e investigadoras de varios campos del conocimiento de la pedagogía social debemos trabajar un problema común no solo invirtiendo esfuerzo y tiempo, sino creando un modelo compartido que integre y trascienda a cada una de las perspectivas disciplinares.

El reto es diseñar, en colaboración, propuestas integradas que den respuestas reales a las necesidades e intereses que se demandan desde la pedagogía y la educación social. Presentar soluciones científico-técnicas que permitan resolver los problemas reales, más allá de los resultados que se obtengan a través de las metodologías aplicadas. Debemos tener una visión innovadora, prospectiva y preactiva. Como indica Rolim de Lima Severo (2019), las comunidades científicas están involucradas en relaciones de poder capitalizadas en sus territorios, originando procesos de disputas, superposiciones, arreglos y apropiaciones de objetos de conocimiento según las posiciones conceptuales, políticas y culturales asumidas por sus protagonistas.

El fin de nuestra investigación no debe ser solo recabar información y presentar un producto final, sino que debe representar “la materia prima” que permitirá al equipo investigador comprender mejor una situación y tomar

decisiones estratégicas que den respuestas a las necesidades reales y los desafíos que se nos presenta ante esta pandemia. Hacerse preguntas, estar en constante conflicto cognitivo para buscar respuestas que puedan dar paso a iniciar procesos de investigación y a proponer soluciones concretas y mantener una conducta ética y responsable son elementos fundamentales.

Desde la pedagogía social se nos presenta el reto de analizar el impacto socioeducativo de la pandemia y establecer las necesidades prioritarias de acción para la reconstrucción de la sociedad. Para ello tenemos que:

- Delimitar las necesidades e intereses de la acción socioeducativa desde la perspectiva de los diferentes actores sociales.
- Diagnosticar la situación de educadores y educadoras sociales que han desarrollado atenciones en entidades públicas y privadas en esta etapa.
- Identificar las características principales de las funciones y competencias profesionales desarrolladas en el conjunto de ámbitos socioeducativos.
- Analizar los impactos y necesidades socioeducativas atendidas por los educadores y educadoras sociales, especialmente con poblaciones y situaciones más vulnerables.

La realización de actividades de invención, innovación y difusión se convertirá en un activo estratégico capaz de generar respuestas a las necesidades existentes y a los desafíos que se nos presentan. También es preciso cumplir con los requisitos propuestos por la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI, 2006) para que nuevas propuestas puedan ser patentadas: (1) novedad, que no forme parte de los conocimientos disponibles públicamente; (2) altura inventiva, que sea creativa y no obvia para una persona versada en la materia, y (3) aplicación, que el diseño de la propuesta pueda ser aplicado y adaptado a otros contextos.

Retos que se plantean en algunos campos o temáticas

Debemos pensar en los retos que presentan a nuestra investigación en diferentes temáticas. *La violencia ejercida contra la mujer* es un fenómeno universal que persiste en todos los países del mundo (OMS, 2005), y la violencia de pareja es su forma más común. Durante las emergencias sanitarias, como la pandemia, la violencia contra la mujer tiende a aumentar. La ONU indica que, según informes de diferentes países del mundo, entre ellos China, el Reino Unido y los Estados Unidos de América, parece que se ha producido un aumento considerable en el número de casos de violencia doméstica en relación con la pandemia de la covid-19. En informes de otros países se apunta a una disminución en el número de víctimas que solicita ayuda debido a las medidas de confinamiento y al miedo a infectarse en los centros de atención sanitaria.



Nuestro reto está en detectar, parar y prevenir esta situación. Para erradicar la violencia podemos empezar atendiendo a nuestro lenguaje sexista, a la educación que le damos a nuestros hijos e hijas, a nuestros roles en la sociedad, a nuestra permisividad frente a agresiones verbales solapadas y, sobre todo, a un pensamiento que nos lleva a actuar y a sentir de acuerdo con esa permisividad (Peixoto Caldas y Gessolo, 2008).

Desde la investigación, es importante presentar datos desagregados por sexo, edad y discapacidad

Visibilizar a *las personas con diversidad funcional* es otro reto en tiempos de covid. El impacto de la pandemia no discrimina, y la respuesta frente a ella tampoco debe hacerlo. Nuestro reto está en identificar y reducir barreras para que puedan acceder a bienes y servicios, prestar especial atención a personas que viven en instituciones –son lugares de especial riesgo: por ejemplo, personas mayores con discapacidad–, buscar medidas de respuesta ante un posible confinamiento (muchas personas dependen de otras para comer o vestirse y necesitan salir a la calle). Pensar en las medidas específicas dirigidas a ellas y a sus familias. Desde la investigación, es importante presentar datos desagregados por sexo, edad y discapacidad.

Se ha suspendido la realización de muchas actividades de ocio y tiempo libre dirigidas a los diferentes sectores poblacionales, pero queremos señalar muy especialmente las destinadas a infancia y juventud. Este tipo de educación representa, ahora más que nunca, una gran oportunidad para que los niños y las niñas disfruten de actividades en el tiempo libre de calidad, que les permitan divertirse, aprender y reanudar el contacto con la naturaleza, los espacios abiertos y la comunidad, así como recuperar las interacciones sociales y el reencuentro con amistades y personas adultas más allá del núcleo familiar. Se nos presenta un reto en la búsqueda de soluciones en las que prevalezca el derecho de los niños, niñas y adolescentes al descanso, el esparcimiento, el juego y a las actividades recreativas propias de su edad, con la protección de su salud y seguridad.

El impacto producido sobre el bienestar de las familias ha sido más intenso en aquellas que no tienen empleo, no cuentan con los recursos necesarios para cubrir los gastos cotidianos, tienen dificultades para compaginar la vida laboral y familiar, y no cuentan con recursos de apoyo. Estas situaciones se han traducido en mayores niveles de estrés, incertidumbre y, muy a menudo, vulnerabilidad y generación de un entorno inseguro y aumento de indicadores de riesgo en la infancia y la adolescencia. En las familias que presentan un grado elevado de desestructuración en sus relaciones, con graves carencias en las competencias de crianza, problemas de adicciones (tóxicos, redes sociales, Internet, juego, etc.), las situaciones de riesgo se han agravado (Orte y Nevot, 2020). Además, con respecto a la infancia y la juventud, las medidas de distanciamiento han provocado la pérdida de los espacios de socialización cotidianos como los centros educativos, la relación con sus iguales, las actividades extraescolares, deportivas y el espacio público de la calle. Con respecto a las personas mayores, el motivo de su protección no puede suponer un paso atrás en la construcción de un modelo de sociedad reivin-

dicado desde hace años por parte de los propios colectivos de personas mayores y en los logros alcanzados como lo es el aumento progresivo de su participación en el movimiento asociativo (Pascual y Gomila, 2020). Cabe evitar un impacto negativo del distanciamiento social sobre los procesos de desarrollo social y comunitario. Atendiendo a los principios del envejecimiento activo y saludable que guían las políticas públicas, debe replantearse el modelo de cuidados de las personas mayores, tener en cuenta su opinión y no dejar de considerarlas como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho (Bravo-Segal y Villar, 2020), tanto por parte de las instituciones y los y las profesionales como de las familias y la comunidad en su conjunto. Distintas plataformas del tercer sector reclaman su participación sin paternalismos y que su voz y su contribución sean consideradas como una parte más de la ciudadanía. Como indica Torío López (2020, p. 14): “El acercamiento al modelo de entornos amigables con la edad y envejecer de forma activa y con calidad de vida son temas relevantes en el debate para el diseño de políticas”. Existen multitud de ámbitos y situaciones susceptibles de priorizar según la urgencia en la pandemia y la nueva normalidad en el ámbito iberoamericano, que podemos ver en la tabla 1.



Tabla 1. Ámbitos y situaciones para priorizar ante la pandemia

Ámbito comunitario	Ámbito especializado
✓ Ocio durante confinamientos y aislamientos	✓ Educación y cuidados a personas en situación de discapacidad
✓ Acción comunitaria y animación sociocultural vecinal para redes de apoyo	✓ Salud mental a personas doblemente criminalizadas y aisladas
✓ Participación ciudadana en confinamiento	✓ Personas mayores con dependencias y aislamientos
✓ Desarrollo familiar, conciliación y corresponsabilidad en el teletrabajo	✓ Personas adictas o sin hogar con mayores exclusiones por cierre de servicios o de programas.
✓ Educación ambiental de los residuos tóxicos	✓ Trata de personas y tráfico ilícito de migrantes con agravamiento por la crisis
✓ Apoyo educativo a población escolar desde la educación virtual con brecha digital	✓ Refugio y asilo a población desplazada de forma forzosa por crisis económicas, sociales o persecución
✓ Educación para la ciudadanía, la sostenibilidad y la paz para prevenir conflictos por fatiga pandémica.	✓ Atención a mujeres sobrevivientes de la violencia y educación a hombres
✓ Educación laboral por precarización laboral, ERITE, etc.	✓ Comunicación con el exterior en el ámbito penitenciario y justicia juvenil
	✓ Prevención de situaciones de vulnerabilidad en la infancia y la adolescencia

Fuente: Elaboración propia.

Necesitamos contar con estrategias de comunicación adecuadas y potenciar el trabajo en red En un momento en el que el aislamiento, el sentimiento de soledad y la impotencia han estado tan presentes en nuestras vidas nos planteamos la necesidad de contar con la suficiente capacidad de reflexión y crítica que oriente nuestro desarrollo personal y social. Necesitamos contar con estrategias de comunicación adecuadas y potenciar el trabajo en red. Hay cuatro retos de la pedagogía social que se muestran de forma clara y que pueden orientar nuestra reflexión y la práctica profesional:

- Que la vivencia de la pandemia no incremente las actitudes de desconfianza y aislamiento. Pensemos en las consecuencias sociales y psicológicas del distanciamiento físico.
- Que no volvamos a un enfoque eminentemente asistencialista, hay que buscar alternativas.
- Que no miremos hacia otro lado ante el aumento de las realidades de marginación y exclusión.
- Que seamos capaces de promover cambios en actitudes individuales y sociales, que permitan la participación de las personas en sus procesos de vida.

Y para el logro de estos retos debemos mantener una visión humanista y personalista, fomentar la autonomía del sujeto, siempre desde el respeto a su dignidad, a la vez que promoviendo que se adapte a las exigencias e ideales del contexto, de su vida social. En palabras de Martín Solves y De Oña Cots (2020, p. 56), tenemos que “tratar de crear espacios para una educación que se cimiente en la solidaridad y donde la educación y la justicia sean palabras que estén unidas”.

A modo de reflexión final

En los últimos tiempos, a la complejidad de la sociedad global se ha sumado la crisis provocada por la covid-19 y sus efectos sobre los sistemas de salud, trabajo y bienestar. Los y las profesionales de la educación social, agentes sociales, el tercer sector, las redes de voluntariado o las voluntades vecinales han contribuido, con una mayor o menor presencia de las administraciones, al impulso de iniciativas desde el ámbito comunitario y especializado. La realidad ha mostrado la capacidad de reacción social, sin embargo, se ha evidenciado la necesidad de una mayor financiación y coordinación interinstitucional que permitan afrontar de forma adecuada situaciones de emergencia social y atender las necesidades relacionadas con la dependencia, el aislamiento y la exclusión social.

En este contexto es imprescindible evitar que la propia crisis afecte a la presencia decidida de la educación social y al desarrollo de políticas públicas que garanticen la mejora, la pertinencia y la eficacia de la formación y de la acción socioeducativa. En una situación de tanta incertidumbre, la pedagogía social debe tener capacidad de adoptar un posicionamiento ético y

político, dando respuestas pertinentes, eficaces y creativas. En estos momentos, la ciencia y la academia se plantean el reto de analizar las alternativas existentes para dar impulso a la investigación, a pesar de la reducción de las oportunidades de financiación nacionales e internacionales. Buscar alternativas para conectar los resultados de la investigación y los descubrimientos para la práctica profesional.

Se necesita una presencia decidida de los y las profesionales de la educación social en la reconstrucción de los espacios de convivencia, al tiempo que una presencia decidida de la educación social a través de la investigación, la transferencia y la docencia. Una investigación comprometida con la reflexión y la innovación educativa viene a ser “la materia prima” esencial para comprender la complejidad de las realidades actuales, tomar decisiones estratégicas y dar respuestas inclusivas y de equidad. El reto es diseñar de forma colaborativa propuestas integradas que respondan a las necesidades que se demandan. La búsqueda de soluciones a problemas reales requiere una mirada de la investigación que permita un acercamiento a los fenómenos sociales con los aportes de los distintos campos disciplinarios y con un modelo compartido que integre y trascienda a cada una de las perspectivas disciplinares. En palabras de Melendro, De-Juanas Oliva y Rodríguez-Bravo, cuando se refieren a la pedagogía social:

Su construcción será necesariamente parte del devenir de la materia tanto como de las limitaciones de nuestro conocer incompleto, en un intercambio permanente de información entre la práctica profesional y la epistemológica, la docencia y la investigación, la realidad cotidiana próxima, local, y las referencias a lo cotidiano en otros lugares del mundo. (p. 88)

Las universidades son un motor de conocimiento e impulso del desarrollo social y económico. Promueven la transferencia de los resultados de la investigación a la sociedad, lo que contribuye a la consecución de un mayor grado de bienestar de la ciudadanía. El progreso social requiere profesionales técnicamente competentes y capaces de pensar de manera autónoma y atendiendo a los principios de los derechos humanos. En este sentido, la formación universitaria se vincula con el desarrollo profesional en contextos laborales siempre atendiendo al desarrollo del pensamiento crítico. La docencia y los programas curriculares deben imbuirse de contenidos y prácticas que ayuden a comprender, problematizar y dar respuesta a las situaciones sociales actuales.

En estos tiempos, los espacios formativos y educativos de la universidad han visto incrementada la presencia de las TIC, sin embargo, no pueden limitarse a ser propuestas meramente instructivas, sino que deben explorar su potencial generador de espacios de convivencia, formación integral y desarrollo del ser humano y las comunidades. No solo es un reto la manera de entender “técnicamente” la enseñanza, sino la forma de interrelacionar con otras per-



Se necesita una presencia decidida de los y las profesionales de la educación social en la reconstrucción de los espacios de convivencia, al tiempo que una presencia decidida a través de la investigación, la transferencia y la docencia

Las TIC no pueden limitarse a ser propuestas meramente instructivas, sino que deben explorar su potencial generador de espacios de convivencia, formación integral y desarrollo

sonas en el ámbito en el que vivimos nuestra docencia. La flexibilización en los tiempos y en los procesos es fundamental.

Desde la academia y la ciencia nos enfrentamos a tres grandes retos:

- Una reducción de las oportunidades de financiación nacionales e internacionales, pero la investigación debe seguir.
- La conexión entre los resultados de la investigación y los descubrimientos para la práctica profesional.
- Evaluar los programas, las políticas y las acciones durante la pandemia para conocer las prioridades de acción y las medidas efectivas, así como las buenas prácticas.

Ante estos retos, cabe potenciar y aplicar de forma innovadora los conocimientos existentes. La realización de actividades de invención, innovación y difusión se convertirá en un activo estratégico capaz de generar respuestas a las necesidades reales y los desafíos que se nos presentan.

Victoria Pérez-de-Guzmán
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (UPO)
mvperpuy@upo.es

Francisco José Del Pozo Serrano
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
francisd@edu.uned.es

Belén Pascual Barrio
Universidad de las Islas Baleares (UIB)
belen.pascual@uib.es

Bibliografía

- Alberdi, R. (2020). Hacia una nueva normalidad de la vejez y el envejecimiento en Uruguay. Significados transformaciones y desafíos. En R. Robledo Marín (Ed.). *La vejez. Reflexiones de la postpandemia*. Fundación Opción Colombiana, FUNDACOL, 15-23.
- Alcocer, N. (2020). *Por una universidad presencial*. El mercantil valenciano. <https://n9.cl/su2xk>
- Area, M. (2016). Ser docente en la escuela digiyal. *Suplento Profesional de Magisterio*, 22, 15-16. <https://n9.cl/jlki7>
- Bravo-Segal, S. y Villar, F. (2020). La representación de los mayores en los medios durante la pandemia COVID-19: ¿Hacia un refuerzo del edadismo? *Revista Española de Geriátria y Gerontología*, 55 (5). <https://n9.cl/wom57>
- Canadian Institutes of Health Research (CIHR, 2015). *Interdisciplinary concept*. <https://cihr-irsc.gc.ca/e/193.html>
- Caride, J. A. (2016). La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38 (1),85-106. <https://n9.cl/ihv85>
- CEAR (2020). INFORME 2020: *Las personas refugiadas en España y Europa. Resumen ejecutivo*. <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2020/06/Resumen-ejecutivo-Informe-Anual-2020.pdf>
- CEPAL (2021). *Personas con discapacidad y sus derechos frente a la pandemia de COVID-19: que nadie se quede atrás. Informes COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46600/1/S2000791_es.pdf
- Colom, A. J. y Ballester, L. (2020). Perspectivas desde la complejidad y ciencias sociales. En W. L. Morales y T. Valdez (Comp.). *La epistemología de la Complejidad en Ciencias Sociales y de la Educación: debates, modelos de análisis y aplicaciones* (p. 17-60). Centro de Estudios de la Complejidad “Carlos Maldonado”.
- Del Pozo Serrano, F. (2020). (Comp). *Prácticas comunitarias para afrontar el Covid-19: 26 casos en Iberoamérica, Estados Unidos y Canadá*. Universidad del Norte.
- Del Pozo Serrano, F. J. y Astorga, C. M. (2017). Educación para la paz desde el aprendizaje servicio. En A. De Castro y E. Domínguez (Comp.). *Transformar para educar 4: Aprendizaje servicio* (p. 213 - 238). Editorial Universidad del Norte.
- Flinterman, J., Teclemariam-Mesbah, R. y Broerse JEW. (2001). Transdisciplinary: the new challenge for biomedical research. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 21 (4), 253-66. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/027046760102100403>
- García Sanz, M. P. y Maquillón Sánchez, J. J. (2011). El futuro de la formación del profesorado universitario. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 36, 17-26. <file:///C:/Users/Acer%20Swift/Downloads/207401-Texto%20del%20art%C3%ADulo-741841-1-10-20141001.pdf>



Martín Solves, V. M. y De Oña Cots, J. M. (2020). Pedagogía social y acción socioeducativa. Reflexiones para la investigación. En Vila Merino, E. S. (Coord.). *Investigación educativa y cambio social*. Octaedro.

Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente. En J. I. Pozo y M. P. Pérez (Coord.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (p. 199-215). Morata.

Melendro, M., De-Juanas Oliva, A. y Rodríguez-Bravo, A. E. (2018). *Pedagogía Social. Retos y escenarios para la acción socioeducativa*. UNED.

Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI, 2006). *Inventar el futuro: introducción a las patentes dirigidas a las pequeñas y medianas empresas. Serie la propiedad intelectual y las empresas, 3*. https://www.wipo.int/export/sites/www/sme/en/documents/guides/customization/inventing_future_dr.pdf

Orte, C. y Nevot, L. (2020). *Manual de recursos para familias en confinamiento*. Octaedro. <https://octaedro.com/libro/manual-de-recursos-para-familias-en-confinamiento/>

Pascual, B. y Gomila, M. A. (2020). Envejecimiento activo, participación i cura mútua: tendencias i reptes que ens planteja la covid-19. En C. Orte Socias (Coord.). *Anuari de l'envelliment. Illes Balears 2020*, Universitat de les Illes Balears, 111-124. <https://n9.cl/upuk>

Pérez Serrano, G. (2002). Origen y evolución de la *Pedagogía Social*. *Revista Interuniversitaria*, 9, 193-231. <https://n9.cl/k4i2f>

Plataforma del Tercer Sector (2020). *El Papel del Tercer Sector y su impacto social: análisis y propuestas para la profundización solidaria del Estado Social*. <https://n9.cl/ygsh4>

Rolim de Lima Severo, J. L. (2019). Os lugares teóricos das práticas educativas para além da escola: educação não formal, social... En J. L. Rolim de Lima Severo y E. Gonsalves Possebon (Org.). *Fundamentos e temas em Pedagogia Social e Educação não escolar*. Editorial UFPB.

Santos Gómez, M. (2008). *La educación como búsqueda*. Ediciones Biblioteca Nueva.

SGIB (s/f). *Iberoamérica frente al Covid-19*. <https://www.segib.org/covid-19/>

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. <https://n9.cl/dr5jg>

Torío López, S. (2020). La vivencia de la soledad en la vejez. Una mirada en tiempos de pandemia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 9-16. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/87458/63923>

UNESCO (2016). *World Social Science Report*. <https://n9.cl/d1fu7>

UNESCO (2020). *Coalición Mundial para la Educación*. <https://n9.cl/7muz>

UNICEF (2020). *Comunicado de prensa*. <https://n9.cl/g0u5w>

University of Southampton. (2005). *School of Electronics and Computer Science*. www.ecs.soton.ac.uk/~sgb/istdocs/ISTglossary.html

Valdivia, P., Silva, C. y Villaseñor, K. (2018). El reto de las TIC en la Educación Social. Experiencias para empoderar a la ciudadanía. En Colectivo

JIPS (Coord.). *Desafíos para la Educación Social en tiempos de cambio*. Ediciones Aljibe.

Viñals Blanco, A. y Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, (2), 103-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>

World Economic Forum (2020). *The Global Risks Report 2020*. <https://n9.cl/ccax>



Resumen

La pandemia por covid-19 ha generado una crisis sanitaria, económica, social y educativa en el territorio colombiano, visibilizando a su vez las situaciones de desigualdad social y exclusión que vivencian los grupos de población que históricamente han sido vulnerados. Frente a este panorama, la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social ha desarrollado el proyecto Corona-Esperanza, como una estrategia socioeducativa de afrontamiento, apoyo y acompañamiento a estos colectivos, situando su intervención en tres contextos y poblaciones del país: niños y familias migrantes venezolanas en Soledad (Atlántico), mujeres privadas de la libertad en condición de excepcionalidad y sus familias en Dosquebradas (Risaralda) y familias en condición de desplazamiento en Bogotá (Cundinamarca). En este sentido, en este artículo se describe dicha experiencia e intervención socioeducativa, la cual se fundamenta desde las teorías, prácticas y valores de la pedagogía y la educación social, enfocándose en dos de sus áreas: la especializada y la comunitaria, y en que se destaca la pertinencia y relevancia de un proceso metodológico de investigación-acción para el diseño, ejecución y evaluación de buenas prácticas contextualizadas que contribuyan a la mejora de la calidad de vida de estas poblaciones.

Palabras clave

Pedagogía social, educación social especializada, educación social comunitaria, covid-19, Corona-Esperanza.

Educació social comunitària i especialitzada: estratègies per a afrontar la covid-19 a Colòmbia

La pandèmia per covid-19 ha generat una crisi sanitària, econòmica, social i educativa en el territori colombià, fent visible, alhora, les situacions de desigualtat social i exclusió que viuen els grups de població que històricament han estat vulnerats. Davant d'aquest panorama, l'Associació Colombiana de Pedagogia Social i Educació Social ha desenvolupat el projecte Corona-Esperança, com una estratègia socioeducativa d'afrontament, suport i acompanyament a aquests col·lectius, situant la seva intervenció en tres contextos i poblacions del país: infants i famílies migrants veneçolanes a Soledad (Atlàntico), dones privades de la llibertat en condició d'excepcionalitat i les seves famílies a Dosquebradas (Risaralda) i famílies en condició de desplaçament a Bogotà (Cundinamarca). En aquest sentit, en aquest article es descriu aquesta experiència i intervenció socioeducativa, la qual es fonamenta des de les teories, pràctiques i valors de la pedagogia i l'educació social, enfocant-se en dues de les seves àrees: l'especialitzada i la comunitària, i en què es destaca la pertinència i rellevància d'un procés metodològic d'investigació-acció per al disseny, execució i avaluació de bones pràctiques contextualitzades que contribueixin a la millora de la qualitat de vida d'aquestes poblacions.

Paraules clau

Pedagogia social, educació social especialitzada, educació social comunitària, covid-19, Corona-Esperança.

Community and specialized social education: strategies to deal with COVID-19 in Colombia

The COVID-19 pandemic has generated a health, economic, social and educational crisis throughout Colombia while also shining a spotlight on situations of social inequality and exclusion experienced by population groups whose rights have been historically ignored. Faced with this scenario, the Colombian Association of Social Pedagogy and Social Education has developed the Corona-Esperanza ("Corona-Hope") project, a socio-educational strategy for providing care, support and guidance to these groups. This intervention focuses on three situations and population groups in the country: Venezuelan migrant children and families in Soledad (Atlántico); women deprived of their freedom in exceptional circumstances and their families in Dosquebradas (Risaralda); and displaced families in Bogotá (Cundinamarca). The article describes this experience and socio-educational intervention, which is based on the theories, practices and values of pedagogy and social education, focusing on two of its thematic areas: specialized and community social education. Moreover, the paper stresses the relevance and importance of a methodological process of research-action for the design, implementation and evaluation of contextualized good practices that can contribute to improving quality of life among the aforementioned groups.

Keywords

Social pedagogy, specialized social education, community social education, COVID-19, Corona-Esperanza.

Cómo citar este artículo:

Paola Polo Amashta, G. P. y Zolá Pacochá, A. I. (2021). Educación social comunitaria y especializada: estrategias para afrontar la covid-19 en Colombia. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, p. 35-59.

Introducción

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) declaró la situación del coronavirus (covid-19) como una pandemia de carácter mundial, teniendo en cuenta los niveles de propagación y gravedad, a pesar de que desde el 30 de enero del mismo año se detectó como una emergencia. Además, se realizó un especial énfasis en aclarar que esta crisis no solo afectaría la salud pública, sino que correspondía a todos los sectores (educativos, económicos, culturales, políticos, etc.), entidades públicas y privadas, organizaciones, instituciones socioeducativas, etc., movilizar estrategias integrales para afrontar la situación y minimizar el impacto. Se hizo un llamado de emergencia y urgencia para que los gobiernos adoptaran enfoques de prevención contextualizados, diferenciales y de atención integral para responder a las necesidades de los ciudadanos, especialmente la de los colectivos en situación de vulnerabilidad, riesgo y/o conflicto.

Para América Latina y el Caribe la pandemia por covid-19 ha conllevado fuertes complicaciones en el crecimiento económico y el desarrollo social

De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2021), América Latina y el Caribe han sido de los contextos más afectados, además reporta que la condición de la pandemia por covid-19 ha conllevado fuertes complicaciones en el crecimiento económico y el desarrollo social. Esto agrava las situaciones de alta desigualdad y vulnerabilidad que comúnmente existen en América Latina, donde se potencian paulatinamente el aumento de la pobreza y la pobreza extrema, dificultades de cohesión social, informalidad laboral, desprotección social, entre otros. De la misma manera, sin lugar a dudas, la pandemia ha tenido un mayor impacto en diversos grupos poblacionales, los cuales han sido históricamente excluidos y discriminados, reconociendo que no cuentan con la misma capacidad de respuesta y afrontamiento, debido a sus condiciones de vulnerabilidad (CEPAL, 2020).

El covid-19 llega a una región marcada por una matriz de desigualdad social, cuyos ejes estructurantes –el estrato socioeconómico, el género, la etapa del ciclo de vida, la condición étnico-racial, el territorio, la situación de discapacidad y el estatus migratorio, entre otros– generan escenarios de exclusión y discriminación múltiple y simultánea que redundan en una mayor vulnerabilidad ante los efectos sanitarios, sociales y económicos de esta enfermedad. (CEPAL, 2021, p. 13)

Esta situación se evidencia mayoritariamente en Colombia, en donde los casos y muertes por covid-19 aumentan progresivamente, y las medidas de protección social para enfrentar los efectos de la pandemia, en muchas ocasiones, no consideran el bienestar de toda la población, específicamente de los colectivos anteriormente mencionados, quienes sufren con mayor dificultad el impacto de la crisis, sumado a las diversas formas de exclusión.

Frente a este panorama de urgencia y emergencia sanitaria, social, económica, laboral y educativa en el contexto latinoamericano, específicamente en Colombia, la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social (ASOCOPESES) ha movilizado una estrategia socioeducativa de afrontamiento, apoyo y acompañamiento a estos colectivos en tiempos de pandemia, situando su intervención con la participación en tres poblaciones del país: niños, niñas y familias migrantes venezolanas en Soledad (Atlántico), mujeres privadas de la libertad en condición de excepcionalidad y sus familias en Dosquebradas (Risaralda) y familias en condición de desplazamiento en Bogotá (Cundinamarca). La estrategia se ha denominado proyecto Corona-Esperanza, la cual se pretende visibilizar en el presente artículo, destacando su pertinencia, relevancia y enfoque de buenas prácticas, teniendo en cuenta que sus acciones se han orientado desde el reconocimiento de las características, particularidades, necesidades y capacidades de la población participante, a partir de un proceso de investigación-acción con un diagnóstico riguroso de evaluación de necesidades. Cabe destacar que el eje de toda la estrategia ha sido los fundamentos, metodologías y enfoques de la pedagogía social y la educación social, desde dos de sus áreas de intervención: la especializada y la comunitaria; identificando puntos de intersección, complementariedad y convergencia, que han sido necesarios para responder al fenómeno y a las problemáticas encontradas.



La Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social ha movilizado una estrategia socioeducativa de afrontamiento, apoyo y acompañamiento a estos colectivos en tiempos de pandemia

La pedagogía social y la educación social en Colombia en tiempos de pandemia por covid-19: aportes desde lo especializado y lo comunitario

En el marco de dicha emergencia a razón de la covid-19, ha sido necesario llevar a cabo acciones pertinentes y adecuadas a las necesidades y capacidades de los colectivos en situaciones de exclusión social, dificultad social, riesgo y/o conflicto, para lo cual se han consolidado estrategias desde la pedagogía social, teniendo en cuenta que, según Zolá (2020), esta es una “ciencia que fundamenta y orienta la práctica socioeducativa (educación social), caracterizada por ser abierta, evolutiva y en constante construcción; desde tres pilares: teorías, prácticas y valores” (p. 4). Tal y como lo mencionan Del Pozo y Astorga (2018), la pedagogía social como ciencia y la educación social como práctica se deben adaptar a las realidades, necesidades diferenciales, capacidades y particularidades de los sujetos, colectivos y diversos contextos, actuando desde sus diferentes ámbitos de intervención. Todo ello con el fin de gestar cambios, transformaciones y mejoras en su calidad de vida, logrando un bienestar social y permitiendo la promoción del desarrollo personal y colectivo a través de la participación social.

Si bien es cierto, es importante resaltar que la pedagogía social surgió como una respuesta a las situaciones de vulnerabilidad y riesgo, así como a las necesidades y problemáticas de la sociedad con sus constantes evoluciones contextuales y sociales, especialmente por el sentido de vida en comunidad que suele verse afectado por las dinámicas sociales, políticas, económicas, culturales, etc. Sin embargo, otra ruta de valoración ha sido la dinámica de reconstrucción para la ciudadanía, equidad y bienestar social (Del Pozo y Astorga, 2018). Según Úcar (2018), se considera “como un ámbito emergente, innovador y muy prometedor para responder a las realidades y problemáticas que se presentan en el campo de la sociocultura” (p. 5). En ese sentido, debe resaltarse todo lo que se ha vivido a lo largo de este año, a partir de la declaración de pandemia, especialmente en el territorio colombiano, donde se preveía una tasa del 32,5% de pobreza en el año 2020 (Portafolio, 2020) y donde se evidenciaron mayores desigualdades entre estratos socioeconómicos, municipios y departamentos que aumentaron exponencialmente las situaciones de riesgo y vulneración.

En concordancia con lo anterior, converge lo planteado por Caride (2002), quien presenta una conceptualización amplia e integral respecto a la pedagogía y la educación social, desde una doble vía, es decir: atención y promoción. Caride (2002) menciona que

es una Ciencia de la Educación orientada a fundamentar teórica y prácticamente los procesos educativos que toman como referencia diversas expresiones de la acción e intervención social con la voluntad inequívoca de contribuir a favorecer el desarrollo integral de las personas y de los colectivos sociales, mejorando sus condiciones de bienestar, respetando los derechos humanos y contribuyendo a la calidad de la vida en toda su diversidad. (p. 82)

Frente a lo cual se reconoce una estrecha relación entre el bienestar y la acción en pro de la mejora de la calidad de vida de las personas, grupos y comunidades en una dinámica de coerción, construcción y andamiaje para la ciudadanía, equidad y bienestar social; por consiguiente, se reconoce el carácter científico y la práctica que supone la pedagogía social como ciencia que no puede sino ser social (Caride, 2004; Del Pozo y Astorga, 2018; Polo, 2020). Es, por lo tanto, necesario mencionar que, bajo dichos elementos, se valoran como campos de acción en las presentes intervenciones socioeducativas la pedagogía social y la educación social especializada, así como la pedagogía social comunitaria, por lo cual sus estrategias y técnicas llevan a *hacer* la reflexión crítica y el carácter científico, evidenciando su trascendencia a través del análisis de la realidad.

Por su parte, para Añaños (2012), Pérez-Serrano, García y Fernández-García (2014) y Caride, Gradaílle y Caballo (2015), principalmente la pedagogía y la educación social actúan, acompañan y desarrollan intervenciones socioeducativas con sujetos y colectivos en situación de vulnerabilidad y riesgo, lo que ha sido conocido y vinculado a la educación social especializada, pero

a su vez se reconoce otro ámbito en el que se moviliza el desarrollo y la promoción sociocultural, al tiempo que se gesta la participación comunitaria en un proceso de reconocimiento de sus realidades, necesidades y capacidades, que se vincula a la pedagogía social comunitaria.

Tal y como se mencionó anteriormente, en cuanto a lo que se refiere a la educación social especializada, se valora como un ámbito de intervención en el que se trabaja con individuos y/o colectivos en situación de vulnerabilidad, dificultad, riesgo o inadaptación social, quienes presentan necesidades específicas que afectan negativamente su socialización y la articulación con la comunidad (Gómez, 2003; Del Pozo, Jiménez y Barrientos, 2018; Limón, 2017; Pérez-Serrano, 2005). Por lo tanto, se reconocen funciones vinculadas a la prevención, ayuda, reinserción y resocialización, lo que permite posicionarlo como el principal ámbito de intervención de la estrategia socioeducativa que ha sido desarrollada por ASOCOPESES, recordando que se ha llevado a cabo en tres contextos diferentes con poblaciones que requieren una atención integral y diferencial. Se evidencian situaciones de vulneración de derechos, riesgo, inadaptación, dificultad y exclusión social, a razón de su condición o situación que no favorece su incorporación a la vida social de forma adecuada y cuya realidad en este momento lleva consigo un variado conjunto de problemas sociales (López, 2005a; 2005b).

A partir de lo anterior, se reconoce este ámbito de intervención como una alternativa a la situación actual, por colocar especial énfasis en las personas, en el grupo como espacio de diálogo y cooperación y en la capacidad creativa de cada ser humano, por lo cual, esta arista para valorar la intervención puede ayudar a encontrar y generar alternativas pertinentes y adecuadas para un desarrollo personal y social justo, solidario y respetuoso con la dignidad humana, que asuma la diversidad y eleve la autoestima a los sujetos y los grupos hasta convertirlos en los protagonistas de su propia vida (López, 2005a; Polo, 2020).

No obstante, también es pertinente valorar como ámbito de intervención de la presente estrategia todo lo que conlleva la pedagogía social comunitaria. Por ende, se precisarán algunos elementos principales partiendo de su valoración como un ámbito de intervención e intersección que se genera con la promoción y desarrollo sociocultural, que favorece el fortalecimiento de redes de apoyo y vínculos, pretendiendo la mejora de la calidad de vida y el bienestar subjetivo de las personas (Morata, 2014). En ese sentido, se articula con la animación sociocultural como metodología para el empoderamiento de las personas, movilizándolo su participación, a partir de acciones de sensibilización y prevención en la comunidad, las cuales repercuten en una actitud de participación activa en el proceso de su propio desarrollo tanto social como personal (Zolá, 2020).



Se articula con la animación sociocultural como metodología para el empoderamiento de las personas, movilizándolo su participación, a partir de acciones de sensibilización y prevención en la comunidad

Es menester mencionar que la pedagogía social comunitaria busca generar espacios que parten del sentir propio, lo que supone un reconocimiento de la realidad, de las necesidades y las propias capacidades para la movilización en la búsqueda de recursos; por consiguiente, pretende favorecer la socialización y sociabilidad desde una interacción social que impida la marginación y la exclusión, apoyando al individuo y a los grupos de riesgo en el desarrollo de sus propios recursos en una sociedad cambiante. De este modo, se valora la generación de nuevos retos y necesidades propias del contexto, la situación y condición frente a las cuales se movilizan acciones con pertinencia, caracterizadas por ser adecuadas desde la realidad individual y colectiva conocida e identificada por el educador social. Por lo tanto, se reconoce este campo de acción como un recurso para promover la integración y promoción de colectivos que viven en situaciones de marginación, exclusión social y riesgo como la población participante de esta propuesta de intervención.

Debe resaltarse la apuesta de ASOCOPESSES como la primera asociación a nivel científico, académico y social en el ámbito sociopedagógico y socioeducativo del país

Específicamente articulado a la puesta en marcha de la pedagogía social y la educación social desde lo especializado y comunitario en el territorio colombiano, debe resaltarse la apuesta de ASOCOPESSES como la primera asociación a nivel científico, académico y social en el ámbito sociopedagógico y socioeducativo del país, destacada por su compromiso en contribuir al fortalecimiento académico de la pedagogía social en todo el territorio y, por ende, a la profesionalización de las intervenciones socioeducativas, para lo cual cuenta con la participación activa de profesionales asociados de distintos territorios quienes movilizan acciones, con un enfoque social y pedagógico, en pro de la calidad de vida de los individuos y colectivos (Del Pozo, 2016; Del Pozo y Astorga, 2018; Del Pozo y Zolá, 2018; Del Pozo et al., 2018; Polo, 2020; Zolá, 2020).

Así, es importante reconocer como un aporte a la trayectoria de la pedagogía y la educación social en el país, los planes, programas, proyectos y acciones socioeducativas que se han ejecutado en el marco de los ámbitos de intervención de esta disciplina desde la movilización propia de ASOCOPESSES (s.f.), en una articulación entre la academia, las administraciones públicas y privadas y la sociedad civil. A su vez, sus acciones se han proyectado y consolidado a partir de la cooperación y proyección a nivel nacional e internacional con la constitución de redes y alianzas interinstitucionales. Siendo así, recientemente se firmó y se legalizó el acuerdo de cooperación entre la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) y ASOCOPESSES, el cual representa el desarrollo de actividades, acciones, programas y/o proyectos académicos, científicos e investigativos entre instituciones europeas, iberoamericanas y latinoamericanas para la potenciación de redes académicas y un impacto en políticas públicas.

ASOCOPESSES y su proyecto Corona-Esperanza: buenas prácticas socioeducativas en tiempos de pandemia por covid-19 en Colombia

Teniendo en cuenta el panorama anterior sobre las situaciones de exclusión social, dificultad social, riesgo y/o conflicto, que se han agravado a causa de la covid-19, visibilizando con mayor predominancia las necesidades sociales, económicas, educativas, etc., de aquellas poblaciones que han sido común e históricamente excluidas, ASOCOPESSES ha movilizad el proyecto Corona-Esperanza, como una estrategia socioeducativa de afrontamiento, apoyo y acompañamiento a estos colectivos en tiempos de pandemia, considerando como referente los fundamentos teóricos y prácticos de la pedagogía y la educación social especializada (funciones de prevención, ayuda, reinserción y resocialización) y la comunitaria (funciones de promoción y desarrollo sociocultural, participación comunitaria); todo ello, contextualizado al territorio colombiano y específicamente a las características, particularidades, necesidades y capacidades de la población participante de la estrategia. Para ello fue pertinente contar con la experticia de los y las profesionales de las ciencias humanas y sociales, especialmente con educadores y educadoras sociales, y con la participación de la sociedad civil, las administraciones públicas y privadas, entidades sociales, instituciones socioeducativas, entre otras.



Objetivo del proyecto Corona-Esperanza

El proyecto Corona-Esperanza se ha propuesto como objetivo caracterizar las realidades, particularidades, necesidades diferenciales y capacidades de los colectivos en situación de alta vulnerabilidad, en condición de excepcionalidad y exclusión social, agravadas por la pandemia de la covid-19, actuando desde un acompañamiento socioeducativo de atención integral con enfoque diferencial, a fin de apoyar *por, con y para* la garantía de sus derechos, el alcance de un bienestar social y una mejora en su calidad de vida.

Principalmente, el proyecto aportó a la movilización de recursos para la atención de necesidades básicas, teniendo en cuenta la función de ayuda y prevención de la exclusión social que desde la educación social especializada se realiza (entrega de donaciones de mercados de alimentación, kits de higiene y bioseguridad). No obstante, dicha asistencia se trascendió hacia un acompañamiento socioeducativo infantil y familiar, a través del diseño de alternativas de intervención socioeducativa con enfoque diferencial y de derechos humanos, reconociendo como eje transversal la educación social comunitaria (ámbito de intervención: animación sociocultural); todo ello, basado en las necesidades normativas, expresadas y percibidas, como también en las capacidades de la población participante.

El proyecto Corona-Esperanza se ha propuesto como objetivo caracterizar las realidades, particularidades, necesidades diferenciales y capacidades de los colectivos en situación de alta vulnerabilidad

Contextos de intervención y población participante

Tal y como se ha mencionado, el proyecto Corona-Esperanza ha situado su intervención en tres contextos del territorio colombiano, de tal manera que, aunque su objetivo se plantea a nivel general, el diseño de las alternativas socioeducativas se adaptó y se ejecutó reconociendo las necesidades, particularidades y capacidades de cada contexto y de la población participante. Es decir, si bien es cierto que se cumplió con el enfoque asistencial y el apoyo social, a partir de la movilización de recursos, sin embargo, el carácter socioeducativo y sociopedagógico que se le atribuyó con el diseño y la ejecución de la intervención, indiscutiblemente debía ser diferente, pertinente y adecuado a lo encontrado en cada lugar de implementación.

En este sentido, los contextos de intervención y la población participante acorde a ellos han sido los siguientes:

- a) *Soledad (Atlántico)*: Este municipio del departamento del Atlántico limita al norte con el Distrito de Barranquilla y al oriente con el río Magdalena (Alcaldía Municipal de Soledad, 2016; Zolá, 2020). La población participante de este contexto corresponde al colectivo de *niños, niñas y familias migrantes venezolanas*, quienes se caracterizan por encontrarse el 43,6% en estado migratorio regular y el 56,4% en estado irregular. Respecto a la distribución por edad, se identifica que el 57% de las mujeres migrantes (492.168) y el 58% de los hombres (521.477) tienen entre 18 y 39 años, y la edad de los niños y niñas oscila entre los 4 años y los 17 años (Migración Colombia, 2020).

Un gran porcentaje de la población migrante se encuentra en condición de vulnerabilidad y riesgo (incluyendo población indígena, niños, niñas y mujeres, entre otros) por la situación migratoria, y a la fecha no contaban con condiciones básicas de vivienda: algunos residen en hacinamiento y otros se localizaban en parques, terminales de transporte, asentamientos informales, etc. Así mismo, respecto a los grupos familiares y su composición se identifica que no están tradicionalmente compuestos (Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados y Corporación Opción Legal, 2017) y en su mayoría la población no cuenta con cobertura formal por parte del Sistema de Seguridad Social dada su situación migratoria.

Cabe destacar que los datos sociodemográficos, sociofamiliares, socioeconómicos, etc., sobre esta población a nivel local no se encontraron de manera específica en los informes correspondientes, por ende, fue pertinente y relevante el trabajo realizado en el proyecto, dado que permitió gestar una caracterización y análisis de la realidad contextualizada, por medio de la aplicación de entrevistas a expertos, ONG, trabajadores humanitarios y fundaciones que trabajan para la protección y atención integral de los migrantes venezolanos en Colombia (Zolá, 2020).

- b) *Dosquebradas (Risaralda)*: En este contexto se desarrolló la intervención en la reclusión de mujeres La Badea, la cual se adscribe a la Regional Viejo Caldas, según el Instituto Penitenciario y Carcelario (INPEC, 2019 y 2020), y está ubicada en el municipio de Dosquebradas del departamento de Risaralda. La Alcaldía de Dosquebradas (2020) apunta que este municipio fue fundado en 1972 y tiene un fuerte vínculo social, económico y ambiental con Santa Rosa de Cabal. La población participante de este contexto corresponde al colectivo de *mujeres privadas de libertad en condición de excepcionalidad y sus familias*. El concepto de condición excepcional fue adoptado por el INPEC, desde un enfoque diferencial con una perspectiva de equidad y diversidad para reconocer las particularidades, necesidades y capacidades de las personas privadas de libertad que pertenecen a grupos y sectores sociales históricamente vulnerados por diversas razones, tales como género, orientación sexual, nacionalidad, situaciones de discapacidad, etnia, entre otras. En este sentido, en el contexto penitenciario se realiza la clasificación de grupos poblacionales, en condición de excepcionalidad, de la siguiente manera: sectores etarios (adultos mayores), sectores sociales (personas en situación de discapacidad, sectores LGBTI, extranjeros/as, madres gestantes y lactantes) y grupos étnicos (pueblos indígenas, comunidades afro-colombianas, negras, raizales y palenqueras) (INPEC, s.f.; Polo, 2020).

Con respecto al perfil sociodemográfico de esta población, se identifica que predominan dos grupos etarios: 1) mujeres jóvenes entre los 18 y 25 años; 2) personas adultas mayores de 60 años en adelante. En cuanto a los grupos poblacionales en condición de excepcionalidad, los que más se destacan en este contexto son: 1) sector LGBTI, quienes en su mayoría son jóvenes; 2) personas adultas mayores, en un rango de edad entre los 60 y 80 años; 3) comunidades afro-colombianas, en un rango de edad entre los 20 y 35 años. De la misma manera, a nivel general se acentúan algunos perfiles como: mujeres procedentes de entornos socioeconómicos (entornos urbanos) en situación de pobreza, dificultad social y/o vulnerabilidad (estrato 1 y 2), en donde existen dificultades para el acceso a los servicios básicos y de sanidad. Por su parte, las características delictivas revelan que el tipo de delito con mayor frecuencia corresponde al tráfico, fabricación o porte de estupefacientes. Esta situación se asocia a las necesidades socioeconómicas del ámbito familiar, pues normalmente carecen de recursos y oportunidades, lo que conlleva que las mujeres decidan generar ingresos de esta manera ilícita para subsistir. Siendo así, la situación jurídica demuestra que hay 78 mujeres sindicadas y 209 condenadas (Alonso y Yagüe, 2020; Rey, 2020; Medina, 2020).

El perfil educativo de esta población corresponde a niveles de formación básicos, entre grados de primaria y secundaria. La mayoría de las mujeres son bachilleres y/o se encuentran terminando sus estudios secundarios. De hecho, el porcentaje con estudios superiores y/o una especialización es muy bajo. Esto conlleva que la actividad laboral o económica se aso-



El trabajo realizado permitió gestar una caracterización y análisis de la realidad contextualizada, por medio de la aplicación de entrevistas a expertos, ONG, trabajadores humanitarios y fundaciones

cie a empleos sin contratos y/o actividades informales. La mayoría de las mujeres se dedica a labores del hogar, se desempeñan como independientes y con poca vinculación a empresas, lo que genera una inestabilidad laboral (Alonso y Yagüe, 2020; Rey, 2020; Medina, 2020).

El perfil relacionado con las características sociofamiliares y de la relación materno-filial se caracteriza por su inmersión en entornos socioeconómicos en situación de vulnerabilidad

Por último, el perfil relacionado con las características sociofamiliares y de la relación materno-filial se caracteriza por su inmersión en entornos socioeconómicos en situación de vulnerabilidad y/o pobreza (niveles medio - bajo). Las mujeres privadas de libertad de este contexto pertenecen a familias extensas, siendo ellas las responsables de la atención a las necesidades básicas y del sustento económico, es decir, son madres cabeza de hogar. Se perciben situaciones conflictivas de convivencia y, en muchos casos, existe violencia intrafamiliar. También persisten antecedentes de comisión de conductas delictivas y el consumo de sustancias psicoactivas. Por otro lado, una de las características que más predomina en esta población es el desarraigo familiar y la ausencia de redes de apoyo para la atención a necesidades básicas, socioafectivas, entre otras (Alonso y Yagüe, 2020; Rey, 2020; Medina, 2020).

- c) *Bogotá (Cundinamarca)*: El departamento de Cundinamarca se encuentra conformado por quince provincias, entre las que se destacan el Distrito Capital de Bogotá. Este departamento pertenece a la región Andina, la cual se ubica en el centro del país, limitando al norte con la región Caribe, al sur con Ecuador, al noreste con Venezuela y al suroeste con la región Orinoquía. Bogotá es la capital del territorio colombiano y es una de las ciudades más grandes del país, con aproximadamente ocho millones de habitantes, de acuerdo con el último censo poblacional (Martínez, 2020). La población participante de este contexto corresponde al colectivo de *familias en condición de desplazamiento*. En este contexto cabe destacar la cooperación interinstitucional y nacional que se movilizó desde ASOCOPESES con la Fundación Socialys con el fin de focalizar de manera oportuna y pertinente la población participante en la ejecución de la estrategia. Además, la fundación contaba con una caracterización previa, la cual se pretendía enriquecer desde un proceso investigativo de evaluación de necesidades para proponer acciones con un impacto significativo para su calidad de vida y promover el empoderamiento de la población.

El perfil sociodemográfico de esta población se puede describir de la siguiente manera: principalmente familias extensas y/o madres cabeza de hogar, pertenecientes a comunidades en situación de vulnerabilidad con condiciones precarias de vivienda e índices económicos por debajo del promedio, poco acceso a los servicios básicos y de sanidad. El contexto de sus viviendas se caracteriza por estar inmersos en un entorno en donde prevalece el tráfico y consumo de sustancias psicoactivas y la delincuencia. Se evidencia también cierta dificultad para el acceso al mercado laboral con condiciones adecuadas y la afiliación a la seguridad

social. Por último, comúnmente se presentan dificultades para el ingreso de los hijos e hijas al sistema educativo (Martínez, 2020).

Proceso metodológico de investigación-acción

En la implementación de la presente estrategia socioeducativa de afrontamiento, apoyo y acompañamiento para la covid-19 en Colombia, se valoraron cuatro fases y/o acciones vinculadas para la puesta en marcha de la intervención, con un carácter predominante de investigación-acción desde una lógica de proceso cíclico. Según Fuentes y Gómez (1991), Restrepo (2002), Sandín (2003), Melero y Fleitas (2015), este proceso metodológico desprende una espiral dinámica entre la acción y la reflexión, en la que interactúa la teoría y la práctica para construir cambios apropiados a un contexto específico.

Es importante mencionar que la elección de este proceso metodológico de investigación-acción radica en el hecho de que tiene un fuerte componente cualitativo y su carácter esencial radica en el hecho de reconocer, analizar e interpretar las particularidades, necesidades, capacidades y posibilidades de un contexto y/o colectivo, con el fin de contribuir a la resolución de problemas sociales, movilizandolos a la participación de todos los sujetos implicados, y así lograr cambios y mejoras pertinentes, contextualizados y sostenibles. De tal manera que la investigación-acción no busca únicamente la descripción y comprensión de problemáticas, sino que se involucra con la realidad de los participantes para movilizar acciones que potencialicen sus capacidades; logrando un empoderamiento para la apropiación social del conocimiento y co-construcción de mejoras (Fuentes y Gómez, 1991; Sandín, 2003; Belén, 2007; Del Pozo, Tabima y Polo, 2017; Del Pozo et al., 2018; Del Pozo 2019). Tal y como lo expresa Sandín (2003): “Se trata de un tipo de investigación construida *en y desde* la realidad situacional, social, educativa y práctica de las personas implicadas” (p. 165).

Según Del Pozo et al. (2018), trabajar desde la investigación-acción, comúnmente, supone involucrar sujetos y/o colectivos que presentan ciertas dificultades sociales, educativas, culturales, etc., en sí, situaciones de vulnerabilidad y/o dificultad social, por ende, implica la comprensión y reconstrucción de sus realidades, con el fin de apostar por mejoras significativas e impactos sostenibles.

Así mismo, de este proceso se deriva la práctica de la conciencia planteada por Calderón y López (s.f.), y que es necesaria en comunidades con estas características para movilizar compromisos con la construcción de ciudadanía, de cultura de paz y cohesión social, desde la gestión y el empoderamiento comunitario, que les permita que los cambios gestados desde la investigación sean sostenibles y permanezcan constantes en sus experiencias



La elección de este proceso metodológico de investigación-acción radica en el hecho de que tiene un fuerte componente cualitativo y su carácter esencial radica en el hecho de reconocer, analizar e interpretar las particularidades, necesidades, capacidades y posibilidades de un contexto y/o colectivo

cotidianas. La investigación-acción propicia reflexiones colectivas que permiten, igualmente, un proceso de sensibilización, participación comunitaria y concienciación (Melero y Fleitas, 2015).

Cada una de las fases del proceso metodológico se orientó con un fin común desde la acción y mejora de la calidad de vida de los individuos y colectivos

En la presente estrategia socioeducativa, cada una de las fases del proceso metodológico se orientó con un fin común desde la acción y mejora de la calidad de vida de los individuos y colectivos, pero adaptadas a sus características propias y a sus territorios. Las fases son las siguientes:

1. *Diagnóstico socioeducativo para el reconocimiento de necesidades y capacidades*, en el que se llevó a cabo: acercamiento a los contextos, aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación a la población participante e indagación de fuentes de información, documentos de estudio, entre otros.
2. *Entrega de donaciones*, especialmente articulado a la entrega de mercados de alimentación, kits de higiene y bioseguridad.
3. *Diseño de alternativas de intervención socioeducativa con enfoque diferencial y de derechos humanos*, para el acompañamiento socioeducativo infantil y familiar y la gestión básica social y educativa.
4. *Evaluación de impacto*, tomando como perspectiva el desarrollo de las acciones anteriores, y los logros, retos y desafíos.

De este modo, se parte de un *diagnóstico socioeducativo para el reconocimiento de necesidades y capacidades*, definiendo la “necesidad” como una divergencia entre el estado actual y el final deseado (Pozo y Salmerón, 1999). Todo el proceso se orienta desde la propuesta de evaluación de necesidades de Bradshaw y Moroney (como se citó en Del Pozo, 2018), por lo cual se asumen estas fases para el diagnóstico: fase pre-evaluativa, evaluativa y post-evaluativa.

Para el desarrollo de la *fase pre-evaluativa*, se realizaron acercamientos a las características del fenómeno tomando como elementos iniciales las aproximaciones, conocimientos previos y percepciones validadas, a partir del contacto con las comunidades (Pozo y Salmerón, 1999; Del Pozo, 2018). En consecuencia, se diseñaron técnicas e instrumentos de investigación, se revisaron y se analizaron fuentes de información, como también diversas normativas, antecedentes de investigación y/o acción, de contenidos mediáticos, entre otros elementos. De esta manera se consolidó la primera fase de la evaluación, que permite identificar las necesidades de los individuos y colectivos, en el marco de una problemática, situación o condición.

Respecto a la *fase evaluativa*, se articulan los elementos identificados en la anterior fase que brindan orientaciones y conocimiento de las necesidades de los colectivos e individuos, con lo cual se lleva a cabo un proceso de selección y clasificación según una tipología de necesidades. De acuerdo a lo planteado por Del Pozo (2018), se organizan así: a) necesidades normativas, expuestas en las leyes; b) necesidades percibidas, valoradas por los partici-

pantes; c) necesidades expresadas, expuestas por entidades especializadas; d) necesidades relativas, comparan las realidades por territorios y/o contextos. Así mismo, se presentan las capacidades que posee la población y que son tomadas como un elemento de empoderamiento y movilización.

Es importante resaltar el ejercicio de la fase evaluativa de necesidades con las mujeres privadas de libertad en condición de excepcionalidad de la reclusión de mujeres La Badea (Dosquebradas, Risaralda) y sus familias, ya que la evaluación de las mismas se realizó siguiendo la pirámide de necesidades de Maslow (como se citó en Elizalde, Martí y Martínez, 2006) y desarrollando intersecciones y puntos de convergencia con la tipología propuesta por Bradshaw y Moroney. En este sentido, se plantea la siguiente relación entre necesidades: básicas-biológicas o fisiológicas, seguridad, afiliación, reconocimiento y autorrealización, y la tipología de necesidades socioeducativas (normativas, percibidas, expresadas y relativas).

De ese modo, a partir del reconocimiento holístico de las realidades de los colectivos, se prioriza en una *fase post-evaluativa* un conjunto de aspectos susceptibles de ser intervenidos a partir de ciertos criterios, tales como: urgencia, relevancia, pertinencia y las alternativas de resolución. Por consiguiente, la información que se ha esbozado anteriormente supone un ejercicio sistemático para la identificación de dichas necesidades y sus respectivas prioridades, favoreciendo la toma de decisiones sobre las acciones y estrategias a focalizar para la atención de las mismas (Pozo y Salmerón, 1999). Para el caso de la presente estrategia socioeducativa, se priorizaron las necesidades, por contextos y colectivos, como parte del proceso de diagnóstico socioeducativo indicado en los párrafos anteriores, que se muestran en la tabla 1.



A partir del reconocimiento holístico de las realidades de los colectivos, se prioriza en una *fase post-evaluativa* un conjunto de aspectos susceptibles de ser intervenidos a partir de ciertos criterios

Tabla 1. Necesidades priorizadas por contextos y colectivos

Contextos y colectivos	Tipología de necesidades	Necesidades priorizadas
Niños, niñas y familias migrantes venezolanas (Soledad, Atlántico)	Necesidades percibidas	<ul style="list-style-type: none"> • Precaria atención de necesidades básicas. • Mendicidad ajena y trabajo infantil. • Regularización del estado migratorio. • Caracterización de los niños, niñas y sus familias. • Desconocimiento de rutas y servicios de atención.

Mujeres privadas de libertad en condición de excepcionalidad de la reclusión de mujeres La Badea y sus familias (Dosquebradas, Risaralda)	Necesidades básicas-biológicas o fisiológicas	Carencias en la dotación de los dormitorios y productos de higiene personal.
	Necesidades de seguridad	Dificultades en la adecuada atención y gestión social y psicológica a causa de la ausencia de profesionales especializados.
	Necesidades de afiliación	Ineficiencia en el acompañamiento social, psicológico y socioeducativo para mantener, consolidar y/o recuperar los vínculos afectivos sociofamiliares (mayores limitaciones con los grupos étnicos y extranjeros).
		Desarraigo familiar.
Ineficiencia en el desarrollo de los programas de tratamiento penitenciario (psicosociales, socioeducativos) que se orientan hacia la cualificación de las dinámicas del entorno familiar, especialmente para aquellas mujeres que están próximas a salir en libertad.		
Familias en condición de desplazamiento (Bogotá, Cundinamarca)	Necesidades percibidas	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de método de caracterización. • Autoconocimiento de los derechos humanos que los concibe. • Desconocimiento del manejo de los casos. • Motivación personal.
		Limitaciones para la gestión y movilización que permita un acercamiento entre las mujeres y sus familiares y/o redes de apoyo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Polo (2020), Zolá (2020) y Martínez (2020).

A partir del análisis de la realidad, la caracterización de la población participante y la evaluación de necesidades y capacidades, se diseña un conjunto de *alternativas de intervención socioeducativa individuales y colectivas, con enfoque diferencial y de derechos humanos* (Melendro, 2014; Castillo y Cabrero, 2011).

Cabe destacar que en cada uno de estos contextos se desarrolló el *componente asistencial y/o de apoyo social*, el cual consistió en la entrega de las donaciones de mercados de alimentación, kits de higiene y bioseguridad, cuyos objetivos específicos son:

promover la garantía y el cumplimiento al derecho de vivir en condiciones dignas (ambientales, materiales, sanitarias, alimentarias, de infraestructura, etc.), por el respeto hacia su dignidad humana, favoreciendo así la disminución de situaciones de exclusión social [...]; b) movilizar el apoyo para la atención de necesidades básicas [...], teniendo en cuenta la situación de exclusión social agravada por la pandemia de la covid-19; c) gestionar la planeación colectiva de propuestas sostenibles que transformen las realidades que afectan su calidad de vida, a través del reconocimiento de las redes territoriales y del capital social, que se pueden vincular en las intervenciones *con y en* este contexto. (Polo, 2020, p. 175)

Sin embargo, reconociendo el carácter socioeducativo y sociopedagógico que se le atribuyó a la estrategia con el diseño de la intervención y ejecución de la misma, indiscutiblemente las acciones debían ser diferentes y acordes a cada lugar de implementación. A continuación, en las tablas 2, 3 y 4 se sistematizan las alternativas socioeducativas propuestas del proyecto Corona-Esperanza, basadas en las necesidades priorizadas por cada territorio y sus objetivos. Cabe mencionar que se plantean de forma general y transversal en el desarrollo de las acciones.



Reconociendo el carácter socioeducativo y sociopedagógico, las acciones debían ser diferentes y acordes a cada lugar de implementación

Tabla 2. Propuesta de alternativas de intervención socioeducativa del proyecto Corona-Esperanza en el municipio de Soledad (Atlántico)

Contextos y colectivos	Objetivos	Alternativas de intervención socioeducativa
Niños, niñas y familias migrantes venezolanas (Soledad, Atlántico)	<ul style="list-style-type: none"> Conocer los principales asentamientos de migrantes venezolanos en el municipio de Soledad (Atlántico) para la sistematización y consolidación de los datos. Identificar las principales características del colectivo de migrantes venezolanos a partir de la aplicación de instrumentos especializados para la definición de necesidades y capacidades. Generar espacios de encuentros con el colectivo de migrantes para la socialización de las rutas, procesos y servicios de atención en el municipio que se han adaptado en el marco de la covid-19. Acompañar a la población participante en el acceso a las diferentes rutas de atención a las entidades públicas, organizaciones del estado civil, ONG, comunidad en general y agentes vinculados para la protección y atención integral de los niños, niñas y familias migrantes. 	<p>El desarrollo de esta intervención se abanderará en la atención y protección integral al colectivo de migrantes venezolanos y sus familias desde el reconocimiento claro de rutas de atención que favorezcan el acceso y garantía de sus derechos, por lo tanto, se desarrolla en fases articuladas entre sí, en las que se destaca la prevalencia de intersectorialidad y trabajo en red de profesionales que permitan apoyar cada una de las atenciones y procesos específicos.</p> <p>Se plantea la creación de elementos clave (instrumentos) para la caracterización de la población migrante en condición de irregularidad y se incita a la creación de un centro de atención prioritario que permita acoger y acompañar al colectivo. En ese sentido, las fases para el desarrollo de la misma son:</p> <p>Fase I. Detección y caracterización en calle.</p> <p>Fase II. Tránsito a la orientación y protección.</p> <p>Fase III. Implementación de las rutas y acompañamiento socioeducativo.</p> <p>Fase IV. Integración social.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Zolá (2020).

Tabla 3. Propuesta de alternativas de intervención socioeducativa del proyecto Corona-Esperanza en el municipio de Dosquebradas (Risaralda)

Contextos y colectivos	Objetivos	Alternativas de intervención socioeducativa
Mujeres privadas de libertad en condición de excepcionalidad de la reclusión de mujeres La Badea y sus familias (Dosquebradas, Risaralda)	<ul style="list-style-type: none"> Promover la participación de las familias y de las redes de apoyo en las dinámicas del contexto penitenciario. Apoyar el proceso de gestión social para el acceso a recursos, beneficios y ayudas del estado para las familias en situación de vulnerabilidad, riesgo y/o dificultad social. Promover la recuperación y/o consolidación de vínculos socioafectivos familiares y/o de redes de apoyo, a través de un acompañamiento social, psicológico y socioeducativo. Cualificar las prácticas de cuidado, crianza y educación de la primera infancia en los entornos familiares. 	<p>La estrategia didáctica, metodológica y pedagógica que se propone son los "talleres", para promover el trabajo con y en grupos, y así alcanzar objetivos comunes. Esta estrategia se caracteriza por la producción colectiva de aprendizajes, la participación activa de todos los integrantes y el diálogo de saberes y experiencias.</p> <p>Talleres:</p> <p>Taller #1: Desinhibición y sensibilización.</p> <p>Taller #2: Jornada de actualización de datos.</p> <p>Taller #3: Buenas prácticas de cuidado, crianza y educación.</p> <p>Taller #4: Mesa de trabajo para socializar sobre los recursos, beneficios y ayudas del estado para las familias en situación de vulnerabilidad.</p> <p>Taller #5: Feria de tradiciones familiares y/o de las redes de apoyo.</p> <p>Taller #6: Baúl de sueños, deseos y proyecciones familiares y/o de las redes de apoyo.</p> <p>Taller #7: Coevaluación del proceso.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Polo (2020).



Tabla 4. Propuesta de alternativas de intervención socioeducativa del proyecto Corona-Esperanza en el Distrito de Bogotá (Cundinamarca)

Contextos y colectivos	Objetivos	Alternativas de intervención socioeducativa
Familias en condición de desplazamiento (Bogotá, Cundinamarca)	<ul style="list-style-type: none"> Promover la orientación sociofamiliar e infantil para cualificar las prácticas de cuidado, crianza y educación. Desarrollar una cualificación de profesionales socioeducativos, en términos de los ámbitos de intervención, técnicas y estrategias de la pedagogía y educación social. Orientar las acciones de los voluntarios de la Fundación Socialys, para atribuirles un carácter socioeducativo. Orientar sobre el proceso de evaluación de necesidades y caracterización de la población participante. Proyectar posibles estrategias y acciones socioeducativas para promover la participación activa de las familias en condición de desplazamiento, con miras a promover su empoderamiento para el mejoramiento de su calidad de vida. 	<p>Las acciones desarrolladas se estructuraron de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> Socialización de la cartilla "Mis manos te enseñan" del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Capacitación de la representante legal de la Fundación Socialys, a través del curso virtual Intervención educativa en contextos sociales: educación comunitaria y especializada, el cual fue diseñado por ASOCOPESES y la SIPS, y se realiza en la plataforma virtual de aprendizaje de MANGUS. Sistematización de las prácticas y acciones de los voluntarios (mapa mental) y desarrollo de un DOFA como estrategia de reflexión y propuestas de mejora. Entrega de caracterización sociofamiliar, reconociendo ámbitos de exclusión social y factores de riesgo y protección. Análisis de estudios de caso para proyectar posibles estrategias y acciones socioeducativas con la población de familias en condición de desplazamiento.

Fuente: Elaboración propia a partir de Martínez (2020).

A partir de la puesta en marcha de las alternativas de intervención socioeducativa del proyecto Corona-Esperanza en sus distintos colectivos y contextos, es importante valorar la *evaluación de impacto* de las mismas, por consiguiente, se reconoce inicialmente un proceso formativo, de diálogo y escucha activa para valorar de viva voz de las comunidades participantes sus experiencias y sentires en el marco de participación, empoderamiento y mejora de la calidad de vida. Por lo tanto, la coevaluación de las estrategias metodológicas desarrolladas como los talleres, cursos de formación, rutas, entre otros elementos, supusieron un reconocimiento de fortalezas, aprendizajes co-construidos, aspectos por mejorar y desafíos hacia el futuro en el marco de desconocimiento de esta nueva realidad marcada por la pandemia.

Así mismo, en este ejercicio evaluativo se logró visibilizar el cumplimiento de los objetivos e indicadores propuestos, reconociendo un gran interés en seguir fortaleciendo procesos para garantizar el cumplimiento de los derechos de la población, evidenciado en el acceso a derechos básicos de acuerdo a sus necesidades y capacidades. También se logró la resocialización de un grupo de la población participante en su microsistema y macrosistema, formación y cualificación en oficios y actividades productivas y el fortalecimiento de redes de apoyo sociales y familiares para la consolidación de vínculos socioafectivos a través de un acompañamiento socioeducativo y psicológico. No obstante, quedan algunos retos susceptibles de ser abordados en el marco de acciones posteriores y la capacidad instalada que se ha dejado en cada contexto.



Conclusiones y recomendaciones de la estrategia socioeducativa del proyecto Corona-Esperanza de ASOCOPESES

Los principales resultados, conclusiones y recomendaciones de la estrategia socioeducativa que se ha descrito en el presente artículo se estructuran en función de cada uno de los contextos y población participante de la misma.

- Niños, niñas y familias migrantes venezolanas (Soledad, Atlántico):* Se valora como punto de partida la formulación de planes y programas que minimicen los factores de riesgo y promuevan el desarrollo de los factores de protección para la inclusión de la comunidad, siendo necesario contar con la caracterización adecuada y pertinente de dicho colectivo. Sobre este último aspecto, se torna absolutamente indispensable generar un instrumento a nivel local (en primera instancia) que permita reconocer las características principales de la población y unificarse a nivel nacional (segunda instancia) para generar una caracterización completa, o por lo menos mayoritaria, de las personas migrantes en estado regular e irregular; por consiguiente, este paso de caracterización indistinta de su estado migratorio representa un gran avance para atender las múltiples necesidades que se han generado como un elemento dependiente y en cadena, trabajado a partir de estimaciones; por lo tanto, se pueden favorecer acciones pertinentes y adecuadas en pro de la atención y protección integral que lleguen a todo el colectivo en el municipio.

Se enfatiza en el reconocimiento de la población, especialmente de sus edades, oficios, profesiones, núcleo familiar, tipo de movilidad, condiciones socioeconómicas actuales y acceso a servicios básicos

Se enfatiza en el reconocimiento de la población, especialmente de sus edades, oficios, profesiones, núcleo familiar, tipo de movilidad, condiciones socioeconómicas actuales y acceso a las principales atenciones

o servicios básicos que corresponden como derechos fundamentales, de modo que las mismas promuevan el acompañamiento y socialización en articulación con la realidad del colectivo para mitigar algunas carencias y el acceso a rutas y servicios.

- *Mujeres privadas de libertad en condición de excepcionalidad y sus familias (Dosquebradas, Risaralda)*: Se considera que para los lineamientos de intervención en el contexto penitenciario es pertinente y relevante proyectar la pedagogía social (liberadora) y la educación social (penitenciaria) reconociéndolas como el eje fundamental del tratamiento penitenciario, el cual debe ser prioritariamente emancipador y debe facilitar la cualificación de las competencias para el desempeño en diversos escenarios, como también la movilización de apoyos, recursos, estrategias y herramientas que permitan a las mujeres privadas de libertad empoderarse como sujetos activos para la mejora de su calidad de vida, la participación social y cultural y su desarrollo personal y social. Por ello, las acciones que se implementen deben ser orientadas desde la intersección de modelos de intervención socioeducativa, entre los que es posible destacar: modelo intervencionista o de justicia social, modelo de inclusión social, modelo sociocrítico y/o liberador y modelo socioeducativo emergente.
- *Familias en condición de desplazamiento (Bogotá, Cundinamarca)*: Se concluye sobre la importancia de gestionar las acciones con una fuerte implicación y contribución a la formación de la cultura para la paz, teniendo en cuenta las características, necesidades y capacidades de la población participante. Así mismo, se visibiliza la necesidad de estipular una orientación por parte de las entidades públicas, con una exigencia rigurosa y metodológica, hacia las organizaciones sociales que pretendan movilizar atenciones para estos colectivos, de esta manera se garantiza una calidad en las intervenciones socioeducativas (Martínez, 2020).

Es inherente y urgente estructurar rutas de atención integral emergentes, especialmente con enfoque sociofamiliar, diferencial y de derechos

Respecto a las conclusiones generales y tomando en cuenta las condiciones bajo las que se desarrolló el proyecto y las diversas alternativas de intervención socioeducativa, ha surgido como un reto y/o recomendación para las políticas públicas penitenciarias, de atención y protección a la población migrante y de las familias en condición de desplazamiento, la necesidad de diseñar planes de intervención para momentos de crisis, tal y como se está vivenciando en estos momentos por la pandemia mundial por la covid-19. De este modo, es inherente y urgente estructurar rutas de atención integral emergentes, especialmente con enfoque sociofamiliar, diferencial y de derechos que garanticen la atención a los colectivos y que transiten en una continuidad al acceso y garantía de derechos, indistintamente de sus situaciones y condiciones, pero con la clara proyección de valorar sus particularidades para una adecuada y pertinente acción de restablecimiento, socialización y sociabilidad que minimice las desigualdades.

Finalmente, se resalta el papel de ASOCOPESSES como un mediador y articulador de acciones intersectoriales e interinstitucionales en su dinámica de interacción y participación con la sociedad civil, las administraciones públicas y privadas, entidades sociales, instituciones socioeducativas, entre otras, siendo evidente y necesario valorar la participación de educadores y educadoras sociales, como profesionales competentes para transitar en la acción, intervención, diálogo y relación con las comunidades vulnerables, que requieren acciones especializadas y diferenciales en el marco de atención y promoción.



Giselle Paola Polo Amashta
Universidad del Norte
Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social
ASOCOPESSES
gamashta@uninorte.edu.co

Ana Isabel Zolá Pacochá
Universidad del Norte
Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social
ASOCOPESSES
azola@uninorte.edu.co

Bibliografía

- Alcaldía de Dosquebradas (2020). *Plan de Desarrollo 2020-2023 “Dosquebradas Empresa de Todos”*. <https://tinyurl.com/y4qt8mtz>
- Alcaldía Municipal de Soledad (2016). *Plan de Desarrollo 2016 – 2019 “Soledad Confiable”*. https://soledadatlantico.micolombiadigital.gov.co/sites/soledadatlantico/content/files/000129/6405_pdt-soledad-confiable-20162019corregido-2-1-1.pdf
- Alonso, E. y Yagüe, A. (2020). *Diagnóstico sobre la Reclusión de La Badea de Pereira en Colombia* [Trabajo de pregrado, Universidad Complutense de Madrid].
- Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados y Corporación Opción Legal (2017). *Proyecto de caracterización de población proveniente de Venezuela en Colombia*. <https://www.refworld.org/es/pdfid/5ac7f0534.pdf>
- Añaños, F. T. (2012). Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y educación social. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 119-138. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1626
- Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social [ASOCOPESSES] (s.f.). *Página oficial de la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social*. <https://asocopeses.wixsite.com/asocopeses>

Belén, B. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Calderón, J. y López, D. (s.f.). Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: Aportes en el proceso de formación para la transformación [conferencia]. *I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*. Buenos Aires, Argentina. <https://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa. Agentes, ámbitos y proyectos*. Pearson Educación.

Caride, J. A. (2002). La pedagogía social en España. En V. M. Núñez. (Coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social* (p. 81-112). Editorial Gedisa.

Caride, J. A. (2004). ¿Qué añade lo “social” al sustantivo “Pedagogía”? *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, (11), 55-85. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135015179004.pdf>

Caride, J. A., Gradaille, R. y Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como pedagogía. *Perfiles Educativos*, 37(148), 4-11. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a16.pdf>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2020). *Informe especial COVID-19. El desafío social en tiempos del COVID-19*. Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45527/5/S2000325_es.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2021). *Panorama social de América Latina, 2020*. Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46687/8/S2100150_es.pdf

Del Pozo, F. J. (2016). El enfoque diferencial de género en las intervenciones socioeducativas en ámbitos penitenciarios. *RES - Revista de Educación Social*, (22), 109-121. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/enfoquediferencial_res_22.pdf

Del Pozo, F. J. (2018, 22 de mayo). ¿Cómo evaluar necesidades socioeducativas para diagnosticar problemáticas? [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=CNvsN_n1dxc

Del Pozo, F. (2019). Educación para la paz, desde la investigación-acción, en el caribe colombiano. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (72), 35-51. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/356091/452100>

Del Pozo, F. J., Tabima, D. y Polo, G. (2017). Estudiar la complejidad: Investigación – acción en el ámbito penitenciario. En F. J. Del Pozo. (Comp.). *Exclusión, mujeres y prisión en Colombia: Un caso en la región Caribe* (p. 1-10). Editorial Universidad del Norte.

Del Pozo, F. J. y Astorga, C. M. (2018). La pedagogía social y educación social en Colombia: Corresponsabilidad institucional, académica y profesional necesaria para la transformación social. *Foro de Educación*, 16(24), 167-191. <https://doi.org/10.14516/fde.477>

Del Pozo, F. J., Borjas, M., Valencia, J., Zolá, A. I., Astorga, C. M. y Ahumada, V. (2018). La investigación – acción en educación para la paz. En F. J. Del Pozo. (Comp.), *Educación para la paz: Conflictos y construcción de cultura de paz desde las escuelas, las familias y las comunidades* (p. 41-56). Editorial Dykinson.

Del Pozo, F. J., Jiménez, F. y Barrientos, A. (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: Cómo construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto. *Zona Próxima*, (29), 32-51. <https://doi.org/10.14482/zp.29.0004>

Del Pozo, F. J. y Zolá, A. I. (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: Una nueva cultura de paz para el posconflicto. En F. J. Del Pozo. (Comp.). *Pedagogía social en Iberoamérica. Fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa* (p. 137-159). Editorial Universidad del Norte.

Elizalde, A., Martí, M. y Martínez, F. (2006). Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el enfoque centrado en la persona. *Polis. Revista Latinoamericana*, (15), 1-86. <https://journals.openedition.org/polis/4887>

Fuentes, P. y Gómez, M. A. (1991). Aproximación teórica a la investigación-acción y su proyección práctica en la realidad educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (10), 295-309. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117750>

Gómez, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (10), 233-251. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135015168011>

Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario [INPEC] (s.f.). *Lineamientos normas, políticas, programas y proyectos dirigidos a población vulnerable de acuerdo con su misión y normatividad aplicable*. <https://tinyurl.com/y5e4zxt2>

Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario [INPEC] (2019). *Informe estadístico enero 2019*. https://www.inpec.gov.co/estadisticas/informes-y-boletines/-/document_library/6SjHVBGriPOM/view_file/767959

Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario [INPEC]. (2020). *Informe estadístico población privada de la libertad – agosto 2020*. <https://tinyurl.com/nf7mj54u>

Limón, M. R. (2017). Carácter científico y orígenes de la pedagogía social contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 21-44. <https://doi.org/10.35362/rie7501198>

López, F. (2005a). Inadaptación social y educación social especializada con jóvenes. Nuevas perspectivas. *Revista de Educación*, (7), 61-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1991985>

López, F. (2005b). La educación social especializada con personas en situación de conflicto social. *Revista de Educación*, (336), 57-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1195495>

Martínez, M. J. (2020). *Familias desplazadas en la ciudad de Bogotá en tiempos de COVID-19: Análisis socioeducativo y actuación del proyecto Corona Esperanza* [Trabajo de grado, Universidad del Norte] Repositorio Institucional Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/9473#page=1>



Medina, D. (28 de septiembre de 2020). *Entrevista a profesionales penitenciarios en el marco del proyecto socioeducativo*. Barranquilla, Colombia.

Melendro, M. (Coord.). (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión social*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Melero, N. y Fleitas, R. (2015). La investigación acción participativa en procesos de desarrollo comunitario: Una experiencia de cooperación interuniversitaria en el barrio de Jesús María, La Habana Vieja (Cuba). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 203-228. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/38447/21746>

Migración Colombia (2020, 09 de septiembre). *Venezolanos en Colombia: Cifras a corte de junio de 2020* [Live]. Facebook <https://www.facebook.com/watch/?v=809170969822064&extid=88LTXyZx6nJb2hve>

Morata, T. (2014). Pedagogía social comunitaria: Un modelo de intervención socioeducativa integral. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (57), 13-32. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/278526/368829>

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2020, marzo 11). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*. <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

Pérez-Serrano, G. (2005). Derechos humanos y educación social. *Revista de Educación*, (335), 19-39. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re336/re336_02.pdf

Pérez-Serrano, G., García, J. L. y Fernández-García, A. (2014). Fundamentos de la pedagogía social y de la educación social. *Interfaces Científicas. Educação*, 3(1), 21-32. <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p21-32>

Polo, G. P. (2020). *Proyecto “Corona – Esperanza”: Acompañamiento socioeducativo y familiar a las mujeres privadas de la libertad en condición de excepcionalidad de la reclusión de mujeres “La Badea” de Dosquebradas (Risaralda) y sus familias* [Trabajo de grado, Universidad del Norte] Repositorio Institucional Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/9471#page=1>

Portafolio (2020, mayo 20). ¿El país retrocedería 20 años en la reducción de pobreza? <https://www.portafolio.co/economia/el-pais-retrocederia-20-anos-en-la-reduccion-de-pobreza-541008>

Pozo, M. T. y Salmerón, H. (1999). Tendencias conceptuales y metodológicas en la evaluación de necesidades. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 349-357. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121901>

Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>

Rey, L. (23 de septiembre de 2020). *Entrevista a profesionales penitenciarios en el marco del proyecto socioeducativo*. Barranquilla, Colombia.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos*

y tradiciones. McGraw-Hill.

Úcar, X. (2018). Pedagogía social en Europa y América Latina: Diálogos e interacciones en el marco de lo común. En F. J. Del Pozo. (Comp.), *Pedagogía social en Iberoamérica. Fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa* (p. 3-33). Ediciones Universidad del Norte.

Zolá, A. I. (2020). *Mobilización humana: de la precariedad a la garantía de derechos. Caracterización, atención y protección integral a infantes y familias migrantes venezolanas del municipio de Soledad (Atlántico) en el marco del proyecto “Corona Esperanza”* [Trabajo de grado, Universidad del Norte] Repositorio Institucional Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/9470#page=1>



Resumen

El artículo reflexiona sobre el contexto actual del ámbito penitenciario de las mujeres y los adolescentes infractores privados de libertad. Fundamentalmente presenta una mirada a las particularidades de Latinoamérica, describe las realidades previas al surgimiento de la pandemia de la covid-19, las afectaciones que se hicieron evidentes y diferenciales para estos grupos, como consecuencia del afrontamiento y en relación con las medidas que fueron implementadas para mitigar sus efectos. El análisis presenta resultados de los estudios y desarrollos normativos, los cuales advierten necesarias transformaciones en materia tecnológica, de prevención y atención integral en salud, aplicación de enfoques diferenciales con criterios de interseccionalidad, acciones socioeducativas y humanizadas, generando así desafíos para los estados en relación con la protección y garantía de derechos. Se proponen nuevas reflexiones en materia de buenas prácticas, prácticas educativas y nuevas reflexiones teóricas reconociendo condiciones particulares para los jóvenes infractores y las mujeres, considerados grupos de especial protección que demandan atención integral para el afrontamiento de la pandemia, toda vez que no es posible enfrentar una emergencia sanitaria y social si no se aborda previamente la emergencia de la administración integral de justicia, evitando así la vulnerabilidad estructural y sistemática de la que han sido protagonistas invisibles.

Palabras clave

Privación de libertad, mujeres, pandemia, covid-19, adolescentes infractores, práctica educativa.

Àmbit penitenciari i justícia juvenil a Llatinoamèrica: claus després de la covid-19

L'article reflexiona sobre el context actual de l'àmbit penitenciari de les dones i els adolescents infractors privats de llibertat. Fonamentalment presenta una mirada a les particularitats de Llatinoamèrica, descriu les realitats prèvies a l'aparició de la pandèmia de la covid-19, les afectacions que es van fer evidents i diferencials per a aquests grups, com a conseqüència de l'afrontament i en relació amb les mesures que van ser implementades per mitigar-ne els efectes. L'anàlisi presenta resultats dels estudis i desenvolupaments normatius, els quals adverteixen necessàries transformacions en matèria tecnològica, de prevenció i atenció integral en salut, aplicació d'enfocaments diferencials amb criteris d'interseccionalitat, accions socioeducatives i humanitzades, generant així desafiaments per als estats en relació amb la protecció i garantia de drets. Es proposen noves reflexions en matèria de bones pràctiques, pràctiques educatives i noves reflexions teòriques reconeixent condicions particulars per als joves infractors i les dones, considerats grups d'especial protecció que demanen atenció integral per a l'afrontament de la pandèmia, atès que no és possible fer front a una emergència sanitària i social si no s'aborda prèviament l'emergència de l'administració integral de justícia, evitant així la vulnerabilitat estructural i sistemàtica de la qual han estat protagonistes invisibles.

Paraules clau

Privació de llibertat, dones, pandèmia, covid-19, adolescents infractors, pràctica educativa.

Prison and juvenile justice in Latin America: the keys after COVID-19

The article reflects on the current context of the prison environment for women and adolescents deprived of their liberty. Basically, it looks at the particularities of Latin America, describing the situation before the emergence of the COVID-19 pandemic, the effects that became clear and differentiated for these groups as a result of this situation, and the measures that were implemented to mitigate its effects. The analysis includes the results of studies and regulatory developments, which warn of necessary transformations in technology, prevention and comprehensive health care, the application of differential approaches under criteria of intersectionality, socio-educational and humanized actions, generating challenges for States as regards protecting and guaranteeing rights. The article also proposes new reflections on good practice, educational practices and new theoretical approaches, recognizing the particular conditions that exist in the case of young offenders and women. These are considered special protection groups that require comprehensive care in order to cope with the pandemic, since it is not possible to manage a health and social crisis without first addressing the need for the integral administration of justice, which would prevent the structural and systematic vulnerability to which they are invisible protagonists.

Keywords

Deprivation of liberty, women, pandemic, COVID-19, juvenile offenders, educational practice.

Cómo citar este artículo:

López Ortiz, C. M., Martínez Idárraga, J. A. y Silva Balerio, D. (2021). Ámbito penitenciario y justicia juvenil en Latinoamérica: claves tras la covid-19. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, p. 61-88.

▲ Mujeres y privación de libertad: reflexionando una pandemia que agudiza históricas asimetrías

Abordar la llegada y la vida de los hombres y las mujeres en las prisiones significa necesariamente plantearse varios interrogantes alrededor de qué se busca con este castigo. Históricamente varias preguntas han surgido al respecto de cómo los estados han abordado esta realidad. De hecho, Foucault (1976) propuso ciertos cuestionamientos al respecto, tales como ¿de dónde surge la idea de encerrar para corregir, disciplinar y controlar que traen consigo los códigos penales de la época moderna?, y los cuales orientarán esta reflexión.

En este sentido, ya se advertía sobre la difícil realidad penitenciaria, que supondría respuestas mayores y sostenibles a una realidad que en su devenir visualizaba una mayor responsabilidad de los sistemas penales. Así como la precariedad frente a la magnitud de los fenómenos, las problemáticas y la dificultad de comprender los contextos y la realidad de los diferentes actores vinculados a la privación de la libertad.

Frente a ello, se plantea la necesidad de vincular para el análisis el papel y el lugar de las mujeres en estos contextos de encierro y de privación de la libertad, los cuales ponen de manifiesto la importancia de percibir y comprender procesos con implicaciones diferentes para ambos géneros y en particular para las mujeres.

Cabe destacar que las mujeres son habitantes mayoritarias de una sociedad, pero es un colectivo minoritario e invisible en el sistema penitenciario. Sus posibilidades, oportunidades y transformaciones han sido temas de debate en diferentes ámbitos y, especialmente, en lo relacionado con la normativa, desde los estándares internacionales que traducen un desarrollo progresivo y equitativo de sus derechos. De hecho, en la literatura se encuentran lineamientos y referentes socializados en conferencias mundiales en diferentes años (México en 1975, Copenhague en 1980, Nairobi en 1985 y Beijín en 1985), en donde se ha discutido sobre temas como la mujer y los conflictos armados, la mujer y la economía, la mujer en el ejercicio del poder y la adopción de necesidades.

Específicamente, uno de los referentes normativos corresponde a la *Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer “Convención de Belém do Pará”*, del 9 de junio de 1994. En este documento, la Organización de los Estados Americanos (OEA) perfila las líneas frente a los retos que significan la inequidad social, la marginación y la exclusión social en el camino de las sociedades y de los estados de derecho, en el reconocimiento de que la presencia de hombres y mujeres en la prisión es uno de los temas que entraña las persistentes asimetrías, pues

Las mujeres son habitantes mayoritarias de una sociedad, pero es un colectivo minoritario e invisible en el sistema penitenciario

ambos colectivos deben contar con iguales derechos para evitar reproducir las desigualdades sociales antes de su privación de libertad.

De la misma manera, Foucault (2009) considera que en las prisiones existe una verdad teórica, desde las voces y testimonios de los prisioneros, los cuales en su sentir entregan la teoría, distante así este concepto del pensamiento de una construcción teórica sobre la delincuencia. A partir de esta reflexión es posible analizar cómo las mujeres guardan en sus historias las particularidades de sus vidas y esto coincide en América Latina con características similares, que ubican a este colectivo en condiciones socioeconómicas y socioeducativas deficientes, con poca o ninguna formación, con vulnerabilidades previas, abusos y participación en delitos relacionados en su gran mayoría con el tráfico de drogas y la salud pública, y con poca participación en actividades delictivas que generen violencia. Al respecto, según Añaños-Bedriñana et al. (2013):

Los actos delictivos, con frecuencia, no se tratan de hechos fortuitos o puntuales sino respuestas a múltiples factores impregnadas de trayectorias con desventajas de diverso orden y/o situaciones de vulnerabilidad, riesgo o conflicto [...], donde, además, las mujeres sufren mayores consecuencias, desigualdades y/o exclusiones. (p. 15)

Entonces, es preciso considerar que una de las causas asociadas a las tipologías y perfiles criminológicos relacionados con la violencia responde al aprendizaje cultural de los varones (Yagüe, 2010). Ello puede tener mayor incidencia en los delitos y, como las mujeres presentan un perfil por lo general de baja peligrosidad, puede que se intensifique la valoración sociocultural de perversión sobre las mismas y la transgresión moral cuando delinquen. Las mujeres presentan un marcado predominio de los delitos contra la salud pública, en esencia por relación con drogas, y de carácter socioeconómico –comportamiento diferenciado en relación con los hombres.

Para el caso de Colombia, es importante reconocer lo planteado por García-Vita y López (2017):

Los motivos de prisionalización de estos grupos de mujeres se encuentran relacionados con vínculos con el narcotráfico: cultivo, porte y comercialización de drogas, y acciones asociadas al bajo perfil que tienen en las estructuras de esta población, tales como asumir el riesgo de transporte de sustancias en las modalidades de mulas, y otras situaciones como uso de sus cuerpos para transportar drogas en los centros penitenciarios y el ingreso en los establecimientos de reclusión masculinos, en ocasiones por presiones de sus parejas que se encuentran allí recluidas. (p. 140)

De igual forma, Del Pozo (2017) analiza cómo las mujeres, siendo una minoría penitenciaria, han supuesto la invisibilización del colectivo en la política penitenciaria internacional y colombiana, e igualmente de la sociedad



Es preciso considerar que una de las causas asociadas a las tipologías y perfiles criminológicos relacionados con la violencia responde al aprendizaje cultural de los varones

civil, lo cual plantea un desafío en la actuación integral de los estados y de la ciudadanía en términos de cambio y de integralidad en estas políticas.

Contexto y realidades en la privación de libertad de las mujeres

Reconocer el contexto previo y algunas de las realidades penitenciarias existentes exige situarse en las condiciones que han caracterizado estos espacios. De manera especial, en América Latina se han descrito, desde diferentes estudios, las condiciones que presentan estos contextos y, específicamente, el colectivo de mujeres. Siguiendo los postulados de Quidel (2007):

Las características reflejadas en todos los establecimientos penitenciarios de Chile son sospechosamente similares: regímenes duros, largas condenas, alta proporción de detenidas no condenadas, mal estado de las instalaciones, falta de atención y tratamientos médicos especializados, terapias basadas en trastornos calificados como “nerviosos”, escasa o nula capacitación laboral y pocas actividades educativas y recreativas. (p. 299)

A partir de estudios similares, se reflejan características situadas en las prisiones de mujeres, toda vez que históricamente no se han considerado diferentes particularidades propias de su condición y de sus historias de vida. De tal manera que estos contextos suponen dos o más castigos, pues no solo se priva de la libertad, entendida desde la locomoción y las posibilidades de un ambiente digno, sino también que las demás construcciones sociales cobran sentido porque se criminaliza el hecho de ser mujer y haber infringido la norma y se genera el impacto propio del desarraigo familiar. Por ende, esta situación se agrava con las deficientes condiciones de vida que preexisten en las mujeres antes de estar privadas de la libertad.

Frente a esta perspectiva, cabe destacar que Sánchez-Mejía y Morad (2019) realizan un estudio en el que describen y caracterizan esta realidad y advierten que, desde un enfoque de género, su abordaje se hace más complejo.

Por su parte, González (2012) apunta que:

Se ha señalado que el ingreso en prisión de la mujer suele conllevar una desestructuración de la familia mayor que la que se da cuando es el hombre el que lo hace. La asignación, culturalmente determinada, de roles distintos para hombres y mujeres coloca a la mujer en una situación de mayor responsabilidad frente al cuidado de la prole y, precisamente por esto, la ausencia de la madre tiene mayores repercusiones [...]. Se ha argumentado también que, al ingresar en prisión, la mujer sufre una “triple condena”: la penitenciaria (cumple en peores condiciones que los hombres), la social (por, además de haber fallado como ciudadana, no haber cumplido

con las expectativas del rol de madre y “esposa ejemplar”) y la personal (principalmente a través del desarraigo familiar que supone su ingreso en prisión). (p. 391)

Al respecto, Almeda y Di Nella (2017) refieren la historia en las reclusiones femeninas europeas como una historia propia, representada en estilos de funcionamiento y de filosofías de castigo diferenciales. De esta manera, se reconoce la presencia de una mujer transgresora de la ley penal y de la norma social, clasificando su condición como una cuestión de desviación social. Estas mismas concepciones se aplican en la prisión moderna, donde aún prevalece una intención moralizadora desarrollada por diversos actores que, desde vínculos, roles institucionales, gestión y organización procuran “corregir” dicha desviación.

Sin lugar a dudas, tal y como lo afirma la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, 2010), las condiciones de la prisión para los hombres y las mujeres reconocen un camino de reflexión por recorrer, que permita replantear las situaciones desiguales a las que se enfrenta la población femenina.

Habida cuenta de las pocas instalaciones penitenciarias destinadas a mujeres, a menudo estas son reclusas en establecimientos alejados de sus hogares, lo cual puede limitar sus posibilidades de recibir la visita de sus familiares y provocar problemas graves tanto para ellas como para sus familias. Si no, a veces se opta por confinarlas en instalaciones anexas de las prisiones de hombres, lo que puede entrañar un riesgo todavía mayor para su seguridad. Además, es posible que las actividades de la prisión estén destinadas a satisfacer las necesidades de la mayoría de la población carcelaria, que es del sexo masculino. (UNODC, 2010, p. 28)

Toda esta situación de exclusión y desigualdad moviliza un llamado hacia la ejecución de acciones y atenciones con enfoque diferencial de género en los contextos penitenciarios. De hecho, en el caso colombiano, es posible visibilizar avances progresivos en las normativas, pues en materia de la obligatoriedad de los enfoques diferenciales que se requieren en las prisiones se destacan diversas sentencias de la Corte Constitucional de la República de Colombia, tales como: Sentencia C-394/95, Sentencia C-184/98, Sentencia T-296/98, Sentencia T-257/00, Sentencia T-153/98 y Sentencia T-388/13. Estas normativas reiteran el estado de cosas inconstitucionales en materia carcelaria y exigen el cumplimiento y la garantía del derecho a la dignidad humana, como principio de actuación de las instituciones responsables. Puntualmente, en la Sentencia T-388/13 se prioriza la situación de las mujeres, teniendo en cuenta ciertas consideraciones: hacinamiento, traslados, situación de menores de tres años, desarraigo familiar, problemas de salud, la atención materno-infantil, salud sexual y reproductiva, agua, alimentación, reinserción laboral, y realizando un llamado de atención a la dotación y entrega de los elementos de aseo personal, acorde con su naturaleza femenina y su dignidad humana.



Se reconoce la presencia de una mujer transgresora de la ley penal y de la norma social, clasificando su condición como una cuestión de desviación social

Pandemia y mujeres en privación de libertad

Continúa siendo vigente el debate sobre la relación que se plantea entre los delitos y los diferentes vínculos con el contexto social que ocasionan los procesos de privación de libertad de las mujeres

Se advierte entonces un contexto desfavorable en la realidad penitenciaria latinoamericana. Como se ha descrito en los párrafos anteriores, en estos contextos persiste el hacinamiento y las carencias en materia de agua potable, alimentación adecuada, educación, atención integral en salud y oportunidades de reinserción laboral, entre otras. Además de ello, continúa siendo vigente el debate sobre la relación que se plantea entre los delitos y los diferentes vínculos con el contexto social que ocasionan los procesos de privación de libertad de las mujeres, como escenarios desde los cuales es posible considerar medidas alternativas con respecto a su bajo nivel de peligrosidad. Es decir, se debe seguir reflexionando sobre la prisión preventiva y su efecto en el hacinamiento.

Por consiguiente, en el desarrollo de un análisis sobre la pandemia y sus afectaciones a este colectivo, el International Drug Policy Consortium (IDPC, 2021) establece la prioridad de reconocer el caso de la prisión preventiva como una medida a revisar, la cual ya estaba en tensión en momentos previos a la pandemia. Sumado a ello, sus consecuencias demuestran ser una realidad que requiere reconsiderarse, toda vez que las crisis de la privación de libertad en la vida de las mujeres son evidentes y diferenciales.

Aún cuando la prisión preventiva debería ser una medida cautelar y excepcional, se estima que el 30% de la población carcelaria a nivel mundial se encuentra detenida a la espera del juicio. En muchos países ese porcentaje es mayor, como en Uruguay (71.2% en 2018), Camboya (72% en 2018), Argentina (59.4% en 2017) o Brasil (45% en 2016). Ésta es una tendencia creciente en muchos países –en los EE.UU., el número de personas en prisión preventiva casi se ha duplicado entre 1995 y 2016, aunque el número de personas declaradas culpables por los delitos se mantuvo estable. (p. 8)

De igual manera, otros estudios establecen las correlaciones entre los efectos de la pandemia, la ubicación de estos países en el marco de su renta y las condiciones propias de vulnerabilidad de las poblaciones. Para esto, vale la pena mencionar la investigación de Mesa et al. (2020) frente a esta realidad:

La situación en los países de ingresos bajos y medianos (PIBM) podría ser aún peor. Algunos países de América Latina tienen poblaciones más jóvenes que las de Europa y algunos países asiáticos, lo que es una ventaja en términos de resistencia biológica contra el coronavirus. Pero la mayoría de estos países tienen sistemas de salud y condiciones socioeconómicas más débiles que pueden exacerbar las consecuencias de la pandemia y aumentar las desigualdades sociales y de salud. (p. 39)

En este estudio, también se reconoce la presencia de actores y colectivos con mayor carga de vulnerabilidad, entre los cuales se encuentran aquellas poblaciones privadas de libertad y en quienes recaen los efectos de las decisiones políticas y administrativas, que presentan un efecto aún más desfavorable para ellas. Mesa et al. (2020) advierten:

Las poblaciones indígenas, las personas sin hogar, las poblaciones de nivel socioeconómico más bajo, los migrantes y las personas en prisión o detenidas soportan altas cargas causadas por exposiciones ambientales de alto riesgo, la inaccesibilidad de información precisa y servicios de atención médica oportunos, y una miríada de condiciones demográficas y psicosociales que les impone mala salud. (p. 39-40)



En consecuencia, han sido diversas las medidas generadas por los estados, y su aplicación ha conllevado a resultados e impactos con mayor afectación para las mujeres. Por ejemplo:

- Prohibición de visitas familiares.
- Suspensión de actividades académicas.
- Acceso limitado al agua, aseo personal, salud integral y oportuna.
- Abandono de parejas y aislamiento familiar.
- El encarcelamiento agravado frente a la discriminación histórica.
- Impacto de la privación de libertad con las mujeres y sus familias, hijos, personas con enfermedad y adultos mayores.
- Aumento en la desproporcionalidad de la pena.
- Ausencia de las medidas de prisión preventiva.

Experiencias e iniciativas post-pandemia: una posibilidad para des-aprender pasados

Calcular los efectos positivos de la pandemia requiere movilizar un análisis riguroso desde algunas prácticas y experiencias, que pueden ser generalizables o permanentes, para afirmar el aporte de las mismas a la mitigación, prevención y/o atención a la emergencia, por lo que tiene sentido mencionar el surgir de “soluciones” a temas que históricamente fueron desatendidos en las prisiones y generaron colapsos en los sistemas de aplicación de justicia, salud y educación, prioritariamente.

Se generan entonces diversas estrategias y acciones para este proceso que advierten posibles cambios favorables para la vida de las mujeres en la prisión, dentro de los cuales se reconocen los siguientes.

En relación con la tecnología:

- Deficiente desarrollo tecnológico para el acceso a la justicia.
- Acceso a la comunicación con el contexto familiar.
- Audiencias que permitieron el análisis de caso a caso.
- Descongestionamiento del sistema penal.

En relación con la salud y el autocuidado:

- Adecuación de condiciones de detención en lo referente a alimentación, saneamiento y cuarentena.
- Prevención y fumigación de los establecimientos penitenciarios.
- Protocolos de seguridad y orden de las prisiones.
- Uso de la evidencia científica para la toma de decisiones.
- Acceso a los servicios de salud sexual y reproductiva desde los sistemas de salud externos a los establecimientos.

En relación con la normatividad:

- Revisión de casos de detenciones preventivas.
- Revisión de sentencias y de riesgos procesales, desde la base y la realidad de las medidas cautelares.
- Reducción de la población por medidas normativas que han favorecido el indulto.
- Medidas alternativas y enfoques diferenciados para hombres y mujeres.
- Voluntad política para tramitar las normas de encarcelamiento.
- Reconocimiento de debilidades por no existir el enfoque de género.

Por otro lado, en un planteamiento específico para las mujeres, la CIDH (2020) determina cuatro consideraciones especiales con un carácter integral, articulador y transversal para afrontar la pandemia y sus efectos. Así mismo, para incorporar diversas acciones desde el enfoque interseccional y de género, el cual se requiere con urgencia. Siendo así, la CIDH (2020) dispone:

- 1) Asegurar la participación de mujeres en posiciones de toma de decisión en los comités y grupos de trabajo de respuesta a la crisis sanitaria del covid-19 [...].
- 2) Fortalecer los servicios de respuesta a la violencia de género, en particular la violencia intrafamiliar y la violencia sexual en el contexto de confinamiento [...].
- 3) Ofrecer atención diferenciada a las mujeres profesionales de salud que trabajan en la primera línea de respuesta a la crisis sanitaria del covid-19 [...].
- 4) Garantizar la disponibilidad y continuidad de los servicios de salud sexual y reproductiva durante la crisis de la pandemia [...]. (p. 17)

De esta manera, con el ánimo de reconocer acciones afirmativas, se presenta la experiencia de la visita virtual y su intención humanizante e integral, desarrollada en algunos establecimientos penitenciarios de mujeres en Colombia. De acuerdo con López et al. (2020), el objetivo de la visita virtual es

“ofrecer a la persona privada de libertad y a su familia un medio que permita el acercamiento y fortalecimiento de los vínculos socioafectivos entre sus miembros”. (p. 23)

Estas acciones visibilizan posibilidades y escenarios reparadores desde los cuales se puede concebir una privación de libertad más digna para las mujeres, en consideración a la alerta que genera la pandemia y sus efectos. No obstante, es importante mencionar que la ejecución de estas acciones exige el fortalecimiento de ciertas condiciones relacionadas con el desarrollo tecnológico, por ejemplo: infraestructura, conectividad, acceso, cobertura, formación, acompañamiento, entre otros.

Por último, retomando los postulados de Zinger (2006), es evidente que desde hace un tiempo se trabaja mancomunadamente por movilizar espacios con condiciones dignas, que respondan a las necesidades de las mujeres. “Un ambiente penitenciario respetuoso con los derechos humanos es propicio para un cambio positivo, mientras que un ambiente de abuso, sin respeto y discriminador tiene el efecto contrario. Tratar a los reclusos con humanidad en realidad mejora la seguridad pública” (Zinger, 2006, p. 130).

En sí, aún falta mucho por analizar y ejecutar en lo referente a la acción responsable de la sociedad. El reconocimiento de las realidades previas y deficitarias invitan a una reflexión permanente y activa, en el sentido de valorar que la administración de una pandemia solo es posible en una sociedad que conoce previamente cómo manejar la justicia, con el enfoque que requiere la complejidad de ser mujer y estar privada de libertad en condiciones de vulnerabilidad y excepcionalidad social.

Justicia juvenil en tiempos de pandemia: de la incertidumbre al respeto de los derechos fundamentales

Partimos del reconocimiento que la infancia y la adolescencia son construcciones sociales y políticas que nos permiten comprender la manera de ser y de actuar, así como analizar el funcionamiento de la sociedad y su complejidad. Además, dar razón de la mirada que la sociedad imprime a este grupo etario; en particular nos permite contribuir a la reflexión del tema para analizar, interpretar y comprender las motivaciones, razones y maneras de ser de los adolescentes en general y, en especial, de aquellos en conflictividad penal.



El objetivo de la visita virtual es “ofrecer a la persona privada de libertad y a su familia un medio que permita el acercamiento y fortalecimiento de los vínculos socioafectivos entre sus miembros”

Tal y como lo afirma el Centro Iberoamericano de Derechos del Niño (CIDENI, 2019):

La juventud representa un espacio de tiempo definido constitucionalmente en la vida de las personas, que va desde su nacimiento hasta los 17 años de edad. Constituye un grupo de la población que consta de un marco jurídico específico y es objeto de políticas sociales focalizadas para su desarrollo y bienestar, existiendo organismos públicos y privados a cargo de monitorear y mejorar diversas situaciones que la afectan. (p. 4)

En la actual construcción social sobre la juventud, un elemento que tiene un impacto decisivo en su definición es el atinente a la conflictividad penal. Las problemáticas relacionadas con los jóvenes responsables penalmente son tema de mucha actualidad, ya que es común el abordaje de la criminalidad juvenil, en todas las culturas. Así como lo indican Martínez y Del Pozo (2016):

La delincuencia juvenil, al igual que la adulta, es el resultado de diversas variables que interactúan entre sí. No se puede atribuir a una causa concreta de pobreza o exclusión social, es ante todo un problema multidisciplinar y debe explicarse desde distintos puntos de vista: criminológico, sociológico, psicológico, educativo y de política criminal del Estado, entre otros. (p. 108)

La justicia penal juvenil necesita nuevos abordajes, nuevos anclajes, nuevas maneras de leerse e interpretarse

En este sentido, una parte de la motivación de esta reflexión es la certeza de que la justicia penal juvenil necesita nuevos abordajes, nuevos anclajes, nuevas maneras de leerse e interpretarse. Es necesario comprender cuáles son los procesos de indagación que viven los jóvenes hoy, y cuál es la situación actual de la justicia penal juvenil y las consecuencias de la pandemia, especialmente para este colectivo en situación de privación de libertad.

De esta manera, conviene recordar lo manifestado por Montero (2019):

La justicia de menores o justicia juvenil se define como el componente formal de un sistema más amplio de tratamiento de la delincuencia juvenil. Además de los tribunales para niños, engloba instancias u organismos oficiales, como la policía, los abogados y juristas, los servicios de libertad condicional y los establecimientos penitenciarios. (p. 135)

Contextos previos y realidades emergentes de los adolescentes

Son diversas las reflexiones que se han realizado en torno a los derechos de los jóvenes responsables penalmente en tiempos de pandemia. Entre estas es posible destacar las publicaciones de Justicia Juvenil Internacional, una organización sin fines de lucro (Keillor, 2020), los documentos institucionales

de la CIDH (2020), el análisis sobre la situación realizado por Durán-Chavarría y Mayoral (2020) y que ha sido publicado en el libro *Justicia Penal Juvenil en Iberoamérica*. También se reconocen como experiencias significativas los seminarios virtuales organizados por el CIDENI y toda la labor del Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la Prevención del Delito y el Tratamiento del Delincuente (ILANUD, 2020), especialmente se resalta su reciente informe sobre el sistema penitenciario y la crisis sanitaria por covid-19.

Del mismo modo, esto ha sido declarado por organizaciones como el Comité de los Derechos del Niño, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Observatorio Internacional de Justicia Juvenil (OIJJ). Estas organizaciones han determinado que los niños, las niñas y los adolescentes en esta pandemia son parte del grupo en situación de especial vulnerabilidad.

Esta declaración resulta muy oportuna para el momento histórico que estamos viviendo, pues permitirá comprender la verdadera implicación y el significado que tiene la justicia juvenil, como un lugar privilegiado de encuentro e intervención de la pedagogía y la educación social. Cabe destacar que la pedagogía social posibilita una dinámica de transformación, de enriquecimiento y de aprendizajes significativos en el día a día; en lo que significa el afianzamiento del interés superior del menor, como expresión de una verdadera protección integral de todos los adolescentes responsables penalmente y vinculados de manera especial a cualquier forma restrictiva de la libertad.

Al respecto, la CIDH (2020) señala algunos grupos en situación de especial vulnerabilidad:

Recordando que, al momento de emitir medidas de emergencia y contención frente a la pandemia del covid-19, los estados de la región deben brindar y aplicar perspectivas interseccionales y prestar especial atención a las necesidades y al impacto diferenciado de dichas medidas en los derechos humanos de los grupos históricamente excluidos o en especial riesgo, tales como: [...] personas privadas de libertad [...], niñas, niños y adolescentes [...], entre otras. (p. 7)

Se reconoce que los niños, las niñas y adolescentes son sujetos altamente vulnerables, en cualquier contexto y más en tiempos de pandemia, especialmente por su gran situación de indefensión, por lo cual es completamente necesario tomar todas las medidas y acciones para garantizar la integridad de sus derechos y el goce efectivo de los mismos.

Por lo anterior, uno de los aspectos más importantes en justicia juvenil es identificar muy bien la caracterización criminológica y socioeducativa de los jóvenes en conflicto con la ley. Así lo indica Martínez (2020) cuando afirma:



La pedagogía social posibilita una dinámica de transformación, de enriquecimiento y de aprendizajes significativos en el día a día

Uno de los aspectos más importantes en justicia juvenil es identificar muy bien la caracterización criminológica y socioeducativa de los jóvenes en conflicto con la ley

Por caracterización criminológica, ha de entenderse todos aquellos comportamientos antisociales de los adolescentes. En muchas ocasiones se trata de actividades delictivas que se limitan solo a la adolescencia y en otros casos a conductas persistentes a lo largo de la vida. En tanto que la caracterización socioeducativa está vinculada a una serie de factores estructurales, entre los que se encuentran la pobreza, la marginalidad y la exclusión, como manifestaciones complejas de un sistema social que se caracteriza por la vulnerabilidad. (p. 65)

Principales afectaciones a jóvenes infractores

El punto de partida frente a libertades fundamentales, derechos humanos y estados de excepción corresponde a que todo ejercicio del poder del estado no puede ser ilimitado, lo cual significa que bajo ningún motivo se pueden diezmar derechos, así sea tratándose de una pandemia. Esta no debe ser excusa o pretexto para disminuir las atenciones de las personas más vulnerables, especialmente los jóvenes privados de la libertad.

De tal manera que la CIDH (2020) refiere:

La pandemia del covid-19 puede afectar gravemente la plena vigencia de los derechos humanos de la población en virtud de los serios riesgos para la vida, salud, integridad personal que supone el covid-19; así como sus impactos de inmediato, mediano y largo plazo, sobre las sociedades en general y sobre las personas y grupos en situación de especial vulnerabilidad. (p. 3)

Claramente todas las personas no viven la pandemia de la misma manera y tampoco tienen las mismas posibilidades. De hecho, dentro de estos grupos poblacionales, son precisamente los jóvenes en situación de privación de libertad quienes tienen menos condiciones favorables para este tiempo de incertidumbre. Es decir, el mundo de la justicia juvenil ya tenía una crisis y la pandemia visibilizó aún más dicha crisis.

Así entonces, se reconoce la importancia de lo expresado por Durán-Chavarría y Mayoral (2020):

En el caso de las poblaciones que se encuentran privadas de libertad, las cuales enfrentan situaciones que, sobre todo en Latinoamérica y el Caribe, son extremas, toda vez que quienes están en las prisiones en la región padecen, con demasiada frecuencia, las consecuencias de problemas, tales como: el limitado acceso a salud y la sobrepoblación o el hacinamiento carcelarios, dos variables esenciales para tener en cuenta en el contexto de la pandemia actual. (p. 51)

Ante este panorama surgen preocupaciones latentes, que llaman particularmente la atención, tales como:

- El respeto a los derechos humanos de los jóvenes privados de la libertad.
- La restricción de visitas familiares a los centros de internamiento.
- La reducción del personal profesional al interior de los centros de internamiento.
- La salud mental de los jóvenes y la poca comunicación con el mundo exterior.
- La atención terapéutica para adolescentes privados de libertad en condición de consumo de sustancias psicotrópicas y enfermedades complejas.
- El avance y desarrollo normal de los procesos judiciales de los adolescentes responsables penalmente, mediados por las tecnologías.
- La propagación de la covid-19 en los centros de internamiento.
- La escasa dotación de infraestructura tecnológica que permita conectar un centro de internamiento con el mundo digital y global.
- Los problemas atinentes a las condiciones y elementos de bioseguridad y la conciencia previa frente al autocuidado.



En palabras de Castel (1997), el término *exclusión* pretende denominar lo que no se puede nombrar, es decir, la falta de palabra que unifique la crueldad. Por ende, se considera que es completamente una crueldad el aislar a una persona en pleno desarrollo evolutivo, privándolo de su núcleo familiar, de su proceso de socialización primaria, con el pretexto de resocializarlo. Esta también es la crítica que hace Michel Foucault en el año 1975, relacionada con vigilar y castigar a la institución carcelaria, que ha subsistido por tantos siglos como modelo de punición, sanción y resocialización, y que solo enmascara actitudes de violación a la dignidad humana y a los derechos fundamentales de las personas.

Así mismo, vale la pena reconocer, como otra de las afectaciones emergentes en tiempos de pandemia, todo el impacto que se ha generado en el ámbito de la educación y los procesos de aprendizaje. En uno de sus informes recientes sobre esta situación, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2020) plantea:

La crisis está agravando las disparidades educativas preexistentes al reducir las oportunidades que tienen muchos de los niños, los jóvenes y los adultos más vulnerables (los habitantes de zonas pobres o rurales, las niñas, los refugiados, las personas con discapacidad, los desplazados forzosos, las personas privadas de la libertad) para continuar con su aprendizaje. (p. 2)

Esta realidad se puede analizar de la siguiente manera: antes de la pandemia se presentaba una profunda *crisis en el aprendizaje*, la forma cómo nuestros jóvenes aprenden, aún estando al interior de un sistema educativo, no garantizaba la adquisición de nuevos conocimientos y competencias básicas;

Castel considera que es completamente una crueldad el aislar a una persona en pleno desarrollo evolutivo

las precariedades de los centros de internamiento y las dificultades en los sistemas de justicia juvenil, aunado en la escasez de los recursos humanos, no alcanzaban a garantizar un adecuado proceso educativo. Todo este panorama se visibilizó y se agudizó aún más con la declaratoria de confinamiento mundial. Por ende, la ONU (2020) ha sido precisa en afirmar:

La pandemia de enfermedad por coronavirus (covid-19) ha provocado la mayor interrupción de la historia en los sistemas educativos, que ha afectado a casi 1.600 millones de alumnos en más de 190 países en todos los continentes. Los cierres de escuelas y otros centros de enseñanza han afectado al 94% de los estudiantes de todo el mundo, una cifra que asciende al 99% en países de ingreso bajo y mediano bajo. (p. 2)

La pandemia demostró realidades como la inadecuada infraestructura informática y tecnológica, la poca conectividad y la ampliación de bandas anchas, lo que originó una *pérdida del aprendizaje*, que sin duda alguna subsiste en nuestros días porque un porcentaje muy mínimo de la población juvenil cuenta con una adecuada oferta educativa que le permita trascender esta realidad. Definitivamente, nadie estaba preparado para un confinamiento de esta magnitud ni para lo que implica una verdadera educación mediada por las TIC.

Por consiguiente, lo que se espera en tiempos de post-pandemia es que se dé un *déficit del aprendizaje*, tal como lo advierte la ONU (2020) en el citado informe:

Las pérdidas en materia de aprendizaje también amenazan con extenderse más allá de la generación actual y echar por tierra los progresos realizados en los últimos decenios, en particular en apoyo del acceso de las niñas y las mujeres jóvenes a la educación y de su mantenimiento en el sistema educativo. (p. 2)

Otra de las grandes problemáticas emergentes es la salud mental de los adolescentes privados de libertad

Esta misma realidad se agrava con mayor énfasis en los adolescentes responsables penalmente que se encuentran en centros de privación de libertad, lo que indica que se tardará muchos años en subsanarse y que se obtendrán serias implicaciones en los procesos de socialización y reincorporación a la vida social y productiva, por parte de estos.

Otra de las grandes problemáticas emergentes en materia de justicia juvenil es la referente a la *salud mental de los adolescentes privados de libertad*. Aunque se desconocen estadísticas puntuales al respecto, sí hay estudios generales que evidencian la agudización de esta situación.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, s.f.) ha hecho un fuerte llamado sobre este tema:

Las nuevas realidades del teletrabajo, el desempleo temporal, la enseñanza en casa y la falta de contacto físico con familiares, amigos y colegas requieren tiempo para acostumbrarse. Adaptarnos a estos cambios en los hábitos de vida y enfrentarnos al temor de contraer la covid-19 y a la preocupación por las personas próximas más vulnerables es difícil, y puede resultar especialmente duro para las personas con trastornos de salud mental. (párr. 2)



Por lo mismo, si el encierro –privación de la libertad– en tiempos de normalidad es completamente difícil, mucho más lo será en tiempo de pandemia y confinamiento, por cuanto el aislamiento implica una serie de rupturas y restricciones con el mundo exterior y con las personas que lo componen. Sin lugar a dudas, los adolescentes privados de libertad no están preparados para asumir esta dinámica de vida y esto hace más caótica la situación.

Según Villanueva et al. (2018):

En Colombia se encontró una concordancia entre lo que plantea el Estado con lo que es entendido por los autores sobre la salud mental y su correlación con la conducta disocial. (p. 8)

Lo anterior significa que las acciones cometidas por los adolescentes, que pueden ser catalogadas como conductas delictivas, rompen con ese vínculo social, propuesto por los postulados de la justicia restaurativa entre víctima, victimario y comunidad, sobresaliendo su realidad disocial; es decir, que hay una fuerte ruptura del adolescente con su entorno y su vínculo familiar y, por ende, con el social.

El planteamiento enunciado es corroborado por Vergara (2009), quien indica que la concepción de salud mental de los jóvenes es muy amplia y abarca las esferas social, familiar y mental; motivo por el cual para los jóvenes es fundamental su relación con el otro, lo que lleva a pensar que, si se lograra intervenir desde la educación alrededor de estos valores, se podría evitar de forma más eficiente la reincidencia.

En contraste con lo mencionado, Ana Guadalupe Cienfuegos estipula que las leyes actualmente destinadas para afrontar la delincuencia juvenil en Colombia no contemplan la promoción y la prevención de la salud mental. La problemática de este fenómeno pasa de ser un asunto técnico, que se soluciona con una intervención punitiva, a un asunto que requiere la comprensión de la naturaleza de las identidades colectivas y el reconocimiento de aquellos adolescentes asociados a la delincuencia como actores con necesidades olvidadas. (Villanueva, et al., 2018, p. 10)

En la mayoría de países no existe por parte de los estados una preocupación por el problema de la salud mental de adolescentes en contextos de encierro y privación de libertad

Este argumento demuestra que en la mayoría de países no existe por parte de los estados una preocupación por el problema de la salud mental de adolescentes en contextos de encierro y privación de libertad, lo cual se constituye en una violación a su condición de minoría de edad.

Si bien es cierto que, para el caso Colombiano, el estado ha definido un marco jurídico que se encuentra en el Plan Nacional de Salud Mental (Resolución 4886 de 2018), en donde se plantea toda la Política Nacional de Salud Mental y se tiene como marco de referencia, al igual que el Documento CONPES 3299 de 2020, que plantea la Estrategia para la Salud Mental en Colombia, también es importante analizar que en estos documentos no se hace expresa referencia al caso de adolescentes o personas privadas de libertad.

Aunque vale la pena destacar que en los últimos años se ha generado mayor conciencia frente al tema, es cierto que aún no se han tomado las medidas necesarias para afrontarlo, sobre todo en acciones de promoción, prevención y fortalecimiento de los sistemas integrales de salud. Todo esto pone el acento en el bajo desarrollo en las competencias socioemocionales que vive el mundo de hoy, y que indican que no estábamos preparados para el afrontamiento de una pandemia mundial; lo que origina grandes problemas de salud mental.

Ahora bien, si se trata de plantear una medida menos restrictiva de la libertad, como es el caso de su reintegración al núcleo familiar, cuando es posible, emerge también otro fenómeno importante a considerar, y es el referente a la convivencia familiar impuesta, dada la realidad de este contexto que caracteriza a los jóvenes en conflicto con la ley penal.

Tal y como lo afirman Di Nella e Ibañez (2020):

Si la única modalidad convivencial prevista es la nuclearización familiar en la vivienda de residencia habitual y no hay otras posibilidades a considerar, es porque se parte de dos grandes presunciones: las personas no se mueven ni cambian de lugar, y tampoco tienen posibilidad ni necesidad de desarrollar interacciones convivenciales con otros sujetos que no sean los del núcleo familiar parsoniano. (p. 455-456)

Entonces, se hace necesario que los estados reflexionen y tomen todas las medidas requeridas para que aquellas personas privadas de libertad en este tiempo de pandemia –bien sea personas adultas o adolescentes responsables penalmente– puedan contar con la atención debida, que garantice las condiciones necesarias para vivir este tiempo de la mejor manera posible y con el acompañamiento integral, de acuerdo con sus realidades y necesidades. Para ello, lo más aconsejable será seguir los lineamientos de la OMS y del Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR), ante el incipiente desarrollo específico de protocolos penitenciarios.

Acciones significativas y experiencias de aprendizaje

La pandemia ocasionada por la covid-19 también ha generado otras posibilidades que han provocado un contexto lleno de retos para los diversos sistemas de justicia juvenil alrededor del mundo, particularmente respecto a los jóvenes en conflicto con la ley penal. En tiempos críticos, los operadores del sistema están obligados a responder, siendo capitales las implementaciones de tales respuestas para el intercambio de buenas prácticas y la retroalimentación del mismo sistema.

En todo caso, se señalan algunas de las acciones positivas identificadas en la mayoría de los países y que tienen un común denominador:

- Algunas directrices emanadas por autoridades especializadas frente a la justicia juvenil.
- Implementación de las audiencias virtuales, en las que, a pesar de la situación, en la mayoría de los casos no se han suspendido y se ha optado por el uso de la tecnología y los recursos informáticos.
- La implementación de protocolos de bioseguridad en la mayoría de los centros de internamiento.
- Disminución de medidas restrictivas de libertad por parte de los jueces de control de garantías, sobre todo en las audiencias preliminares.
- Comunicación con el núcleo familiar a través de llamadas por celular, video y videollamadas.
- Avance en la dotación de los centros de internamiento con infraestructura tecnológica.

Estos elementos se erigen como desafíos intrínsecos para dos fines particulares. El primero para que sean tenidos en cuenta y no vuelvan a ocurrir las deficiencias evidenciadas en la prestación del servicio, y segundo para reconocer que sucesos como estos, que le ocurren a la humanidad, reflejan la gran vulnerabilidad social, política y jurídica, que históricamente los ha puesto en ese lugar y que hoy en tiempos de pandemia se hace más visible, además de que demanda una nueva forma de actuar y de repensar la justicia penal juvenil.

El reconocimiento, promoción y tutela de los derechos fundamentales de los adolescentes vinculados al sistema de justicia penal emerge como una verdadera reflexión; expresión imprescindible para definir la justicia penal juvenil propia de un estado social y democrático de derecho.

Por último, así como lo plantea Martínez (2020):

Toda intervención asertiva en el marco de los Sistemas de Justicia Juvenil debe partir del reconocimiento y aplicación de los enfoques diferenciales: etario, de derechos, étnico, de orientación sexual, en situación de discapa-



ciudad, pero no solo como un discurso axiológico sino ante todo como una realidad y especialidad del sistema, que disminuya la masculinización del mismo y contribuya así a una verdadera integralidad del sistema. (p. 178)

Ámbito penitenciario y justicia juvenil: un desafío para la pedagogía social especializada

Menos derechos para todos los ciudadanos

La situación de adultos y adolescentes en los sistemas penales ha estado históricamente sesgada al uso del encierro en establecimientos penitenciarios como pena dominante. La fragilidad en la construcción de respuestas que privilegien las penas no privativas de libertad, la mediación y la desjudicialización continúan en el deber de la política pública de la región Latinoamericana.

De modo que predomina la convicción punitivista mediante un uso indiscriminado de la privación de libertad y una inflación legislativa orientada al incremento de penas, y la reducción de estrategias de redención de pena, libertades anticipadas y cambio de encierro por sanciones de semi-libertad o alternativas a la prisión.

Esta situación ponía o pone en jaque el respeto de los derechos humanos de las personas privadas de libertad y la seguridad de la población en tanto los procesos de subjetivación del encierro están organizados por una pedagogía que enseña la violencia como modo de relación social (Ruiz y Silva, 2019), y se ve agravada por la pandemia de covid-19.

En términos generales, la pandemia afecta con claridad la vigencia de los derechos humanos de toda la población ya que impacta en lo económico, lo sanitario y las relaciones democráticas. En ese sentido, la CIDH presenta unos señalamientos relevantes para situar la reflexión pedagógica-social en un contexto social singular donde:

Las Américas es la región más desigual del planeta, caracterizada por profundas brechas sociales en que la pobreza y la pobreza extrema constituyen un problema transversal a todos los Estados de la región; así como por la falta o precariedad en el acceso al agua potable y al saneamiento; la inseguridad alimentaria, las situaciones de contaminación ambiental y la falta de viviendas o de hábitat adecuado. A lo que se suman altas tasas de informalidad laboral y de trabajo e ingresos precarios que afectan a un gran número de personas en la región y que hacen aún más preocupante el impacto socioeconómico del

covid-19. Todo esto dificulta o impide a millones de personas tomar medidas básicas de prevención contra la enfermedad, en particular cuando afecta a grupos en situación de especial vulnerabilidad. (CIDH, 2020, p. 3)

La necesidad de restringir el contacto físico sostenido para reducir las posibilidades de contagio ha activado en muchos de nuestros países el uso de legislaciones de estado de excepción o la aprobación legislativa de leyes que restringen la libertad, o incluso decretos de los poderes ejecutivos para dar mayores atribuciones a los cuerpos de seguridad. De tal manera que la CIDH (2020) ha señalado algunas alertas:

Teniendo en cuenta que la Democracia y el Estado de Derecho son condiciones necesarias para lograr la vigencia y el respeto de los derechos humanos, y que la naturaleza jurídica de las limitaciones a dichos derechos puede tener impactos directos en los sistemas democráticos de los Estados, la Comisión reafirma el rol fundamental de la independencia y de la actuación de los poderes públicos y las instituciones de control, en particular de los poderes judiciales y legislativos, cuyo funcionamiento debe ser asegurado aún en contextos de pandemia. Reconociendo que, en determinadas circunstancias, con el objeto de generar adecuada distancia social, puede resultar de hecho imperativa la restricción del pleno goce de derechos como el de reunión y la libertad de circulación en espacios tangibles, públicos o comunes que no sean indispensables para el abastecimiento de insumos esenciales o para la propia atención médica. (p. 6)

La propia CIDH reconoce que la pandemia puede ameritar medidas de excepción para promover un adecuado distanciamiento social, lo que puede ser entendido con claridad en la situación actual y resulta importante recordar que no es la primera vez ni será la última que la excepción sea un argumento para la limitación de la libertad. Como sostiene Agamben (2004), el concepto de necesidad es el fundamento de la excepción: “más que volver lícito lo ilícito, la necesidad actúa aquí como justificación de una transgresión en un caso singular y específico a través de una excepción” (p. 61). De ese modo, según Agamben (2004), “la ley pierde su *vis obligandi*” (p. 63) y la necesidad se convierte en el fundamento último. El riesgo de la suspensión temporal de la ley, al tiempo que se instala la necesidad como excepción, es que se ejerza una violencia sin ley y con una justificación en el bien común.

La pandemia y las prisiones

Varios organismos internacionales han emitido recomendaciones sobre el modo particular de actuación para la covid-19 en las instituciones de encierro. Se asume que se trata de personas que tienen gran riesgo por el hacina-



miento, las deficientes condiciones sanitarias, la debilidad de los servicios médicos penitenciarios y el riesgo de incremento de la violencia institucional.

Siguiendo la línea de pensamiento de Agamben (2004), destacamos un conjunto de recomendaciones que realiza la Organización Panamericana de la Salud y la OMS (OPS y OMS, 2020):

El brote de covid-19 no debe utilizarse como justificación para socavar la adherencia a todos los principios fundamentales incorporados en las Reglas mínimas de las Naciones Unidas para el tratamiento de los reclusos (las Reglas de Nelson Mandela) que incluyen, entre otros: Las restricciones nunca deben equivaler a torturas u otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes; La prohibición de confinamiento solitario prolongado (es decir, más de 15 días consecutivos); Las decisiones solo pueden ser tomadas por profesionales de la salud y no deben ser ignoradas o anuladas por personal penitenciario no médico; Si bien, los medios de contacto familiar pueden estar restringidos en casos de circunstancias excepcionales, por un período de tiempo limitado, nunca debe prohibirse por completo. (p. 7)

El hacinamiento es un problema estructural y una fuente generadora de violencia institucional en las prisiones; ha sido denunciado durante décadas por las instituciones de derechos humanos

El hacinamiento es un problema estructural y una fuente generadora de violencia institucional en las prisiones; ha sido denunciado durante décadas por las instituciones de derechos humanos y los profesionales del campo penal, aunque los cambios fueron escasos y parciales. En la actualidad, la covid-19 agrava la situación, por lo que la CIDH (2020) ha emitido las siguientes recomendaciones.

Adoptar medidas para enfrentar el hacinamiento de las unidades de privación de la libertad, incluida la reevaluación de los casos de prisión preventiva para identificar aquéllos que pueden ser convertidos en medidas alternativas a la privación de la libertad, dando prioridad a las poblaciones con mayor riesgo de salud frente a un eventual contagio del covid-19, principalmente las personas mayores y mujeres embarazadas o con hijos lactantes. (p. 16)

En la misma línea, la CIDH (2020) sugiere que “en los casos de personas en situación de riesgo en contexto de pandemia, se evalúen las solicitudes de beneficios carcelarios y medidas alternativas a la pena de prisión” (p. 16).

Así mismo, se proponen alternativas para sostener el contacto de las personas privadas de libertad con sus familiares, amigos y representantes legales mediante el uso de tecnología de videollamadas u otros modos de virtualidad (OPS y OMS, 2020). De esta forma, se evita incrementar los riesgos de padecimiento de salud mental ya implícitos en el encarcelamiento en condiciones habituales.

La agencia de las cosas en el modelo de educación social en las instituciones de encierro

La actualidad de las prácticas educativas con adultos y adolescentes en los contextos de encierro se configura como un umbral donde no existe lo humano en sí, sino un conjunto heterogéneo de híbridos entre lo humano y lo tecnológico, tales como: objetos, cosas, materiales, materialidades con capacidad de agencia (Lash, 1999; Latour, 2001; 2005; 2013; Silva, 2019). En este sentido, emprendemos un brevísimo recorrido por composiciones donde están involucradas la capacidad de agencia de los humanos y de las cosas. Nos proponemos una reflexión preliminar desde una errancia, un intermedio entre la acción humana y los objetos que agencian lo que hacemos.

La vida en instituciones de encierro produce efectos subjetivos relevantes por la interacción prolongada con una arquitectura opresiva y unas reglas de uso del espacio restringidas a la voluntad de otros (guardias, educadores u otros profesionales que regulan las necesidades biológicas y sociales básicas). Así como lo menciona Agamben (2011), “todo dispositivo implica un proceso de subjetivación sin el cual no podría funcionar como dispositivo de gobierno, aunque se reduzca a un puro ejercicio de violencia” (p. 261). El aprendizaje en esos espacios está signado por la instalación de un conjunto de prácticas que enlazan la discrecionalidad y el aislamiento, que produce efectos de dependencia institucional (Silva, 2016a). Si bien, como todo dispositivo, tiene fisuras y su eficacia no es absoluta, podemos encontrar una tendencia general que se orienta a la homogenización de la vivencia de los adolescentes sostenida en el ejercicio de una autoridad sin reglas ni participación de los sujetos. La discrecionalidad en la actuación del mundo adulto es una constante que por repetición va impactando en la experiencia de los sujetos. La reja, la puerta, el candado, la llave, el perimetral, la concertina, las esposas, los grilletes actúan sobre el cuerpo de adolescentes y adultos.

Siempre hemos prestado atención a la agencia de los humanos, desde lo micro-social en las acciones de los educadores en la vida cotidiana de los centros, hasta las decisiones de actores políticos que diseñan las políticas públicas. No obstante, casi nada nos hemos ocupado de la agencia de las cosas, para pensar cómo y en qué proporción los humanos y las cosas producen la acción.

La organización del espacio, las estructuras, las rejas, las camas, las esposas, los grilletes, los perimetrales y la concertina confirman una geografía opresiva que construye el mundo de los adultos y los adolescentes privados de su libertad. Los objetos que se disponen ejercen prácticas de deshumanización.

La Arquitectura es el medio por el cual el hombre prepara el ambiente para convertirlo en un mundo –en un mundo habitable, un mundo humanizado, es decir, un mundo de sentido. El espacio de la Arquitectura es el espacio del sentido. La Arquitectura prepara el ambiente para constituirlo como espacio de sentido. (Lewkowicz y Sztulwark, 2003, p. 52)



El aprendizaje en esos espacios está signado por la instalación de un conjunto de prácticas que enlazan la discrecionalidad y el aislamiento

Lewkowicz y Sztulwark (2003) establecen que la arquitectura propone un mundo que trae implícito un proyecto que responde a una situación. Un proyecto para “transformar la realidad, no en el sentido de cómo es el mundo, sino en el compromiso de cómo podrá ser” (Lewkowicz y Sztulwark, 2003, p. 88) El medio físico, es decir, las cosas que se usan en la prisión, crea un mundo de relaciones y afectaciones en los cuerpos de quienes son sometidos a una relación entre la carne y el hierro (Netz, 2013).

Entramos en un umbral, un lugar donde se descrece del dualismo cartesiano alma/cuerpo que funda la construcción de la modernidad a partir de la escisión entre naturaleza y cultura. El *cogito ergo sum* (pienso, luego existo/pienso, por lo tanto, soy) subordina lo humano a la razón; se trata de una categoría fundante del racionalismo que sustenta la modernidad. En cambio, deambulamos por un borde híbrido, donde lo humano y lo no-humano se ponen en acción de forma conjunta, sin líneas divisorias, impidiéndonos distinguir con claridad su participación en la agencia que produce la acción.

Nosotros los modernos cerramos nuestros ojos ante la hibridez de las máquinas, las tecnologías y otros cuasi-objetos, de los “monstruos” que se producen de esta manera. Nosotros los modernos tendemos a clasificarlos con las categorías dualistas convencionales. Y sin embargo producimos estos híbridos y estos monstruos a una escala nunca antes imaginada. Más aún, nuestras categorías dualistas (antihíbridas) han facilitado la producción e innovación de estos cuasi-objetos proliferantes. (Lash, 1999, párr. 4)

El vínculo educativo despojado de estas mediaciones no-humanas pierde potencia

Desde la teoría del actor-red se propugna una relación indisoluble entre sujetos y objetos. Al respecto, Latour (2005) expresa que “ninguna ciencia de lo social puede iniciarse siquiera si no se explora primero la cuestión de quién y qué participa en la acción, aunque signifique permitir que se incorporen elementos que, a falta de mejor término, podríamos llamar no-humanos” (p. 107). Configuraciones híbridas entre sujetos y objetos: entre lo humano y lo tecnológico agregan elementos para comprender las tramas de relación de la actualidad. El vínculo educativo despojado de estas mediaciones no-humanas pierde potencia significativa, por ende, debemos repensar, explicitar, problematizar y planificar esa estrecha relación entre sujetos e instrumentos, gadgets, herramientas y, fundamentalmente, imaginar y predecir respecto a sus eventuales efectos de realidad.

Las relaciones homogeneizantes que venimos instalando con las nuevas generaciones que pretenden cuidar no están exentas de objetos mediadores, por el contrario, tienen una potencia que opera sobre lo real. Si la realidad como tal no existe, sino lo real –un perímetro sinuoso que intentamos aprehender desde un marco teórico determinado–, debemos ser capaces de cartografiar las tramas de relación entre sujetos y objetos, para “estar preparados para mirar y poder explicar la durabilidad y la extensión de cualquier interacción” (Latour, 2005, p. 107). Lo que resulta desafiante y, seguramente, genere des-

asosiego, es la configuración de una trama de relaciones altamente compleja y que no terminamos de comprender cabalmente. Como reseña Lash (1999):

Latour [...] no entiende tanto que los objetos hayan sido causados por los sujetos, sino que más bien los ve como portadores de ciertas propiedades que los sujetos poseen. Para él, por lo tanto, los objetos tienen agencia: no una agencia causal como en el naturalismo, sino más bien el mismo tipo de agencia que los sujetos. (párr. 10)

Aquí se observa un punto clave, ya que los objetos tienen la doble condición de ser construidos, a la vez que construyen el mundo. Lash (1999) sostiene que “los objetos de Latour no solo son construidos. En tanto que son construidos, ellos mismos construyen. Construyen por mediación y delegación” (párr. 12).

Es potente la definición de acción que nos propone Latour (2001) cuando afirma que “la acción es una propiedad de entidades asociadas [...]. El atribuir a un actor el papel de primer motor no debilita en modo alguno la necesidad de una composición de fuerzas para explicar la acción” (p. 217). Así como se mencionó en párrafos anteriores, desde la teoría del actor-red se propone una relación indisoluble entre sujetos y objetos. Los híbridos, objetos y sujetos producen acciones en un grado que no estamos demasiado dispuestos a asumir. Seguimos prefiriendo acudir al discurso y al lenguaje como factores determinantes, que lo son, pero desconociendo los efectos que las cosas que construimos producen en la determinación de las prácticas que podemos desarrollar. Y fundamentalmente, sin reconocer que esas cosas –toda la utilería penitenciaria es un buen ejemplo– portan una capacidad de agencia, una capacidad de acción, una potencia desubjetivante radical. Imponiéndose ante la agencia humana, destituyendo las decisiones y capacidades de los sujetos.

En suma, las prácticas socioeducativas son ensamblajes híbridos entre sujetos, objetos, materialidades y discursos. Queda pendiente pensar sobre cómo y con qué anudamos lazos para componer prácticas educativas. Está claro que encontramos en los sentidos y los discursos un aspecto central, somos sujetos de lenguaje, también incluimos en el análisis los objetos, las cosas, los materiales y las materialidades que usamos –a la vez que nos produce– para desplegar la acción, ya que las cosas, también, nos hacen lo que somos, son parte de nuestra existencia humana.

Los desafíos (pre) post-pandemia

Una constante en las prácticas de los sistemas penales en nuestra región es su capacidad de destrucción de los vínculos sociales e institucionales de adolescentes y adultos criminalizados. Sin esas relaciones personales, familiares, sociales e institucionales, sin el acceso al ejercicio de derechos mediante



Las prácticas socioeducativas son ensamblajes híbridos entre sujetos, objetos, materialidades y discursos

Sin esas relaciones personales, familiares, sociales e institucionales se empuja a las personas a sostener condiciones de vida y relaciones conocidas asociadas al mundo de la ilegalidad.

políticas públicas, se empuja a las personas a sostener condiciones de vida y relaciones conocidas asociadas al mundo de la ilegalidad.

En consecuencia, cualquier propuesta socioeducativa que pretenda presentar alternativas de cambio de los sujetos deberá impactar en algunos de estos aspectos:

- La posición del sujeto en su relación con lo social. Asumiendo que el cambio del sujeto es efecto del cambio de lugar (Núñez, 1999), la educación social deberá construir una oferta que conecte con algo del interés, la preferencia, el deseo o la motivación del sujeto (Silva, 2016b) para activar otro lugar social distinto al de un preso.
- De acuerdo con Brignoni (2012), la educación “pasa por legitimar las aspiraciones de los sujetos transmitiéndoles recursos normalizados para su logro” (p. 46). Por tanto, significa un proceso de aprendizaje personal, que lo conecte con sus proyectos, que siempre son en relación con los otros.
- Formar una red es abrir una oportunidad de aprendizaje y activar los vínculos con la vida. Como sostiene Deligny (2015), “la red es un modo de ser” (p. 10), no es un objeto, una técnica o una metodología, o tal vez todo eso, pero fundamentalmente un modo de relación social. Esta definición desencadena prácticas socioeducativas de activación de vínculos y relaciones sociales para crear condiciones donde lo humano se haga lugar.
- Destituir la violencia como modo de relación social y como curriculum de las instituciones de encierro. En la mayoría de las prisiones se enseña la violencia (Ruiz y Silva, 2019) como modo de vínculo, como ejercicio de poder y como estrategia de sobrevivencia. Ello va en contra de todas las finalidades normativas de las prisiones y fomenta la violencia intra carcelaria y la violencia social. Desmontar las prácticas de violencia institucional es una parte significativa de la práctica educativa.

Claudia María López Ortiz
Trabajadora social
Magister en Educación

Docente e investigadora de la Universidad Libre Seccional Pereira de Colombia
Miembro activo de ASOCOPESSES y de la SIPS
claudia.lopez@unilibre.edu.co

Jairo Alberto Martínez Idárraga
Magister en Derecho Procesal
Doctor en Derecho

Docente e investigador de la Universidad Libre Seccional Pereira de Colombia
Miembro activo de ASOCOPESSES y de la SIPS
jairo.martinez@unilibre.edu.co

Diego Silva Balerio
Educador social

Magister en Psicología y Educación (Udelar)
Doctorando en Psicología (Udelar)
Docente e investigador del Departamento de Pedagogía Social, CFE
Miembro activo de la SIPS
silva.balerio@cfedu.edu.uy



Bibliografía

- Agamben, G. (2004). *Estado de excepción*. Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Revista Sociológica*, 26(73), 249-264.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Almeda, E. y Di Nella, D. (2017). Mujeres y cárceles en América Latina: perspectivas críticas y feministas. *Papers: Revista de Sociología*, 102(2), 183-214.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2335>
- Añaños-Bedriñana, F. T., Fernández-Sánchez, M. P. y Llopis, J. J. (2013). Aproximación a los contextos en prisión. Una perspectiva socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (22), 13-28. https://doi.org/10.7179/PSRI_2013.22.02
- Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias*. Editorial UOC.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Ediciones Paidós.
- Centro Iberoamericano de Derechos del Niño [CIDENI]. (2019). *Derechos en acción: ¿Cómo ha cambiado la infancia en Chile en 25 años? Análisis comparado datos censales 1992-2017*. http://www.cideni.org/wp-content/uploads/2019/04/01_DerechosEnAccion-Cideni-3.pdf
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH]. (2020). *Pandemia y derechos humanos en las Américas*. <https://www.oas.org/es/cidh/decisiones/pdf/Resolucion-1-20-es.pdf>
- Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer “Convención de Belém do Pará”. 9 de junio, 1994.
<https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>
- Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Editorial Cactus.
- Del Pozo, F. J. (Comp.). (2017). *Exclusión, mujeres y prisión en Colombia*.

Un caso en la región Caribe. Editorial Universidad del Norte.

Di Nella, D. e Ibáñez, V. (2020). Causas y consecuencias de la pandemia COVID-19. De la inmovilidad de la humanidad a la circulación desconcentrada de personas. *Revista Derechos en Acción*, 15(15), 415-485. <https://doi.org/10.24215/25251678e407>

Durán-Chavarría, D. y Mayoral, I. V. (2020). Privación de libertad en tiempos de COVID-19 en Latinoamérica y el Caribe: Reacciones a corto plazo y aprendizajes a futuro. Especial referencia a los sistemas de justicia penal juvenil. En T. Montero. (Coord.). *La justicia penal juvenil en Iberoamérica: Libro homenaje a D. Elías Carranza* (p. 49-86). J. M. Bosch.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Ediciones.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (2da ed.). Siglo Veintiuno Ediciones.

García-Vita, M. M. y López, C. M. (2017). Situación familiar de las mujeres reclusas. En F. J. Del Pozo. (Comp.). *Exclusión, mujeres y prisión en Colombia. Un caso en la región Caribe* (p. 135-157). Editorial Universidad del Norte.

González, I. (2012). La cárcel en España: mediciones y condiciones del encarcelamiento en el siglo XXI. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 3(8), 351-402. <http://62.204.194.45/fez/eserv/bibliuned:revistaDerechoPenalyCriminologia-2012-8-5100/Documento.pdf>

International Drug Policy Consortium [IDPC]. (2021). *The harms of incarceration: The evidence base and human rights framework for decarceration and harm reduction in prisons*. <https://idpc.net/publications/2021/06/the-harms-of-incarceration-the-evidence-base-and-human-rights-framework-for-decarceration-and-harm-reduction-in-prisons>

Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la Prevención del Delito y el Tratamiento del Delincuente [ILANUD]. (2020). *El sistema penitenciario ante la encrucijada producto de la crisis provocada por el COVID-19*. <http://fileserv.idpc.net/library/ILANUD-COVID-19.pdf>

Keillor, D. (2020, 14 de abril). *COVID-19 ¿Cómo atender una crisis humanitaria de niños detenidos en latinoamérica?* <https://www.jjadvocates.org/es/covid-19-como-atender-una-crisis-humanitaria-de-ninos-detenidos-en-latinoamerica/>

Lash, S. (1999). *Objetos que juzgan: El parlamento de las cosas de Latour*. <https://transversal.at/transversal/0107/lash/es>

Latour, B. (2001). *La esperanza de pandora: Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Editorial Gedisa.

Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial Ediciones.

Latour, B. (2013). Gabriel Tarde y el fin de lo social. En G. Tarde. (Coord.). *Las leyes sociales* (p. 15-35). Editorial Gedisa.

Lewkowicz, I. y Sztulwark, P. (2003). *Arquitectura plus de sentido*. Altamira Libros.

López, C. M., Medina, D. P. y Cardona, N. E. (2020). Visita virtual en privación de libertad. En F. J. Del Pozo. (Comp.). *Prácticas comunitarias para afrontar el COVID-19: 26 casos en Iberoamérica, Estados Unidos y Canadá* (p. 23-29). Editorial Universidad del Norte. <http://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/9053#page=1>

Martínez, J. A. (2020). Sistema de responsabilidad penal para adolescentes en Colombia: entre lo emergente y lo cotidiano. En T. Montero. (Coord.). *La justicia penal juvenil en Iberoamérica: Libro homenaje a D. Elías Carranza* (p. 151-180). J. M. Bosch.

Martínez, J. A. y Del Pozo, F. J. (2016). Perspectivas sociológicas, jurídicas y políticas de la justicia juvenil en Colombia. *Revista Verba Iuris*, 11(35), 107-119. <https://doi.org/10.18041/0121-3474/verbaiuris.35.9>

Mesa, C., Franco, O. H., Gómez, C. y Abel, T. (2020). COVID-19: The forgotten priorities of the pandemic. *Maturitas*, (136), 38-41. <https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2020.04.004>

Montero, T. (2019). *Diccionario internacional de justicia juvenil* (1ra ed.). Editorial La Ley.

Netz, R. (2013). *Alambre de púas, ecología de la modernidad*. Editorial Eudeba.

Núñez, V. (1999). *Pedagogía social, cartas para navegar en el nuevo milenio*. Editorial Santillana.

Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC]. (2010). *Medidas privativas y no privativas de la libertad. El sistema penitenciario. Manual de instrucciones para la evaluación de la justicia penal*. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/crimeprevention/The_Prison_System_Spanish.pdf

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (s.f.). *Cuidar nuestra salud mental*. <https://www.who.int/es/campaigns/connecting-the-world-to-combat-coronavirus/healthyathome/healthyathome---mental-health>

Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud [OPS y OMS]. (2020). *Preparación, prevención y control de COVID-19 en prisiones y otros lugares de detención*. <https://www.paho.org/es/file/71722/download?token=6I7Qh9QC>

Quidel, C. (2007). Sistema penitenciario chileno: Aspectos sociales y psicológicos. *Revista Cuadernos de Neuropsicología*, 1(3), 296-302. <https://www.redalyc.org/pdf/4396/439642480013.pdf>

Ruiz, M. y Silva, D. (Coord.). (2019). *Te pesa la cara. Afectaciones subjetivas del encierro en la adolescencia*. Isadora Ediciones. <http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/453/SilvaBalerio%2cD.Tepesalacana.pdf?sequence=2&isAllowed=y>



Sánchez-Mejía, A. y Morad, J. (2019). Trabajo y mujeres privadas de la libertad: trabajando al margen del derecho laboral. *Revista CS*, núm. especial, 199-239.

<https://doi.org/10.18046/recs.iEspecial.3252>

Sentencia T-388/13. (2013, 28 de junio). Corte Constitucional (María Victoria Calle Correa, M.P). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-388-13.htm>

Silva, D. (2016a). *Experiencia narrativa: adolescentes institucionalizados por protección*. Editorial UOC.

Silva, D. (2016b). *Pedagogía y criminalización, cartografías socioeducativas con adolescentes*. Editorial UOC.

Silva, D. (2019). Materialidades y sentidos en las prácticas socioeducativas: Un vagabundeo entre híbridos. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez. (Coords.). *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo* (p. 213-236). Editorial Noveduc.

Vergara, M. C. (2009). Representaciones sociales sobre salud, de algunos grupos de jóvenes de Manizales, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 105-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77307105>

Villanueva, J., Jaramillo, M. C., Sotomayor, E., Gutiérrez, C. y Torres-Quintero, A. (2018). La salud mental en los modelos de atención de adolescentes infractores. Los casos de Colombia, Argentina, Estados Unidos y Canadá. *Revista Universitas Médica*, 59(4), 1-17. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.umed59-4.infr>

Yagüe, C. (2010). Panorama actual de la situación de las mujeres y madres en los centros penitenciarios españoles. El programa de igualdad. En F. T. Añños. (Coord.). *Las mujeres en las prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto* (p. 183-200). Editorial Gedisa.

Zinger, I. (2006). Human rights compliance and the role of external prison oversight. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 48(2), 127-140.

<https://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/cjccj.48.2.127>

Juliana dos Santos
Santiago Pavani
Priscilla Boschi

Educación social y pobreza en Brasil en tiempos de pandemia

Recepción: 08/03/2021 / Aceptación: 25/05/2021

Resumen

Este monográfico tiene como objetivo reflexionar sobre la educación social en Brasil en tiempos de pandemia de covid-19, que se impone en el país en un momento político muy crítico, en el que la pobreza estaba aumentando ya antes de la crisis de salud. Aunque no se ocupa solamente de las personas en situación de pobreza, en Brasil, debido a la falta de garantía de los derechos básicos y a la retracción de las políticas públicas orientadas a los derechos sociales, en los últimos años, ese es un gran y muy importante frente de actuación de la educación social. De esta manera, el texto es una forma de denunciar la crisis y dar a conocer necesidades y posibilidades de acción ante la realidad, escenario en el que la educación social es, más que nunca, necesaria.

Palabras clave

Brasil, educación social, pobreza, pandemia de covid-19.

Educació social i pobresa al Brasil en temps de pandèmia

Aquest monogràfic té com a objectiu reflexionar sobre l'educació social al Brasil en temps de pandèmia de covid-19, que s'imposa al país en un moment polític molt crític, en què la pobresa ja augmentava abans de la crisi de salut. Tot i que no s'ocupa només de les persones en situació de pobresa, al Brasil, atesa la manca de garantia dels drets bàsics i la retracció de les polítiques públiques orientades als drets socials, en els últims anys, aquest és un gran i molt important front d'actuació de l'educació social. D'aquesta manera, el text és una forma de denunciar la crisi i donar a conèixer necessitats i possibilitats d'acció davant la realitat, escenari en el qual l'educació social és, més que mai, necessària.

Paraules clau

Brasil, educació social, pobresa, pandèmia de covid-19.

Social education and poverty in Brazil in time of pandemic

This article reflects on social education in Brazil in a time of the COVID-19 pandemic, which struck the country at a highly critical moment, politically, with poverty already increasing before the health crisis began. Although the pandemic does not only affect people living in poverty in Brazil, in view of the lack of guarantees of basic rights and the withdrawal of public policies aimed at promoting social rights in recent years, it is a large and important field of action for social education. Accordingly, the article denounces the effects of the crisis and describes the needs and possibilities for action in response to the situation, a scenario in which social education is now, more than ever, necessary.

Keywords

Brazil, social education, poverty, COVID-19 pandemic.

Cómo citar este artículo:

Dos Santos Rocha, J., Pavani Dias, S. y Boschi Bol, P. (2021). Educación social y pobreza en Brasil en tiempos de pandemia. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, p. 89-105.



Introducción

La educación social en Brasil es extremadamente necesaria en el contexto de la pandemia. Si ya lo era antes, ahora, con la profundización de la pobreza y de las desigualdades sociales, lo es mucho más. Pero es imprescindible decir que no nos asola solamente la pandemia, sino también un gobierno de extrema derecha, que no se preocupa por las condiciones de vida de la mayoría de la población y que es indiferente a las condiciones sanitarias y a la salud de un país con proporciones continentales.

La pandemia de covid-19 ya suma más de 525 mil muertos¹ en el país (Brasil, 2020c), y no hay un plan de gobierno que trate de forma seria y responsable la situación. Los brasileños que más sufren las consecuencias de esta crisis sanitaria son los más pobres. Datos del inicio del aislamiento ya apuntaban hacia la población más afectada: personas con bajo nivel de escolaridad, mujeres, afrodescendientes e indígenas, con edad entre 14 y 39 años, son los que realizan más actividades de riesgo, con mayor vulnerabilidad y que más han sufrido con las medidas de aislamiento, perdiendo su fuente de ingresos y el apoyo de sus familias (Komatsu y Menezes-filho, 2020).

En Brasil la falta de garantía de los derechos básicos y la retracción de las políticas públicas orientadas a los derechos sociales son un gran e importante frente de actuación

Así que, aunque la educación social no se ocupe solamente de las personas en situación de pobreza, en Brasil, debido a la falta de garantía de los derechos básicos y a la retracción de las políticas públicas orientadas a los derechos sociales, en los últimos años, ese es un gran e importante frente de actuación. Por eso, este manuscrito se propone reflexionar sobre la educación social en Brasil en tiempos de pandemia de covid-19, denunciando el contexto pandémico y también anunciando posibilidades de afrontamiento de esta situación. El presente artículo se organiza en cuatro apartados: 1) Introducción; 2) Educación social y pobreza en Brasil; 3) Pandemia: la profundización de la pobreza y el papel de la educación social; 4) Conclusiones. Se propone una discusión teórica un poco más profunda sobre la pobreza y las desigualdades sociales en Brasil en tiempos de pandemia, utilizando datos secundarios de otras investigaciones y vivencias de los autores como trabajadores e investigadores en dos municipios distintos del sur del país, en el marco de la asistencia social.

Los resultados apuntan que la política pública de asistencia social en Brasil es precaria frente a la situación, y los autores denuncian al mundo una parte de lo acontecido en el país en este momento pandémico, y también anuncian posibilidades de afrontamiento de la situación, como forma de resistir y luchar en tiempos difíciles, así como hizo Paulo Freire al denunciar la educación bancaria y anunciar nuevas formas de hacer educación, más humanas y más democráticas (Freire, 1987).

Educación social y pobreza en Brasil

Antes de hablar de las intervenciones y la importancia de la educación social en Brasil, es necesario hacer un breve reporte sobre los hechos políticos más recientes, que entendemos que han colaborado a fortalecer las desigualdades e injusticias sociales en nuestro país, produciendo situaciones de pobreza y miseria aún más inhumana durante la pandemia de covid-19. El 31 de agosto de 2016, el mandato de la entonces presidenta Dilma Rousseff fue revocado por un proceso de juicio político lleno de incongruencias y controversias. Cabe señalar que no se han presentado pruebas contundentes que acrediten los hechos de impropiedad administrativa de los que fue acusada, por lo que, en su autodefensa pública en el Senado, ella calificó el proceso de golpe de Estado, interpretación con la que estamos de acuerdo.

Tras el proceso de *impeachment*, la destitución de la presidenta Dilma Rousseff y su salida del poder, el país fue dirigido por su vicepresidente, Michel Temer. Uno de los principales objetivos del gobierno de Michel Temer fue aprobar la PEC 241/2016 (Propuesta de Enmienda Constitucional), que proponía congelar el gasto público durante los siguientes veinte años. La campaña gubernamental para la aprobación de la PEC se inició durante el proceso de acusación de la presidenta Dilma Rousseff, cuando Michel Temer aún era presidente interino, y terminó victoriosa el 15 de diciembre del mismo año, cuando se promulgó la Enmienda Constitucional núm. 95. Para promover los intereses de quienes querían reducir la deuda pública y alentar al sector privado, se bloqueó la inversión estatal en educación, salud, cultura y otras áreas vinculadas al bienestar de la población, afectando negativamente a toda la población, principalmente a los colectivos empobrecidos social y económicamente (Vairão Junior y Alves, 2017).

Además, en las elecciones de 2018 ganó el candidato que expresa más fielmente la extrema derecha neofascista en el país (Boschatti y Behring, 2021), Jair Messias Bolsonaro. Desde entonces la reducción escalonada de los derechos sociales y de las políticas públicas ha castigado aún más al pueblo brasileño. La siguiente tabla muestra los impactos en el presupuesto federal en algunas de las principales áreas de garantía sobre los derechos ciudadanos desde la promulgación de la Enmienda Constitucional núm. 95.



Uno de los principales objetivos del gobierno de Michel Temer fue aprobar la Propuesta de Enmienda Constitucional que proponía congelar el gasto público durante los siguientes veinte años

Tabla 1. Valores ejecutados con el presupuesto del Gobierno Federal (valores en miles de millones de reales)

	2016	2017	2018	2019	2020
Educación	129,6	127,8	114,7	111,8	104,7
Salud	129,3	125,5	133,7	133,9	167,5
Asistencia social	96,8	98,1	97,0	102,1	428,2
Cultura	2,5	2,2	2,1	1,6	1,6

Fuente: Elaboración de las autoras con datos de la plataforma SIGA Brasil.

Como es posible ver en la tabla, *Educación* y *Cultura* tuvieron pérdidas, mientras que *Salud* y *Asistencia social* recibieron más aportes, teniendo en cuenta que en el último año tuvo un aumento fuera de la curva, debido a las ayudas de emergencia instituidas por la Ley núm. 13.982/2020. La primera propuesta del Gobierno Federal establecía cuotas de R\$200 reales (cerca de 35 dólares americanos) para un estrato social muy restringido. La ley aprobada, una iniciativa de la oposición al gobierno en el poder legislativo, con el apoyo de la movilización social, dispuso la transferencia de tres cuotas de R\$600 reales mensuales a trabajadores informales y con bajos ingresos, microempresarios individuales y también a contribuyentes individuales del Instituto Nacional de la Seguridad Social, con la intención de reducir los impactos económicos provocados por la pandemia de covid-19 (Brasil, 2020a). A principios de julio, el Gobierno Federal autorizó dos cuotas más y, en septiembre, el gobierno anunció el pago de cuatro cuotas más, de R\$300 reales, hasta finales de 2020, cuando se canceló la ayuda (Brasil, 2020b). Ya está pendiente en el Senado una nueva PEC para extender la ayuda de emergencia hasta junio de 2021, sin embargo, el texto del proyecto define la flexibilidad del gasto mínimo de los municipios, los estados y el Gobierno Federal en las áreas de salud y educación como condición para su viabilidad, es decir, todas las entidades federativas estarían habilitadas para no ejecutar el monto mínimo que establece la ley para estas áreas (García y Resende, 2021).

Volviendo al análisis de la tabla 1, es importante considerar que en las áreas donde se produjo el mantenimiento del monto ejecutado del presupuesto, o tuvo un pequeño aumento, también hubo un aumento en los valores para mantener gastos fijos o realizar acciones básicas, un ajuste por inflación, lo que lleva a una reducción de la capacidad para satisfacer las demandas de la población.

Recientemente, el Centro de Pesquisas e Estudos de Direito Sanitário (CE-PEDISA), de la Faculdade de Saúde Pública (FSP) de la Universidade de São Paulo (USP), y Conectas Direitos Humanos, publicaron un boletín titulado *Direitos na Pandemia: Mapeamento e Análise das Normas Jurídicas de*

Resposta à Covid-19 no Brasil. Allí presentan una revisión de los estándares elaborados por el Gobierno de Jair Messias Bolsonaro relacionados con la pandemia de covid-19, de enero a diciembre de 2020, relacionándolos con manifestaciones públicas del presidente o representantes gubernamentales, oficiales o no, y publicidad gubernamental. La conclusión del análisis presentado en el boletín es que “no hay incompetencia ni negligencia por parte del Gobierno Federal, [sino] la existencia de una estrategia institucional para la propagación del virus, impulsada por el Gobierno Federal bajo el liderazgo del presidente de la República” con una concentración de ataques a grupos políticamente minoritarios, como los pueblos indígenas y la población más empobrecida (Asano et al., 2021, p. 7, traducción propia).



Entre los actos del boletín mencionado podemos destacar el insistente discurso de minimización y negación de la crisis sanitaria y los peligros reales de la enfermedad; la defensa del uso de cloroquina y otras drogas como tratamiento preventivo o precoz, sin ninguna evidencia científica; el constante cambio de ministros y otras posiciones estratégicas del gobierno por desacuerdos ideológicos, reemplazados, usualmente, por generales de las Fuerzas Armadas, siendo el más grave el cambio de dos ministros de Salud; numerosas declaraciones irrespetuosas para las víctimas y sus familias; lucha de poder con gobernadores de los estados y alcaldes; intento de encubrir datos oficiales de salud y confundir opiniones; vetos a medidas básicas de aislamiento social y seguridad sanitaria guiadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS); difusión de información falsa o dudosa sobre la efectividad de las vacunas y actos de obstrucción a la logística efectiva para su adquisición, distribución y aplicación; ataques y desprestigio de la prensa nacional. Todos estos hechos relatados hasta el momento, en tono de denuncia, corroboran lo expresado al inicio de este artículo. No solo nos afecta la crisis sanitaria de la pandemia de covid-19, sino también la pobreza, la miseria y el exterminio de la población más empobrecida, que es un programa de gobierno implementado por Jair Messias Bolsonaro y sus seguidores.

También debemos mencionar que la educación social en Brasil está organizada, de forma institucional, principalmente a través de la política de asistencia social, que busca promover, garantizar y defender los derechos de todas las personas. Para comprender de forma contextualizada como acontece la educación social en Brasil, o por lo menos gran parte de los servicios que se llevan a cabo en el ámbito de la asistencia, hablaremos brevemente sobre esta política.

La educación social no se da exclusivamente en el ámbito de la política de asistencia social, ya que las políticas de seguridad, educación, salud, cultura y ocio también ofrecen servicios o desarrollan programas y proyectos que pueden ser considerados como educación social. En estos casos los servicios son más puntuales, regionalizados o escasos, pero no menos importantes.

No solo nos afecta la crisis sanitaria de la pandemia de covid-19, sino también la pobreza, la miseria y el exterminio de la población más empobrecida

Hasta aquí, hemos caracterizado la educación social en el contexto brasileño como prácticas educativas institucionalizadas, con intencionalidad pedagógica, que colocan en el centro los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que se desarrollan presencialmente con poblaciones que se encuentran *ante el riesgo de o en situación de violación de derechos*. El propósito que persiguen es el de promover el desarrollo integral, la promoción, defensa y garantía de los derechos y el acceso a las oportunidades de las personas a las que sirve, respetando su capacidad de decidir por sí mismas y de pensar sobre su acción en el mundo (Rocha, 2020).³

En el marco de la asistencia social, vale la pena mencionar que el Sistema Único de Asistencia Social (SUAS) de Brasil fue creado en 2005, para componer el trípede de la seguridad social, junto a la salud y el bienestar social, con la función de regular y organizar las acciones de asistencia social en el territorio nacional. El SUAS ofrece servicios, programas, proyectos y ayudas a la población que los necesite (Brasil, 2005).

El SUAS es un sistema amplio que brinda a la población una gran variedad de servicios. Muchos de estos servicios ofrecidos prevén la figura ocupacional del educador social en sus equipos de trabajo. Según los datos del Censo SUAS 2018 (Brasil, 2019), *educadores sociales* es la categoría ocupacional más grande del Sistema Único de Asistencia Social. Así, comprendemos que la educación social es parte integrante y fundamental en la ejecución de la política pública de asistencia social en Brasil⁴. Es precisamente por este vínculo con la asistencia social y por la historia de desarrollo y desigualdades sociales del país, que la educación social aún tiene gran parte de sus acciones enfocadas en las situaciones de vulneración y riesgo de su población.

Son cinco los principales servicios de la educación social en la política de asistencia social (Brasil, 2009), que ya están organizados y en los cuales la ley prevé la participación del educador social o profesional equivalente.

Comprendemos que la educación social es parte integrante y fundamental en la ejecución de la política pública de asistencia social en Brasil

Tabla 2. Servicios ofrecidos en la asistencia social en los cuales se prevé la figura ocupacional de educadores sociales

Nombre del servicio	Público-objetivo	Breve descripción
<i>Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos</i>	Niños, adolescentes, jóvenes, adultos y personas mayores en situación de vulneración.	Ofrece un espacio de protección y convivencia durante una parte del día. Tiene como principal objetivo fortalecer lazos familiares y comunitarios y promover, garantizar y defender derechos.
<i>Acolhimento Institucional</i>	Niños, adolescentes y personas con discapacidad de familias que han perdido la custodia o que no tienen familia.	Espacios destinados a viviendas temporales. El objetivo es hacer posible, en el menor tiempo posible, un retorno seguro a la vida familiar, principalmente en la familia de origen y, excepcionalmente, en una familia sustituta.
<i>Serviço Especializado de Abordagem Social</i>	Personas en situación de trabajo infantil, explotación sexual infantil y adolescente, personas en situación de calle, drogadicción, entre otros.	Brindar atención básica e inmediata a las personas, con la finalidad de promover el acceso a la red de servicios de asistencia social, salud, educación, entre otras políticas públicas, para garantizar sus derechos.
<i>Socioeducação</i>	Niños y adolescentes en conflicto con la ley.	Atiende a personas, especialmente jóvenes, en situaciones de conflicto con la ley, restricción o privación de libertad, con el propósito de desarrollar procesos educativos para la "reintegración" social.
<i>Aprendizagem Socioprofissional</i>	Adolescentes y jóvenes.	Brinda a las personas una formación inicial para el mundo del trabajo, pero con una mirada amplia que debe preocuparse por el desarrollo social y ciudadano del sujeto.

Fuente: Elaboración de las autoras con datos del SUAS y de la Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais del país (Brasil, 2009).



El Sistema Único de Asistencia Social se organiza a través de numerosas normativas. Una de ellas, la Norma Operativa Básica de Recursos Humanos del Sistema Único de Asistencia Social (NOB-RH/SUAS), se encarga de los principales puntos de la gestión pública y propone mecanismos regulatorios para la relación entre gestores, trabajadores y prestadores de servicios de asistencia, presentando, a tal efecto, los primeros lineamientos de la política de gestión del trabajo (Brasil, 2006). Dicho documento prevé, en su marco funcional, la presencia del educador social, a quien llama también orientador social, para la ejecución de la educación social, además de otros profesionales tales como trabajadores sociales, psicólogos, entre otros.

Mientras tanto, es posible ver que algunos de los municipios, que son los responsables de la ejecución de las ofertas previstas en la ley, no logran alcanzar el número de profesionales necesarios en los equipos. Tampoco existe, en algunos municipios, el puesto de educador social en su plantilla profesional, imposibilitando la realización de un concurso público para la contratación de profesionales para esa función. Pero en lugar de avanzar hacia la implementación de esa política, que es relativamente nueva y aún requiere mucho trabajo para hacerse efectiva, presenciamos el desmantelamiento de lo poco que se construyó.

La subcontratación de los servicios básicos en el país ha crecido fuertemente. Eso significa la precarización de los servicios y de las condiciones de trabajo de los educadores sociales

Por ejemplo, en muchos de los municipios a lo largo del país, quienes ejecutan los servicios de asistencia social, en este caso de la educación social, son entidades subcontratadas por el poder público, que debe entonces fiscalizar los servicios. La subcontratación de los servicios básicos ha sido una práctica común en el país, y ha crecido fuertemente. Eso significa la precarización de los servicios y de las condiciones de trabajo de los educadores sociales.

Pandemia: la profundización de la pobreza y el papel de la educación social

Para hablar de la profundización de la pobreza y las desigualdades sociales en Brasil en este momento de pandemia, vamos a utilizar como ejemplo las vivencias que hemos tenido como trabajadores e investigadores de la educación social en dos municipios distintos del sur del país. Es importante mencionar que la situación es muy similar en gran parte de las alcaldías, con las cuales tenemos contacto a través de investigadores y trabajadores asociados.

Uno de los municipios, capital de una de las veintisiete unidades federativas (estados) del país, con una población cercana a 1.488.200 habitantes, tiene las actividades de la educación social en el ámbito de asistencia social ejecutadas por instituciones subcontratadas. El otro municipio forma parte de la región metropolitana de la capital, con una población de 139 mil habitantes, y quienes ejecutan los servicios de asistencia social son empleados del municipio, seleccionados por concursos públicos, pero el número de empleados ni siquiera llega a la mitad del personal que prevé el marco funcional de la política de asistencia social para el número de habitantes del municipio.

En el caso del primer municipio, la capital, los servicios se ven afectados por la transferencia insuficiente de fondos, que se traduce en bajos salarios para los educadores sociales, estructuras precarias, pocos recursos para materiales, dificultad para la continuidad de los servicios de manera buena y eficiente. Durante la pandemia, resultó en la suspensión de servicios de la educación social como, por ejemplo, el Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, un espacio de protección esencial en las comunidades, donde a

los niños y adolescentes se les garantizaba por lo menos una comida al día. La gestión pública suspendió los contratos con las entidades subcontratadas que ejecutaban dicho servicio, aduciendo la necesidad de recortar gastos y la imposibilidad de atender grupos debido al aislamiento.

Cuestionamos: ¿No sería responsabilidad de la gestión pública y papel de la educación social garantizar, en el momento de crisis, los derechos fundamentales, como la alimentación? El desmantelamiento y la fragilidad de la organización pública para la ejecución de la educación social en este momento se hacen más explícitos por la fuerte pérdida de derechos ya conquistados.



En el segundo municipio mencionado, la falta de personal suficiente para los servicios es una cuestión importante, aún más en este momento. En general, la insuficiencia de empleados ya es un obstáculo para la calidad, ya que muchas veces la gestión busca personas con puestos de confianza para complementar los marcos funcionales, lo que dificulta la continuidad y calidad de las acciones. Lo que ya era complicado antes de la pandemia, con ella se agrava. Muchos empleados están fuera del trabajo por condiciones de salud y los equipos, que ya eran pequeños e insuficientes, ahora están aún más sobrecargados, y la población, menos asistida cuando más lo necesita.

El desamparo y sufrimiento de la población más pobre es un hecho. Ellos son los más afectados, son los que “no tienen condiciones adecuadas de saneamiento y medios de prevención”, son los que no tuvieron oportunidad de trabajar desde casa, ya que nunca se produjo el cierre total de los comercios, fábricas y otros servicios no esenciales, muchos nunca estuvieron, de hecho, en aislamiento, y el paro, que crece en el país, no lo permitió (Boschetti y Behring, 2021, p. 76).

En este contexto hemos constatado, desde antes del inicio de la pandemia y del aislamiento, el crecimiento del número de familias que han requerido los servicios de asistencia social y educación social, así como el crecimiento de la población sin hogar en los grandes centros. Esto se intensifica más que nunca con la pandemia. Se pueden observar, aún, familias que nunca antes habían necesitado recurrir a la asistencia social y que ahora sí lo necesitan, lo que indica la profundización de la pobreza en el país (Fogliatto, 2020; Mendonça y Sampaio, 2020; Bofill, 2020; Prefeitura Municipal de Canoas, 2020).

En este sentido, el Decreto Federal núm. 10.282, de 20 de marzo de 2020, destacó la inclusión de la política de asistencia social como un servicio público esencial a la población. También destacamos la Portaria (Ordenanza) núm. 100, de 14 de julio de 2020 (Brasil, 2020e), que aprueba las recomendaciones para el funcionamiento de la red asistencial de Protección Social Básica y Protección Social Especial. Promulgada con el fin de asegurar el mantenimiento de la prestación de atención a la población en los diferentes escenarios epidemiológicos de la pandemia provocada por el nuevo Coro-

navirus - covid-19, no impidió el cierre de algunos de sus servicios en la pandemia o el despido de gran parte de los educadores sociales en el primer municipio mencionado, por ejemplo.

Algunos equipos o espacios han sido cerrados como forma de reducir el número de personas dentro de los espacios. Sin embargo, el número de personas que necesitan de los servicios creció exponencialmente

En el segundo municipio, algunos equipos o espacios han sido cerrados debido a la remoción de trabajadores que pertenecen al grupo de riesgo y también como forma de reducir el número de personas dentro de los espacios. Sin embargo, el número de personas que necesitan de los servicios creció exponencialmente, resultando en una ecuación difícil de resolver sin un plan estratégico.

De acuerdo con la Resolución núm. 1, del Consejo Nacional de Asistencia Social, de 21 de febrero de 2013 (Brasil, 2013), el ya mencionado Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, en el marco de la política de asistencia social del país, tiene la prerrogativa de incluir como usuarios, de forma prioritaria, a personas que viven situaciones de aislamiento, trabajo infantil, violencia y/o negligencia, niños o adolescentes fuera de la escuela y personas en situación de calle, entre otras. Con la suspensión de las actividades presenciales, la situación de los espacios, sin estructura adecuada para realizar reuniones virtuales, y la condición de las familias, que no tienen acceso a Internet, entre otras herramientas, es un gran desafío cumplir con el propósito de fortalecer los lazos sociocomunitarios y familiares, más allá de las cuestiones de protección y alimentación, también muy afectadas.

En los casos de los servicios dirigidos a la formación inicial para el trabajo ofrecidos a la población vulnerable o en riesgo, gran parte de los equipos, en los distintos municipios, viene ejecutando sus actividades, de forma virtual, como se puede. Los contactos se han realizado por teléfono: videollamadas, WhatsApp, mensajes, entre otros, con la prioridad de mantener el vínculo, orientar a los jóvenes para acceder a ayudas del gobierno, brindar la atención necesaria a las familias y, siempre que ha sido posible, desarrollar los aprendizajes previstos en los programas.

En general, se han publicado numerosos documentos para la organización de los servicios asistenciales, principalmente con un enfoque en la introducción de recursos tecnológicos para el acceso a las familias, con miras a no interrumpir los lazos creados con la población atendida, como por ejemplo la Portaria (Ordenanza) núm. 337, de 24 de marzo de 2020 (Brasil, 2020d), que orienta la organización de dos servicios de forma remota, así como prevé la suspensión de los grupos de actividades, entre otras medidas. Sin embargo, el acceso a estos recursos, en gran parte de las ocasiones, es precario o no existe, obstaculizando la prestación de servicios a las comunidades más necesitadas.

En Brasil, aunque el 74% de la población tiene acceso a Internet (77% de la población urbana y 53% de la población rural), un estudio reciente confirma que la pandemia de covid-19 hizo más evidente la exclusión digital de una

porción significativa de la población brasileña, porque señaló que el “uso de Internet exclusivamente por teléfono móvil, [predominante en las clases C y DE], por ejemplo, se asocia con un menor uso de las oportunidades en línea, incluidas las actividades culturales, la investigación escolar, la educación a distancia, el trabajo a distancia y el uso del gobierno electrónico” (Comitê Gestor da Internet no Brasil [CGI.BR], 2020, p. 3). Aun así, según la investigación, de los 47 millones de personas sin acceso a Internet en Brasil, 45 millones pertenecen a las clases C y DE. El acceso a Internet exclusivamente a través del teléfono móvil también es mayor entre la población negra y parda. Además del tipo de dispositivo utilizado, factores como la clase social, los ingresos familiares, el nivel educativo y la calidad del acceso a la red fortalecen las desigualdades digitales y reducen el potencial de uso de Internet por parte de la población brasileña más empobrecida (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020).

Mientras tanto, se han desarrollado algunas acciones en alianza entre entes gubernamentales, sociedad civil y entidades privadas, principalmente en lo que se refiere a la donación de alimentos, artículos de higiene y limpieza, además de máscaras protectoras. Acciones que se vuelven más importantes ante la ausencia recurrente del Estado. Es necesaria la inversión en políticas públicas, a través del cofinanciamiento de acciones de asistencia social destinadas a hacer frente a la situación de emergencia y garantizar el acceso a derechos.

Así, es posible destacar acciones realizadas en la capital y en ciudades de la región metropolitana, tales como las siguientes:

- El acuerdo para acoger a mujeres en situación de riesgo y violencia agravada por la situación de aislamiento derivada de la pandemia (Comunicação Social PMSS, 2020).
- La organización de espacios de emergencia para acogimiento de la población en situación de calle, en canchas deportivas cubiertas, para pasar la noche y acceder a alimentación, con acompañamiento de un equipo multiprofesional (Comunicação Social PMSS, 2020a).
- La ampliación del número de familias para el servicio Família Acolhedora (familia acogedora), con el fin de disminuir el número de niños y adolescentes en instituciones (Comunicação Social PMSS, 2020b).
- La distribución de auxilio de emergencia para desplazamiento en ocasiones de emergencia de salud, oportunidades laborales o busca de donaciones (Mobilidade Porto Alegre, 2020).
- La creación del Fundo das Mulheres POA (fondo para mujeres), con la finalidad de ayudar a las mujeres, madres responsables del hogar, que con la pandemia perdieron sus fuentes de ingresos (Dias, 2021).
- La donación de más de 800 toneladas de alimentos sin pesticidas por el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) en el sur del país (Comunicação do MST, 2020).



Es necesaria la inversión en políticas públicas, a través del cofinanciamiento de acciones de asistencia social destinadas a hacer frente a la situación de emergencia y garantizar el acceso a derechos

- El programa PopRua-RS, creado en diciembre de 2020 por la Secretaria de Trabalho e Assistência Social del Gobierno del Estado del Rio Grande do Sul, ejecutado por institución subcontratada en asociación con el gobierno, brinda atención a personas en situación de calle. Entrega de viandas y equipos de protección personal, además ofrece un espacio para que hagan higiene personal y ducha, y dirige a las personas a otros servicios de la red de atención pública, tales como atención a la salud, alojamiento por las noches, empleo, derechos humanos (Farias, 2021).
- La Casa de Cultura do Hip-hop, en la región metropolitana de la capital, Porto Alegre, distribuyó más de cuarenta toneladas de alimentos no perecederos a la población de la región (Secretaria de Justiça, cidadania e direitos humanos do RS, 2020).
- Coletivo Ponte Restinga (Ponto Organizado Nas Transformações Emancipatórias), una iniciativa implementada *por* y *en* las periferias de Porto Alegre durante el período de la pandemia de covid-19, que tiene como objetivo impactar a las nuevas generaciones, a través de una herramienta de comunicación comunitaria, promoviendo la educación popular, colectiva y en construcción y el pensamiento crítico (Feijó, 2020).
- El colectivo A Periferia Move o Mundo, una iniciativa idealizada y coordinada por un educador social que, en alianza con una cadena de supermercados local y la plataforma ECOFY, recolecta alimentos y ropa, y ya ha atendido a familias de varias ciudades de la región metropolitana de Porto Alegre e incluso fuera del estado, como por ejemplo en São Paulo (Soares, 2020).

Conclusiones

La pandemia de covid-19 ya encuentra a la población brasileña en una situación precaria, con altas tasas de paro y recortes significativos en las inversiones en políticas sociales (Werneke y Carvalho, 2020). En ese contexto, los servicios de asistencia social en gran parte se redujeron a la prestación de ayudas eventuales a la población, principalmente las relacionadas con la alimentación, con el fin de mitigar los efectos económicos de la pandemia para las familias, eso en los municipios en los que los servicios son realizados por las entidades públicas. En la mayoría de casos, en los que los servicios son realizados por entidades subcontratadas, como en la capital que utilizamos como ejemplo, los contratos fueron suspendidos, al igual que los fondos, dejando a la población desasistida y dependiente de iniciativas particulares de activismo de la sociedad civil para obtener lo mínimo: alimentos.

Estas iniciativas aisladas e individuales, por parte de la propia población, han funcionado como formas de caridad o de solidaridad. Son de gran valor, pero son insuficientes. Como ejemplo tenemos a las iniciativas publicadas en la guía *Práticas comunitarias para afrontar el covid-19: 26 casos en Iberoamérica, Estados Unidos y Canadá* (Del Pozo Serrano, 2020) y las mencionadas anteriormente.

Estas iniciativas aisladas e individuales, por parte de la propia población, han funcionado como formas de caridad o de solidaridad. Son de gran valor, pero son insuficientes.

Buscamos aquí, en la medida de lo posible, y usando información pública divulgada, demostrar que la política pública de asistencia social en Brasil, en la que se institucionalizan las experiencias más numerosas y expresivas de educación social en el país, es precaria, pero existen esfuerzos. Es necesario hacer un reconocimiento a los trabajadores, especialmente a los educadores sociales, que no pararon ni siquiera un día, muchos de ellos viajando en autobús, arriesgando su propia vida para mantener en funcionamiento los servicios de asistencia social y la mínima garantía de derechos de la población más afectada por todos los males de la pandemia.



Además, queremos mencionar la importancia de fortalecer los órganos de control social como los concejos municipales, que son responsables de monitorear, evaluar e inspeccionar los servicios, programas y ayudas de asistencia social que brindan a la población los organismos públicos, siendo espacios de diálogo entre la población y los trabajadores con órganos de gestión (Machado, 2012).

Urge que la gestión pública asuma su responsabilidad de garantizar una vida digna para la población más pobre, que está más cargada de impuestos, inflación y desempleo. Por último, queremos destacar que, a pesar de todas las dificultades, todos los miedos y el desamparo, el pueblo sigue y la educación social es necesaria para resistir y para la reconstrucción del país cuando sea el momento.

Dra. Juliana dos Santos Rocha
Programa de Postgrado en Educación
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social
(CEPOPES, FACED-UFRGS)
juliana.rocha.001@acad.pucrs.br

Santiago Pavani Dias
Programa de Postgrado en Ciencias Sociales
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social
(CEPOPES, FACED-UFRGS)
santiago.dias@acad.pucrs.br

Priscilla Boschi Bol
Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social
(CEPOPES, FACED-UFRGS)
priboschi@gmail.com

Bibliografia

- Asano, C., Ventura, D., Aith, F., Reis, R. y Ribeiro, T. (2021). *Direitos na pandemia: mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à covid-19 no brasil*. *Boletín n. Conectas Direitos Humanos*. https://www.conectas.org/wp/wp-content/uploads/2021/01/Boletim_Direitos-na-Pandemia_ed_10.pdf
- Bofill, M. (2020). *Porto Alegre tem mais de 2,6 mil moradores em situação de rua, diz Fasc; ONG alerta para aumento no número durante a pandemia*. 2020. Portal G1. <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/07/14/porto-alegre-tem-mais-de-26-mil-moradores-em-situacao-de-rua-diz-fasc-ong-alerta-para-aumento-no-numero-durante-pandemia.ghtml>
- Boschetti, I. y Behring, E. (2021). Assistência Social na pandemia da covid-19: proteção para quem? *Serviço Social & Sociedade*, (140), 66-83. <https://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.238>
- Brasil (2020b). *Auxílio Emergencial é prorrogado até dezembro*. 2020b. Governo Federal. <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2020/09/auxilio-emergencial-e-prorrogado-ate-dezembro>.
- Brasil (2018). *Censo SUAS 2018*. SNAS - Ministério da Cidadania. <https://aplicacoes.mds.gov.br/snas/vigilancia/index2.php>
- Brasil (2020a). *Coronavírus: Senado aprova auxílio emergencial de R\$ 600*. Agência Senado. Senado Federal. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/03/30/coronavirus-senado-aprova-auxilio-emergencial-de-r-600>
- Brasil (2006). *Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOBRH/SUAS*, anotada e comentada. SNAS. http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/resolucoes/2006/Resolucao%20CNAS%20no%20269-%20de%2013%20de%20dezembro%20de%202006.pd
- Brasil (2005). *Política Nacional de Assistência Social*. MDS.
- Brasil (2020c). *Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde. <https://covid.saude.gov.br/>
- Brasil (2020d). *Portaria nº 337, de 24 de março de 2020*. Ministério da Cidadania. <http://blog.mds.gov.br/redesuas/portaria-no-337-de-24-de-marco-de-2020/>
- Brasil (2020e). *Portaria nº 100 14 de julho de 2020*. SNAS. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-100-de-14-de-julho-de-2020-267031342>
- Brasil (2013). *Resolução Nº 1 de 21 de fevereiro de 2013*. CNAS. <https://www.sigas.pe.gov.br/files/10142015092330-resolucao.no.01.de.21.de.fevereiro.de.2013.dispoe.sobre.o.reordenamento.do.servico.de.convivencia.e.fortalecimento.de.vinculos.scfv.pdf>

- Brasil (2009). *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*. CNAS.
- Comitê Gestor da Internet no Brasil. (2020). *Pesquisa TIC Domícilios 2019: resumo executivo*. https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123115919/resumo_executivo_tic_dom_2019.pdf
- Comunicação do MST (2020). *Saiba porque o MST do Sul do Brasil doou mais de 850 toneladas de alimentos em 2020*. <https://mst.org.br/2020/12/25/saiba-porque-o-mst-do-sul-do-brasil-doou-mais-de-850-toneladas-de-alimentos-em-2020/>
- Comunicação Social PMSS (2020). *Prefeitura assina convênio para abrigamento de mulheres em situação de risco e violência*. <http://www.sapucaiaodosul.rs.gov.br/prefeitura-assina-convenio-para-abrigamento-de-mulheres-em-situacao-de-risco-e-violencia/>
- Comunicação Social PMSS (2020a). *Ginásio é abrigo temporário para moradores de rua*. <http://www.sapucaiaodosul.rs.gov.br/ginasio-e-abrigo-provisorio-para-moradores-de-rua>
- Comunicação Social PMSS (2020b). *Mais duas famílias aderem ao serviço Família Acolhedora*. <http://www.sapucaiaodosul.rs.gov.br/mais-duas-familias-aderem-ao-servico-familia-acolhedora/>
- Decreto nº 10.282/2020 da Secretaria Geral da República. (2020). *Diário Nacional da República*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10282.htm
- Del Pozo Serrano, F. (2020). *Prácticas comunitarias para afrontar el Covid-19: 26 casos en Iberoamérica, Estados Unidos y Canadá* (1ª ed.). Universidad del Norte Editorial. <http://hdl.handle.net/10584/9053>
- Dias, G. (2020). *Flor de laranjeira: motivada pela volta da fome, Daiana Santos lidera o coletivo da periferia para a periferia*, em Porto Alegre. Ecoa. <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/causadores-daiana-santos/#cover>
- Farias, F. (2021). *População em situação de rua recebe atendimento através do PopRua RS*. Secretaria de Trabalho e Assistência Social do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. <https://stas.rs.gov.br/populacao-em-situacao-de-rua-recebe-atendimento-atraves-do-poprua-rs>
- Feijó, D. (2020). *Coletivo Ponte Restinga e seu idealizador*. Portal Tinga Agora. <https://tingaagora.com.br/coletivo-ponte-restinga-e-seu-idealizador/>
- Fogliatto, D. (2020). *Trabalhadores apontam aumento de situações de vulnerabilidade e risco social em Porto Alegre*. Sul21. <https://www.sul21.com.br/cidades/2020/11/trabalhadores-apontam-aumento-exponencial-de-situacoes-de-vulnerabilidade-e-risco-social-em-porto-alegre/>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.
- Garcia, G. y Resende, S. (2021). *Senado: proposta de fim do piso de saúde e educação dificulta PEC que viabiliza auxílio, dizem líderes*. Portal G1. <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/02/23/senado-proposta-de-fim-do-piso-de-saude-e-educacao-dificulta-pec-que-viabiliza-auxilio-dizem-lideres.ghtml>



Komatsu, B. K. y Menezes-filho, N. (2020). *Simulações de Impactos da COVID-19 e da Renda Básica Emergencial sobre o Desemprego, Renda, Pobreza e Desigualdade*. Police paper. 43, 1-33. <https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/Policy-Paper-v14.pdf>

Machado, L. (2012). *Controle Social da Política de Assistência Social: caminhos e descaminhos* (1ª ed.). EDIPUCRS.

Mendonça, L. y Sampaio, V. (2020). *Prefeitura lança assistência emergencial para 150 mil famílias vulneráveis. Prefeitura Municipal de Porto Alegre*. <https://prefeitura.poa.br/gp/noticias/prefeitura-lanca-assistencia-emergencial-para-150-mil-familias-vulneraveis>

Mobilidade Porto Alegre (2020). *Canoas: 5 mil famílias em situação de vulnerabilidade social são beneficiadas com auxílio transporte*. <https://mobilidadeportoalegre.com.br/canoas-5-mil-familias-em-situacao-de-vulnerabilidade-social-sao-beneficiadas-com-auxilio-transporte/>

Prefeitura Municipal de Canoas (2020). *Prefeitura de Canoas garante alimentos, higiene e outros itens essenciais à população vulnerável durante a pandemia*. <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/prefeitura-de-canoas-garante-alimentos-higiene-e-outros-itens-essenciais-a-populacao-vulneravel-durante-a-pandemia/>

Rocha, J. S. (2020). *A constituição subjetiva de educadoras(es) sociais: tornar-se educador(a) no processo de vida*. [Tesis doctoral]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Secretaria de Justiça, cidadania e direitos humanos do RS. (2020). *A arte salva! Ação da Casa da Cultura Hip Hop de Esteio distribui cestas básicas às famílias vulneráveis*. <https://sjcdh.rs.gov.br/a-arte-salva-acao-da-casa-da-cultura-hip-hop-de-esteio-distribui-cestas-basicas-as-familias-vulneraveis>

Soares, I. (2020re). *A periferia move o Mundo: o coletivo A Periferia Move o Mundo surgiu em 2019, idealizado por Cleber Moraes, educador social e morador do bairro santa tereza, em Porto Alegre*. Ecofy. <https://ecofy.com.br/revista/artigo/18/a-periferia-move-o-mundo>

Vairão Junior, N. y Alves, F. (2017). A Emenda Constitucional 95 e seus efeitos. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da Uerj* 22 (2), 54-75. DOI <https://doi.org/10.12979/32365>

Werneke, G. y Carvalho, M. (2020). A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. *Cad. Saúde Pública*, 36(5), 1-4. DOI 10.1590/0102-311X00068820

- 1 Números que se refieren a julio de 2021.
- 2 Derechos en pandemia: Mapeo y análisis de las Normas Jurídicas como Respuesta a la Covid-19 en Brasil.
- 3 Es importante poner la atención sobre una característica de esta definición de educación social con la que trabajamos, ya que hará una distinción que no está muy expresada en los trabajos publicados hasta el momento: la institucionalización. Argumentamos que *educación social y educación popular* no son sinónimos ni tampoco una es expresión de la otra. En el contexto actual, de lucha por el reconocimiento de la práctica de la educación social como profesión en Brasil, la entendemos como una práctica ocupacional crítica, insertada en las relaciones laborales formales del sistema capitalista. Se trata, por lo tanto, de una identidad ocupacional en el mundo del trabajo. Pero la educación popular se entiende como una perspectiva educativa que incorpora conceptos del mundo y principios éticos de acción que pueden orientar muchas prácticas ocupacionales, incluida la educación social. Es una identidad política del mundo y de la vida. Estas dos identidades se pueden superponer en la misma persona, pero esto no ocurre de forma automática ni obligatoria. Tal como lo entendemos, no toda práctica de educación social será una práctica de educación popular, y viceversa. Sin embargo, también entendemos y defendemos que una práctica de educación social que toma los principios de la educación popular basados en Freire como fundamento teórico-práctico y ético tiende a fortalecer a ambos campos e identidades.
- 4 No comprendemos ni tampoco defendemos que este sea el único espacio de trabajo de educadores sociales en el país, pero destacamos la importancia de estos trabajadores en la ejecución de las políticas públicas de asistencia social en Brasil.



Recursos, usos de las TIC y fortalecimiento de las educadoras sociales durante la pandemia de la covid-19 en zonas rurales de Puebla, México

Recepción: 29/03/2021 / Aceptación: 02/07/2021

Resumen

En México, el 63% de las niñas y los niños menores de cuatro años que no están escolarizados son atendidos por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). El CONAFE diseña e implementa estrategias para garantizar el derecho a la educación de niñas y niños que viven en zonas de pobreza, de difícil acceso y de alto rezago. Su principal estrategia socioeducativa consiste en realizar dos sesiones semanales (de dos horas cada una) donde una educadora social, que en el CONAFE llaman promotora educativa, organiza actividades diversas para las madres y sus hijas e hijos para mejorar las prácticas de crianza. Debido a la pandemia, las promotoras y las familias que atienden han tenido que modificar sus prácticas habituales. Así, nos planteamos describir los recursos, usos de las TIC y factores de fortalecimiento de las prácticas de las promotoras surgidas durante la pandemia de la covid-19. Entrevistamos a cinco promotoras y usamos el ATLAS.ti para elaborar una serie de redes semánticas. Concluimos que las promotoras tienen una voluntad de continuar que expresan en sus acciones adaptativas apuntaladas por el uso de las TIC y el cambio de una atención grupal a una atención personal cargada de optimismo y afectos positivos.

Palabras clave

Primera infancia, TIC, covid-19, redes semánticas, estrategias socioeducativas

Recursos, usos de les TIC i enfortiment de les educadores socials durant la pandèmia de la covid-19 en zones rurals de Puebla, Mèxic

A Mèxic, el 63% de les nenes i els nens menors de quatre anys que no estan escolaritzats són atesos pel Consell Nacional de Foment Educatiu (CONAFE). CONAFE dissenya i implementa estratègies per garantir el dret a l'educació de nenes i nens que viuen en zones de pobresa, de difícil accés i amb molts retards. La seva principal estratègia socioeducativa consisteix a realitzar dues sessions setmanals (de dues hores cadascuna) on una educadora social, que al CONAFE anomenen promotora educativa, organitza activitats diverses per a les mares i les seves filles i fills per millorar les pràctiques de criança. A causa de la pandèmia, les promotores i les famílies que atenen han hagut de modificar les seves pràctiques habituals. Així, ens plantejem descriure els recursos, usos de les TIC i factors d'enfortiment de les pràctiques de les promotores sorgides durant la pandèmia de la covid-19. Entrevistem cinc promotores i fem servir l'ATLAS.ti per elaborar una sèrie de xarxes semàntiques. Concloem que les promotores tenen una voluntat de continuar que expressen en les seves accions adaptatives apuntalades per l'ús de les TIC i el canvi d'una atenció grupal a una atenció personal carregada d'optimisme i afectes positius.

Paraules clau

Petita infància, TIC, covid-19, xarxes semàntiques, estratègies socioeducatives.

Resources, uses of ICT and strengthening the role of social educators during the COVID-19 pandemic in rural areas of Puebla, Mexico

In Mexico, 63% of children under the age of four not in school are cared for by CONAFE, the National Council for the Promotion of Education. CONAFE designs and implements strategies to guarantee the right to education of girls and boys living in areas of poverty that are difficult to access and suffer many shortcomings. Its main socio-educational strategy is based on two weekly two-hour sessions at which social educators (known as educational promoters by CONAFE) organize various activities for mothers and their children aimed at improving parenting practices. However, the pandemic forced these promoters and the families they serve to change their usual practices. In view of this, we decided to describe the resources, uses of ICT and factors that can strengthen the practices of educational promoters and which have emerged during the COVID-19 pandemic. We interviewed five educational promoters and used ATLAS.ti to develop a series of semantic networks. We conclude that promoters are keen to continue their work, which takes the form of adaptive actions backed up by the use of ICT and the shift from group attention to personal attention charged with optimism and positive affection.

Keywords

Early childhood, ICT, COVID-19, semantic networks, socio-educational strategies.

Cómo citar este artículo:

Silva Ríos, C. E., Villaseñor Palma, K., Valdivia Vizarrata, P. y Guzmán Zárate, C. (2021).

Recursos, usos de las TIC y fortalecimiento de las educadoras sociales durante la pandemia de la covid-19 en zonas rurales de Puebla, México. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, p. 107-127.

Introducción

México es la segunda economía de América Latina y la quinceava del mundo. Sin embargo, también es uno de los países con mayor desigualdad, es decir, México ocupa el segundo lugar de los países de la OCDE. En un contexto diverso, desigual y fragmentado como el mexicano, garantizar la igualdad de oportunidades desde el nacimiento significa garantizar la justicia social (Villaseñor Palma, 2019).

Desde la firma de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, México ha hecho grandes avances en materia de protección y desarrollo de la infancia. Este compromiso fue ratificado en 2014 con la promulgación de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Honorable Congreso de la Unión, 4 de diciembre de 2014) y, recientemente, con la publicación de la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia, la cual define el papel del Estado en la generación de condiciones que posibiliten a las personas vivir en mejores condiciones. En este sentido, “la atención a la primera infancia será la base para la construcción de un mejor país y una mejor sociedad” (Gobierno de México, 2 de marzo de 2020, p. 5).

En México, la atención a la primera infancia se materializa en distintos programas y estrategias. Una de las más importantes es la educación inicial, la cual, según establece la Ley General de Educación (Honorable Congreso de la Unión, 19 de enero de 2018), tiene como propósito “favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de cuatro años de edad. Incluye orientación a padres de familia o tutores para la educación de sus hijas, hijos o pupilos” (Artículo 40). La educación inicial se ofrece a través de tres modalidades: escolarizada, semi-escolarizada y no escolarizada. Según los datos estadísticos más recientes, *id est*, de 2013, la cobertura de educación inicial equivalía apenas al 12,2% (1.018.038) del total de niñas y niños en ese rango de edad de los cuales cerca del 63% eran atendidos a través de la modalidad no escolarizada ofrecida por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

El CONAFE es un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal coordinado por la Secretaría de Educación Pública. El propósito del CONAFE es diseñar e implementar estrategias que hagan efectivo el derecho a la educación de niños y niñas que viven en zonas de pobreza, de difícil acceso y de alto rezago. Desde 1992, el CONAFE brinda servicios de educación inicial no escolarizada a niñas y niños menores de cuatro años de edad, junto con sus padres y/o cuidadores, así como a mujeres embarazadas. Actualmente, atiende a través de 2.367 servicios con 2.367 promotoras a un total de 31.014 niñas y niños. Las estrategias del CONAFE persiguen favorecer el desarrollo integral de las niñas y los niños enriqueciendo las prácticas de crianza de sus familias, de los agentes educativos y de otros miembros de la comunidad que intervienen en la vida de los menores. La principal

El propósito del CONAFE es diseñar e implementar estrategias que hagan efectivo el derecho a la educación de niños y niñas que viven en zonas de pobreza

estrategia socioeducativa consiste en realizar dos sesiones semanales (de dos horas cada una) en donde una promotora educativa organiza actividades diversas para las madres y sus hijas e hijos con la finalidad de mejorar las prácticas de crianza. Por lo general, la promoción educativa está a cargo de una mujer, que suele vivir en la misma comunidad. El CONAFE la capacita y la dota de algunos materiales para cumplir sus funciones. Además de las sesiones, el modelo educativo propone llevar a cabo otras acciones como visitas domiciliarias y estrategias de difusión y divulgación en la comunidad, sin embargo, pocas veces se llevan a cabo.

Debido a la pandemia, las promotoras y las familias que atienden han tenido que modificar sus prácticas habituales. Dada la importancia del trabajo que realiza el CONAFE desde hace ya más de cinco lustros, reconcentrado en el compromiso de estas educadoras sociales, nos planteamos como objetivo describir los recursos, usos de las TIC y factores de fortalecimiento de las prácticas de las promotoras educativas surgidas a propósito de las medidas tomadas por el CONAFE para disminuir los riesgos producidos por la pandemia de la covid-19.



Por lo general, la promoción educativa está a cargo de una mujer, que suele vivir en la misma comunidad

Educación social, pandemia y uso de las TIC

Muchas educadoras sociales y muchos educadores sociales tácita o explícitamente asumen que la efectividad de su trabajo depende en gran medida del contacto personal. Incluso, consideran que ninguna forma de comunicación basada en Internet es capaz de reemplazar los encuentros cara a cara entre las educadoras y educadores sociales y los miembros de las comunidades (Csoba y Diebel, 2020). La pandemia de covid-19 ha puesto en duda esas asunciones y estas trabajadoras y trabajadores de lo social, queriendo o sin querer, han tenido que adaptarse al contacto mediado por algún representante artefactual de las TIC. En este apartado hablaremos de algunos factores que, según la literatura publicada durante el año 2020, han resultado relevantes para entender y sobrellevar este evento-mundo que, súbitamente y sin ánimos de exagerar, está cambiando nuestra manera de ver lo humano. En palabras de Serres (1991, p. 16), “bruscamente, un objeto local, la naturaleza, sobre el cual un sujeto, tan solo parcial, podía actuar, se convierte en un objeto global, el Planeta-Tierra, sobre el cual un nuevo sujeto total, la humanidad, se afana”. Serres hablaba en términos ecológicos, pero su razonamiento caza perfectamente en la contingencia epidemiológica que ahora estamos enfrentando.

Aun cuando la alternativa saliente para paliar los estragos relacionales de la pandemia ha sido recurrir y servirse de las TIC, su uso aún no está del todo consolidado o no pasa de ser una herramienta relativamente marginal o subsidiaria de otras que tienen que ver con la interacción basada en la presencia física. Esto se debe, en parte, a ciertas carencias. Según Martínez-Pérez y

Las educadoras sociales y los educadores sociales no tienen dispositivos o no han desarrollado las competencias digitales necesarias para utilizar cabalmente las TIC

Lezcano-Barbero (2020), las educadoras sociales y los educadores sociales no tienen dispositivos o no han desarrollado las competencias digitales necesarias para utilizar cabalmente las TIC. Estos mismos autores señalan que este hiato digital se debe a las condiciones socioeconómicas que impiden a las educadoras sociales y a los educadores sociales hacerse de aparatos o formarse para usarlos de manera óptima. Curiosamente, Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero (2020) encontraron que esta dificultad no solo la padecen las educadoras sociales y los educadores sociales, también niñas, niños y adolescentes han mostrado tener problemas en el uso de las TIC. Era fácil suponer que los llamados “nativos digitales” fluirían con el cambio de un ambiente físico a uno virtual, porque estaban habituados a usar dispositivos electrónicos, programas, aplicaciones, etc., pero no ha sido así. Las y los jóvenes puede que sean expertos en el uso de algunos de esos elementos, pero eso no significa que logren transferir esa habilidad al uso de cualquier otra herramienta digital sin ningún tipo de ayuda.

A todas estas, no se trata solamente de un asunto pragmático, es decir, tener o no tener artefactos o recursos; saber o no saber usarlos. La pandemia ha puesto en evidencia una serie de desigualdades que exigen ser atendidas. El cambio a la *educación a distancia*, sea social o no, ha sido tratado como un asunto técnico sin atención explícita al efecto de segregación de las familias pobres sin acceso a Internet, a las necesidades especiales de las niñas y los niños en edad preescolar y las personas con discapacidades cuyos cuidadores ahora escasamente reciben ayuda externa (Aluffi Pentini y Lorenz, 2020). El llamado a quedarse en casa, con todos los beneficios que implica en términos de contención de los contagios, revela cuan dividida y desigual están muchas sociedades, sobre todo en América Latina. Según Aluffi Pentini y Lorenz (2020), esta medida fue fácil de acatar para aquellos que tienen una casa propia, cómoda y bien apercibida, pero no para aquellos que viven en condiciones precarias o que simplemente no tienen casa. Además, continúan los autores, el imperativo de confinamiento segregó a los que tenían escasos recursos y que ahora han quedado desempleados de aquellos que pueden seguir trabajando desde casa. En el caso de las niñas y los niños, la medida deja clara la diferencia entre los que están bien equipados con aparatos electrónicos y pueden continuar su educación desde casa y los que tal vez ni siquiera tienen un televisor o libros para leer. La pandemia pone al desnudo repentina y crudamente las divisiones sociales, económicas y políticas que atraviesan sociedades que, de continuar las políticas imperantes, probablemente se convertirán en una palanca de fragmentación o de ruptura (Aluffi Pentini y Lorenz, 2020). Cabe decir que muchas educadoras sociales y muchos educadores sociales y, sobre todo, las promotoras educativas del CONAFE han lidiado siempre con estas diferencias. La pandemia solo ha sido un factor de visibilización parcial.

Ahora bien, no todo ha sido negativo. Según Csoba y Diebel (2020), el confinamiento hizo posible la redefinición del trabajo de campo y amplió el rango de entornos donde las educadoras sociales y los educadores sociales pueden

desplegar sus prácticas. El uso de herramientas digitales ha permitido, por ejemplo, familiarizarse con ubicaciones, instituciones y grupos a los que no se podía acceder porque las condiciones físicas lo impedían. Otro elemento distinguido por Csoba y Diebel tiene que ver con la temporalidad. Estos autores afirman que para estos profesionales el uso de las TIC ha promovido una gestión del tiempo más eficiente; por ejemplo, no tener que viajar a las localidades donde se trabaja habitualmente liberó una gran cantidad de tiempo que los educadores pueden ahora utilizar de manera flexible. Csoba y Diebel también encontraron que la disminución del trabajo presencial aumentó a su vez las oportunidades para llevar a cabo tareas de gestión o de desarrollo de contenidos. En este sentido, sostienen que el entorno “en línea” podría “revolucionar” los servicios sociales, su administración y la práctica de campo y que el confinamiento puede verse como una oportunidad para reemplazar las formas analógicas de trabajo que se basan en tradiciones y rutinas firmemente establecidas por enfoques digitales de la educación social.

En la misma línea, Cameron (2020) considera que el confinamiento está demostrando ser un catalizador de cambios afines a los principios de la pedagogía social, específicamente, la promoción del valor de las relaciones significativas que ofrecen apoyo emocional y práctico. Según esta autora, el personal de *Care Visions*, el mayor proveedor independiente de servicios residenciales de Escocia para niñas, niños y jóvenes con necesidades complejas, afirma que las y los jóvenes están menos angustiados que antes de que se implementaran las medidas y expresan que la vida diaria es menos estresante. Lo mismo sucede con el personal de estos centros. Las educadoras sociales y los educadores sociales afirman que ahora están más enfocados en el cuidado empático *hic et nunc*, y están creando espacios y experiencias *para y con* las niñas y los niños en lugar de trabajar en planes basados en resultados con participación de múltiples agencias (Cameron, 2020). Puesto que no hay profesionales visitantes, las y los jóvenes se comunican con las trabajadoras y los trabajadores sociales a través de mensajes de texto o por teléfono, lo que ha resultado ser una forma de comunicarse más natural, relajada, confiable y coherente. Además, tal como afirman Csoba y Diebel, Cameron (2020) también ha encontrado que el personal y los residentes de *Care Vision* han aprendido nuevas habilidades organizativas.

También en Escocia, durante la pandemia de covid-19, las educadoras y educadores sociales que trabajan en hogares de cuidado han vuelto a formas más tradicionales de educar socialmente al niño o niña pequeño (Gibb, 2020). Los componentes clave que han llevado a una transformación significativa han sido el tiempo y el poder de la relación. El sentido de empoderamiento se ha evidenciado durante las discusiones informales con los cuidadores y durante el proceso de supervisión (Gibb, 2020), aspecto que hemos explorado en las entrevistas con las promotoras del CONAFE, de las cuales hablaremos más adelante. Para Gibb (2020), el período de la covid-19 ha sido un catalizador del cambio, tal como también afirma Cameron (2020), en el sentido



El entorno “en línea” podría “revolucionar” los servicios sociales, su administración y la práctica de campo, y el confinamiento puede verse como una oportunidad

de que las prácticas del educador social y la satisfacción de los beneficiarios del servicio han sabido sacarle provecho a una situación inusitada donde han tenido que funcionar con pocos de los recursos que se solían tener y con no pocos recursos nuevos, como los ofrecidos por las TIC.

Las y los jóvenes usan la experiencia de la covid-19 para enfocarse en las personas que importan en su vida y concentrarse en los aspectos positivos de las relaciones

Hamilton y Miller (2020) también reportan resultados positivos del confinamiento. Según estos autores, en su condición de educadoras y educadores sociales, la covid-19 ha permitido que las y los jóvenes se desarrollen moralmente. En lo que va de pandemia, fueron testigos del desarrollo de una toma de conciencia y de una capacidad de adoptar una postura ideológica. Las y los jóvenes usan la experiencia de la covid-19 para enfocarse en las personas que importan en su vida y concentrarse en los aspectos positivos de las relaciones (Hamilton y Miller, 2020). Además, observaron que las relaciones con las y los jóvenes de repente se volvieron aún más puras y auténticas. Los autores argumentan que estos resultados se deben a que las medidas tomadas para que la covid-19 no produzca efectos letales han afectado la vida de todos de manera integral. En esta situación, las trabajadoras y trabajadores sociales han realizado un viaje *con* las y los jóvenes que les ha permitido aprender y desarrollarse juntos (Hamilton y Miller, 2020). Esta resignificación de la interacción ha producido resultados muy positivos, por ejemplo, las y los jóvenes han comprendido la importancia de tomar decisiones que impliquen protegerse a sí mismos y a los demás. Dicho de otra manera, las y los jóvenes asumieron un sentido total de responsabilidad individual y social (Hamilton y Miller, 2020).

Como ya hemos señalado, la pandemia ha sido la oportunidad para potenciar la organización entre los educadores y educadoras y pedagogos y pedagogas sociales. Según Fargion, Sanfelici y Sicora (2020), durante la pandemia se han creado grupos de trabajadoras y trabajadores sociales, tanto investigadoras e investigadores como profesionales, para compartir y mejorar conocimientos y competencias en diferentes áreas del trabajo social. Este proceso ha permitido a todos los agentes involucrados ver cómo su trabajo se inserta en un sistema más extenso, donde la construcción de teoría y de prácticas se canalizan hacia la comprensión y manejo de los asuntos vitales en tiempos de emergencia. La pandemia ha sido la superficie de emergencia de una comunidad de aprendizaje que se orienta hacia la consecución de resultados prácticos que den respuesta a los problemas y las injusticias sociales que esta crisis ha hecho más evidentes (Fargion et al., 2020). Todo esto en parte ha sido posible por el uso de las TIC, es decir, esta nueva cooperación ha sido alentada por el aislamiento forzoso y, sobre todo, por el uso de Internet (Fargion et al., 2020). Estos autores señalan que en Italia se ha visto un sentimiento de orgullo circulando en la comunidad de las trabajadoras y trabajadores sociales por haberse adaptado rápidamente y haber encontrado formas de conectar y promover las relaciones entre educación, investigación y comunidad. El hecho de que hubo reacciones inmediatas por parte de las organizaciones de trabajadoras y trabajadores sociales también puede considerarse una señal de cómo la comunidad profesional estaba de alguna

manera activa y viva incluso antes de la emergencia (Fargion et al., 2020).

Hasta aquí hemos visto cómo las educadoras, los educadores y las trabajadoras y trabajadores sociales han ofrecido conclusiones provisionales sobre los efectos de la pandemia; algunas positivas y otras negativas, pero todas supeditadas a “lo que va sucediendo” y, en consecuencia, sujetas a cambio. Para nosotros, solo es seguro que, en el contexto actual, es imprescindible prevenir y promover la salud y la educación de las familias y comunidades. Tal como sugieren Melo Maciel et al. (2020), hay que adelantar acciones para promover la comprensión de la situación epidemiológica, las formas de transmisión del virus y los signos y síntomas de la covid-19. Hay que informar a la comunidad sobre las medidas de protección personal y del hogar, así como ayudar a desarrollar la habilidad de distinguir las noticias falsas (Melo Maciel et al., 2020). Según estas autoras, las educadoras sociales y los educadores sociales tienen la ardua tarea de contribuir a las reflexiones sobre iniciativas populares, sociales y de salud para afrontar las situaciones que han surgido producto de la pandemia, así como recoger, conocer, sistematizar y traducir las angustias y dudas de la población en este escenario. Con el uso de tecnologías, es posible liderar la acción en este período sirviéndonos de las TIC (*verbi gratia*, grupos de WhatsApp). En este sentido, la pandemia ha revelado la necesidad de diseñar e implementar estrategias socioeducativas que tomen en cuenta las creencias personales y cosmovisiones locales (Melo Maciel et al., 2020), factores que también han sido tratados en las entrevistas hechas en nuestra investigación.

Melo Maciel et al. (2020) consideran que es fundamental desarrollar competencias comunitarias y promover el diálogo con la población sobre sus demandas y necesidades. Igualmente, es necesario fomentar la participación social y el compromiso comunitario e incluir en las estrategias de comunicación actividades educativas que informen sobre el uso de herramientas digitales disponibles que ayuden a afrontar el coronavirus, y dar a conocer las pautas que deben seguir tanto las personas que deben permanecer aisladas como sus cuidadores (Melo Maciel et al., 2020).

Los más de los elementos encontrados en esta breve revisión bibliográfica sirven de sustento al trabajo que aquí presentamos. Las promotoras educativas del CONAFE que accedieron a conversar con nosotros sobre sus prácticas durante el confinamiento no solo nos dieron información relevante, sino que dibujaron un panorama claro del sentido de esta emergencia en el marco de la educación social que se lleva a cabo en un contexto concreto desde hace más de veinticinco años.



Las educadoras sociales y los educadores sociales tienen la ardua tarea de recoger, conocer, sistematizar y traducir las angustias y dudas de la población en este escenario

Metodología

El nuestro fue un trabajo cualitativo. Realizamos entrevistas en profundidad a cinco promotoras educativas del Estado de Puebla, México. La Dirección de Educación Inicial del CONAFE en Puebla nos ayudó a contactar con las promotoras debido a que se encuentran en regiones de difícil acceso, a lo cual se suman las medidas de confinamiento. En este sentido, realizamos un muestreo intencional basándonos en los siguientes criterios:

La promotora debía tener una experiencia mínima de dos años, para garantizar que tuviera un conocimiento amplio del programa antes de la pandemia. La promotora debía pertenecer a comunidades rurales e indígenas ubicadas en distintas zonas del estado.

La promotora debía contar con conexión a Internet o teléfono fijo para poder realizar la entrevista.

En la tabla 1 describimos la muestra.

Tabla 1. Descripción de la muestra

Participante	Edad	Años de servicio
Promotora 1	40	12
Promotora 2	49	10
Promotora 3	22	2
Promotora 4	28	8
Promotora 5	40	13

Fuente: Elaboración propia.

Conducimos la entrevista siguiendo la recomendación de Guber (2015) que consiste en obtener lo que esta autora denomina conceptos experienciales

Si bien lo habitual en las entrevistas en profundidad es el encuentro cara a cara entre la persona entrevistadora y la persona entrevistada, en nuestro caso, debido a las medidas de confinamiento, eso no fue posible. Así, las entrevistas se llevaron a cabo vía telefónica entre el 18 de febrero y el 3 de marzo de 2021. Algunas entrevistas las realizamos por llamada o video-llamada de WhatsApp y otras por llamada a teléfono fijo. Sin embargo, la mediación del artefacto no fue obstáculo para que pudiéramos establecer un diálogo empático y reflexivo con cada promotora. Conducimos la entrevista siguiendo la recomendación de Guber (2015) que consiste en obtener lo que esta autora denomina conceptos experienciales, es decir, conceptos que se refieren al modo en que las entrevistadas conciben, viven y dan sentido a un término o situación. En este sentido, más que un protocolo estructurado, definimos una serie de temas que tratamos durante la conversación, a los cuales se sumaron los que surgieron durante el encuentro. Algunos de los temas fueron los siguientes: cambios en las sesiones de trabajo con la familia debido a la pandemia; instrucciones y formación recibida durante el confinamiento; iniciativas tomadas por la promotora más allá de las indicaciones

oficiales; necesidades de las promotoras para realizar su trabajo durante la crisis; respuesta conductual y emocional de las madres atendidas durante la pandemia y efectos de fortalecimiento o debilitamiento de las capacidades por la pandemia.



Tratamiento o análisis de la información

Con el consentimiento de las promotoras, grabamos las entrevistas y luego las transcribimos. Con la ayuda del software ATLAS.ti 8.4.5 (build 1136), realizamos una codificación abierta (Strauss y Corbin, 1998). La codificación abierta consiste en descomponer, examinar, comparar, conceptualizar y categorizar los datos. Conceptualizar los datos implica aislar una observación, una oración, un párrafo y dar a cada incidente discreto, idea o evento, un nombre, es decir, algo que pase por o represente un fenómeno. Una vez que tuvimos una serie de conceptos, los agrupamos según su afinidad de sentido, lo cual Strauss y Corbin (1998) llaman *categorización*. Al fenómeno representado por una categoría también le asignamos un nombre, pero más abstracto que el de los conceptos. En el marco del ATLAS.ti, a esas categorías se les llama códigos. Producto de la codificación abierta establecimos una serie de relaciones entre los códigos (sesenta en total). Esas relaciones configuran procesos complejos que condensamos en una serie de redes semánticas. A continuación, presentamos los resultados de ese proceso.

Resultados

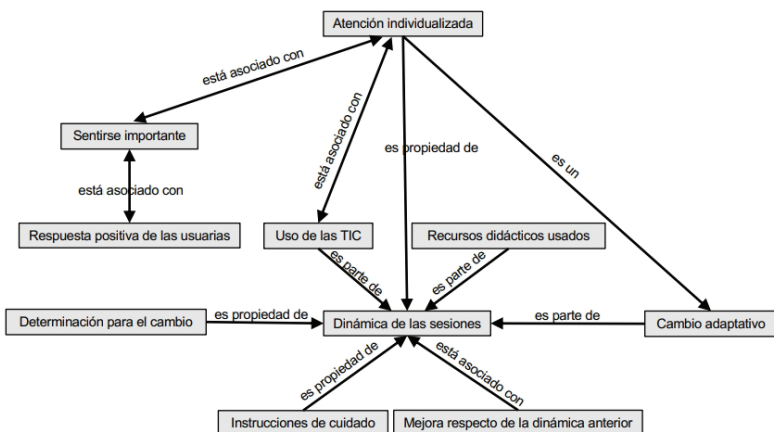
Tal como anunciamos en el apartado anterior, aquí ofreceremos nuestra interpretación de algunas de las redes semánticas que logramos construir basándonos en la información recolectada.

Dinámica de las sesiones

Las promotoras educativas del CONAFE, en comunidades rurales e indígenas con alto grado de marginación y rezago social, llevan a cabo dos sesiones semanales (de dos horas cada una) en donde organizan distintas actividades socioeducativas con algunas madres y sus hijas e hijos. El objetivo de esas sesiones es mejorar las prácticas de crianza para favorecer el desarrollo integral de niñas y niños menores de cuatro años. Debido a la pandemia, estas prácticas cambiaron. Las sesiones de dos horas se convirtieron en micro-sesiones. La instrucción del CONAFE fue realizar encuentros cuya duración no excediera los cincuenta minutos. Afortunadamente, esta drástica reducción de la duración no tuvo efectos negativos ni en las usuarias ni en las

promotoras. Volveremos sobre este punto más adelante. La figura 1 muestra la red semántica que denominamos “dinámica de las sesiones”.

Figura 1. Dinámica de las sesiones



Fuente: Elaboración propia.

Durante las micro-sesiones y en la manera de concebir el trabajo de educación inicial en el marco de la pandemia, la promotora muestra una extraordinaria determinación para el cambio y una prospectiva positiva

La nueva dinámica de las sesiones se considera mejor que la anterior. Esta mejoría tiene que ver con aspectos operativos, sociopedagógicos y psicológicos. En el primer caso, la nueva dinámica implica el uso de las TIC para funcionar óptimamente, tanto en la interacción entre la promotora y las mamás como en la interacción entre la promotora y el CONAFE. Es decir, la promotora se comunica con las usuarias a través de WhatsApp y el CONAFE se comunica con la promotora por la vía de seminarios de formación en línea. A través de esos seminarios se ofrece a la promotora recursos didácticos que van desde contenidos temáticos, como el manejo de las emociones, hasta recursos materiales, como manuales para planificar las sesiones que contienen actividades que las madres deben llevar a cabo con sus hijas e hijos.

En sentido general, durante las micro-sesiones y en la manera de concebir el trabajo de educación inicial en el marco de la pandemia, la promotora muestra una extraordinaria determinación para el cambio y una prospectiva positiva. Al respecto, las promotoras 3 y 4 afirman:

Al principio [me sentí] desmotivada, porque verlas a ellas como que no estaban al cien, pues te afecta. Pero les dije “hay que echarle más ganas”, “hay que seguir adelante”. (3:21)

[La crisis por el coronavirus] me ha fortalecido, porque, a pesar de la pandemia, he seguido trabajando. Hay que ser más fuertes, buscar más información para llevarla a las familias y, sobre todo, como le digo, hay que ser más fuertes que la pandemia. (4:4)

Esta determinación es un ejemplo de cambio adaptativo, es decir, la nueva situación exige una transformación que se ajuste a lo que ahora se conoce como la *nueva normalidad*. Parte de esa nueva normalidad implica incorporar a las micro-sesiones las instrucciones de cuidado. La promotora no solo se dedica a la optimización de las prácticas de crianza, sino que constantemente multiplica informativamente la necesidad de seguir las medidas de protección para reducir al mínimo la posibilidad de contagio.

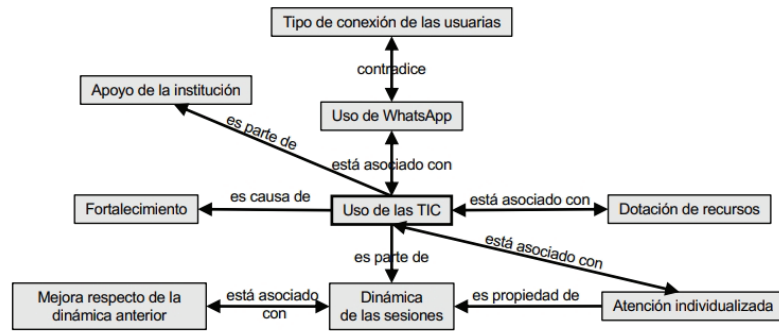


Ahora bien, el prefijo “micro” no solo se refiere al tiempo, sino también y sobre todo a la reducción de la cantidad de participantes. Habitualmente, las promotoras entrevistadas atendían en cada sesión a un promedio de trece mamás con sus hijas e hijos. Según las medidas de protección, continuar trabajando tantas personas a la vez era inviable por el riesgo que representaba. Así que, además del tiempo, también se redujo la cantidad de participantes por grupo. Aclaramos que se atendía la misma cantidad de familias, pero cada vez en pequeños grupos de no más de cuatro integrantes. La significación de este cambio, tal como se puede ver en la red, ha sido de amplio espectro. La razón es que esta reducción ha sido percibida y experimentada por las usuarias como una suerte de atención individualizada. La conjunción entre el uso de WhatsApp y esa reducción ha hecho que las madres sientan que son importantes para el programa. Siempre lo han sido (de hecho, por eso existe), sin embargo, aparentemente la cantidad de asistentes a las sesiones pre-pandemia diluía esa importancia o, en todo caso, dificultaba su percepción. Esto se ha traducido en una respuesta positiva de las mamás al esfuerzo de la promotora, un aumento de la participación y una consideración positiva del valor general del programa.

Uso de las TIC y WhatsApp

Durante la pandemia, el uso de las TIC y, específicamente, el uso de WhatsApp ha sido clave para las promotoras y para las mamás. En la figura 2 mostramos la red semántica que describe el primero de esos usos.

Figura 2. Uso de las TIC



Fuente: Elaboración propia.

El uso de las TIC se refiere, en parte, a los recursos de entrada, es decir, al medio a través del cual las promotoras obtienen información elaborada y enviada por el CONAFE. La institución apoya a las promotoras a través de cursos y talleres en línea. Un rasgo característico de la recepción de estos cursos es su especificidad:

Yo creo que me ha fortalecido, porque los talleres que hemos recibido me han ayudado mucho a mí en lo personal. Me han ayudado mucho para poder trabajar con las mamás, porque a lo mejor íbamos a talleres y de repente sí nos hablaban de temas, pero en los talleres que nos están dando ahora son con especialistas, y las dudas que teníamos sobre cómo hacer con algunos niños ellos las están aclarando y es gente especializada. (5:4)

Sí, sobre todo porque ahora lo dicen especialistas. Nos dicen cómo trabajar con los niños, qué podemos hacer, qué debemos hacer. En el programa de televisión hay cuentos, hay actividades que podemos hacer con las mamás y con los niños, entonces nos sentimos con más confianza en cuestión de lo que les voy a decir a las mamás. Es algo que un especialista lo está diciendo, no lo estoy inventando. (5:45)

La promotora establece una relación positiva entre “especialista” y “eficiencia”

Tal como se puede leer en los fragmentos anteriores, la promotora establece una relación positiva entre “especialista” y “eficiencia”. En cierto modo, los cursos en línea han cambiado el rumbo de la formación de las promotoras, en el sentido de que se ha pasado de la generalidad sin foco a la especificidad especializada. Nótese que la promotora afirma que, cuando la información la da un experto, se reduce al mínimo la posible arbitrariedad de la práctica socioeducativa y, a su vez, la promotora experimenta una especie de certidumbre de sí. La intervención telemática del experto inyecta claridad y seguridad a la práctica de la promotora, lo cual reconoce como un fortalecimiento tanto profesional como personal. Como hemos dicho antes, este empoderamiento se despliega en la atención individualizada.

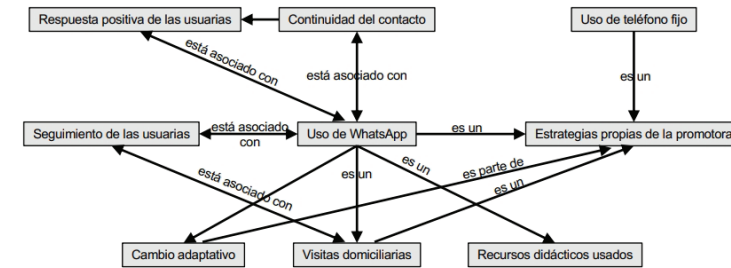
El uso de las TIC también tiene que ver con el uso de Internet para buscar información que pueda nutrir la relación con las mamás. Se trata de una iniciativa de la promotora que a su vez es una expresión de su fortaleza como educadora social en un contexto de crisis:

La información la busco en Internet. Ahora sí que me meto a páginas de Internet y me arrojan información para poder trabajar con las mamás. (5:27)



En la figura 3, mostramos la red cuyo nodo central es el uso de WhatsApp. Aunque esta aplicación forma parte del amplio abanico de alternativas comunicativas digitales, es tal vez una de las más usadas. El caso de las promotoras no ha sido una excepción.

Figura 3. Uso de WhatsApp



Fuente: Elaboración propia.

WhatsApp ha sido una herramienta útil para dar continuidad a la realización de las sesiones, es decir, para que la educación inicial no se detuviera a causa de la pandemia. A través de esta aplicación, la promotora y las mamás continuaron en contacto. Además de fungir de dispositivo de continuidad relacional, WhatsApp fue asumido por la promotora como una estrategia socioeducativa en sí misma. En el siguiente fragmento esta función se ve con claridad:

¿Qué efecto ha producido el grupo de WhatsApp?

Mayor comunicación, más actividad, aunque se les complica porque están haciendo muchas cosas y aunque algunas no tienen Internet o se quedan sin datos, pero después van y vuelven a cargar datos y ya reciben los mensajes y me contestan para la fecha que les pido las evidencias. Algunas se tardan más, algunas envían más de una evidencia y algunas pocas no envían nada. (1:24)

La mayoría es por WhatsApp. Por mensajes les envío información y videos para que ellas se den cuenta de lo que estamos tratando en las micro-sesiones y de esa manera se enteran y me envían sus comentarios. (2:23)

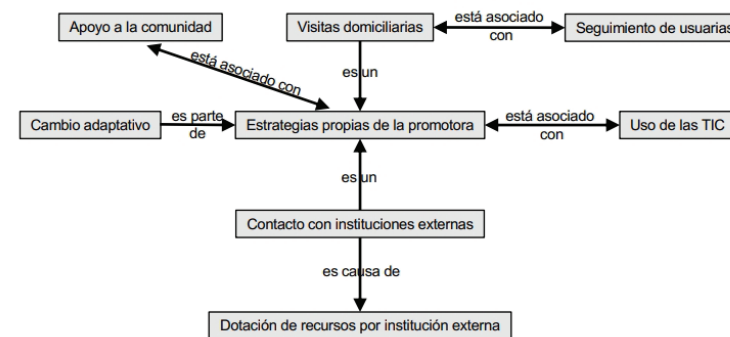
WhatsApp se ha convertido en un motor de la práctica socioeducativa y también en una herramienta que facilita el seguimiento de todo el proceso

WhatsApp se ha convertido en un motor de la práctica socioeducativa y también en una herramienta que facilita el seguimiento de todo el proceso. Sin tener que ponerse en riesgo en un encuentro físico cara a cara, la promotora sigue apoyando a las mamás y proporcionando elementos para mejorar las prácticas de crianza, mientras que las usuarias pueden “mostrar” casi inmediatamente lo que han hecho tomando fotografías o haciendo videos de lo que hacen con sus hijas e hijos. Aquí cabe decir que la traducción de la actividad a un formato manejable (la fotografía digital) facilita y agiliza el envío y recepción de las evidencias. La promotora tiene que “ver” y constatar que las mamás llevaron a cabo la actividad sugerida y también debe enviar la evidencia al CONAFE para que la institución “vea” que la promotora hizo su trabajo; todo esto sin moverse de casa. El dispositivo electrónico se convierte, entonces, en un mediador óptimo, veloz, eficiente porque la evidencia a su vez se transforma en una entidad que circula a través de ese dispositivo. Cuando la evidencia se traduce a un código digital (*id est*, foto, video), va de un lugar a otro con facilidad y celeridad y las personas involucradas experimentan una mejora significativa de la dinámica socioeducativa. Las actividades llegan a donde se planificó que llegaran y regresan ya realizadas al lugar de donde partieron. A esta reversibilidad se suma la respuesta positiva de las usuarias y, como hemos dicho, la experiencia de haber sido atendidas de manera individualizada. Aparentemente, todas ganan.

Estrategias socioeducativas de la promotora

Las promotoras no se han dejado amilanar por la fuerza desmovilizadora de la pandemia. Al contrario, afirman que la crisis las ha empoderado. Una expresión de ese empoderamiento la vemos en las estrategias diseñadas e implementadas por estas resueltas educadoras sociales y cuya red se muestra en la figura 4.

Figura 4. Estrategias de la promotora



Fuente: Elaboración propia.

Las promotoras han cambiado para adaptarse a la nueva normalidad y, como hemos dicho, las TIC han sido un elemento clave. Además, las promotoras no han sido pasivas. Han reforzado el seguimiento de las mamás con visitas domiciliarias y han gestionado la dotación de recursos como cubrebocas y gel desinfectante a través del contacto con instituciones gubernamentales locales. También han conseguido el apoyo del resto de la comunidad; por ejemplo, han conseguido en préstamo espacios al aire libre para realizar las micro-sesiones o han recibido apoyo de los miembros de la comunidad para tener recursos que faciliten la higiene durante los encuentros físicos:

También he aplicado dos estrategias. La primera es la de la micro-sesión en espacio abierto y la otra estrategia, la de visita a hogares, y voy entonces casa por casa viendo a las familias. Las familias que no me lleguen a asistir o, como le decía, que son madres embarazadas, a ellas más que nada son las que visito. (4:9)

Lo otro es que busco información o el apoyo de la regidora de salud de esta Junta Auxiliar. Ella me ha apoyado, por ejemplo, con cubrebocas o gel antibacterial. (4:19)

He pedido apoyo a mi comité y el mismo comité me apoya para traer agua de una casa para que los niños se laven las manos antes de saludarnos o de realizar alguna otra actividad. (4:28)

Puesto que el CONAFE opera en comunidades rurales o marginadas, la señal de Internet puede que no llegue o, si llega, puede que las mamás no tengan los recursos económicos ni tecnológicos para pagar o servirse de una conexión. Allí es donde las visitas domiciliarias se convierten en sustitutos orgánicos de la falta de señal. Y no solo eso, las visitas domiciliarias también son una muestra palmaria de la determinación de las promotoras y del compromiso con las madres y con el programa. Su lema parece ser continuar a pesar de todo. Aquí el testimonio de la promotora 2:



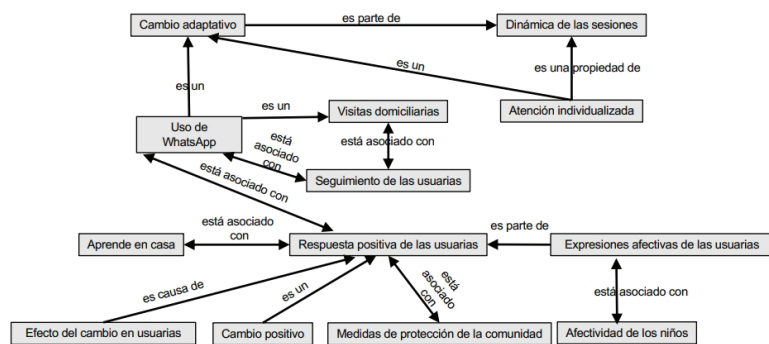
Todas las mamás asisten y las sesiones, por ejemplo, de 15 familias llegan unas 11 familias a las micro-sesiones y las 4 o 5 que no vienen son a las que yo tengo que visitar o les llamo por teléfono. Sobre todo, a las mamás que no tienen señal son a las que tengo que visitar porque a veces la señal no llega a sus casas. (2:16)

En algunas ocasiones, la visita no se completa en el domicilio propiamente dicho, sino que la promotora deja el material (hojas impresas) afuera de la casa para que luego la mamá lo recoja y lleve a cabo las actividades sugeridas por la educadora. Este tipo de estrategias demuestran la determinación y el valor de las promotoras y cómo esas actitudes son garantes del alcance e importancia del programa. Además, también son muestras de cómo en una crisis tan compleja como la generada por este virus omnívoro y, por ahora, ineluctable podemos encontrar meandros de positividad o, si se prefiere, de esperanza.

Respuesta positiva de las usuarias

El proceso socioeducativo se completa con la respuesta de las destinatarias. En el caso que estudiamos, existe una especie de simetría relacional entre las acciones resolutorias, comprometidas y constantes de las promotoras y las reacciones empáticas de las mamás. En la figura 5 condensamos ese proceso.

Figura 5. Respuesta positiva de las usuarias



Fuente: Elaboración propia.

La pandemia y casi todos sus efectos solemos ubicarlos en la esfera de lo indeseable o negativo en general. La contingencia sanitaria ha forzado una serie de cambios que nadie o casi nadie había previsto, y las sociedades, al menos en el punto en el que nos encontramos, están viendo cómo recomponerse o reinventarse. El caso del CONAFE, desde la perspectiva y experien-

cia de las entrevistadas, parece no ajustarse a la idea de que todo está mal y que el futuro está a punto de clausurarse. Ya vimos que las promotoras tienen una disposición incondicional positiva y proactiva para sobrellevar y eventualmente superar la crisis. Las madres, aunque no de una manera expansiva, también están viviendo la pandemia como algo que ha afectado positivamente su participación en el programa y que, en cierta medida, ha acicateado su interés por las actividades propuestas por las promotoras. En este sentido, las mamás han aumentado sus muestras de cariño hacia la educadora social y hacia sus hijos y, basándose en su afectividad, han mostrado entusiasmo por darle continuidad a las sesiones y por llevar a cabo las actividades sugeridas. A continuación, algunas muestras del aumento de su interés durante este tiempo:



Siento que las mamás están interesadas en trabajar con sus niños, en abrir espacios y estamos trabajando en eso, en cómo crear ambientes de aprendizajes. (1:48)

En mi caso yo siento que es más porque las mamás tienen más interés. Todas las mamás asisten y las sesiones, por ejemplo, de 15 familias llegan unas 11 familias a las micro-sesiones y las 4 o 5 que no vienen son a las que yo tengo que visitar o les llamo por teléfono. (2:22)

Ahora es como como más personal, o sea, las sesiones en sí. Es más personal y siento que las mamás se abren más hacia mí. Ahorita estamos trabajando lo que es autoestima. Es como si me tuvieran más confianza. Algunas cosas les dan un poco de vergüenza hablarlas frente a las otras mamás. Digo, a nadie le gusta decir que su hijo se hace pipí. (5:21)

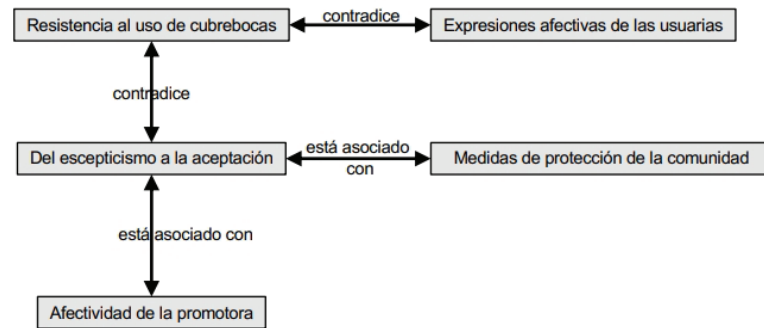
Las madres también están viviendo la pandemia como algo que ha afectado positivamente su participación en el programa

En esta última cita vemos cómo hay una estrecha relación entre atención individualizada y confidencia. El uso de WhatsApp y las visitas domiciliarias, así como el monitoreo constante, aumentan la cercanía y la certidumbre entre las mamás y las promotoras. Aunque lo más evidente es que la cantidad de personas que participaban en las sesiones ordinarias, precovid-19, era un factor de inhibición y de reducción significativa de la confianza. La frase “a nadie le gusta decir que su hijo se hace pipí” es un ejemplo de cómo ciertos temas retraen a las participantes cuando se plantea la posibilidad de tratarlos en un grupo grande. En cambio, en las micro-sesiones o en las visitas domiciliarias o en los mensajes a través de WhatsApp ese factor se diluye y, en consecuencia, la relación se sincera, se libera. Acaso sea este un elemento a tomar cuenta por parte de la institución, es decir, que la misma cantidad de personas atendida en grupos pequeños o en encuentros de dos personas (promotora y mamá) puede aumentar por mucho la satisfacción con el programa, lo cual se traduciría en un beneficio concreto para las niñas y los niños.

Del escepticismo a la aceptación

Hay un elemento que en apariencia no es completamente socioeducativo, pero que las entrevistadas consideraron importante. Nos referimos a la reacción de las mamás cuando empezó la pandemia. En la figura 6 condensamos el proceso.

Figura 6. Del escepticismo a la aceptación



Fuente: Elaboración propia.

Dicho brevemente, al principio de la pandemia la reacción de las madres fue de franco escepticismo. No creían que todo aquello fuera cierto y basaban su incredulidad en una teoría de la conspiración relativamente simple: el gobierno quiere hacernos un mal. No decían las razones del supuesto carácter avieso del gobierno, pero igual desconfiaban de la veracidad de las noticias sobre la covid-19. Por eso, se resistían a usar el cubreboca. Sin embargo, a medida que pasaba el tiempo y la distancia de la experiencia vicaria daba paso a la cercanía de las experiencias comunitarias y personales, el descreimiento inicial se transformó en asunción responsable y colectiva de medidas de protección contra el terrible y muy real virus. A continuación, algunos testimonios:

Cuando inició, la gente decía “no existe”, “no hay nada” y cuando empezaron a ver que había personas enfermas en la calle veías que todo el mundo llevaba cubreboca; no todos, pero sí la mayoría. (1:30)

Al inicio, la primera vez que yo les di información sobre la pandemia cómo que no lo creían, no tomaban en cuenta las indicaciones. Pensaban que a lo mejor era algo del gobierno. En general, ellas no lo creían, pero poco a poco con las noticias, con las personas con las que viven fuera, con las que interactúan, poco a poco se fueron dando cuenta de que sí era cierto. Y últimamente las noto que sí ya están tomando más las medidas preventivas. (2:41)

Al principio la gente como que no creía, como que decía que no existía la enfermedad, o sea, que no se empezaban a cuidar. La gente seguía las medidas, siempre con su cubreboca, pero no se cuidaban tanto. Se empezaron a cuidar cuando empezamos a escuchar que había contagios cercanos, en localidades cercanas, entonces nos empezamos a cuidar. (5:26)



Conclusiones

Más que conclusiones, queremos hacer una serie de apuntes finales. No se puede concluir nada cuando estamos todavía en medio del proceso que queremos y necesitamos comprender. Lo que hemos expuesto aquí no es más que una versión sistematizada y, sobre todo, condensada de los relatos de cinco educadoras sociales que decidieron seguir adelante, aunque la pandemia indicara lo contrario. Su voluntad de continuar se expresa en sus acciones adaptativas apuntaladas por el uso de las TIC y el cambio de una atención grupal, aparentemente indiferenciada, a una atención personal cargada de optimismo y afectos positivos. A su manera, las promotoras han seguido la línea marcada por Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero (2020), quienes consideran que es necesario plantearse la relación entre las TIC y la educación social como una herramienta más en la intervención socioeducativa.

Según Abuelezem (2020), los determinantes sociales y estructurales de la salud son fundamentales para comprender la salud pública y sus consecuencias. En este tiempo, satisfactorio para los pesimistas, las promotoras del CONAFE han sabido dibujar un horizonte de esperanza para las mamás y sus hijas e hijos y para sí mismas. Conjeturamos que esta actitud resolutiva no se configuró durante la pandemia, sino que es un rasgo sociocultural propio de las personas que han tenido que desplegar su existencia en condiciones adversas de tipos muy variados: la ruralidad, la pertenencia a culturas originarias que no hablan el idioma que habla la mayoría, la pobreza, el rezago educativo, el falocentrismo, etc. Esas y otras condiciones análogas pueden contribuir a derrotar voluntades, pero también pueden ser factores clave en la promoción de la resiliencia. Queremos cerrar no con nuestras palabras, sino con dos citas de las entrevistas que resumen de buen grado lo que significa y lo que hacen estas extraordinarias educadoras sociales. En la primera hay determinación indomeñable para continuar con el trabajo; en la segunda, esperanza y más esperanza:

[La situación de la pandemia] me ha fortalecido, y mucho. Porque varias veces te pones en el lugar de las mamás, y yo lo veo porque dicen “a mí se me complica”, porque algunas tienen niños mayores, y yo les digo “yo me acoplo a tus horarios, si no puedes entre semana, yo vengo el domingo y te hago la sesión de una hora”, porque ahorita ya es de una hora, “y si no tienes

Esta actitud resolutiva no se configuró durante la pandemia, sino que es un rasgo sociocultural propio de las personas que han tenido que desplegar su existencia en condiciones adversas

tiempo, te lo escribo en una hoja, te lo explico, y ya lo lees en un tiempo libre que tengas”, y me dice “bueno”. Creo que eso es lo que me ayuda, bueno, siento una fortaleza al hacer esas actividades. (3:4)

Espero que todo lo que venga sea bueno y que podamos seguir trabajando siempre por los niños más pequeños. (1:51)

Carlos Enrique Silva Ríos
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
carlos.silvar@correo.buap.mx

Karla Villaseñor Palma
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
karla.villasenor@correo.buap.mx

Paloma Valdivia Vizarreta
Universidad Autónoma de Barcelona
Paloma.Valdivia@uab.cat

Claudia Guzmán Zárate
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
claudia.guzman@correo.buap.mx

Bibliografía

- Aluffi Pentini, A. y Lorenz, W. (2020). The Corona crisis and the erosion of ‘the social’—giving a decisive voice to the social professions. *European Journal of Social Work*, 23(4), 1–11. <https://doi.org/10.1080/13691457.2020.1783215>
- Cameron, C. (2020). Young People in Care: How Lockdown Provides a Haven of Security and Belonging. *Scottish Journal of Residential Child Care: Special Feature: Reflections on COVID-19*, 19(3), 27–28. https://www.celcis.org/files/3215/9463/8241/Claire_Cameron_Young_people_in_care.pdf
- Csoba, J. y Diebel, A. (2020). World wide closed! Social worker field practice during the ‘lockdown’ period. *Social Work Education*, 39(8), 1094–1106. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1829580>
- Fargion, S., Sanfelici, M. y Sicora, A. (2020). ‘A Community no matter what’: fostering social work professional connections in Italy in COVID-19 times. *Social Work Education*, 39(8), 993–1001. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1829581>

Gibb, J. (2020). Problem posing during the COVID19 pandemic: Rethinking the use of residential childcare. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 19(3), 1–7. https://www.celcis.org/files/8315/9888/7802/Joe_Gibb_Problem_posing_during_the_COVID19_pandemic_edits.pdf

Guber, R. (2015). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. México: Siglo XXI.

Hamilton, E. y Miller, N. (2020). COVID-19, the journey from crisis to opportunity : Experiences of young people in residential child care and their carers Corresponding author : *Scottish Journal of Residential Child Care*, 19(3), 1–15. https://www.celcis.org/files/9716/0554/2094/2020_Vol_19_No_3_Hamilton_E_Covid-19_The_Journey_from_Crisis_to_Opportunity.pdf

Honorable Congreso de la Unión (2014, 4 de diciembre). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Diario Oficial de la Federación.

Honorable Congreso de la Unión (2018, 19 de enero). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación.

Honorable Congreso de la Unión (2020, 2 de marzo). *Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia*. Diario Oficial de la Federación.

Martínez-Pérez, A. y Lezcano-Barbero, F. (2020). Perception of the impact of COVID-19 on social education professionals working with minors. *Revista Internacional de Educacion Para La Justicia Social*, 9(3), 223–243. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.3.012>

Melo Maciel, F. B., Pereira Campos Dos Santos, H. L., Araújo da Silva Carneiro, R., Amorim de Souza, E., de Brito Lima Prado, N. M. y Fontes de Souza Teixeira, C. (2020). Community health workers: Reflections on the health work process in covid-19 pandemic times. *Ciencia e Saude Coletiva*, 25, 4185–4195. <https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.2.28102020>

Serres, M. (1991). *El contrato natural*. Pre-Textos.

Strauss, A. L. y Corbin, J. M. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Sage.

Villaseñor Palma, K. (2018). El Programa de Educación Inicial No Escolarizada del Conafe: buenas prácticas para contrarrestar las desigualdades sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 1(76), 15-32. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-3451>



Resumen

La pandemia ha puesto de manifiesto la necesidad de un cambio de la sociedad hacia las personas adultas y mayores. Se ha sacado a la luz un replanteamiento del modelo formativo de las personas adultas y también de asistencia a las personas mayores. En este artículo se analizan los cambios sociales producidos por el virus SAR-CoV-2, cómo han afectado a la educación de personas adultas y qué retos se vislumbran. Finalmente, se aborda el alcance que ha tenido tanto el periodo de confinamiento en particular, como la pandemia en general, en el aprendizaje a lo largo de la vida y en la intervención socioeducativa con personas mayores. Todo ello, a partir de los principios rectores de los paradigmas del envejecimiento activo y del enfoque de derechos que reconocen a las personas adultas y mayores como sujetos de éstos y no como beneficiarios que requieren de asistencia. Estos principios han de tomarse como guía del alcance de las intervenciones socioeducativas.

Palabras clave

Personas mayores, envejecimiento activo, covid-19, educación de adultos, intervención socioeducativa.

Educació social de persones adultes i gent gran: desafiaments davant la covid-19

La pandèmia ha fet evident la necessitat d'un canvi de la societat vers les persones adultes i la gent gran. S'ha fet palès un replantejament del model formatiu de les persones adultes i també d'assistència a la gent gran. En aquest article s'analitzen els canvis socials produïts pel virus SAR-CoV-2, com han afectat l'educació de persones adultes i quins reptes s'albiren. Finalment, s'aborda l'abast que ha tingut tant el període de confinament en particular, com la pandèmia en general, en l'aprenentatge al llarg de la vida i en la intervenció socioeducativa amb gent gran. Tot això, a partir dels principis rectoros dels paradigmes de l'envelliment actiu i de l'enfocament de drets que reconeixen les persones adultes i la gent gran com a subjectes d'aquests drets i no com a beneficiaris que requereixen assistència. Aquests principis s'han de prendre com a guia de l'abast de les intervencions socioeducatives.

Paraules clau

Gent gran, envelliment actiu, covid-19, educació d'adults, intervenció socioeducativa.

Social education for adults and elderly people: challenges generated by COVID-19

The pandemic has underlined the need for a change in society's attitude to adults and elderly people. The crisis has led to a rethinking of the model of both adult education and the provision of care for the elderly. This article analyses the social changes brought about by the SAR-CoV-2 virus, how they have affected adult education and what challenges lie ahead. Finally, discussion focuses on the effects that lockdown in particular and the pandemic in general have had on lifelong learning and socio-educational intervention in elderly people. All this, based on the guiding principles of active aging and a rights-based approach, recognizing adults and elderly people as subjects of rights and not as beneficiaries requiring assistance. These principles should be taken as a guide in the design of socio-educational interventions.

Keywords

Elderly people, active aging, COVID-19, adult education, socio-educational intervention.

Cómo citar este artículo:

Limón Mendizabal, M^a R., De-Juanas Oliva, Á. y Rodríguez-Bravo, A. E. (2021).

Educación social de personas adultas y mayores: desafíos ante la covid-19. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, p. 129-149.



▲ Cambios sociales como consecuencia de la covid-19

La crisis pandémica actual afecta particularmente a los grupos poblacionales más vulnerables a los que hay que brindar especial atención socioeducativa. Es el caso de las personas con discapacidad; personas mayores, sobre todo si viven solas; personal sanitario; hogares en los que hay considerable penuria socioeconómica, conflictividad, ha fallecido un ser querido o alguno de sus miembros presenta psicopatología previa, enfermedad, etc. Como consecuencia de la pandemia y de las medidas adoptadas para controlar su expansión se ha incrementado la ansiedad, el estrés, los síntomas depresivos, la adicción, las reacciones agresivas, etc. (Martínez-Otero, 2021, p. 12).

Tras casi un año del comienzo de la pandemia se pueden vislumbrar los efectos devastadores de la misma y cómo ha afectado al colectivo de las personas mayores en general y, en particular, a aquellos usuarios de residencias. Hemos asistido a una fragante discriminación por edad y a la quiebra sistemática de los derechos de las personas mayores, tema éste que ya se atisbaba con anterioridad a esta pandemia, pero que no ha sido tratado en profundidad.

Ahora bien, desde el comienzo de esta pandemia la situación que han vivido los mayores ha demostrado, dramáticamente, la desprotección de este colectivo. Las residencias de mayores se vieron sobrecargadas de tareas suplementarias que habitualmente recaen en manos de hospitales, y tuvieron que operar con personal, medios y fondos insuficientes: falta de equipos de protección individual y de formación. Recibieron de instancias superiores, en muchos casos, la negación del traslado de ancianos a los hospitales, anteponiendo la aplicación del criterio de edad cronológica sobre el de edad biológica, para desestimar también ingresos en unidades específicas como la UCI. También se produjo una situación de aislamiento sin la posibilidad de que los familiares entrasen en las residencias para comprobar el estado de sus familiares.

En Francia, el porcentaje de ancianos fallecidos, procedentes de residencias, fue del 48%, en Noruega del 52%, y del 72% en Canadá. Y en el Reino Unido se hablaba de centenares de ancianos fallecidos en soledad en sus domicilios. En cualquier caso, la realidad es que, de un total de 27.127 fallecidos en España a día 1 de junio de 2020, según datos del Ministerio de Sanidad, 19.233 fueron ancianos fallecidos en residencias; un porcentaje del 70,9% del total notificado oficialmente por dicho Ministerio, que elevó hasta 28.403 el número de fallecidos el día 10 de julio. Esta cifra no incluía los decesos de las residencias ni aquellos que tuvieron síntomas compatibles con la covid-19 pero no contaron con prueba diagnóstica (Hernández y Meléndez, 2020, p. 27).

Desde el comienzo de esta pandemia la situación que han vivido los mayores ha demostrado, dramáticamente, la desprotección de este colectivo

Hernández y Meléndez (op. cit.) señalan que la pérdida de nuestros mayores en un casi absoluto abandono nos obliga a reflexionar y replantearnos los principios y los valores que queremos para nuestra sociedad postmoderna. Dicen “que nadie quede atrás” en esta crisis; atrás con su silencio quedan los muertos, de los vivos depende que no sea así, nuestra dignidad está en juego (2020, p. 32).

Las cifras de decesos entre este grupo de edad varían según las fuentes, pero son significativos los datos recogidos en el último informe del 10 de diciembre de 2020 del Instituto de la Seguridad Social sobre el número de pensiones que causaron “baja” en 2020 con respecto a otros años anteriores y que marcan una cifra de más de 70.000 fallecidos. Estas cifras tan impactantes deben hacer plantearnos la necesidad de trabajar en políticas de protección de las vidas en todas sus etapas: la promoción de una cultura de la vida que dé nuevas esperanzas a las personas. Todas las personas deben disfrutar de todos los derechos sociales a lo largo de su vida. Es condición ineludible, dentro de un estado de derecho que promueve el bienestar social, proteger a los más vulnerables por encima de intereses y exigencias contrarios a los principios de igualdad y solidaridad. La “cultura” se manifiesta como expresión viva del sistema de valores de una sociedad particular.

Una “cultura de la vida” debería ser la expresión viva de una sociedad que valora la vida humana, que respeta la dignidad intrínseca a la persona humana y que protege los derechos inalienables de todos los seres humanos desde la concepción hasta la muerte natural. Hemos asistido a este fenómeno de “rebrote” de la vida en periodos anteriores, en las etapas vividas tras las guerras y tras otros desastres naturales. Se debe trabajar para garantizar que las generaciones actuales y futuras tengan un porvenir digno donde se respeten sus derechos. Es cierto que en nuestra sociedad se han eliminado, se han trastocado o se han pervertido una serie de valores. Los mayores son conscientes –y generalmente entienden que debe de ser así– de que sus hijos ya no son “el sostén de nuestra vejez”. Al contrario, frecuentemente y en la realidad presente, son los mayores los que ayudan y sostienen a sus hijos mediante aportaciones económicas o auxilios asistenciales con los nietos. Han pasado de ser “abuelos golondrinas” a ser “abuelos canguro” debido a que, también frecuentemente, sus hijos y sus cónyuges desempeñan trabajos extradomésticos que dificultan la posibilidad de ocuparse del cuidado de sus hijos y sus nietos. Unas veces, por necesidades reales, y otras, por necesidades creadas y el deseo de llevar un determinado tipo de vida.

El alto número de mayores fallecidos en residencias es una realidad que requiere un profundo estudio en sus causas y efectos, al objeto de replantearnos las medidas a aplicar que impidan en el futuro la repetición de esa situación. Señalan Tarazona-Santabalbina y Martínez-Velilla et al. (2020, p. 191-192) que es hora de aunar esfuerzos en la lucha contra la covid-19. Estamos acostumbrados a que esta sociedad, hasta ayer hedonista –aún no sabemos cómo se comportará en el futuro–, no encuentre hueco para las personas mayores.



En la realidad presente, los mayores han pasado de ser “abuelos golondrinas” a ser “abuelos canguro”

Ante el *Ubi major minor cessat*, Cesari y Proietti (2020) plantean que las drásticas decisiones tomadas durante esta emergencia sanitaria no justifican la pérdida de atención a los valores de la persona. Señalan estos geriatras que están totalmente de acuerdo y que es el momento de combatir con más firmeza que nunca el edadismo imperante en buena parte de la sociedad y de la profesión médica.

Es necesario que todos nos posicionemos contra el edadismo y que lo combatamos con más tenacidad a través de la educación y la formación en los distintos espacios profesionales y también desde las distintas profesiones. La intergeneracionalidad debe estar presente en nuestra sociedad y quizás debamos conciliar la experiencia acumulada de nuestros mayores con la energía de la gente más joven, sin discriminar a unos por ser mayores ni minusvalorar a los otros por inexpertos. En este sentido, el Papa Francisco en su viaje a Río de Janeiro (22 de julio de 2013) señalaba que

dejamos de lado a los ancianos como si no tuvieran nada que ofrecernos, pero tienen la sabiduría de la vida, de la historia, de la patria, de la familia... Un pueblo no tiene futuro si no va adelante con sus dos extremos: con los jóvenes porque tienen la fuerza y con los ancianos porque tienen la sabiduría de la vida.

Las ideas
negativas sobre
el envejecimiento
hacen que
veamos a las
personas mayores
no como son, sino
como los
estereotipos dicen
que son

También debemos pugnar por las ideas negativas sobre el envejecimiento pues son generalizaciones negativas que se consideran verdad. Y hacen que veamos a las personas mayores no como son, sino como los estereotipos dicen que son. Además, también son muy perjudiciales pues hacen que las propias personas mayores se los crean, se sientan menos valiosos y capaces, y al final también los estereotipos les influyen en cómo se sienten y se comportan (Bermejo, 2020). La desvalorización de las personas mayores, y en general de la vejez, es una realidad en la sociedad actual que tenemos que trabajar desde la educación social para erradicarla.

Establecer un plan de prevención primaria mediante campañas de sensibilización y formación, fomentando actitudes positivas hacia las personas mayores y planteando el envejecimiento como un proceso natural de la vida. Integrar en todos los ciclos del ámbito educativo (educación infantil, educación primaria, secundaria y bachillerato) programas con contenidos dedicados al conocimiento del proceso de envejecimiento y las diferentes etapas de la vida, en el marco del envejecimiento activo. Es necesario aprender a envejecer bien desde pequeños (Ortega y Limón, 2019).

Llevar a cabo actividades intergeneracionales desde distintos ámbitos (escuela, universidad, comunidad vecinal, etc.) con el objetivo de mejorar el concepto sobre la vejez, aumentar el compromiso de ayuda mutua y asistencia dentro del valor de la solidaridad, reconociendo a las personas mayores como transmisores de valores y conocimientos esenciales para nuevas generaciones, y creando espacios de encuentro (Limón y Chalfoun, 2020, p. 164).

Tenemos que construir una sociedad que dé oportunidades de participación, en la que nos relacionemos y nos preocupemos unos de otros (cuidar de los otros nos hizo humanos). Para personas que viven en sus casas, que haya organizaciones de personas mayores, asociaciones de vecinos que se preocupen de la buena vecindad, asociaciones en las que implicarse según los propios intereses (culturales, religiosos, deportivos, educativos, etc.), entre otros, es muy importante. Una sociedad civil articulada y participada va a generar oportunidades para que las personas mayores puedan participar en ella, y así se previene la soledad no deseada (Bermejo, 2020).

Sin embargo, conviene analizar también otros factores que puedan ayudar a una recuperación justa y equitativa en la era post-covid-19. Así, en septiembre de 2020 la European Senior Union (ESU) presentó una resolución en la que se reclamaba:

- La construcción de sociedades más justas y resilientes para todas las generaciones.
- La observancia del respeto de los derechos de las personas mayores.
- El fortalecimiento de los sistemas de atención sanitaria y social para las personas mayores.
- La recuperación solidaria e intergeneracional mediante proyectos solidarios conjuntos.

En septiembre del 2020 se crea un Grupo de Interés del Parlamento Europeo sobre Solidaridad entre Generaciones para el estudio y el análisis de propuestas para la recuperación social tras la pandemia. Se destaca el papel de la familia, primero, y de la solidaridad vecinal como respuesta de apoyo a los mayores debido a la falta de recursos y a la mala gestión de los poderes públicos. Las familias se movilizaron para brindar autoayuda ante la declaración del estado de alarma sanitaria. Ante este hecho evidente, se plantea desde Europa la necesidad de afrontar el envejecimiento y otros temas de interés social de forma intergeneracional, que garantice el respeto a los principios europeos fundamentales de derechos humanos, igualdad y solidaridad.

Lo que nos une es ver el envejecimiento demográfico desde una perspectiva más amplia, para garantizar que las aspiraciones de las personas mayores, los jóvenes y la familia sean reconocidas en lugar de opuestas. (Maciej Kucharczyk, secretario general de AGE Platform Europe)

Debido al confinamiento forzoso, tras declararse el estado de alarma en nuestro país, ha habido una “aceleración” en el establecimiento de entornos digitales en la vida cotidiana: a nivel laboral, mediante la implantación del teletrabajo; en el ámbito del aprendizaje y de la enseñanza, por medio del uso de redes sociales y videoconferencias; en el ámbito sanitario, mediante la telemedicina; en las relaciones interpersonales y familiares planteadas, desde dispositivos móviles; en la cultura, mediante la puesta en común de manifestaciones literarias y musicales en entornos virtuales. Se intenta reproducir a través de las pantallas de dispositivos electrónicos lo que en un



Tenemos que
construir una
sociedad civil
articulada y
participada para
que las personas
mayores puedan
participar en ella

pasado reciente era físico y tangible. La pandemia nos ha forzado a ser “más digitales” y, de alguna forma, la tecnología se ha tornado más “humana” pues está ayudando a desarrollar la afectividad y la comunicación en este aislamiento obligado.

En la presente reflexión nos centramos en analizar aquellos aspectos que este nuevo entorno digital ha influido en nuestros mayores y cómo este factor puede ampliar horizontes a nuevos aspectos claramente importantes, ayudando a que los más vulnerables: ancianos, discapacitados y enfermos que requieren cuidados de larga duración se sientan incluidos, asistidos y queridos en nuestra sociedad como miembros con plenos derechos en todas las etapas de la vida.

Alcanza gran protagonismo la necesidad de la inclusión digital como derecho fundamental, garantizando la accesibilidad de los servicios digitales y la formación para el buen uso de la tecnología mediante la alfabetización digital.

La investigación y la inversión se deberán dirigir y centrar en la creación de nuevos dispositivos que permitan y faciliten a las personas mayores recluidas en residencias comunicarse con sus seres queridos, creando espacios virtuales de “comunicación” y apoyo. Nuevos dispositivos y aplicaciones informáticas que sean fácilmente utilizados por personas mayores y que permitan que el distanciamiento físico no implique un distanciamiento social.

Recientemente, debido al confinamiento, han surgido proyectos emprendedores en este terreno: la creación de dispositivos móviles adaptados a los mayores que faciliten su vida diaria, los acompañen y les mantengan continuamente en contacto con su familia, les permitan disfrutar de la cultura en espacios digitales: conciertos, teatro, etc., en definitiva, que les den vida, motivación y alegría.

Algunos ejemplos de estas iniciativas de acabar con la brecha digital de los mayores en tiempos de pandemia son:

- Cursos financiados por los bancos para ayudar a los clientes más mayores a adaptarse a la banca en línea. Ejemplo del Lloyd Bank y los cursos ofrecidos por la empresa consultora We are Digital.
- El auge de la comunicación intergeneracional: son los más jóvenes los que han ayudado a sus mayores a usar programas como Zoom o Skype.
- El fomento de proyectos innovadores que ofrezcan dispositivos móviles adecuados a los mayores. Tenemos el ejemplo en nuestro país de la empresa Maximiliana, que se originó en un entorno doméstico cuando un joven ingeniero de informática reprogramó un dispositivo para poderse comunicar de forma sencilla, directa y “sin complicaciones” con su abuela Maximiliana, ampliándose el uso del mismo para funciones de vigilancia, permitiendo detectar situaciones de riesgo para el mayor

y avisar automáticamente a un familiar; funciones de memoria o recordatorio para la administración de medicamentos; poder asistir mediante *streaming* a eventos de su interés (asistir a un concierto, escuchar oficios religiosos, etc.).

- Las compras en línea no solo de ropa sino de víveres ha aumentado de forma impensable. Cada vez son más las empresas físicas que desarrollan este sistema de compra en línea. Incluso muchos restaurantes “cerrados al público físico” han desarrollado el sistema de comida para llevar a domicilio, lo que ha facilitado la vida cotidiana en este confinamiento forzoso, y no solo a las personas mayores.
- El uso de Facebook se ha extendido en las residencias de mayores mediante programas de dinamización cultural en miras de facilitar la socialización y comunicación de sus residentes, implicando en ello a sus familiares, con otras instituciones similares en la convocatoria de concursos navideños, talleres de decoración, literarios, etc. Experiencia esta que ha ayudado muchísimo a la hora de combatir la sensación de aislamiento y soledad.

La alfabetización digital cobra importancia en este momento de pandemia, pues desgraciadamente hay aspectos negativos que se deben combatir como son los intentos de fraude o los discursos del odio. La figura de un conductor o tutor/asesor digital es imprescindible para guiarles y enseñarles en estos entornos debiendo, este aspecto, ser contemplado desde los servicios sociales.

Educación de personas adultas: incertidumbres, certezas y retos

Antes de la pandemia, la humanidad se estaba enfrentando a cambios y transformaciones sin precedentes como resultado de la creciente globalización y los decisivos avances científico-tecnológicos que estaban afectando a la sociedad de forma diferente en el ámbito económico, político, cultural y también en el educativo dentro del marco de la sociedad del conocimiento (Caride, 2017; García-Castilla, De-Juanas, Vírveda-Sanz y Páez, 2019). La realidad informacional del mundo nos llevó a preguntarnos qué debíamos enseñar a las personas adultas para prepararlas para el futuro más allá de ser capaces de resolver problemas académicos convencionales. También nos preguntábamos cómo enseñarles habilidades técnicas que les permitieran aumentar sus probabilidades de conseguir empleo, mejorar su cualificación profesional y comprender lo que ocurría a su alrededor para mantenerles enganchados a los cambios que estaban sucediendo (Carr, Balasubramanian y Onyango, 2018). La necesidad del cambio educativo se había convertido en una inquietud creciente auspiciada por el logro de que las personas adultas aprendieran a lo largo de toda su vida (De-Juanas y Muelas, 2013). Sobre todo, porque tanto el conocimiento como el acceso al mismo es inherente



La figura de un conductor o tutor/asesor digital es imprescindible para guiarles y enseñarles en estos entornos

al crecimiento de nuestra sociedad y guarda una relación estrecha con la calidad de vida de las personas adultas al ser un determinante de su estado de salud mental e impactar sobre su bienestar psicológico y sus relaciones sociales (Tam y Chui, 2016; Schoultz, Öhman y Quennerstedt, 2020). A su vez, se debe considerar que el conocimiento es un instrumento de acceso a la plena ciudadanía porque permite dar respuesta a demandas sociales, generar alianzas con el entorno y contribuir al desarrollo social en el marco de los Objetivos del Desarrollo Sostenible ayudando a erradicar la pobreza, el hambre y las desigualdades de acuerdo con los derechos humanos (Mauch, Barnette, Paludan-Hansen, Larjanko y Sarrazín, 2019; UNESCO, 2020).

Actualmente, inmersos en las olas de contagios generadas por la crisis de la covid-19, estos cambios y necesidades no solo no han desaparecido, sino que han aumentado sin precedentes. El nivel de incertidumbre que ha traído el coronavirus ha cambiado la manera en la que los adultos se aproximan al mundo afectando a todas las esferas sociales y poniendo de relieve la vulnerabilidad de la condición humana ante una crisis sanitaria, económica, política y social nunca antes vivida por las generaciones actuales (Schwab y Malleret, 2020). En consecuencia, todo se ha vuelto mucho más inestable y por desgracia nadie puede predecir cómo será el mundo ni siquiera en un breve espacio de tiempo. No sabemos a ciencia cierta qué harán las personas para ganarse la vida, tampoco sabemos si la crisis sanitaria quedará resuelta, no logramos dimensionar las consecuencias de la crisis económica ni si podremos seguir con todos nuestros hábitos y costumbres sociales previos a la llegada de la covid-19 (Morin, 2020). Sin embargo, sí tenemos la certeza de la influencia que tiene el aprendizaje a lo largo de la vida (en adelante, LLL¹) para el logro inclusivo de todas las personas en nuestra sociedad. El LLL contempla a todos aquellos adultos que pertenecen a grupos marginados y vulnerables, personas con necesidades específicas de apoyo, migrantes y adultos mayores que viven en contextos rurales. Principalmente, porque el LLL ha sido reconocido como un derecho fundamental de las personas (UNESCO, 2018) y es aceptado como un elemento integrador que ofrece nuevas oportunidades para que los adultos adquieran las competencias necesarias para vivir en sociedad (Melendro, De-Juanas y Rodríguez-Bravo, 2018). También porque, aunque es evidente que el conocimiento por naturaleza es inabordable y el colectivo de personas adultas es muy heterogéneo, el LLL tiene la capacidad de empoderar al tejido social, crear y consolidar ciudadanos participativos y mejorar su calidad de vida desde la educación académica hasta la capacitación técnica y el desarrollo de nuevas competencias que benefician a la sociedad y disminuyen la brecha entre ricos y pobres (De-Juanas y Rodríguez-Bravo, 2019; Roche, 2017).

En otro orden, desde hace mucho tiempo la educación de personas adultas ha tenido que ver con la alfabetización y, en su mayoría, estaba dirigida a aquellos que habían abandonado el sistema educativo. En la actualidad, tiene una finalidad inclusiva centrada en la educación permanente y en la capacitación profesional y social (Amador y Esteban, 2018), motivo por el que el LLL

ha puesto de relieve el papel protagonista de los adultos y la importancia de contar con el apoyo de diferentes instituciones, entidades y profesionales vinculados con la acción educativa dirigida a este sector poblacional. Por ello, ante la crisis del coronavirus, los profesionales de la educación de adultos se han readaptado y se están readaptando a marchas forzadas a todos los cambios sociales y tecnológicos devenidos para intervenir en diferentes entornos de aprendizaje. También, para garantizar que ninguna persona quede excluida ante las diferentes oportunidades que ofrece una sociedad interconectada que trae consigo una mayor complejidad en las relaciones, junto con algunos grandes problemas sociales como son el aumento de la intolerancia, la división social y la violencia (UNESCO, 2019).

La enseñanza mediada por tecnologías: la brecha digital y la falta de recursos

Entre tanto mar de incertidumbre, durante la crisis de la covid se ha llegado al cierre de escuelas, institutos, centros de educación de personas adultas, universidades y otros centros de formación. El coronavirus ha dejado en un estado alarmante a estas entidades y la respuesta de la comunidad educativa ha sido sobresaliente al volcarse ante la situación y colaborar en aras de ofrecer el mejor servicio a la ciudadanía (De-Juanas, 2020). La llegada de la pandemia ha obligado a repensar los modelos de enseñanza y aprendizaje de la educación de personas adultas, y durante los largos meses de confinamiento se han aprovechado las oportunidades que ofrece Internet y las tecnologías de la información y la comunicación. Así, las diferentes herramientas de educación en línea han servido para aplacar el confinamiento y dar servicio en la distancia y, posteriormente, de manera híbrida (García-Aretio, 2021). Todo ello ha servido para garantizar el derecho de las personas adultas a la educación en cualquier momento y lugar, dando paso a modelos de enseñanza más flexibles en los que se han maximizado los recursos dentro de un escenario de digitalización que contempla el distanciamiento social y el cumplimiento de las medidas sanitarias. Pese a la distancia, la educación de personas adultas también ha servido para que personas que cohabitan en un mismo territorio lleguen a conocerse y a convivir más allá de ser y comportarse como compartimentos estancos. Tal como indicaron Ascón, Sabaté y Julve (2021) en el I Congreso Estatal de Educación de Personas Adultas, se están realizando iniciativas en las que, a partir de un trabajo en red colaborativo, se crean grupos en los que alguien que domina un conocimiento lo comparte para colaborar con el tejido social y productivo de una comunidad. Estas acciones ponen de manifiesto la capacidad de las personas adultas y mayores para transformar el mundo, crear conciencia social y política. Además, se ponen en valor las competencias para la vida gracias a la adquisición de aquellos aprendizajes alejados de un carácter académico y que se producen en diferentes situaciones, realidades, contextos sociales y culturas (Hernández-Carrera, Machado y González-Montegudo, 2018).

En otro orden, durante la crisis del coronavirus ha quedado patente que, pese



Las diferentes herramientas de educación en línea han servido para aplacar el confinamiento y dar servicio en la distancia y, posteriormente, de manera híbrida

Tenemos la certeza de la influencia que tiene el aprendizaje a lo largo de la vida para el logro inclusivo de todas las personas en nuestra sociedad

El déficit en las competencias digitales unido a la falta de apoyo técnico ha provocado que muchos de los protagonistas de la educación de personas adultas se hayan sentido perdidos en estos procesos de enseñanza de emergencia

a la capacidad de adaptación de la comunidad educativa, la brecha digital ha supuesto un hándicap en todos los niveles educativos en general y para la educación de personas adultas en particular (Dreesen et al., 2020). El déficit en las competencias digitales unido a la falta de apoyo técnico, así como a la escasez de equipamiento y conectividad necesarios, ha provocado que muchos de los protagonistas de la educación de personas adultas se hayan sentido perdidos en estos procesos de enseñanza de emergencia basados en la formación a distancia.

Por un lado, durante el confinamiento, la mayoría de enseñantes implantaron una instrucción en línea que replicaba lo que hacían antes de la pandemia de manera presencial. Dicha instrucción tenía un carácter básicamente expositivo, en el que los contenidos se presentaban de manera aislada en relación con los materiales y actividades de aprendizaje. A su vez, el problema de la falta de recursos ha existido tanto por parte de los que enseñan como por los que aprenden, pero muchas veces la dificultad no ha venido por la falta de herramientas tecnológicas sino por no saber utilizarlas. Basta con tener en cuenta que según los datos del estudio TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) de la OCDE (2019), solo el 38% de los docentes españoles de todos los niveles educativos afirman haber recibido formación en el uso de la tecnología para la enseñanza. Como consecuencia de esta falta de formación, únicamente el 36% de los profesores consideran estar preparados para utilizar la tecnología digital para enseñar.

Por otro lado, los aprendices también tuvieron que adquirir nuevas competencias para el aprendizaje mediado por tecnología y, de un modo prematuro, una capacidad de autorregulación, autonomía y motivación para el aprendizaje que les permitiera seguir el ritmo de enseñanza que se planteaba privado de la conversación presencial (García Aretio, 2021).

El bienestar emocional y la labor de los profesionales

Por mucho que la tecnología ha mejorado, los adultos en su proceso formativo no han tenido un respaldo equivalente al anterior a los tiempos de la pandemia en su interacción con los enseñantes y con otros iguales dentro de un mismo espacio educativo. La educación como acto relacional requiere compartir momentos y espacios que tras la pandemia o se han perdido o se han visto alterados. A su vez, se ha unido el impacto de la crisis de la covid-19 en nuestro sistema financiero. No olvidemos que durante el confinamiento muchos adultos estuvieron aislados y tras el mismo se ha producido un aumento del número de hogares en los que ningún miembro de la familia está ocupado (INE, 2020). Asimismo, tras el confinamiento muchas personas confiaban que la recuperación comenzase rápidamente, pero la realidad es que se han producido diversos vaivenes, confinamientos selectivos, toques de queda, cierres de negocios, etc., que han llevado a que muchos adultos

tuvieran condiciones laborales muy inestables y/o se quedasen sin empleo. En consecuencia, se han visto alterados y/o truncados muchos proyectos de vida. Esta situación ha afectado al bienestar emocional de las personas generando mucha frustración, desesperación y/o desolación; lo que ha resultado en un incremento del número de trastornos psicosociales y en un empeoramiento del estado de salud de los ciudadanos (OMS, 2020). Sin olvidar que muchos adultos han perdido a sus seres queridos durante este tiempo y han tenido que afrontar el miedo a morir. Al respecto, el barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas (2021) ha reflejado el impacto de la pandemia de covid-19 sobre la salud mental de los españoles. Los resultados establecen que uno de cada cuatro encuestados manifestó haber tenido miedo a morir. Mientras que casi tres de cada cuatro personas tuvieron miedo a que se contagiase algún familiar o ser querido. También destaca que más del cuarenta por ciento de los encuestados han manifestado tener problemas de sueño durante la pandemia y más del veinte por ciento se ha sentido decaído, deprimido o sin esperanza.

Este problema sistémico y estructural ha afectado inevitablemente a la labor que desarrollan los profesionales que se dedican a la educación de adultos. Tanto aquellas situaciones dramáticas que se han vivido como la cuestión financiera cambiante no son controlables y, en momentos de crisis como el actual, han perjudicado a un gran número de personas. Si bien, debe destacarse como un aspecto muy positivo la labor que han realizado los profesionales de la educación de personas de adultas que han respondido a esta coyuntura social y económica con responsabilidad y compromiso para facilitar aprendizajes, pero, sobre todo, para constituirse como una fuente de apoyo emocional.

El reconocimiento a la educación de adultos

A pesar de la importante labor de la educación de personas adultas para garantizar el derecho de todos a seguir aprendiendo y promover la igualdad de oportunidades, la realidad anterior a la pandemia ha puesto de manifiesto que no siempre ha ocupado el lugar que se merece. A su vez, debe repensarse el sentido de la educación de adultos para que sirva a los ciudadanos para tomar contacto con el conocimiento y regular los mecanismos de construcción del aprendizaje desde un entendimiento crítico y complejo. Tal y como apuntan Moreno-Crespo, Corchuelo-Fernández; Cejudo-Cortés (2020), basta con acercarse a los planes de estudio de cualquier titulación universitaria relacionada con educación para observar que la educación de personas adultas no ocupa un lugar relevante. Por tanto, la situación de la educación de personas adultas exige una revisión dentro de nuestro sistema educativo, más aún tras la situación devenida por la pandemia. Al respecto, la OCDE (2021) pone de relieve la necesidad de centrarse en una recuperación inclusiva en la que se proporcione una protección social adecuada a todas las personas, así como



La situación de la educación de personas adultas exige una revisión dentro de nuestro sistema educativo, más aún tras la situación devenida por la pandemia

la formación necesaria para que encuentren trabajo en nuevos sectores, a medida que se desarrolla la recuperación tras la pandemia. Tal y como apunta, “debemos seguir prestando un apoyo sin precedentes, para salvar vidas y mantener a la gente trabajando y estudiando. Al mismo tiempo, debemos prepararnos para una recuperación inclusiva y transformadora, que ponga el bienestar de las personas en el centro”. En un sentido similar, se pronuncia la Comisión Europea (2020) al establecer una agenda europea de capacidades para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia con doce acciones destinadas a la mejora y la recualificación de los puestos de trabajo y la capacitación de las personas para que sigan con su LLL. No debemos dejar de lado que el sistema debe ser más justo y beneficioso con aquellas personas que tienen menos recursos y menos estudios. Sobre todo, si se tiene en consideración los recientes hallazgos sobre la asociación entre la falta de cualificación, la brecha educativa y la desesperación que acerca a determinadas minorías a un aumento de la tasa de suicidios (Case y Deaton, 2020). Todo ello exige que ante la actual coyuntura social y económica se realice un enorme esfuerzo de todos los estamentos. Especialmente, para aumentar los recursos educativos, contando con más profesionales de la educación de adultos y mejor formados.

Intervención socioeducativa con personas mayores. Alcance, propósitos y aspectos clave

La longevidad de la población que caracteriza a la sociedad actual y presenta un carácter irreversible ha alimentado, durante las últimas seis décadas, un interés creciente por lograr un envejecimiento óptimo que posibilite a las personas mayores llevar una vida plena, saludable y satisfactoria (Ortega y Limón, 2019). Este interés ha propiciado la adopción, desarrollo y consolidación del concepto de envejecimiento activo como referente para la promoción de políticas, programas e investigaciones y, a su vez, ha favorecido la consolidación de la intervención socioeducativa con personas mayores como ámbito de la pedagogía social y la educación social. Intervención que ha de entenderse como

acción profesional diseñada, con un fin en sí misma, derivada de un análisis o diagnóstico de la realidad previo. Utiliza procedimientos metodológicos adecuados y de calidad y trata de conseguir una mejora y transformación social y educativa (a nivel individual, grupal y/o comunitario). Busca individualizar de manera exitosa la situación al problema detectado. (Pérez de Guzmán, 2019, p. 136)

Sin embargo, la covid-19 ha trastocado de forma intensa y sostenida las posibilidades de las personas mayores de vivir sus vidas con calidad, de ejercer una ciudadanía plena y disfrutar de todos los derechos a ella asociados, como el derecho al ejercicio de una participación activa, productiva, plena y efectiva (art. 8, Convención Interamericana sobre la Protección a los Derechos de las Personas Mayores, 2015). La razón de ello se debe a que, tal y como han ilustrado los datos recogidos en el primer epígrafe, las probabilidades de las personas mayores, especialmente a partir de los ochenta años, de presentar síntomas graves a consecuencia del virus, un empeoramiento severo de su cuadro clínico y de morir son más elevadas; al tiempo que la existencia de enfermedades crónicas y degenerativas, más habituales en personas mayores, se ha manifestado como un factor de riesgo que incrementa la probabilidad de agravamiento y mortalidad del virus (OMS, 2020a y OMS, 2020b, citados en CEPAL, 2020).

Estas circunstancias han propiciado que, en el caso de las personas mayores, más que en ningún otro, se haga necesaria la aplicación y persistencia de medidas severas de distanciamiento físico y aislamiento social, para frenar los devastadores efectos del virus sobre ellas. Medidas que han venido a reducir problemas ya habituales y con una incidencia notoria entre la población mayor, como son la soledad y la reducción de su red social (Rodríguez López y Castro Clemente, 2019). Ante esta situación, las personas mayores se identifican como colectivo preferente de las intervenciones e investigaciones a promover desde la educación social y la pedagogía social, con objeto de contrarrestar las repercusiones negativas de la pandemia.

Las intervenciones por desarrollar han de tener en cuenta el marco epistemológico y teórico aportado por el paradigma del envejecimiento activo, y también el propio del enfoque de derechos que reconoce a las personas mayores como sujetos de derechos y no como beneficiarios que requieren de asistencia. Este último, que al igual que el primero tiene como antecedentes clave las asambleas mundiales sobre envejecimiento activo (Viena, 1982 y Madrid, 2002), ha experimentado una significativa consolidación a partir de la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores, aprobada en junio de 2015; aunque todavía se reclama un tratado internacional acerca de los derechos de las personas mayores que a día de hoy no existe (Fundación Help Age International España, 2020).

Los principios rectores de ambos paradigmas han de tomarse como guía del alcance de las intervenciones socioeducativas a promover, entre ellos cabe destacar: el respeto a la autonomía de la persona mayor y a su capacidad de decidir, el buen trato, la participación, la salud y su protección mediante el acceso a un sistema de cuidados progresivos, la seguridad, el aprendizaje permanente y la perspectiva de género y diversidad sexual. Más que nunca,



las intervenciones que se realicen estarán íntimamente ligadas al concepto de buenas prácticas y deberán ser pensadas para ofrecer el mayor bienestar posible a las personas mayores respetando sus derechos y sus necesidades. (De los Reyes, Darretxe y José Alonso, 2017, p. 4).

Destaca la premura de trabajar por visibilizar la heterogeneidad del colectivo de personas mayores y la diversidad de las necesidades que presentan, con objeto de favorecer respuestas adecuadas

A partir de estos principios es posible concretar algunos propósitos a los que han de tender las intervenciones socioeducativas a desarrollar. En este sentido, destaca la premura de trabajar por visibilizar la heterogeneidad del colectivo de personas mayores y, por tanto, la diversidad de las necesidades que presentan, con objeto de favorecer respuestas adecuadas a las mismas y contribuir a mantener su identidad (Belchi, Martínez y Escarbajal, 2017). En este sentido, en el marco de la actual pandemia cobran especial relevancia las necesidades particulares que presentan las personas mayores en función de sus condiciones residenciales y de convivencia (CEPAL, 2020), y que requieren de una respuesta diferenciada: a) personas mayores que residen en hogares multigeneracionales con altas probabilidades de contagio debido a una amplificación de los contactos sociales directos e indirectos; b) personas mayores que viven solas y que, en principio, tienen menores probabilidades de contagio, pero presentan una elevada vulnerabilidad ante los efectos del distanciamiento físico y el aislamiento social, mostrando serias dificultades para acceder a información, alimentos, medicamentos y otro tipo de suministros esenciales, al tiempo que manifiestan sentimientos profundos de soledad y desesperanza y trastornos similares a los de un cuadro de estrés postraumático; y c) personas mayores que viven en residencias y que han experimentado deterioro acusado de su bienestar físico y mental derivado de la supresión de las visitas de familiares y seres queridos y del desarrollo de actividades grupales en estas instituciones.

Es preciso recuperar el terreno perdido en la promoción del envejecimiento activo y saludable e impulsar la participación y el protagonismo de las personas mayores

Asimismo, está la urgencia de reparar las secuelas del distanciamiento físico y el aislamiento social como la reducción de la actividad física, trastornos en la cantidad y calidad del sueño, aumento del deterioro cognitivo resultado de la ausencia de actividades de estimulación cognitiva (talleres, tertulias, terapias grupales, voluntariado, asociaciones), alteraciones en el estado emocional y anímico con mayor presencia de sintomatología depresiva y soledad (Pinazo-Hernandis, 2020). Es preciso recuperar el terreno perdido en la promoción del envejecimiento activo y saludable e impulsar la participación y el protagonismo de las personas mayores, mediante el desarrollo de “intervenciones socioeducativas contextualizadas que puedan provocar y proporcionar un impacto significativo en su desarrollo social; intervenciones socioeducativas catalizadas y orientadas, que no protagonizadas a través del trabajo profesional de los educadores sociales” (Belchi, Martínez de Miguel y Escarbajal, 2017, p. 6811). Intervenciones centradas en la persona, orientadas a conocer su biografía, necesidades, capacidades y fortalezas, y que fomente su empoderamiento (De los Reyes, Darretxe y José Alonso, 2017). De igual forma, la necesidad de acciones de apoyo social, orientadas tanto a incrementar las redes de contacto de las personas mayores con otras personas y la pertenencia a organizaciones, así como a generar sentimientos de

satisfacción entre ellos como resultado de dichos contactos y afiliaciones, es decir, acciones orientadas a mitigar no solo la soledad objetiva o ausencia de compañía sino también la soledad subjetiva relacionada con el sentimiento subjetivo de falta de apoyos (Fdez. Ballesteros, 2009, p. 67; citado por Rodríguez López y Castro Clemente, 2019). Estas acciones de apoyo social deberán incorporar también la posibilidad de llegar por otras vías a las personas que no pueden abandonar su domicilio y las oportunidades que el uso de la tecnología puede abrir en este sentido. Asimismo, deberán proponerse y desarrollarse acciones para reconstruir los tiempos de ocio compartido entre generaciones y facilitar y estimular otros nuevos (Alonso Ruíz, Sanz de Jubera y Sanz Arazuri, 2020).



También, la importancia de contribuir a erradicar prácticas sociales, costumbres, políticas y ejercicios de derechos que puedan transmitir estereotipos, imágenes negativas y prejuicios acerca de la vejez y las personas mayores que pueden alimentar el edadismo, el rechazo y el miedo a envejecer (Pinazo-Hernandis, 2020). Algunos que la pandemia ha hecho florecer y sobre los que es preciso intervenir son: el uso de expresiones, especialmente en los medios de comunicación, como *abuelo*, *abuela* o *abuelitos* en lugar del término *personas mayores*, sin tomar en consideración que no todos tienen nietos; la vulneración de sus derechos a la autonomía personal, al autocuidado y a una asistencia sanitaria acorde a su condición; la falta de respeto a su capacidad de decisión y a sus opiniones en favor del criterio de sus familias; la ausencia de controles estatales y de insumos de prevención (Davobe 2020).

Todo ello sin olvidar la relevancia del desarrollo de intervenciones que conecten el envejecimiento activo y los derechos de las personas mayores con acciones orientadas a favorecer la implementación de la Agenda 2030 y la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Concretamente, cabe destacar la importancia de tener en cuenta el ODS 10 *Reducción de las desigualdades*, por ser las personas mayores uno de los colectivos más vulnerables, debido a los recortes sociales acumulados desde la crisis de 2008 (Huenchuan y Rivera, 2019). Así como los ODS vinculados al área temática de la *Persona* por incorporar los conceptos de *edad* y *vulnerabilidad* y, en consecuencia, ofrecer guías para impulsar los derechos de las personas mayores, su protagonismo y empoderamiento: ODS 1 *Fin de la pobreza*, ODS 2 *Hambre cero*, ODS 3 *Salud y bienestar*, ODS 4 *Educación de calidad*, ODS 5 *Igualdad de género*. De igual forma, el valor transversal de la educación como estrategia esencial en la consecución de logros y avances en los restantes ODS (UNESCO, 2017, p. 1).

Para la consecución de estos propósitos se perfilan como aspectos clave a cuidar el vínculo basado en la confianza, el cariño, el respeto, el reconocimiento de las capacidades de las personas mayores, de todo lo que puede aportar, sumar y enseñar, como estrategia eficaz para reparar el daño que están sufriendo en sus fuentes de apego. La capacidad de escucha, la empatía y la creatividad, que más que nunca han de ser competencias personales

sobresalientes en los profesionales de la educación social. El fortalecimiento de equipos multidisciplinares y acciones reticulares que posibiliten la generación de espacios de colaboración entre instituciones y organizaciones que impulsen el intercambio de experiencias y buenas prácticas. Por otro lado, destacan como áreas de trabajo a priorizar: la educación para la salud orientada a sensibilizar hacia la importancia de tener hábitos saludables que contribuyan a nuestro bienestar físico, psicológico y emocional; la educación para el desarrollo sostenible que permita no comprometer las oportunidades de generaciones futuras; la educación para la solidaridad intergeneracional, orientada a estimular la sensibilidad interpersonal y el compromiso con los demás, especialmente con los más vulnerables, y la educación en derechos humanos, que contribuya a consolidar el enfoque de derechos en la intervención socioeducativa con personas mayores.

Para finalizar destacamos algunos recursos donde consultar experiencias desarrolladas en los últimos meses y que pueden servir como referente de buenas prácticas e inspirar futuras intervenciones socioeducativas. La plataforma europea AGE, que da voz a las personas mayores a nivel de la Unión Europea², presenta vivencias de aprendizaje, colaboración y organización intergeneracional e interinstitucional inspiradoras que han utilizado la tecnología, el arte, el ejercicio físico, la experiencia laboral previa y las competencias personales como estrategias para superar la adversidad de las circunstancias y aliviar la condiciones de vida en este periodo de elevada vulnerabilidad; Cruz Roja Española³, que ha desarrollado una intensa campaña de seguimiento orientada a informar a las personas mayores sobre las medidas de protección a aplicar y a monitorizar su estado de salud, necesidades particulares y acción; Mayores UPD, Unión Democrática de Pensionistas⁴, que analiza el movimiento asociativo de las personas mayores ante la crisis sanitaria de la covid-19; Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores⁵, que promueve estructuras educativas, formativas y culturales especialmente pensadas para personas mayores⁶; CEOMA, Confederación Española de Organizaciones de Mayores, que entre otras iniciativas ha puesto a disposición de las personas mayores una nueva herramienta gratuita de comunicación RedSenior⁷; y el IMSERSO⁸, Instituto de Personas Mayores y Servicios Sociales, donde es posible encontrar informes actualizados sobre la gestión de la pandemia y proyectos orientados a potenciar la autonomía, el envejecimiento activo, la inclusión y la participación social.

M^a Rosario Limón Mendizabal
Universidad Complutense de Madrid
Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)
mrlimonm@edu.ucm.es

Ángel De-Juanas Oliva
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)
adejuanas@edu.uned.es

Ana Eva Rodríguez-Bravo
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)
anaeva.rodriguez@edu.uned.es



Bibliografía

- AGE Platform Europe. Strengthening Older People's Rights in Times of Digitalization. *Conférence: Lessons learned from COVID-19*. 28–29 Septiembre 2020. https://www.age-platform.eu/sites/default/files/EUAgeing_Dokumentation_ENG.pdf
- Alonso Ruíz, R., Saenz de Jubera, M. y Sanz Arazuri, E. (2020). Tiempos Compartidos Entre Abuelos y Nietos, *Tiempos De Desarrollo Personal. Revista Española de Pedagogía*, 78(277), p. 415–434. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-01>
- Ascón, F., Sabaté, A. y Julve, M. (2021). Coloquio: Sumando agentes y voces en el ecosistema del Aprendizaje a lo largo de la vida. En D. Redondo, R. Paraíso, J. M. Arroyo y M. Alcañiz. *I Congreso Estatal de Educación de Personas Adultas: Conquistando espacios para el aprendizaje a lo largo de la vida*. Comunidad de docentes de educación de personas adultas, Madrid, España. <https://www.youtube.com/watch?v=HBPymQpeQwA>
- Belchi, G., Martínez de Miguel, S. y Escarbajal, A. (2017). El educador social en la promoción y construcción de la ciudadanía activa en personas mayores. *RES. Revista de Educación Social*, 24, p. 681-688. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/998.pdf>
- Bermejo, L. (13 de diciembre de 2020). Entrevista a Lourdes Bermejo. *El diario.es*. https://www.eldiario.es/cantabria/lourdes-bermejo-si-espana-hubieran-fallecido-ninos-pais-hubiera-parado-si-mueren-25-000-personas-mayores-no-pasa_128_6497050.html
- Caride, J. A. (2017). Cruzando límites: sobre los desafíos de la educación social en tiempos de incertidumbre. *Revista de Educación Social*, 25, p. 8-29. <https://eduso.net/res/revista/25/el-tema-aportaciones/cruzando-limites-sobre-los-desafios-de-la-educacion-social-en-tiempos-de-incertidumbre>
- Carr, K., Balasubramanian, R. A. y Onyango, J. (2018). Lifelong learning to empowerment: beyond formal education. *Distance Education*, 39(1), p. 69-86. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1419819>
- Case, A. y Deaton, A. (2020). *Muertes por desesperación y el futuro del capitalismo*. Deusto.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2021). *Encuesta sobre la salud mental de los/as españoles/as durante la pandemia de la COVID-19*. Estudio núm. 3312. http://datos.cis.es/pdf/Es3312marMT_A.pdf
- Cesari M. y Proietti M. (2020). Geriatric medicine in Italy in the time of COVID-19. *J Nutr Health Aging*, 24, 1-2. <https://doi.org/10.1007/s12603-020-1354-z>

Davobe, M. I. (2020). Derecho a la vejez en tiempos de pandemia. *Revista de la Facultad de Derecho*, 49, 1-20. <http://dx.doi.org/10.22187/rfd2020n49a10>

De-Juanas, A. (2020). *Intervención socioeducativa híbrida en tiempos de la COVID-19*. SIPS. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. <https://sips-es.blogspot.com/2020/07/intervencion-socioeducativa-hibrida-en.html>

De-Juanas, A. y Muelas, A. (2013). El aprendizaje de las personas adultas en la Sociedad del Conocimiento. En G. Pérez-Serrano y A. De-Juanas. *Calidad de vida en personas mayores* (17-74). UNED.

De-Juanas, A. y Rodríguez-Bravo, A. E. (2019). Fundamentos del aprendizaje de las personas adultas. En A. De-Juanas y A. E. Rodríguez-Bravo (Coord.). *Educación de personas adultas y mayores* (p. 71-100). UNED.

De los Reyes, V. Darretxe L. y José Alonso, M. (2017). Claves para las buenas prácticas socioeducativas con personas mayores en residencias. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, p. 120-136.

Dhawan, F. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Education Technology Systems*, 49(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>

Dreesen, T., Akseer, S., Brossard, M., Dewan, P., Giraldo, J. P., Kamei, A., Mizunoya, S., y Ortiz, S. (2020). *Promising practices for equitable remote learning Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries*. Innocenti Research Brief. UNICEF. <https://cutt.ly/ufffokG>

Epdata. Europa Press (25 de mayo de 2021). *Las pensiones en España, en datos*. <https://www.epdata.es/datos/pensiones-graficos-datos/20/espana/106>

European Commission (2020). *Communication on the European Skills Agenda*. <https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/skills-agenda-sustainable-competitiveness-social-fairness-and-resilience>

European Senior Union - ESU. *Europe's Recovery. Building the future of fair and resilient societies - including all generations*. Bruselas. https://www.ageplatform.eu/sites/default/files/ESU_Resolution_on_fair_resilient_societies-Sept20.pdf

Fundación Help Age International España. (2020). *Discriminación por razón de edad. Conclusiones y recomendaciones en el contexto español desde un enfoque basado en derechos*. IMSERSO. <https://www.helpage.org/spain/noticias/documento-de-helpage-espaa-sobre-la-discriminacion-por-razn-de-edad-en-espaa/>

García-Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfi namiento, confi namiento y postconfi namiento. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 24(1), p. 9-32. <http://orcid.org/0000-0003-1407-3860>

García-Castilla, F. J., De-Juanas, A., Virseda-Sanz y Paez, J. (2019). Educational potential of e-social work: social work training in Spain. *European Journal of Social Work*, 22(6), p. 897-907. <https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1476327>

Hernández-Carrera, R. M., Machado, M. M. y González-Montegudo, J. (2018). La Formación de adultos trabajadores en Europa y en Brasil. Entre la educación emancipadora y el reciclaje para el mercado International.

Journal of Educational Research and Innovation 9, p. 297-315. <https://hdl.handle.net/11441/69616>

Hernández Rodríguez, G. y Meléndez Arias, M^a. C. (2020). Residencias de Mayores y COVID-19. *Cuadernos de Encuentro*, 42, p. 24-32.

Huenschuan, S. y Rivera, E. (Ed.) (2019). *Experiencias y prioridades para incluir a las personas mayores en la implementación y seguimiento de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (LC/MEX/SEM.245/1). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44600-experiencias-prioridades-incluir-personas-mayores-la-implementacion-seguimiento>

Limón Mendizábal, M. R. y Chalfoun Blanco, M. E. (2020). La influencia del factor cultural en la violencia hacia los mayores en el ámbito familiar. En J. Martín y V. Martínez-Otero (Dir.). *La violencia en la familia* (p. 153 – 170). Dykinson.

Martínez-Otero Pérez, V. (2021). Pedagogía social y educación social. *Revista Educação em Questão, Natal*, 59, p. 1-22.

Mauch, W., Barnette, S., Paludan-Hansen, P., Larjanko, J. y Sarrazín, R. (2019). Perfil del buen educador de adultos. *Revista educación de adultos y desarrollo*. <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-862019-el-buen-educador-de-adultos/introduccion/perfil-del-buen-educador-de-adultos>

Melendro, M., De-Juanas, A. y Rodríguez-Bravo. (2018). *Pedagogía Social. Retos y escenarios para la acción socioeducativa*. UNED.

Moreno-Crespo, P.; Corchuelo-Fernández, C.; Cejudo-Cortés, A. (2020). La educación de personas adultas en el Grado de Educación Social. *Revista Espacios*, 41(13), p. 28. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n13/20411328.html>

Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía: lecciones de la pandemia*. Paidós.

Ortega, M. C. y Limón, M. R. (2019). Hábitos saludables para un envejecimiento activo. En De-Juanas, A. y Rodríguez-Bravo, A. E (Coord.). *Educación de personas adultas y mayores* (p. 253-289). UNED.

OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (volume I) Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>

OCDE (2021). *Focus on an inclusive recovery*. <https://www.oecd.org/coronavirus/en/themes/inclusive-recovery>

Pérez de Guzmán, M. V. (2019). Intervención socioeducativa en personas adultas y mayores. En De-Juanas, A. y Rodríguez-Bravo, A. E (Coord.). *Educación de personas adultas y mayores* (p. 131-183). UNED.

Pinazo-Hernandis, S. (2020). Impacto psicosocial de la COVID-19 en las personas mayores: problemas y retos. *Revista Española de Geriatria y Gerontología* 55(5), 248-252.

Redam. (2019). *Ejercer el derecho a la participación política en la vejez. Reflexiones a 10 años de la Red Nacional de Personas Mayores* (Redam). Ministerio de Desarrollo Social.



- Roche, S. (2017). Learning for life, for work, and for its own sake: the value and values of lifelong learning. *International Review of Education*, 63, 623-629. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9666-x>
- Rodríguez López, E. y Castro Clemente, C. (2019). Soledad y aislamiento, barreras y condicionamientos en el ámbito de las personas mayores en España. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal* 12, p. 127-154 <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0012>
- Schwab, K. y Malleret, T. (2020). *COVID-19: El gran reinicio*. Forum Publishing.
- Schoultz, M., Öhman, J. y Quennerstedt, M. (2020). A review of research on the relationship between learning and health for older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 39(5-6), 528-544. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1819905>
- Tam, M. y Chui, E. (2016). Ageing and learning: What do they mean to elders themselves? *Studies in Continuing Education*, 38(2), 195-212. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1061492>
- Tarazona- Santabalbina, F. J., Martínez- Velilla, N., Vidán, Mª T. y García-Navarro, J. A. (2020). COVID-19, adulto mayor y edadismo: errores que nunca han de volver a ocurrir. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 55(4), 191- 192. <https://doi.org/10.1016/j.regg.2020.04.001>
- UNESCO. (2014). *Roadmap for implementing the global action programme on education for sustainable development*. https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=view&type=400&n_r=1674&menu=35
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. París, Bélgica. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444.locale=es>
- UNESCO (2018). *Global Education meeting 2030*. 3-5 de diciembre. Bruselas, Bélgica. <https://en.unesco.org/themes/education/globaleducationmeeting2018>
- UNESCO (2019). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2019: *Migración, desplazamientos y educación: construyendo puentes, no muros*. París, Francia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436>
- UNESCO (2020). Declaración de la Reunión Mundial sobre la Educación 2020. Sesión extraordinaria de la Reunión Mundial sobre la Educación: *La educación después de la COVID-19*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374704_spa

- 1 Acrónimo de la expresión inglesa *Life Long Learning*.
- 2 AGE. Platform Europe. The voice of the older persons at EU level. <https://www.age-platform.eu/good-practice-introduction>
- 3 <https://www2.cruzroja.es/>
- 4 <https://www.mayoresudp.org/>
- 5 <https://www.aepum.es/>
- 6 <http://www.feup.org/>
- 7 <https://ceoma.org/>
- 8 https://www.imserso.es/imserso_01/index.htm





Foto: Martine et Stéphane - Fotolia.com

Construir el nuevo perfil de la profesión de la educación social: una propuesta para revisar su formación y sus competencias iniciales

Recepción: 27/06/2020 / Aceptación: 05/02/2021

Resumen

Las educadoras y los educadores sociales son aquellos profesionales que, además de realizar una tarea pedagógica de prevención con el conjunto de la población, intervienen y acompañan a personas en situación de vulnerabilidad y exclusión social. Por tanto, se precisa de una formación inicial de calidad que les capacite en el desarrollo pleno de sus funciones, debiendo reflejar su realidad profesional por medio de la adquisición de unas competencias básicas. En esta línea, surge la necesidad de profundizar cuáles son las destrezas que adoptan las y los profesionales de la educación social, tanto las que adquieren tras la realización de los estudios universitarios como las que demandan actualmente los distintos ámbitos de su trabajo. Es decir, recrear un perfil acorde a los aspectos académicos, científicos y profesionales propios de un educador y/o educadora social hábil en una realidad diversa y en constante cambio. Es imprescindible construir propuestas que interrelacionen dichas dimensiones junto a todos los agentes e instituciones implicados. Estas competencias no solo deberían enfocarse desde una perspectiva técnica, sino que también deben valorarse elementos para ejercer la profesión en clave de derechos y bienestar.

Palabras clave

Educación social, formación inicial, competencias, Espacio Europeo de Educación Superior, investigación socioeducativa.

Construir el nou perfil de la professió de l'educació social: una proposta per revisar-ne la formació i les competències inicials

Les educadores i els educadors socials són aquells professionals que, a més de realitzar una tasca pedagògica de prevenció amb el conjunt de la població, intervenen i acompanyen persones en situació de vulnerabilitat i exclusió social. Per tant, cal una formació inicial de qualitat que els capaciti en el desenvolupament ple de les seves funcions, i que reflecteixi la seva realitat professional mitjançant l'adquisició d'unes competències bàsiques. En aquesta línia, sorgeix la necessitat d'aprofundir quines són les destreses que adopten les i els professionals de l'educació social, tant les que adquireixen després de la realització dels estudis universitaris com les que demanden actualment els diferents àmbits del seu treball. És a dir, recrear un perfil d'acord amb els aspectes acadèmics, científics i professionals propis d'un educador i/o educadora social hábil en una realitat diversa i en canvi constant. És imprescindible construir propostes que interrelacionin aquestes dimensions al costat de tots els agents i institucions implicats. Aquestes competències no només s'haurien d'enfocar des d'una perspectiva tècnica, sinó que també s'han de valorar elements per a exercir la professió en clau de drets i benestar.

Paraules clau

Educació social, formació inicial, competències, Espai Europeu d'Educació Superior, recerca socioeducativa.

Building a new profile for social education workers: a proposal to review their initial training and competences

Social educators are workers that, in addition to carrying out a pedagogical task of prevention aimed at the population as a whole, also intervene and guide people in situations of vulnerability and social exclusion. Therefore, they need initial training of quality that enables to achieve full development to perform their duties, and which reflects their professional reality by enabling them to acquire basic skills. Similarly, there is a need to deepen the skills acquired by social education workers, both those acquired after completing university studies and those currently required by the different areas of their work. In other words, to rebuild their profile in accordance with the academic, scientific and professional needs of a skilled social educator in a diverse and constantly changing reality. It is essential to build proposals that interrelate these dimensions among all the stakeholders and institutions involved. Such competences should be approached, not only from a technical perspective, but also with a view to enabling workers to exercise the profession with regard to rights and welfare.

Keywords

Social education, initial training, skills, European Higher Education Area, socio-educational research.

Cómo citar este artículo:

Vega-Díaz, C. y De Oña Cots, J. M. (2021). Construir el nuevo perfil de la profesión de la educación social: una propuesta para revisar su formación y sus competencias iniciales. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, p. 153-172.

Introducción

En origen, la formación de las educadoras y los educadores sociales no ha contado con unos estudios reglados específicos. Coexistieron diversas instituciones públicas y privadas que se implicaron e impartieron una serie de enseñanzas dirigidas a establecer unos aprendizajes mínimos en la figura del profesional de la educación social en nuestro país. En consecuencia, todas estas acciones formativas junto a las demandas de los distintos profesionales del ámbito de la animación sociocultural, la educación especializada y de adultos (López y Quetglas, 2014) sirvieron de precedente y contribuyeron, finalmente, a la creación de una formación básica superior: la diplomatura en Educación Social y su posterior actualización a grado.¹

Esta adaptación de los estudios universitarios a grado se debe al establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a través del proceso Bolonia. Este hito, además de facilitar la movilidad de estudiantes, profesores y egresados, suponía modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, estableciendo nuevas metodologías y sistemas de evaluación (EEES, 2021) con el objetivo de implementar programas formativos más pedagógicos y adaptados a la realidad social del momento. Así, tanto para el común de los títulos como específicamente para el de educación social, se introduce el enfoque por competencias (Panchón, 2011) debido a sus beneficiosas implicaciones en el futuro profesional del estudiantado. No obstante y en la práctica, la falta de democratización del proceso sin consultar apenas a la comunidad universitaria (Cazorla, 2011), el establecimiento de políticas un tanto mercantilistas y la burocratización docente (Olimpio, 2016), sumándole aspectos relativos al propio campo académico-profesional de la educación social al haberse desarrollado, mayoritariamente, desde la praxis (Losada, Muñoz y Espiñeira, 2015), evidencian los escasos e insuficientes referentes, impidiendo el establecimiento de un plan de estudios de calidad que responda a unas sociedades altamente competitivas, desiguales y de corte neoliberal.

Se debe replantear la oferta académica universitaria desde modelos flexibles y coordinados con el conjunto de la comunidad universitaria y otros agentes externos relacionados con el sector

Es, por todos estos motivos, fundamental el replantear la formación inicial de los educadores y las educadoras sociales desde un paradigma de consenso entre la realidad académica-científica y la laboral-profesional desde un punto de vista competencial. Es decir, y en base a las palabras de Pozo y Bretones (2015), se debe replantear la oferta académica universitaria desde modelos flexibles y coordinados con el conjunto de la comunidad universitaria y otros agentes externos relacionados con el sector. Y para que se produzca este cambio significativo, la formación debe realizarse atendiendo al dominio de las competencias, “entendiendo por éstas no únicamente un componente conceptual y su vinculación a la práctica, sino que garanticen el saber ser y estar activo en una sociedad cambiante” (Eslava, González y de León, 2018, p. 79). Y, en consecuencia, no solo deben abordarse desde la perspectiva técnica, sino que, además, tienen que reflejar aspectos que ayuden a dignificar la profesión.

La razón que impulsa esta idea de bienestar profesional radica en que las y los profesionales de la educación social se configuran como agentes de cambio que están expuestos a contextos de estrés, necesidad y violencia (Almenar y Gallego, 2015) en su trabajo diario. Unas enseñanzas superiores de carácter holista y que cuiden a sus profesionales puede aportar mayores cotas de bienestar y satisfacción a los propios estudiantes en formación y a los implicados en la relación educativa. Suponiendo, entonces, un hito a tener en cuenta en sus acompañamientos e intervenciones socio-pedagógicas, como defiende la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI, 2005) al incluir y reivindicar las competencias “relacionales y personales” y “sociales y de comunicación” en el marco conceptual de las competencias del educador social.

Marco teórico

Educación social: campo académico, profesional y formación superior

A la hora de definir a qué nos referimos con educación social es imprescindible conocer y reflexionar sobre las distintas dimensiones por las que se la concibe (ASEDES y CGCEES, 2007; Saéz, 2007; Moyano, 2012; Sánchez, 2016): una ciencia pedagógica, una profesión, un grado universitario, una acción e intervención socioeducativa y, además, una serie de políticas basadas en el derecho pleno de la ciudadanía.

Campo académico y profesional

La educación social, como indicamos anteriormente, es una disciplina y una profesión que se nutren de un campo de acción centrado en el bienestar y dignidad de la ciudadanía. Ésta se ha ido constituyendo, en las últimas décadas, de una forma más constatable, no queriendo decir que no cuente con una tradición histórica que se remonte a siglos atrás (Tiana, Somoza y Badanelli, 2014). Un claro ejemplo es que los orígenes de la educación social se han estado centrando en la compensación de las desigualdades y de los procesos de exclusión de la población más marginada y empobrecida. Así, vemos que es difícil delimitar la identidad profesional de los educadores sociales, ya que está en continua formación y actualización al verse influida por la realidad social del momento (Pérez, 2010; Pereira y Solé, 2013; Ruiz, Martín y Cano, 2015). Por esta razón, creemos coherente que desde la Asociación Estatal de Educación Social y el Consejo General de Colegios de Educadoras y

Vemos que es difícil delimitar la identidad profesional de los educadores sociales, ya que está en continua formación y actualización

Educadores Sociales (ASEDES y CGCEES, 2007) se ofrezca una definición de qué es la educación social cercana a la comunidad en términos de justicia social:

Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. (p. 37)

Desde nuestro punto de vista, los cimientos de la educación social están en la práctica socioeducativa (García y Sáez, 2011; Moral, 2014; Losada, Muñoz y Espeñeira, 2015) y en la llamada, en su momento, “educación no formal” (Parcerisa, 1999). Sin embargo, estos hechos se están modificando, generando una educación social que se cuestiona su lugar y la importancia de la investigación (Pérez, 2010) como forma de responder a problemáticas de la acción social y pedagógica (Ballesteros, 2003). En atención a lo cual, autores de referencia como el propio Parcerisa se han retractado con el paso del tiempo y la evolución de la disciplina al haberla delimitado solamente en la educación no formal: “fuera preferible obviar este término que, si bien en un momento determinado sirvió para ayudar a caracterizar un espacio profesional nuevo, en la realidad actual puede crear más confusión que claridad” (Parcerisa, Giné y Forés, 2010, p. 12). Esta idea es apoyada por autores como Ortega (2005) o, más recientemente, Caride (2020), citando, a su vez, los acuerdos del I Foro Mundial de la Educación, celebrado en Incheon del 19 al 22 de mayo de 2015, tratando de converger con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 promovida por las Naciones Unidas, la *educación que queremos* (UNESCO, 2015), al afirmar que no puede denominarse como *educación formal*, *educación no formal* y *educación informal* porque

es imposible que pueda asegurarse una educación de calidad, equitativa e inclusiva que promueva aprendizajes durante toda la vida para todos. No, al menos, mientras existan expresiones alternativas que hagan más justicia –también en las palabras– a lo que puede decirse de la educación en sus variadas formas de concretar sus conceptos, teorías y prácticas educativas, en cualquier tiempo y lugar. (Cáride, 2020, p. 52)

En definitiva, esto deja entrever el gran desarrollo, relevancia y amplitud que está ganando la educación social en los últimos años al establecerse y construir nuevos espacios de acción. Un claro ejemplo de ello se evidencia

en la diversidad de ámbitos y áreas de intervención de este profesional. En diversos documentos oficiales como el que presentó la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005), denominado *Libro blanco de Pedagogía y Educación Social* y en el propio Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se constituye la diplomatura de Educación Social, se muestra que éstos profesionales suelen actuar en el ámbito de la educación no formal, la educación de adultos, la tercera edad, la inserción social de personas desadaptadas y minusválidas y la acción socioeducativa. A éstos, se le complementan y añaden las reivindicaciones expuestas en la solicitud de una Ley de regularización de la profesión de educación social manifestadas por el CGCEES (2016). Además de justificar y solicitar la necesidad de este profesional desde un marco normativo y de fundamentos de derecho, se recogen los siguientes ámbitos: adicciones, desarrollo comunitario y participación ciudadana, diversidad funcional, educación ambiental, educación para la convivencia, educación de personas adultas, educación y orientación familiar, prevención de la dependencia, igualdad de género y prevención de la violencia, instituciones penitenciarias e inserción social, infancia y juventud, mediación, salud mental y tiempo libre, animación y gestión cultural, destacando su presencia en los servicios sociales. De estos espacios, se desprenden diversas funciones asumidas por las educadoras y los educadores sociales. ASEDES y CGCEES (2007) recogen, grosso modo, una síntesis de estas funciones en sus documentos profesionalizadores:

- Transmisión formación, desarrollo y promoción de la cultura.
- Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.
- Mediación social, cultural y educativa.
- Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.
- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto educativo.
- Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.

Es importante subrayar la idea de que la educación social evoluciona de la mano de la realidad social del momento y, por consiguiente, sus funciones y espacios van más allá de la delimitación no formal: “Las funciones no deben plantearse como algo estático, puesto que nos encontramos ante un profesional que debe responder a las necesidades y demandas sociales siempre en evolución; por lo que requiere una formación polivalente” (Pérez, 2010, p. 150). Por todo ello, lo que podemos concluir de lo expuesto es que, en líneas generales, desde el perfil de la educación social, como expresa Senra (2012), se actúa, conjuntamente, desde una intervención individual (singularidad), grupal (inclusión) y comunitaria (ciudadanía).

Las funciones no deben plantearse como algo estático, puesto que nos encontramos ante un profesional que debe responder a las necesidades y demandas sociales siempre en evolución

Formación inicial y educación superior: el grado en Educación Social

Como expresamos anteriormente, han coexistido diversas entidades públicas y privadas que se han preocupado por ofrecer una formación inicial ajustada al perfil y las funciones a desempeñar por las y los profesionales de la educación social al no existir unos estudios reglados específicos. Entre ellas, destacan, entre otras: la Escola de l'Esplai de Barcelona (1960), el Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona (1969), Fundación Bartolomé Carranza de Navarra (1979), la Escuela de Educadores Especializados de Valencia (1980), la Escuela de Educadores Especializados del Patronato Flor de Maig de Barcelona (1981), la Escuela de Animación Sociocultural de la UNED (1987) o la Escuela de Estudios del Menor en Madrid (1987).

Fue gracias a estas iniciativas junto al interés y empeño de los profesionales del ámbito de lo pedagógico y lo social por lo que se regularizó la formación inicial por medio del Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél (y su posterior actualización a grado a través de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades, según marca el EEES):

Se trata de unos estudios que responden a un ámbito profesional definido, en el que se pretende el logro de la socialización de los sujetos de su intervención, en el grado máximo posible, centrándola en la intervención educativa en el ámbito no formal, educación de adultos, tercera edad, inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, acción socio-educativa, etc. Estos estudios corresponden a una enseñanza universitaria de primer ciclo (ciclo corto), de acuerdo a lo que se destaca en los RD 1497/87 y 1267/94 sobre directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios. (ANECA, 2005, p. 71)

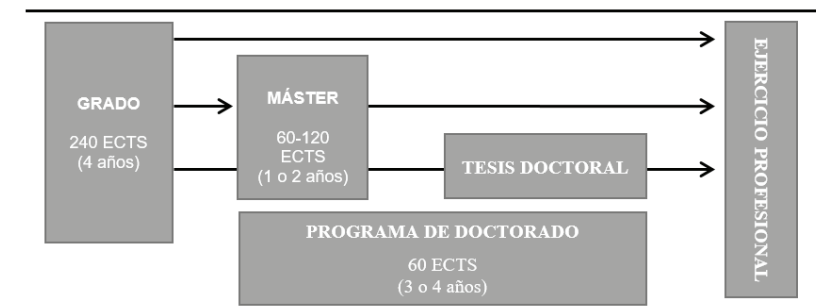
Así, se hace constatar la heterogeneidad de los contenidos y de las propuestas que realizó cada universidad en la titulación.

El sistema universitario español: el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

La adaptación de los estudios universitarios españoles al marco del EEES por medio de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades, supuso la puesta en marcha de cambios en búsqueda de la convergencia europea. La Declaración de La Sorbona (1998) fue el punto de partida para el desarrollo

del EEES. Posteriormente, la Declaración de Bolonia (1999) estableció un plazo para la implantación paulatina y continua hasta el año 2010. El proceso Bolonia sentó las bases para su construcción conforme a los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad y los objetivos conforme al reconocimiento de cualificaciones, la estructura de las titulaciones, los programas de movilidad, la garantía de calidad y el aprendizaje permanente (EEES, 2021). Lo más destacado es la estructura en tres niveles formativos: grado, máster y doctorado.

Figura 1. Estructura del EEES



Fuente: EEES (2021).

Todo ello, desde el establecimiento de los créditos ECTS (European Credit Transfer System) como estándar y convergencia de las universidades europeas al establecer que un crédito ECTS equivale a veinticinco horas de trabajo del estudiante. Esta estructura, según Benito y Cruz (2005) y Mirón (2013), entre otros, hace ver la importancia del papel de los docentes y de los estudiantes universitarios. Ambos deben adoptar un rol activo y más competente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación superior.

El enfoque de competencias desde la educación social

La instauración del EEES trajo consigo el establecimiento de un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en las competencias. Éstas se entienden desde una triple visión (De Miguel, 2006): conocimientos (saberes teóricos), habilidades y destrezas (saber hacer o saber cómo hacer) y actitudes y valores (saber ser).

En cuanto al enfoque por competencias referido al campo de la educación social y desde la perspectiva laboral, las instituciones propias de la disciplina como AIEJI (2005) y ASEDES y CGCEES (2007) han establecido unas específicas que adquieren estas y estos profesionales. En primer lugar, AIEJI

La instauración del EEES trajo consigo el establecimiento de una triple visión: conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes y valores

(2005) establece un marco conceptual de las competencias del educador y educadora social.

Cuadro 1. Competencias profesionales para la acción socioeducativa

Competencias fundamentales	Competencias para intervenir Competencias para evaluar Competencias para reflexionar	
Competencias centrales	Competencias relacionales y personales Competencias sociales y de comunicación Competencias organizativas Competencias del sistema Competencias de aprendizaje y desarrollo	
	Competencias generadas por el ejercicio profesional	Competencias teóricas y metodológicas Competencias conductuales Competencias culturales Competencias creativas

Fuente: AIEJI (2005).

Por otro lado, ASEDES y CGCEES (2007) en sus documentos profesionalizadores marcan un catálogo de competencias del educador y educadora social en correspondencia a unas funciones básicas.

Cuadro 2. Funciones y competencias del educador y educadora social

Función	Competencias
Transmisión, formación, desarrollo y promoción de la cultura	<ul style="list-style-type: none"> Saber reconocer los bienes culturales de valor social. Dominio de las metodologías educativas y de formación. Dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación. Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación. Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural. Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura.

Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales	<ul style="list-style-type: none"> Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural. Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones. Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales. Capacidad para crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados. Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos. Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural.
Mediación social, cultural y educativa	<ul style="list-style-type: none"> Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones. Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación. Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica. Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.
Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado. Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local. Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos. Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.). Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del educador y la educadora social. Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad). Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales.
Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos. Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos. Capacidad para poner en marcha planes, programas, proyectos educativos y acciones docentes. Conocimiento de las diversas técnicas y métodos de evaluación.
Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos	<ul style="list-style-type: none"> Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos. Destreza en gestión de proyectos, programas, centros y recursos educativos. Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones de carácter social y/o educativo. Capacidad para supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados. Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos.

Fuente: ASEDES y CGCEES (2007).

En cuanto a las competencias que adquieren los estudiantes en referencia al plan de estudios del grado en Educación Social, cada universidad ha establecido unas competencias generales y específicas que las futuras educadoras y futuros educadores deben adquirir durante sus estudios y que son exigibles para otorgar el título. En nuestro caso, mostramos aquellas que expone la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (2021a).

Cuadro 3. Competencias a adquirir en el grado en Educación Social de la Universidad de Málaga

<p>Competencias básicas de grado relacionadas con las competencias mínimas del Real Decreto 1393/2007, Anexo I, apartado 3 (competencias genéricas)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento comprensivo y significativo de un campo del saber disciplinar e interdisciplinar. 2. Aplicación eficaz, crítica y creativa del conocimiento comprensivo. 3. Elaboración de juicios informados y responsables, así como propuestas de alternativas. 4. Comunicación ágil, clara, oral y escrita, utilizando los recursos de las TIC. 5. Colaboración, trabajo en grupo y respeto a la diversidad y a la discrepancia. 6. Autorregulación del propio aprendizaje y capacidad de aprender a lo largo de la vida con autonomía.
<p>Competencias específicas del título de graduado en Educación Social (competencias específicas)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer y comprender de forma crítica las bases teóricas y metodológicas que desde perspectivas pedagógicas, sociológicas y psicológicas sustentan los procesos socioeducativos, así como los marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman la acción del educador y educadora social. 2. Analizar, conocer y comprender las funciones que cultural e históricamente ha ido adquiriendo la profesión de educador y educadora social, así como las características de las instituciones y organizaciones en las que desempeña su trabajo, con objeto de configurar su campo e identidad profesional. 3. Diagnosticar y analizar los factores y procesos que intervienen en la realidad sociocultural con el fin de facilitar la explicación de la complejidad socioeducativa y la promoción de la intervención. 4. Diseñar, planificar, gestionar y desarrollar diferentes recursos, así como evaluar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa, participación social y desarrollo en todos sus ámbitos. 5. Dirigir, gestionar y coordinar organizaciones, centros e instituciones socioeducativas. 6. Mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos en situación de necesidad. 7. Adquirir las habilidades, destrezas y actitudes para la intervención socioeducativa. 8. Afrontar los deberes y dilemas éticos con espíritu crítico ante las nuevas demandas y formas de exclusión social que plantea la sociedad del conocimiento a la profesión del educador y educadora social.

Fuente: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (2021a).

En general, todos estos documentos deben hacernos reflexionar acerca de la importancia capital que la educación social ha de tener en nuestra sociedad. Las educadoras y los educadores sociales son profesionales educativos cuya formación los capacita para afrontar y dar respuestas educativas a los retos sociales, diseñando e implementando acciones y propuestas que posibiliten planes, espacios y relaciones orientados a la participación social, el desarrollo personal y la vivencia de valores democráticos, en consonancia con los derechos humanos.

Conclusiones: replantear y construir una formación inicial competencial acorde al perfil de la educación social desde el consenso y la participación activa en cada universidad

La educación social ha sido siempre una disciplina eminentemente práctica, cristalizada en la experiencia y en la habilidad de multitud de profesionales que, con otros nombres (maestros de educación especial, pedagogos, animadores socioculturales, educadores de adultos, etc.), han desarrollado su trabajo, elaborando teorías educativas y generando propuestas de formación que hemos reseñado a lo largo de estas páginas.

En la actualidad, se ha convertido en un grado universitario ampliamente instaurado y reconocido en nuestro país, cuyo espaldarazo oficial se produjo con el Real Decreto 140/1991, de 30 de agosto de dicho año, donde se elaboró una serie de directrices generales propias de su plan de estudios. Entendemos necesario, ahora, hacer una revisión en profundidad de la formación que reciben los estudiantes de este grado, haciendo hincapié en su formación en competencias y elaborando propuestas en esta línea y en relación con el mundo profesional de la educación social. ¿Y cómo podemos contribuir tanto a la formación como a la adquisición de competencias de estos profesionales de la acción socioeducativa? Como argumentan Ferreyra y Tortell (2016), creemos que es necesario revisar y adecuar la formación que reciben en el grado los futuros educadores y educadoras sociales a la situación social y a las necesidades que hoy en día se plantean para esta profesión. Y haciéndolo con la ayuda de la participación de profesionales que desempeñen su práctica profesional como educadores o educadoras sociales en cualquier ámbito relacionado con esta disciplina.

Entonces, vemos necesario que en cada universidad donde se impartan dichas enseñanzas superiores se realice una serie de aportaciones eficaces para mejorar el título universitario por parte de todas aquellas personas, agentes y/o entidades públicas y privadas relacionadas con la educación social. Sig-

Es necesario revisar y adecuar la formación que reciben en el grado los futuros educadores y educadoras sociales a la situación social y a las necesidades que hoy en día se plantean para esta profesión

nificaría el contribuir, desde la singularidad de cada facultad y de su entorno cercano, en propuestas de investigación prácticas desde criterios de transferibilidad y aplicabilidad del trabajo a otros escenarios donde actúen los profesionales de la educación social en España. Creemos que supone una buena práctica educativa, ya que sitúa la investigación al servicio de la profesión, implicando activamente a estudiantes, docentes, investigadores, egresados, profesionales, agentes e instituciones.

El grado en Educación Social por la Universidad de Málaga y su provincia: una propuesta de cómo investigar para mejorar nuestro entorno más cercano

Basándonos en lo comentado hasta ahora, exponemos una serie de aportaciones que faciliten el debate acerca de cómo ha de elaborarse ese nuevo perfil formativo del educador y la educadora social, a partir de nuestra experiencia en la Universidad de Málaga (vinculado a la rama de conocimiento de ciencias sociales y jurídicas).

Cuadro 4. Graduado en Educación Social por la Universidad de Málaga

Denominación del título: Graduado/a en Educación Social	
Centro responsable: Facultad de Ciencias de la Educación	
Centro/s en que se imparte: Facultad de Ciencias de la Educación	
Créditos: 240 ECTS-4 año(s)	Rama: Ciencias sociales y jurídicas
Tipo de enseñanza: Presencial	Profesión regulada: No
Publicación en BOE: 21-10-2011	1º curso de implantación: 2010
Número de plazas (memoria de verificación): 65	Lenguas utilizadas: Castellano
Estado: Implantado	

Fuente: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (2021b).

Es un título que surge para dar respuesta a una demanda social. Su plan de estudios (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, 2021c) está dividido y sigue una serie de materias esenciales como la educación, la psicología, la sociología, los diversos ámbitos de acción en educación social, la investigación de la realidad socioeducativa, los planes, proyectos y programas de educación social, las organizaciones socioeducativas y la iniciación a la actividad profesional.

En cuanto a las salidas profesionales que expone la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (2021d), son amplias: en centros de educación permanente, en centros de educación de adultos, en asociaciones ciudadanas, en los departamentos y áreas de la juventud, casas de

la cultura y servicios de asuntos sociales del ayuntamiento, diputaciones y comunidades autónomas; en albergues y centros de día para las personas mayores, en residencias infantiles y escuelas talleres, en centros penitenciarios, centros de menores, centros de mujeres, centros de servicios comunitarios, así como en asociaciones ciudadanas de variada naturaleza, en programas sobre la familia y la convivencia, el absentismo escolar, la prevención de la drogadicción, la marginación y la inserción social.

La razón de elegir dicho contexto responde a que los precursores de este trabajo somos cercanos, conocemos y partimos de experiencias y relaciones estrechas en la propia provincia y en la docencia y coordinación del grado en Educación Social en esta universidad. A nuestro juicio, es fundamental realizar investigaciones en el ámbito en el que se trabaja, en este caso en la Universidad de Málaga, ya que contribuye a mejorar el lugar donde realizamos nuestra acción con otros profesionales, agentes e instituciones precursores de la educación social. Es decir, la finalidad es, en todo momento, contribuir a la elaboración de un nuevo perfil de la educación social desde la revisión de su plan de estudios universitario de su facultad en concordancia con la realidad social malagueña. Se busca comprender e interpretar un hecho desde una visión construida, holística, divergente y múltiple (Koeting, 1984; De Lara y Ballesteros, 2009) de la realidad, los significados, las percepciones, las intenciones y las acciones (Latorre, del Rincón, Arnal 1966; Tojar, 2001) de los propios educadores sociales, provocando un cambio en ella para mejorarla.

Teniendo en cuenta lo anterior, y en referencia al contexto, debemos señalar cómo en el último informe para la renovación del título del grado en Educación Social de la Universidad de Málaga por la Dirección de Evaluación y Acreditación Andaluza (DEVA, 2016) se manifiesta que “se deben desarrollar los procedimientos de consulta correspondientes de todos los implicados (incluyendo a personal de administración y servicios, egresados, empleadores, tutores externos, etc.) sobre el programa formativo, diseño, competencias, etc., e incrementar la participación de todos los colectivos, especialmente estudiantes” (p. 15-16); al igual que esto también se refleja en el propio Sistema de Garantía de Calidad de la Facultad de Ciencias de la Educación (2017).

Como perfil recomendado para el estudiantado de nuevo ingreso, no se han establecido unas condiciones y/o pruebas de acceso especiales más allá del acceso común: ya sea por realizar la PEVAU (pruebas de evaluación de bachillerato para acceso a la universidad), el estar en posesión de un título de *técnico* superior correspondiente a las enseñanzas de formación profesional como puede ser el título en Integración Social y/o la prueba de acceso de mayores de veinticinco o la de cuarenta y cinco años, entre otros. Por tanto, la propia Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (2021e) entiende que

el perfil de alumnado es difícil de definir, en todo caso éste estará mucho más relacionado con las intenciones, propósitos, expectativas y motivación del alumnado, que con supuestas capacidades, aptitudes o competencias al margen de las ya contempladas en los distintos supuestos de acceso a la universidad.

En consecuencia, la formación cobra una gran relevancia al recibir cada año un alto número de personas con perfiles, intereses y expectativas diversas que deben desempeñar una tarea de gran importancia pedagógica en el futuro. Entonces, es importante señalar que todas ellas proceden de un sistema educativo que, por lo general, tiene grandes deficiencias al imponer una aptitud académica frente a elementos más humanísticos. Siendo así, en los últimos años se ha demostrado la importancia que tienen estos aspectos sociales en el desarrollo humano a través de postulados como la teoría de las Inteligencias múltiples (Gardner, 2004) o la Inteligencia emocional (Goleman, 1996), entre otras. Todas ellas han demostrado el anacronismo (Punset y Robinson, 2011) y el desfase de la escuela que, además, se ha visto influida por los actuales procesos globalizadores, neoliberales y desiguales de nuestra sociedad. Se ha instaurado una educación bancaria (Freire, 1970), basada en los méritos y en la rentabilidad económica más que en el propio desarrollo de la ciudadanía. Este hecho no solo ocurre en nuestras escuelas, sino también en nuestras universidades.

Es imprescindible que el educador y/o educadora social sea consciente y trabaje en él dicha educación empoderadora y proactiva por medio de una formación inicial

Partiendo de estas consideraciones y limitaciones de base y de que, en suma, es un profesional que trabaja diariamente en contextos de total exclusión y/o vulneración de derechos, la formación inicial del graduado y graduada en Educación Social debe tener en cuenta una serie de elementos esenciales más allá del aspecto profesional enfocado a la memorización y al establecimiento de técnicas. Por consiguiente, tiene que ofrecer una educación superior basada en el autocuidado y en la revisión continua de sus creencias, comportamientos y discursos en referencia a la acción socioeducativa a desempeñar. Es decir, para poder acompañar, actuar y suscitar procesos de empoderamiento de las personas y de los grupos humanos, es imprescindible que el educador y/o educadora social sea consciente y trabaje en él dicha educación empoderadora y proactiva por medio de una formación inicial acorde a todo lo anterior. Asimismo, no podemos olvidar que debe inculcarse una formación permanente más allá del propio título de cara a especializarse en función del contexto y de las personas con las que establezca su relación educativa.

Por dichas razones es primordial replantear y construir una formación inicial competencial acorde al perfil de la educación social desde el consenso y la participación activa en cada universidad y su entorno. En nuestro caso, queremos comenzar por nuestro contexto más cercano para transformarlo y mejorarlo como personal docente e investigador implicado proactivamente en nuestra universidad. Que sirva de ejemplo para que los mismos profesionales respondan a los actuales desafíos que debe superar nuestra disciplina, la educación social.

En definitiva, consideramos la relevancia que supone cuestionarse y construir la base por la que comenzamos a caminar como profesionales. Una construcción que parte del propio contexto, de la realidad social del momento. Y que, además, se hará desde diversas perspectivas enriquecedoras. Para lo cual exponemos una serie de cuestiones iniciales a resolver en relación con la educación social, el EEES y las competencias y el contexto determinado, que nos ayudarán a ahondar en el tema de estudio: ¿Contribuye la formación inicial universitaria, el grado en Educación Social de la Universidad de Málaga, a un perfil profesional competente? ¿Qué aspectos son más positivos y cuáles más vulnerables en el título universitario? ¿Qué características ideales debería tener un profesional de la educación social? ¿Qué características demandan actualmente los distintos ámbitos de su quehacer socioeducativo? ¿Qué estrategias de implementación y de mejora se pueden incluir a la hora de que el título universitario se ajuste a un perfil profesional real? Todas estas preguntas nos ayudaron a delimitar la problemática existente, centradas en comprender e interrelacionar el mundo académico y profesional de la educación social en Málaga desde el modelo formativo competencial: ¿Cómo contribuir a un plan de estudios universitario de calidad que esté relacionado con el ámbito de trabajo de las educadoras y educadores sociales? Y, por tanto, este hecho nos sugiere la idea de que el desempeño y la calidad del trabajo del profesional de la educación social están condicionados por la adquisición de unas competencias clave en su formación inicial en el grado en Educación Social.

Por este motivo, los ejes de lo que sería necesario explorar con más detalle se centran, por un lado, en la educación superior universitaria (formación inicial) y en el perfil profesional de los educadores y educadoras sociales (intervención) en materia de competencia; y por otro, en la contribución de acciones y propuestas de mejora hacia el desarrollo eficaz de los educadores y educadoras sociales. Para ello, sería imprescindible llevar a cabo las siguientes acciones:

- Profundizar y analizar las bases teóricas sobre la temática de la investigación.
- Conocer y valorar el plan de estudios del grado en Educación Social de la Universidad de Málaga, desde el énfasis en las competencias a adquirir y comprendiendo a qué tipo de perfil contribuye.
- Investigar, delimitar y valorar la realidad social de los profesionales de la educación social desde el punto de vista de sus competencias.
- Interrelacionar el espacio formativo, académico y profesional de la educación social para construir un perfil y unas competencias consensuadas desde estrategias de implementación y propuestas de mejora.
- Generar, describir y difundir la información obtenida en la investigación para contribuir a una formación inicial de calidad ajustada a la realidad del ejercicio profesional del educador social.

¿Y cómo podemos recabar y analizar toda la información generada de las anteriores acciones? Nuestra experiencia señala la importancia de confeccionar y combinar técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos, entre los que destacamos y aconsejamos por sus múltiples beneficios los siguientes:

- Revisión, recopilación y análisis de la literatura (referencias) y documentos: Fase esencial, ya que se configura como uno de los principales pilares de toda investigación al contextualizarla. No solo se debe realizar al inicio, sino en todo el proceso, con el objetivo de revisar, corregir y actualizar los datos para que sean más precisos.
- Diario de investigación, notas de campo y observación participante: Ayuda a recabar y analizar toda aquella información directa desde la perspectiva del propio investigador. Como ejemplo de diario de investigación, se expone a Samaniego (2003), que nos indica que se deben describir los sucesos acontecidos, aspectos implicados, problemas o posibles soluciones y propuestas. En cuanto a las notas de campo, las pautas de De Lara y Ballesteros (2009) resultan esenciales al expresar cómo deben aparecer las siguientes cuestiones clave: ¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Dónde? de ciertos acontecimientos capitales. Y, por último, sobre la observación participante, Goetz y LeCompte (1988) expresan que es fundamental el estar inmerso en los significados de los implicados, agentes y entidades de la educación social, en nuestro caso, en la provincia de Málaga.
- Escalas y/o cuestionarios, entrevistas semi-estructuradas y grupos de discusión: Esta combinación de técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos se complementan desde una perspectiva mixta (Best y Kahn, 1989) que ayuda a afrontar, desde distintas miradas, la complejidad del contexto. Como exponen Blaxter, Hughes y Tight (2011), la investigación cuantitativa pone énfasis en la recolección y análisis de datos representativos y a gran escala. Por otro lado, la investigación cualitativa busca recolectar y analizar la información desde la exploración de un limitado y detallado número de casos interesantes para lograr una profundidad en los discursos. Así, se busca utilizar la fortaleza de ambos instrumentos para minimizar sus debilidades potenciales (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).
- Por último, en cuanto al análisis de la información, se aconseja tener el apoyo de recursos como las grabaciones de los testimonios con sus pertinentes permisos y el software recomendado para tal fin como el Atlas.ti o el NVivo.

A modo de conclusión, podríamos adelantar como propuesta futura la necesidad de generar nuevos espacios para cuestionar el presente y el futuro de la profesión. Unos foros de debate que nos ayudarían a superar la distancia y la

brecha que existe entre la sociedad y la universidad. Solo así, la universidad podrá asumir la función social de ser un agente de cambio hacia el desarrollo profesional, político, social, cultural e, incluso, económico de su propio entorno. Este foro integraría distintas personalidades e instituciones públicas y privadas implicadas en la educación social, que se configurarían como unas figuras esenciales para establecer lazos de cooperación permanente para salvaguardar los derechos y transformar y mejorar el futuro de la profesión.

Cristina Vega-Díaz
Educadora social
Personal investigador en formación
Departamento de Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga
cristinavegadiaz@uma.es

José Manuel De Oña Cots
Pedagogo y educador social
Personal docente e investigador
Departamento de Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga
josecots@uma.es

La universidad podrá asumir la función social de ser un agente de cambio hacia el desarrollo profesional, político, social, cultural e, incluso, económico

Bibliografía

- AIEJI (2005). *Marco conceptual de las competencias del educador social*. <http://eduso.net/res/revista/13/repertorio/marco-conceptual-de-las-competencias-del-educador-social>
- ANECA (2015). *Libro Blanco*. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. *Volumen 1 y 2*. <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>
- ASEDES y CGCEES (2007). *Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social, Código Deontológico del educador y la educadora social y Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social*. http://www.eduso.net/res/pdf/13/compe_res_13.pdf
- Almenar, M. N. y Gallego, N. (2014). El educador social: aprender a cuidarse. En C. Sánchez, C. *Formación y desarrollo profesional del educador social en contextos de intervención*, (101-124). UNED.
- Ballesteros, B. (2003). Investigación en Educación Social. *Ágora digital*, 5, 117-130.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea.

Best, J. y Kahn, J. (1989). *Research in Education*. Prentice Hall.

Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2011). *Cómo se hace una investigación*. Gedisa.

Cáride, J. A. (2020). La (in)soportable levedad de la educación no formal y las realidades cotidianas de la Educación Social. *Laplage em revista*, 2 (6), 37-58. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202062855p>.

Cazorla, M. C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 4, 91-104. <https://doi.org/10.24310/REJIE.2011.v0i4.7862>

CGCEES (2016). *Campaña "Por una ley de Educación Social"*. <https://www.consejoeducacionsocial.net/nuestra-actividad/campana-por-una-ley-de-educacion-social/>

DEVA (2016). *Informe final para la renovación de la acreditación del Graduado en Educación Social por la UMA*. https://www.uma.es/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/navegador_de_ficheros/calidadfce/descargar/Titulaciones/Grados/Educaci%C3%B3n%20Social/Informaci%C3%B3n%20proceso%20renovaci%C3%B3n/InformeFinalGEducSocial.pdf

De Lara, E. y Ballesteros, B. (2009). *Métodos de investigación en Educación Social*. UNED.

De Miguel, M. (Dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Oviedo.

EEES (2021). *Espacio Europeo de Educación Superior. Estructura del EEES*. <http://www.eees.es/es/eees>

Eslava, M. D., González, I. y De León, C. (2018). Análisis de las dificultades manifestadas para el desempeño profesional de la educación social. ¿Qué formación hemos recibido? *Educació social: Revista d'intervenció socio-educativa*, 70, 57-80.

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (2017). *Grado de Educación Social. Plan de mejora para el curso 2017-18*. https://www.uma.es/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/navegador_de_ficheros/calidadfce/descargar/Titulaciones/Grados/Educaci%C3%B3n%20Social/Planes%20anuales%20de%20mejora/PM%20Educacion%20Social%2017-18.pdf

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (2021a). *Grado de Educación Social. Competencias Educación Social*. <https://www.uma.es/grado-en-educacion-social/cms/menu/informacion-grado/salidas-educacion-social/>

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (2021b). *Grado de Educación Social. Inicio*. <https://www.uma.es/grado-en-educacion-social/>

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (2021c). *Grado de Educación Social. Plan de Estudios*. <https://www.uma.es/grado-en-educacion-social/info/9704/plan-de-estudios/>

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (2021d). *Grado de Educación Social. Salidas*. <https://www.uma.es/grado-en-educacion-social/cms/menu/informacion-grado/salidas-educacion-social/>

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. (2021e). *Grado de Educación Social. Perfil de acceso*. <https://www.uma.es/grado-en-educacion-social/cms/menu/informacion-grado/perfil-de-acceso/>

Ferreira, M. y Tortell, M. F. (2016). Educador y educadora social: acceso al mundo laboral. *RES. Revista de Educación Social*, 23, 133-146.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.

García, J. y Sáez, J. (2011). Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional?, *RES. Revista de Educación Social*, 13, 1-14.

Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles: el arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Paidós Ibérica.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.

Hernández, R., Fernández, C y Baptista L. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Koeting, J. R. (1984). *Foundations of naturalistic inquiry: Deloping a theory base for understanding individual interpretations of reality*. Association for Educational Communications and Technology.

Latorre, A., Rincón, D. del y Arnal, J. (1966/2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de oniversidades. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 89, de 13 de abril de 2007, 16241-16260. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>

López, R. y Quetglas, B. (2014). Bolonia y los educadores y educadoras sociales. La visión del colectivo profesional. *RES. Revista de Educación Social*, 19, 1-19.

Losada, L., Muñoz, J. M. y Espiñeira, E. M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate. *Educació social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 59-76.

Mirón, J. A. (2013). *Guía para la elaboración de trabajos científicos. Grado, Máster y Postgrado*. Gráficas Lope.

Moral, A. M. (2014). La investigación en Educación Social. Una propuesta orientada a la formación de estudiantes universitarios. *EDETANIA*, 45, 189-200.

Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. UOC.

Olimpio, J. (2016). Proceso de Bolonia: Una ofensa y traición a la idea y misión de la Universidad. En Bianchetti, L. *El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior*, (6-10). CLACSO.

- Ortega, J. (2005). La Educación a lo largo de la vida: La educación social, la educación escolar, la educación continua. Todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, (338), 167-175.
- Panchón, C. (2011). Educadora social – Educador social: Formación y profesión. *Horizonte 2020. RES. Revista de Educación Social*, 13, 1-14.
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la Educación Social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Grao.
- Parcerisa, A., Giné, N. y Forés, A. (2010). *La Educación Social. Una mirada didáctica. Relación, comunicación y secuencias educativas*. Graó.
- Pereira, C. y Solé, J. (2013). La cualificación profesional en Educación Social. El papel del prácticum. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 21, 237-258.
- Pérez, G. (2010). *Pedagogía Social – Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Narcea.
- Pozo, C. y Bretones, B. (2015). Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 367, 147-172. 10.4438/1988-592X-RE-2015-367-286
- Punset, E. y Robinson, K. (2011). *Redes - El sistema educativo es anacrónico*. <https://www.rtve.es/television/20110304/redes-sistema-educativo-anacronico/413516.shtml>
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 243, de 10 de octubre de 1991, 32891 a 32892. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-24669>
- Ruiz, M., Martín, M. y Cano, M. A. (2015). La consolidación del perfil profesional de la Educación Social. Respuesta al derecho de la Ciudadanía. *Perfiles educativos*, 37 (148), 12-19
- Sáez, J. (2007). *Pedagogía Social*. Pearson.
- Samaniego, E. (2003). El diario de investigación. *La brújula de papel*, 3, 100-114.
- Sánchez, C. (2016). La Educación Social como educación para los derechos humanos. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, 89-105.
- Senra, M. (2012). *La formación práctica en intervención socioeducativa*. UNED.
- Tiana, A., Somoza, M. y Badanelli, A. M. (2014). *Historia de la Educación Social*. UNED.
- Tójar, J. C. (2001). *Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada*. Fundec.
- UNESCO (2015). *Más allá de 2015: la educación que queremos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.

Este artículo se realizó con la ayuda de un contrato predoctoral del I Plan Propio de Investigación, Transferencia y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga.

Asier De Paz
Juan De Dios
Verónica De Los Reyes

Resiliencia, metas, expectativas y actitudes temporales en adolescentes acogidos residencialmente

Recepción: 29/07/2020 / Aceptación: 16/06/2021

Resumen

El objetivo de esta investigación fue estudiar el nivel de resiliencia, metas y expectativas de los y las adolescentes acogidos en régimen de guarda y tutela por el Servicio de Infancia de la Diputación de Bizkaia en el marco de la psicología positiva de la adolescencia. La muestra fue de 140 adolescentes de entre 14 y 18 años escolarizados y residentes en la misma zona geográfica (M=15,99; DT=1,187); quedó configurada por 42 adolescentes en acogimiento residencial y 98 que convivían en su entorno familiar. Ambos grupos fueron comparados a través del Cuestionario de resiliencia para adolescentes, el Cuestionario sobre metas personales para adolescentes, la Escala de expectativas de futuro en la adolescencia y la Escala de actitud temporal. Así, los resultados obtenidos fueron los siguientes: los y las adolescentes en situación de acogida residencial tenían menos competencia resiliente, metas y expectativas más bajas, y actitudes hacia pasado y presente inferiores a sus iguales no acogidos. La promoción de la resiliencia entre los y las adolescentes acogidos sigue siendo un objetivo prioritario de la intervención socioeducativa.

Palabras clave

Resiliencia adolescente, acogimiento residencial, metas, expectativas, actitud temporal.

Resiliència, metes, expectatives i actituds temporals en adolescents acollits residencialment

Resilience, goals, expectations, and temporary attitudes in residential foster care

L'objectiu d'aquesta recerca fou estudiar el nivell de resiliència, metes i expectatives dels i de les adolescents acollits en règim de guarda i tutela pel Servei d'Infància de la Diputació de Bizkaia en el marc de la psicología positiva de l'adolescència. La mostra fou de 140 adolescents d'entre 14 i 18 anys escolaritzats i residents a la mateixa zona geogràfica (M=15,99; DT=1,187); va quedar configurada per 42 adolescents en acolliment residencial i 98 que conviuen en el seu entorn familiar. Es van comparar tots dos grups a través del Qüestionari de resiliència per a adolescents, el Qüestionari sobre metes personals per a adolescents, l'Escala d'expectatives de futur en l'adolescència i l'Escala d'actitud temporal. Així, els resultats obtinguts foren els següents: els i les adolescents en situació d'acolliment residencial tenien menys competència resilient, metes i expectatives més baixes, i actituds cap al passat i el present inferiors als seus iguals no acollits. La promoció de la resiliència entre els i les adolescents acollits continua sent un objectiu prioritari de la intervenció socioeducativa.

The aim of this research was to study the level of resilience, goals and expectations of adolescents taken into care by the Children's Service of the Provincial Council of Bizkaia within the framework of positive adolescent psychology. The sample of 140 adolescents between 14 and 18 years of age who are in school and live in the same geographical area (M=15.99; DT=1.187) was made up of 42 adolescents in residential care and 98 who live in their family environment. Both groups were compared in the measures obtained by means of the Resilience Questionnaire for Adolescents; the Questionnaire on Personal Goals for Adolescents; the Scale of Future Expectations in Adolescence; and the Temporary Attitude Scale. Adolescents in residential care have less resilient competence, lower goals and expectations, and lower attitudes toward the past and present than their non-institutionalized peers. Promoting resilience among foster adolescents remains a priority objective of socio-educational intervention.

Paraules clau
Resiliència adolescent, acolliment residencial, metes, expectatives, actitud temporal.

Keywords
Adolescent resilience, residential care, goals, expectations, temporary attitude.

Cómo citar este artículo:

De Paz Virto, A., De Dios Uriarte, J. y De Los Reyes Mera, V. (2021). Resiliencia, metas, expectativas y actitudes temporales en adolescentes acogidos residencialmente. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, p. 173-197.



Introducción

Los problemas y las dificultades encontrados en el proceso de desarrollo son parte natural durante todo el proceso vital. Estos conflictos en sí mismos no son una traba insalvable, la complicación se presenta en el modo de resolverlos y gestionarlos. Los y las adolescentes, al igual que las personas adultas, se ven obligados a enfrentarse a los problemas que les van surgiendo a lo largo de la etapa vital en la que se encuentran. Sin embargo, la manera de hacer frente a esos conflictos y cómo los gestionan no es igual en todos los adolescentes: algunos consiguen superar situaciones especialmente complicadas que se dan en el transcurso de sus vidas y otros, no. La adolescencia supone el paso de la niñez a la vida adulta, una etapa caracterizada por cambios constantes, tanto físicos como psicológicos, donde se fija el yo y la personalidad principal que nos acompañará el resto de nuestras vidas (Muñoz et al., 2015). En ocasiones, se habla de ella como una etapa de crisis, porque en ella se manifiestan aquellas vivencias y experiencias de la niñez que habría que curar, superar y eliminar de la persona.

Por eso, el modelo de desarrollo positivo persigue el objetivo de promover la competencia personal. Este modelo centra la atención en las fortalezas, habilidades y capacidades propias del individuo que promuevan condiciones saludables que proporcionen bienestar (Benson et al., 2004; Keyes, 2003). En este enfoque, la prevención no es sinónimo de promoción, ya que una adolescencia saludable y una adecuada transición a la adultez requieren de algo más que la evitación de comportamientos de riesgo, y precisan de la obtención por parte de los y las menores de una serie de logros evolutivos (Gutiérrez et al., 2021; Oliva et al., 2010; Waters y Sroufe, 1983). Este modelo centrado en el bienestar pone el énfasis en la existencia de condiciones saludables y extiende el concepto de salud, incluyendo las habilidades, conductas y competencias necesarias para la consecución positiva de una vida social, académica y profesional. El modelo del desarrollo positivo adolescente define las competencias que configuran un desarrollo saludable y, a su vez, persigue el objetivo de identificar cuáles son esos factores que promueven dichas competencias, de tal modo que incluye y lleva asociado el concepto de recursos o activos para el desarrollo (Theokas et al., 2005). Otros autores como Damon (2008) o Larson (2010) consideraban que el concepto clave dentro del modelo de desarrollo positivo era la intención y la motivación por parte de los y las adolescentes de conseguir algo significativo en sus vidas. Así, los diferentes recursos personales, familiares, escolares o comunitarios que proporcionan el apoyo y las experiencias necesarias para el impulso del desarrollo positivo durante la adolescencia cobran gran importancia. Aunque algunos de estos activos son externos y se refieren a características familiares, escolares y comunitarias que rodean la vida del adolescente, otros son internos. Es decir, son características psicológicas que condicionan las creencias, conductas y actitudes de los y las adolescentes como, por ejemplo, una sana o buena autoestima, la responsabilidad personal, las expectativas de futuro o la capacidad para tomar decisiones (Garassini, 2020).

El modelo de desarrollo positivo persigue el objetivo de promover la competencia personal

Los progresos de los y las adolescentes en estas áreas hacen que la necesidad de autonomía se incremente, generando a su vez mayor capacidad de participación y de toma de decisiones en el ámbito familiar, escolar y social (Melendro et al., 2014). Actualmente, en occidente se tiende a considerar que los problemas en “esta etapa conflictiva” son el resultado de la relación existente entre las características del adolescente y la interacción con el entorno. Así, la diferencia entre las conductas esperadas entre las personas adultas y los niños y niñas es cada vez más alta, en una cultura que alarga el proceso de aprendizaje y, por tanto, retrasa el proceso de maduración (Campos, 2013). Esto crea una esfera en la que los y las menores se presentan, a menudo, carentes de expectativas y de metas a corto y medio plazo, teniendo una falta de interés notoria por los estudios y por todo tipo de responsabilidades (Santana-Vega, 2015; Santa-Vega et al., 2016).

De este modo, en la sociedad actual, cuando un menor vive con cierta normalidad en su entorno familiar no se produce un problema grave, más allá del alargamiento de la estancia en el hogar familiar, de la tardanza en conseguir su primer empleo, etc. Pero cuando hablamos de menores institucionalizados, esto cambia (Melendro et al., 2014; Parrilla et al., 2010). Ese cambio es, básicamente, debido al tiempo del que no se dispone, y es que la estancia de un menor en un recurso residencial básico de acogida temporal está limitada a la mayoría de edad del o de la joven. En algún caso este límite es ampliable a dieciocho meses más de estancia, en casos excepcionales, tal y como se puede comprobar en el Decreto 131/2008 del Gobierno Vasco y como se recoge en el escrito sobre la emancipación de jóvenes tutelados y ex tutelados en España (FEPA, 2013), aunque cabe destacar que en cada comunidad autónoma el marco legal es diferente.

Pero, aun así, la prorrogación es un hecho que sigue siendo escaso, ya que entre las causas más desfavorables a las que se ven enfrentados los niños y niñas acogidos encontramos las dificultades económicas, la situación de pobreza, la enfermedad mental de alguno de los padres, las prácticas de crianza inconducentes a su desarrollo, o bien el abuso y los conflictos familiares (Amar et al., 2003; Garcés et al., 2020). Estas causas, cada vez más comunes o más conocidas en nuestra sociedad actual, hacen que sea muy complicado que un o una menor adquiera la madurez necesaria para realizar de forma autónoma la vida adulta a los diecinueve años y medio.

Por todo esto, y desde el modelo de desarrollo positivo, cobran especial importancia términos como resiliencia, participación cívica, madurez o maduración, propósito en la vida, iniciativa personal o la perspectiva temporal futura para referirse a los y las adolescentes que superan de forma exitosa esta etapa evolutiva. De esta manera, el interés por conocer el nivel de resiliencia, las metas y expectativas que guían a los y las menores, y la valoración que ellos hacen del pasado, presente y futuro, así como de su vida en general, ha aumentado en los últimos años.

La diferencia entre las conductas esperadas entre las personas adultas y los niños y niñas es cada vez más alta, en una cultura que alarga el proceso de aprendizaje y, por tanto, retrasa el proceso de maduración

La resiliencia resulta un término difícil de acotar. Existe una discusión entre diversos autores con el fin de determinar si es una disposición, un proceso o una competencia personal. El hecho de que no exista una definición precisa sobre resiliencia provoca que los resultados no esclarezcan si la resiliencia es un proceso en sí mismo, un proceso de desarrollo, un resultado exitoso, un conjunto de agentes protectores o la ausencia de factores de riesgo (Bombillar y Reina, 2013; Uriarte, 2005; Becoña, 2006; González y Valdez, 2009).

Entre las definiciones más citadas de resiliencia se encuentran las que se refieren al término como la capacidad del ser humano para enfrentarse a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas y resultar fortalecido (Grotberg, 1995). Por su parte, López (2007), Silas (2008) y Martínez (2011) afirman que la resiliencia es un recurso asociado al optimismo y a la inteligencia emocional, y que va evolucionando de manera continua a través de las diferentes etapas del desarrollo. Según parece, la autoeficacia, la autonomía, la iniciativa, la capacidad de hacer planes, la empatía y el sentido del humor conforman el perfil de una persona resiliente (Gaxiola et al., 2012).

La resiliencia no puede tomarse como un estado definido y estable, sino como un proceso complejo de desarrollo que no es único ni se adquiere de una vez para siempre, y que es el resultado de un proceso dinámico y evolutivo

Si bien este enfoque es muy aceptado, en esta investigación resulta ser una explicación incompleta, ya que no puede ser analizada como un atributo del sujeto, pues forma un proceso de interacción entre la persona y su entorno (De Pedro y Muñoz, 2005). Por lo que en esta investigación se va a considerar la resiliencia como una competencia de la persona. La competencia se entiende como la efectividad de las acciones del sujeto en el mundo, así como un sentido personal de bienestar en diferentes aspectos de funcionamiento (Becoña, 2006). De este modo, la resiliencia define al sujeto conformando parte de su personalidad, de su manera de vivir y de su ser. Así, se entendería la resiliencia como una dinámica que puede variar en el tiempo y con las circunstancias. De esta manera, la resiliencia no puede tomarse como un estado definido y estable, sino como un proceso complejo de desarrollo que no es único ni se adquiere de una vez para siempre, y que es el resultado de un proceso dinámico y evolutivo (Martínez 2011). La resiliencia puede diferenciarse en dos tipos: 1) la resiliencia primaria, la cual se refiere a la capacidad de los y las adolescentes para afrontar las situaciones difíciles desde las propias capacidades, y 2) la resiliencia secundaria, la cual supone la capacidad de los y las adolescentes de proyectarse en el futuro de manera positiva (Barudy y Dantagnan, 2011).

Consiguientemente, la resiliencia como competencia incluye algo más que la mera capacidad. Se trata de una configuración psicológica y social, un conjunto que comprende conocimientos, rasgos, capacidades, conductas, valores y actitudes que la persona debe poner en marcha de forma conjunta para hacer frente a los peligros contextuales (Medina y García 2005; Obando et al., 2010). De esta manera, el desarrollo óptimo de la resiliencia será el resultado de la interacción activa entre la competencia de la persona y el medio físico y social, siempre de acuerdo con la etapa evolutiva de la persona (Martínez, 2011). La resiliencia como competencia integra procesos

cognitivos, afectivos, relacionales y conductuales que posibilitan el éxito de actuaciones de prevención e intervención ante los riesgos y consecuencias contextuales. Por lo tanto, la resiliencia constituye una competencia personal ineludible para enfrentarse con éxito a las diferentes situaciones, experiencias dolorosas o problemáticas que pudieran presentarse en la adolescencia (Martínez, 2011).

Si nos centramos en el niño, niña y adolescente resiliente, se puede afirmar que estos son socialmente competentes y capaces de adquirir habilidades para la vida tales como el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y de tomar la iniciativa, siendo firmes en sus propósitos y mostrando una visión positiva de su futuro. Además de esto, tendrán intereses especiales, metas y motivación para salir adelante, tanto en la escuela como en la vida. Se puede afirmar, por tanto, que serán más entusiastas y enérgicos, siendo también curiosos y abiertos a experiencias nuevas positivas (González et al., 2009). De esta manera, los y las adolescentes resilientes utilizarán como estrategia de enfrentamiento las emociones positivas (González et al., 2009), haciendo frente a las experiencias traumáticas a través del humor, la exploración creativa y el optimismo, entre otros (Vera et al., 2006).

Los y las adolescentes en su día a día adquieren diferentes roles sociales en relación con sus compañeros y compañeras, a su vez tienen que luchar por conseguir buenos resultados escolares y, además de esto, deberán tomar decisiones sobre su futuro. Por ello, serán importantes las diferentes formas de afrontar estas situaciones, como son las estrategias conductuales y cognitivas que ayudan a lograr una mejor adaptación y una transición más efectiva (Callabed, 2006; Obando et al., 2010). Además, en ocasiones los y las adolescentes tienen dificultades para enfrentarse a sus problemas de forma eficaz, lo cual puede dar lugar a comportamientos con efectos negativos, que afectan tanto a su vida como a la de su familia y la del entorno social. Por ello, será importante tener en cuenta las relaciones entre estilos de afrontamiento y otros factores que puedan darse como, por ejemplo, la edad, el estrés previo, el género, la clase social, entre otros (Vinaccia et al., 2007).

Algunos estudios (Bernal y Melendro, 2014; Fergusson y Lynskey, 1996; Sotelo y Muñoz, 2005) verificaron que los niños y niñas más pobres tenían una alta probabilidad de desarrollarse como adolescentes con problemas múltiples en comparación con niños y niñas de clases sociales más altas. Estos autores también afirmaron la existencia de comportamientos resilientes en los niños y niñas que viven en ambientes de alto riesgo y que mitigaban los efectos de la privación temprana. Por el contrario, se ha observado que las personas resilientes presentan una mayor inteligencia y habilidad para la resolución de problemas que las no resilientes. Según parece, las personas que han estado menos expuestas a la adversidad familiar tenían mejor rendimiento escolar, menor cantidad de relaciones con pares que hubiesen cometido actos delictivos y participaban con menos frecuencia en actos que pudieran implicar algún riesgo. Además, se puede afirmar que la familia es un

La resiliencia constituye una competencia personal ineludible para enfrentarse con éxito a las diferentes situaciones, experiencias dolorosas o problemáticas que pudieran presentarse en la adolescencia

También juegan un papel trascendental las expectativas, las metas y la actitud temporal que los y las adolescentes posean, ya que son factores clave que están interrelacionados

factor de protección que favorece la resiliencia tal y como refieren algunos estudios (Barudy y Dantagnan, 2011; González et al., 2009; Margalit, 2012). Junto con la resiliencia, también juegan un papel trascendental las expectativas, las metas y la actitud temporal que los y las adolescentes posean, ya que son factores clave que están interrelacionados y pronostican que estos tengan un desarrollo adecuado y alcancen una mejor calidad de vida. Las expectativas de futuro hacen referencia a la medida en la que la persona espera que ocurra algo; esto influye tanto en la planificación como en el establecimiento de objetivos guiando, de esta forma, la conducta y el desarrollo (Gómez et al., 2021; Mendes y Ford, 2021; Sánchez-Sandoval y Verdugo, 2016; Sepúlveda, 2013). Imaginarse un futuro elevando las expectativas puede ser un factor resiliente para los sujetos de alto riesgo, además, está relacionado con la disposición de soñar, lo que puede ser entendido como una dimensión de optimismo, lo cual también es una característica de las personas resilientes (Aronwitz, 2005). Estos rasgos son una base para el establecimiento de metas, la exploración, la planificación y la toma de decisiones, siendo esenciales para prosperar a través de la adolescencia, concibiéndose como una vía positiva hacia la adultez (Sánchez-Sandoval y Verdugo, 2016). La preparación a la vida adulta es donde tiene especial relevancia la orientación futura, ya que durante esta etapa se atribuye una gran expectativa al futuro con respecto al cumplimiento de las aspiraciones y proyectos. Las esperanzas y expectativas de los y las adolescentes acerca de su futuro influyen en sus comportamientos presentes vinculándose con las decisiones acerca de su propia familia, educación y carrera (Newman, 2020).

Por su parte, las actitudes temporales constituyen el afecto positivo, negativo o neutral que se otorga al pasado, presente y futuro. Estas son especialmente importantes, ya que ejercen un impacto en la motivación y determinan, en gran medida, el modo de aproximarse al futuro, de vivir el presente y de asumir el pasado (Nuttin, 1985). La actitud hacia el futuro puede estar acompañada de esperanza, temores o ansiedad y está influida por las experiencias pasadas y presentes, y por la manera de elaborar dichas experiencias (Carcelén y Martínez, 2008). A su vez, la orientación hacia el futuro se define como un concepto multidimensional que engloba las actitudes y expectativas individuales acerca de la construcción de eventos futuros. Además de esto, la orientación hacia el futuro también se asocia con resultados positivos de los y las adolescentes (Carcelén y Martínez, 2008; Nuttin, 1985). Por su parte, la falta de orientación hacia el futuro se asocia con actos como la delincuencia y otras conductas disruptivas, existiendo relaciones positivas entre las perspectivas de futuro y elevado desarrollo socioemocional, valores personales, logros académicos y optimismo, así como relaciones negativas con conductas de riesgo, como consumo de droga y alcohol (Omar, 2005; Becoña, 2006). Por otro lado, la orientación hacia el presente se asocia con la incapacidad de digerir recompensas, limitados logros académicos y elevadas conductas de riesgo (Omar, 2005).

A los cambios propios de la adolescencia, se le suman las consecuencias de vivir en un hogar de menores, por lo que es muy probable que las características de los hogares influyan directamente en el desarrollo de los y las adolescentes afectando no solo a sus condiciones vitales, sino también a los proyectos que tengan en el futuro. En ocasiones, el escaso personal, la superpoblación del recurso y otros problemas estructurales que pueden aparecer hacen que no se puedan cubrir las necesidades afectivas de los niños, niñas y adolescentes (Carcelén y Martínez, 2008).

A su vez, la falta de desarrollo afectivo entorpece la formación de la seguridad básica y la construcción de la identidad, ya que la presencia de un cuidador significativo ayuda a los y las adolescentes a construir el sentido de seguridad que requieren para enfrentarse a los posteriores retos de la vida. Por lo tanto, las deficiencias que puedan presentar los y las adolescentes acogidos en su desarrollo psicológico y personal podrían tener como consecuencia dificultades para desarrollar un proyecto de vida futura, ya que les repercutiría a la hora de establecer compromisos a largo plazo en las distintas áreas de su vida. Además, los y las jóvenes acogidos, al estar próximos a la salida de la institución, no solo deben atravesar un duelo, sino que también deben reflexionar acerca de lo que les espera al salir del hogar de menores y de lo que implica construir su vida dentro de la sociedad (Carcelén y Martínez, 2008).

Del mismo modo, la transición y trayectoria posterior de un o una joven institucionalizado no puede entenderse al margen de su experiencia antes y durante la intervención protectora, ya que tiene relación directa con la misma (Wade y Dixon, 2006). Hay que tener en cuenta que serán muchas las dificultades que emergerán de la intervención con adolescentes; estos pueden mostrar problemas emocionales y conductuales fruto de las situaciones de maltrato a las que se ven sometidos. En consecuencia, pueden tener déficits escolares, desarrollados, a veces, por los cambios de emplazamiento, además de poseer una escasa red de apoyo social y falta de habilidades sociales (López et al., 2013).

Al igual que las expectativas, las metas dirigen los planes de vida futuros de las personas, organizando, regulando, orientando y justificando sus conductas. Las metas explican muchas de las decisiones que contribuyen tanto al bienestar como al desajuste personal, influyendo en su desarrollo de autoconcepto y articulando sus vidas hacia un proyecto significativo o hacia un consumo fácil (Sanz De Acedo et al., 2003). Desde la psicología positiva, las metas se definen como representaciones cognitivas de los individuos sobre aquello que les gustaría que sucediera, lo que querían alcanzar o lo que no les gustaría que ocurriera en el futuro, por lo que son el desencadenante de la conducta motivada (Gaxiola et al., 2012). Como se ha mencionado anteriormente, la adolescencia es la etapa del proyecto personal de vida donde una de las tareas fundamentales será formular metas claras respecto al futuro (Castillo, 1999; Gaxiola et al., 2012; Sanz De Acedo et al., 2003). Las metas están relacionadas con la resiliencia, ya que las personas que se plantean me-

Es muy probable que las características de los hogares influyan directamente en el desarrollo de los y las adolescentes afectando a sus condiciones vitales y a los proyectos que tengan en el futuro

tas en su vida con el fin de mejorar su desarrollo personal de manera positiva cuentan con mejores estrategias de afrontamiento ante los eventos negativos del entorno, viéndose menos afectadas por el entorno en el que se encuentran (Quintana et al., 2009). Una vez más, la resiliencia queda definida como una competencia personal protectora y como la capacidad de resistir ante los estresores del medio social (familiar, escolar y comunitario).

Las metas académicas son representaciones cognitivas de los eventos futuros, guían el comportamiento de los alumnos en las situaciones académicas

Una de las metas con más impacto en la vida de los adolescentes son las metas académicas, ya que son primordiales para la constitución de su perfil profesional o de cara a la labor que desempeñarán en el futuro. Las metas académicas son representaciones cognitivas de los eventos futuros, guían el comportamiento de los alumnos en las situaciones académicas (Valle et al., 2009). Por ello, se espera que los adolescentes con metas académicas altas tengan un mayor desempeño, ya que dirigen sus actividades hacia el logro de dichas metas (Gaxiola et al., 2012).

Objetivos e hipótesis

La presente investigación se propone analizar la resiliencia, las metas, las expectativas y la actitud temporal en adolescentes acogidos residencialmente y adolescentes no acogidos. De este modo, se pretende observar las diferencias existentes entre adolescentes acogidos y no acogidos respecto a las variables analizadas y comprobar si las medidas de las metas, las expectativas y la actitud temporal son características relacionadas con la resiliencia adolescente. De tal forma que se puedan determinar indicadores para la intervención educativa en función de los resultados obtenidos.

Las hipótesis planteadas en esta investigación son, en primer lugar, que los y las adolescentes acogidos de forma residencial puntúen más bajo y presenten diferencias significativas en cuanto a las variables de resiliencia, metas, expectativas y actitud temporal, respecto al grupo de no acogidos, así como que las diferencias de edad, sexo y situación académica entre acogidos y no acogidos no expliquen suficientemente las diferencias observadas.

Método

La investigación es de tipo descriptivo-comparativo de grupos comparados con un diseño correlacional (Albert, 2006), en el que dos grupos homogéneos o muy parecidos entre sí se comparan respecto a las variables de resiliencia, metas, expectativas y actitud temporal. Un grupo está formado por adolescentes acogidos en hogares residenciales y el otro por adolescentes

no acogidos que conviven en su entorno familiar normalizado. El objetivo principal es analizar si la diferencia en cuanto a la modalidad convivencial explica las diferencias de medida de las variables.

El objetivo principal es analizar si la diferencia en cuanto a la modalidad convivencial explica las diferencias de medida de las variables

Participantes

La muestra fue obtenida por disponibilidad y está formada por 140 adolescentes que pertenecen a dos grupos diferenciados: el grupo 1 consta de 42 sujetos, chicos y chicas, de 14 a 18 años que se encuentran acogidos y conviven en 8 de los hogares residenciales básicos ubicados en la margen izquierda de Bizkaia. El grupo 2, en cambio, está formado por 98 adolescentes que conviven en un medio familiar normalizado, de 14 a 18 años, matriculados en 3 centros educativos de la misma zona geográfica y con distintos niveles formativos.

Todos ellos cursan diversos estudios: el 42,9% cursa ESO, el 29,3% estudia bachiller, el 25,7% estudia formación profesional básica, un 1,4% cursa formación complementaria y un 0,7% estudia una formación profesional de grado medio o superior. La distribución entre estudios y la situación convivencial no es homogénea y existen claras diferencias entre los grupos. Entre los adolescentes acogidos, son 24 (57,1%) los que cursan la ESO; 1 sujeto (2,4%) cursa bachiller; 1 sujeto (2,4%) estudia formación profesional de grado medio; 2 sujetos (4,8%) cursan formación complementaria y 14 sujetos (33,3%) estudian formación profesional básica. Por el contrario, la distribución de los tipos de formación en los adolescentes no acogidos es diferente: el 36,7% cursa ESO, el 40,8% cursa bachiller y el 22,4% cursa formación profesional básica.

En cuanto al nivel académico existen diferencias significativas entre los y las adolescentes acogidos y no acogidos. En el grupo formado por los y las adolescentes acogidos, el retraso respecto al curso escolar normalizado supone el 64,3%, mientras que el 35,7% sí cursa de acuerdo a su edad y nivel. Entre los y las adolescentes no acogidos, los datos muestran que el 26,5% cursa con retraso respecto al curso normalizado, mientras que el 73,5% sí cursa de acuerdo con su edad y nivel.

La edad media de la muestra total es de 15,99 (DT:1,187). En relación con el sexo, 65 son chicos (46,4%) y 75 son chicas (53,6%). Respecto de la edad y el sexo, ambos grupos son homogéneos. Los acogidos tienen una edad media de 15,62 años (DT:1,168) y la edad de los no acogidos es de 16,14 (DT:1,167), aunque estadísticamente esta diferencia de edad media entre los grupos sí es significativa ($t_{138}=-2,434$; sig.=,016). En la muestra total, la distribución de chicos y chicas según las edades no presenta diferencias estadísticamente significativas. Tampoco existen diferencias significativas entre los porcentajes de chicos y chicas entre los grupos de acogidos y no acogidos ($\chi^2=2,769$; sig.=,096).

Instrumentos

a) Cuestionario de resiliencia adolescente (CRA)

Este cuestionario de resiliencia adolescente fue construido por Uriarte (2011) para evaluar diferentes dimensiones de la resiliencia en poblaciones adolescentes (Contreras, 2016). A diferencia de otros cuestionarios, el CRA pretende ajustarse a las características y a las tareas del desarrollo propias de la adolescencia para evaluar la resiliencia individual en su complejidad, incluyendo como dimensiones individuales las competencias personales y los factores de protección y apoyo familiar, escolar y social, perspectiva ausente en otras escalas anteriormente publicadas. El CRA consta de 40 ítems, los ítems 13, 20, 21, 22, 27, 28, 29, 30, 31 están redactados de forma negativa respecto de la variable común *resiliencia*. Las respuestas se gradúan en intensidad según una escala de tipo Likert de 1-4. Considera la resiliencia como una dimensión global que se obtiene por la suma de las puntuaciones de respuesta, de forma que cuanto mayor es la puntuación directa mayor es la valoración personal de la resiliencia del adolescente.

La alta consistencia interna obtenida (Alfa de Cronbach=,846) muestra que el CRA es un instrumento fiable en esta investigación. El resultado es equiparable al obtenido por Contreras (2016) con una muestra de 314 adolescentes dominicanos que viven en un contexto desfavorecido (Alfa de Cronbach=,821).

b) Escala de actitud temporal (TAS)

La escala de actitud temporal (TAS) evalúa la actitud de los adolescentes hacia el pasado, presente y futuro. Fue construida por Nuttin (1985) utilizando la técnica de diferencial semántico y, posteriormente, traducida al español por Martínez y Estaun, 2004. Está compuesta por 19 pares de adjetivos en las evaluaciones de actitud hacia el presente y el futuro, mientras que consta de 15 pares en el caso de la evaluación de actitud hacia el pasado. Los y las adolescentes deben ubicarse en cada uno de los pares de adjetivos en función de una escala de 7 puntos, donde 1 representa el extremo negativo y 7 el positivo; los ítems 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 18, 19 se presentan de manera invertida. De este modo, el puntaje total de la prueba para cada una de las dimensiones temporales (pasado, presente y futuro) representa una actitud global; a mayor puntuación directa en una categoría, más positiva es la actitud hacia esa misma categoría, y viceversa.

Estudios anteriores han mostrado que la escala TAS posee una buena consistencia interna para las tres dimensiones con Alfa de Cronbach desde ,699 hasta ,893 (Martínez y Estaun, 2004; Carcelén y Martínez, 2008). En esta investigación la *Actitud hacia el presente* ha obtenido $\alpha=,799$; *Actitud hacia el futuro* $\alpha=,768$; *Actitud hacia el pasado* $\alpha=,853$.

c) Cuestionario sobre metas personales para adolescentes (CMA)

El cuestionario sobre metas personales para adolescentes (CMA) fue creado y utilizado para población adolescente (Sanz De Acedo et al., 2003). Modificado, en su versión definitiva (versión C) y utilizado en esta presente investigación, consta de 79 ítems de tipo Likert de 1 a 6, donde 1 es *Ninguna importancia* y donde 6 es *Muchísima importancia*. Estos ítems, a su vez, conforman distintos tipos de metas o factores como los siguientes: el *Reconocimiento social* hace referencia a la búsqueda por ofrecer una imagen positiva y competente, obtener éxito y prestigio en cualquier actividad y ser superior a los demás (ítems 2, 12, 18, 19, 25, 26, 30, 33, 34, 44, 45, 50, 51, 52); el *Interpersonal* aprecia las habilidades sociales, la amistad, la pertenencia a grupos, la solidaridad, la asertividad y la empatía (ítems 6, 10, 11, 17, 23, 24, 29, 35, 40, 59, 66, 67, 68, 69); el *Deportivo* mide la importancia que se le atribuye a la forma física y a la competición deportiva (ítems 4, 8, 14, 20, 27, 41, 56, 60, 63, 65); el *Emancipativo* hace referencia al deseo de vivir en rebeldía, experimentar emociones intensas, nuevas y peligrosas, decidir con libertad y satisfacer las necesidades de manera inmediata (ítems 3, 7, 13, 31, 32, 37, 39, 48, 49, 55, 61, 62, 64); el *Educativo* se relaciona con el esfuerzo por aprender, el logro de resultados académicos, la regulación del aprendizaje, el uso de estrategias, la adquisición de nuevos conocimientos y la aprobación del profesor (ítems 1, 5, 9, 16, 21, 28, 42, 43, 47, 54, 57); el *Sociopolítico* está integrado por ítems progresistas que consideran necesario cambiar el sistema político actual, respetar el derecho de autodeterminación de un pueblo, preocuparse por los temas de opinión pública y participar en la acción política (ítems 15, 22, 36, 38, 46, 53, 58); y el *Compromiso personal* analiza el grado de compromiso, el esfuerzo, la exigencia temporal que tienen hacia sus propias metas (ítems 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79). El puntaje total, por lo tanto, se realiza por la suma de la puntuación de cada ítem dentro de la categoría, dando como resultado la puntuación total de la categoría en la que se encuentran dichos ítems.

El CMA cuenta con unos altos índices de fiabilidad interna en todos sus dominios con un Alfa de Cronbach desde ,630 hasta ,920 (Gaxiola et al., 2013; Sanz De Acedo et al., 2003). En esta investigación el dominio *Reconocimiento social* ha obtenido $\alpha=,889$; el dominio *Interpersonal* $\alpha=,881$; el dominio *Deportivo* $\alpha=,913$; el dominio *Emancipativo* $\alpha=,764$; el dominio *Educativo* $\alpha=,823$; el dominio *Sociopolítico* $\alpha=,771$; el dominio *Compromiso personal* $\alpha=,604$. Eso indica que es una herramienta muy fiable para nuestra investigación.

Aunque la mayoría de investigaciones sobre metodología afirman que un instrumento es válido para una investigación a partir de ,70, muchos investigadores actuales consideran que un Alfa de Cronbach a partir de ,60 es aceptable (Hernández et al., 2010).

d) Escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA)

Esta escala, de Verdugo et al. (2015), mide las expectativas de futuro de los adolescentes, es decir, cómo creen que será su futuro imaginándose a sí mismos dentro de unos años. La escala es de tipo Likert donde la puntuación más baja (1) equivale a *Estoy seguro/a de que no ocurrirá* y donde la más alta (5) equivale a *Estoy seguro/a de que ocurrirá*.

El cuestionario consta de 14 ítems agrupados en cuatro factores: *Expectativas económicas-laborales*, compuesto por cinco ítems (2, 3, 5, 9, 11), hace referencia a las perspectivas laborales y a la adquisición de recursos para la cobertura de necesidades básicas y otras pertenencias; *Expectativas académicas*, compuesto por tres ítems (1, 4, 10), hace referencia al nivel de estudios que esperan alcanzar; *Expectativas de bienestar personal* se compone de tres ítems (7, 8, 13), incluyendo la posibilidad de desarrollar relaciones sociales y los aspectos que guardan relación con la salud y la seguridad; *Expectativas familiares*, compuesto por tres ítems (6, 12, 14), incluye la posibilidad de formar una familia estable, tener hijos, etc.

Esta escala de expectativas de futuro en la adolescencia posee una buena consistencia interna para los cuatro factores con Alfa de Cronbach desde ,650 hasta ,810 (Verdugo et al., 2015) siendo fiable para la utilización en otras investigaciones. En esta investigación el factor *Expectativas económicas-laborales* ha obtenido $\alpha=,787$; *Expectativas académicas* $\alpha=,744$; *Expectativas familiares* $\alpha=,738$; *Expectativas de bienestar personal* $\alpha=,567$.

Relación entre instrumentos

Este apartado muestra la validez concurrente de los instrumentos. Se procedió a relacionar la resiliencia medida por el CRA con los factores de metas del CMA, comprobando que todas las correlaciones entre variables son de signo positivo, y donde cuatro de los factores de metas (interpersonal, deportiva, educativa y sociopolítica) resultan estadísticamente significativos (tabla 1). Es decir, cuanto mayor es el nivel de resiliencia percibido por los menores, más altas son sus metas en dichos factores.

Tabla 1. Correlaciones de CRA y CMA

Factores del cuestionario CMA	Resiliencia adolescente	
	(Px,y)	Sig.
Reconocimiento social	,015	,858
Interpersonal	,238**	,005
Deportiva	,277**	,001

Emancipativa	,013	,879
Educativa	,363**	,000
Sociopolítica	,298**	,000
Compromiso personal	,094	,267

Del mismo modo, se procedió a relacionar la resiliencia con los factores de expectativas de la EEFA. Las correlaciones entre ambos cuestionarios son positivas y estadísticamente significativas (tabla 2), mostrando que los dominios de expectativas y la medida total de resiliencia tienen una amplia zona de convergencia. Igualmente ocurre cuando se correlacionan las dimensiones temporales del TAS (actitud ante el presente, futuro y pasado) con la medida total de resiliencia adolescente (tabla 3). Las correlaciones más altas y significativas se producen con respecto a las actitudes de presente y pasado; en este caso todas son significativas estadísticamente, es decir, a mayor resiliencia, mayores son las expectativas y mayor es la actitud temporal.

Tabla 2. Correlación de CRA y TAS

Dimensiones TAS	Resiliencia adolescente	
	(Px,y)	Sig.
Presente	,620**	,000
Futuro	,287**	,001
Pasado	,495**	,000

Tabla 3. Correlación de CRA y EEFA

Factores de la escala EEFA	Resiliencia adolescente	
	(Px,y)	Sig.
Económicas-laborales	,298**	,000
Académicas	,399**	,000
Bienestar personal	,354**	,000
Familiar	,308**	,000

Las correlaciones entre los factores de los cuestionarios de metas y expectativas son positivas y estadísticamente significativas en el 50% de los casos. El *Reconocimiento social* es el factor de metas que más correlaciona con los demás, y por parte del cuestionario de expectativas es el *Bienestar personal* la categoría que más correlaciona con las otras (tabla 4).

Tabla 4. Correlaciones CMA - EEFA

Factores del cuestionario CMA	Factores de la escala EEFA							
	Económicas-laborales		Académica		Bienestar personal		Familiar	
	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.
Reconocimiento social	,353**	,000	-,040	,636	,272**	,001	,222**	,008
Interpersonal	-,054	,523	,201*	,017	,132	,119	,075	,379
Deportiva	,206*	,015	-,020	,818	,354**	,000	,171*	,043
Emancipativa	,211	,012	-,085	,317	,258**	,002	,026	,760
Educativa	,157	,064	,444**	,000	,142	,095	,093	,274
Sociopolítica	,192*	,023	,153	,071	,179*	,034	,034	,693
Compromiso personal	,196*	,020	,050	,559	,265**	,002	,260**	,002

Las correlaciones entre los factores del CMA y la escala TAS resultan significativas casi al 50% de las correlaciones posibles. Resultan significativas las correlaciones entre metas y actitud hacia futuro porque reflejan conceptualmente una misma perspectiva del sujeto. Del mismo modo, las correlaciones entre expectativas y actitud temporal correlacionan significativamente respecto a las dimensiones de presente y futuro (tablas 5 y 6).

Tabla 5. Correlación de CMA y TAS

Factores del cuestionario CMA	TAS					
	Presente		Futuro		Pasado	
	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.
Reconocimiento social	,070	,413	,317**	,000	-,204*	,016
Interpersonal	,320**	,000	,159	,061	,194*	,021
Deportiva	,235**	,005	,207*	,014	,027	,752
Emancipativa	,140	,099	,330**	,000	-,088	,303
Educativa	,234**	,005	,313**	,000	,104	,222
Sociopolítica	,044	,606	,036	,671	-,012	,892
Compromiso personal	,089	,297	,185*	,029	,094	,272

Tabla 6. Correlación de TAS y EEFA

Factores de la escala EEFA	TAS					
	Presente		Futuro		Pasado	
	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.
Económicas-laborales	,186*	,028	,278**	,001	,069	,415
Académica	,268**	,000	,198*	,019	,285**	,001
Bienestar personal	,298**	,000	,255**	,002	,038	,659
Familiar	,217*	,010	,190*	,024	,116	,174

Procedimiento

En primer lugar y tras la revisión de literatura especializada, se seleccionaron los cuestionarios y escalas más adecuadas para la obtención de la información necesaria para esta investigación. Más tarde y con carácter previo a la realización del cuestionario por parte del grupo de adolescentes acogidos en los hogares, se obtuvo la autorización por parte del Servicio de Infancia de la Diputación Foral de Bizkaia, tutores legales de estos menores. Después, se contactó con cada uno de los hogares, los responsables y los equipos educativos, y se concretaron entrevistas en las que los adolescentes rellenaron los cuestionarios. Esto se llevó a cabo en pequeños grupos (dos o tres adolescentes como máximo), siempre enseñándoles previamente el cuestionario y solicitando su voluntariedad para realizarlo. Estuvieron en todo momento supervisados con el fin de que aclararan las dudas que pudieran surgirles.

Para el acceso a los menores que vivían en sus hogares familiares, se contó con la colaboración de varios centros educativos de la margen izquierda de Bizkaia, en los que, tras una reunión con los directores y directoras de cada centro para explicarles en qué consistía la investigación, se obtuvo el permiso de los padres para encuestar en los centros a sus hijos con un 98% de respuesta favorable. En este caso, la recogida de datos se llevó a cabo en grupos de clase completos y sin la presencia del profesor-tutor, previa explicación del objetivo general de la investigación y solicitando su colaboración responsable.

La recogida de datos se llevó a cabo en grupos de clase completos y sin la presencia del profesor-tutor, previa explicación del objetivo general de la investigación

Análisis de datos

La muestra se dividió en dos grupos, adolescentes en acogimiento residencial y adolescentes no acogidos residencialmente. Se realizaron análisis descriptivos de la muestra total y de los subgrupos en todas las variables consideradas en este estudio. Se estudió la homogeneidad de la muestra respecto a la edad y el sexo mediante Anova. Las diferencias de las medidas de las variables entre estos grupos se realizaron utilizando la prueba t de Student

cuando las variables son continuas y la prueba Chi-cuadrado para las variables categoriales. Se compararon las medidas de las variables entre los subgrupos muestrales de manera independiente y en la asociación con otras variables como la edad y el sexo mediante la prueba de Unianova. Para medir la confiabilidad de las escalas, se calcularon sus alfas de Cronbach, y para medir la validez convergente de los instrumentos se utilizó los coeficientes obtenidos con la correlación de Pearson. El análisis de datos se realizó con el programa Statistical Package for the Social Sciences, SPSS versión 21.

Resultados

Análisis de la resiliencia adolescente

La medida de la resiliencia adolescente se obtiene del conjunto de la suma de las puntuaciones de respuesta a los 40 ítems que componen la escala. Los resultados indican que la muestra en su conjunto ha obtenido una media de 121,51 (DT:13,33).

Las chicas se declaran ligeramente superiores a los chicos en cuanto a resiliencia, pero no hay diferencias estadísticamente significativas entre los sexos en esta variable ($t=-,025$; $sig.=,980$). Sin embargo, sí se han hallado diferencias significativas entre el grupo de acogidos y de no acogidos (tabla 7). La media de los acogidos es de 115,81, mientras que la de los no acogidos es de 123,95 ($t=-3,435$; $sig.=,001$). La prueba Unianova muestra que las diferencias en cuanto a la resiliencia no están condicionadas por la variabilidad de la edad y el sexo en los grupos de comparación ($F=,670$; $sig.=,572 > 0,05$).

Tabla 7. Media en resiliencia según la situación residencial

	Situación residencial	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
Total resiliencia	Acogimiento residencial	42	115,81	13,091	2,020
	No acogimiento residencial	98	123,95	12,744	1,287

Los acogidos se perciben como sujetos con un nivel menor de resiliencia en comparación con sus coetáneos, sin que la edad y el sexo influyan en las medidas.

La medida de resiliencia tiene relación con el retraso escolar de las muestras. La media de resiliencia entre los que siguen con normalidad la formación educativa es de 123,80, mientras la media de resiliencia por parte de los que van retrasados respecto al curso por edad correspondiente es de 117,74. Esta diferencia de 6,069 resulta significativa ($t=2,668$; $sig.=,009$).

Las diferencias en resiliencia entre acogidos y no acogidos no dependen de las diferencias existentes en la variable retraso escolar ($F=,509$; $sig.=477$), lo cual significa la existencia de otros motivos más allá del retraso escolar que determinan estas diferencias.

Análisis de metas

La medida de metas adolescentes se conforma por siete categorías diferenciadas de metas: metas de reconocimiento social, metas interpersonales, metas deportivas, metas emancipativas, metas educativas, metas sociopolíticas y metas de compromiso social. Estas se obtienen mediante la suma de las puntuaciones de los diferentes ítems que componen cada categoría.

La comparación de las metas entre los adolescentes según su situación residencial da como resultado que existen diferencias estadísticamente significativas respecto de las metas educativas, donde los adolescentes acogidos con una media de 48,43 puntúan más bajo que los no acogidos, con una media de 51,82 ($t=-2,047$; $sig.=0,43$). Estas diferencias entre los grupos respecto de las metas educativas no están influidas por la edad ni por el sexo, a pesar de que las chicas tienden a puntuar más alto que los chicos en la variable de metas educativas. En las demás dimensiones de metas, las diferencias no son estadísticamente significativas.

Análisis de expectativas

En cuanto a la medida de expectativas adolescentes, se reparte en cuatro categorías diferenciadas como son: *Económicas-laborales*, *Académicas*, *Bienestar personal* y *Familiares*. Estas medidas se obtienen mediante la suma de las puntuaciones de los ítems que componen cada categoría.

Los adolescentes acogidos se declaran inferiores en cuanto a las *Expectativas académicas* con una media 9,38, mientras que los no acogidos tienen una media de 12,66. Esta diferencia resulta estadísticamente significativa ($t=-5,991$; $sig.=000$). Esta diferencia no se encuentra influida por las variables de edad y sexo.

Análisis de la actitud temporal

La medida de actitud temporal adolescente se obtiene del conjunto de la suma de las puntuaciones de respuesta a los 19 ítems que componen las escalas de presente y futuro y con la suma de los 15 ítems que componen la escala de pasado.

Los resultados muestran diferencias significativas entre acogidos y no acogidos en cuanto a la actitud temporal presente ($t=-2,062$; $sig.=,041$), pero sobre todo en cuanto a la actitud temporal de pasado ($t=-4,943$; $sig.=000$), lo que significa que los acogidos tienen una percepción de naturaleza afectiva menos positiva que sus iguales que no están en acogimiento.

Mientras que, en la actitud hacia el pasado, la edad y el sexo no influyen en las diferencias de las medidas entre los grupos, en la actitud hacia el presente sí parece que la conjunción de las variables situación residencial, edad y sexo influye en las diferencias observadas en esta variable.

Conclusiones

Tras el análisis y la comparación de las variables resiliencia, metas, expectativas y actitud temporal futura entre adolescentes acogidos y no acogidos, se constata que existe una diferencia negativa en cuanto a las competencias de los acogidos frente a los no acogidos. Los acogidos manifiestan ser menos resilientes, tener un nivel inferior de metas y expectativas educativas, así como poseer una perspectiva más baja hacia pasado y presente. Por otro lado, no se aprecian diferencias respecto de otros tipos de metas y de expectativas ni en la actitud hacia el futuro.

Estas diferencias en resiliencia podrían mostrar que las trayectorias vitales de los acogidos y no acogidos pudieran ser diferentes, siendo posible concluir que las dificultades y estresores crónicos de larga duración que afectarían a los acogidos pudieran manifestarse en una competencia personal que llamaremos *resiliencia inferior*, de nivel más bajo que el normalizado por edad y contexto. La competencia en resiliencia en los y las adolescentes no solo refleja el efecto de las situaciones pasadas, sino que es un indicador de la competencia hacia los retos futuros. A diferencia de los no acogidos, se puede entender que en los adolescentes acogidos no se ha desarrollado de igual modo la competencia de resiliencia. Los déficits en las relaciones familiares identificarían a la mayor parte de los acogidos, aunque podrían no haber servido de factor protector para el desarrollo de los adolescentes.

En cuanto al nivel de metas, en este trabajo se encuentran diferencias significativas en el ámbito académico, coincidiendo de igual modo con el ámbito de expectativas, en el que se encuentran diferencias entre estos grupos. Al igual que lo obtenido en otras investigaciones, un nivel menor de resiliencia se relaciona con un nivel menor de metas educativas. Del mismo modo se encuentra en otras investigaciones que la resiliencia impacta de manera indirecta en el rendimiento académico, ya que predicen positivamente las metas académicas, lo que impacta de forma directa en los resultados educativos (Gaxiola et al., 2012).

Así mismo, se han encontrado diferencias en cuanto al retraso escolar, existiendo mayor nivel de retraso escolar entre los y las adolescentes acogidos. El éxito escolar es considerado un reflejo de resiliencia, representando que los y las adolescentes que tienen éxito escolar tienen una mayor competencia resiliente. Las competencias para el éxito escolar son semejantes a las competencias de los adolescentes resilientes. De esta manera, se comprueba que existe una relación entre mayor nivel de retraso escolar y menor nivel de resiliencia. Así, se puede deducir que el éxito o fracaso escolar es una marca de debilidad o factor de desprotección, ya que se puede considerar como *resultado de* o como *antecedente de*.

Las actitudes temporales frente a pasado, presente y futuro muestran que existen diferencias en cuanto a perspectiva afectiva que tienen de pasado y presente, siendo en la actitud hacia el pasado donde más diferencias existen; los menores acogidos puntúan más bajo que sus pares salvo en actitud hacia futuro, donde la puntuación es ligeramente más alta, no llegando a ser una diferencia significativa. Se puede afirmar que el resultado obtenido en esta investigación no muestra diferencias significativas entre los acogidos y no acogidos en cuanto a la actitud positiva de futuro, encajando respecto de la tendencia general (Javaloy et al., 2007).

Autores como Martínez y Estaun (2004) refieren en cuanto a las actitudes temporales que la actitud positiva frente al presente y al futuro, en contraste con la actitud neutral frente al pasado, indicaría que los y las adolescentes mantienen una posición optimista en la medida en que perciben posibilidades de cambio frente al pasado. Teniendo esto en cuenta no se puede afirmar que exista una diferencia en cuanto a optimismo entre los grupos ya que ambos puntúan de manera más alta el futuro en contraste con su pasado. Un fuerte sentido de futuro es un atributo personal individual de los adolescentes resilientes (Giménez et al., 2010). Todas estas diferencias observadas entre acogidos y no acogidos en las variables principales de la investigación no se encuentran determinadas por las diferencias de edad, sexo y la situación académica existente entre los grupos, por lo que no explican suficientemente las diferencias observadas.

Esta investigación cuenta con ciertas limitaciones como es el escaso número de sujetos en las muestras de cara a obtener más datos y elaborar estadísticos más potentes, ya que el acceso a las muestras se realizó por disponibilidad.

Se puede deducir que el éxito o fracaso escolar es una marca de debilidad o factor de desprotección, ya que se puede considerar como *resultado de* o como *antecedente de*

En el caso de los acogidos no se puede determinar si los 42 casos son una muestra representativa del conjunto de adolescentes acogidos en Bizkaia, al igual que en el caso de los no acogidos, donde los 98 alumnos y alumnas eran pertenecientes a 6 aulas de 3 centros formativos distintos de Bizkaia. Otra limitación ha sido la escasez de estudios encontrados que tratasen acerca de metas, resiliencia, expectativas o actitud temporal con jóvenes acogidos en España, así como otro tipo de estudios sobre adolescentes acogidos en Bizkaia. Sin duda, esta investigación está limitada por el corto espacio de tiempo disponible con el que se cuenta para llevarse a cabo, ya que un estudio de estas características quizá podría abordarse de manera más completa en un futuro desde un estudio superior, por ejemplo, una tesis.

A la luz de los resultados y las conclusiones obtenidas, se indican unas orientaciones educativas de cara a mejorar la intervención que se realiza con los y las menores acogidos de Bizkaia. Los resultados bajos en cuestiones tan importantes como las metas y expectativas educativas o el retraso escolar y la relación que parece existir entre éstas y la resiliencia, también más baja, justifican que la promoción de la resiliencia es crucial para el desarrollo favorable de estos menores de cara a la emancipación.

Los educadores y las educadoras deben preparar a los y las adolescentes para que fortalezcan su capacidad para enfrentarse a las adversidades

En esta línea, los educadores y las educadoras tendrán el objetivo de promover la resiliencia teniendo como punto de partida la etapa de desarrollo y la identificación de factores que se encuentran ya desarrollados (Grotberg, 2006). Deben preparar a los y las adolescentes para que fortalezcan su capacidad para enfrentarse a las adversidades de manera que la incorporen como un mecanismo que les permita adaptarse a todos los cambios vitales en la consecución de sus proyectos de vida. La promoción de la resiliencia deberá ser complementaria a las intervenciones que hacen énfasis en las posibilidades de cada persona para superar las dificultades que aparecen durante todo el ciclo vital (González y Valdez, 2012).

Asier De Paz Virto
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
asier.depaz@amigonianos.org

Dr. Juan De Dios Uriarte
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Educación de Bilbao
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
juandedios.uriarte@ehu.es

Verónica De Los Reyes Mera
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Educación de Bilbao
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
veronica.delosreyes@ehu.es

Bibliografía

- Albert Gómez, M. J. (2006). *La Investigación Educativa: claves teóricas*. McGraw Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Amar, J. J., Kotliarenko, M. A. y Abello, R. (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación y Desarrollo*, 11, 162-197. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26811107>
- Aronowitz, T. (2005). The Role of “Envisioning the Future” in the Development of Resilience Among At Risk Youth. *Publichealth Nursing*, 22(3), 200-208. <https://doi.org/10.1111/j.0737-1209.2005.220303.x>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Gedisa.
- Becona Iglesias, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista De Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>
- Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K. y Ferber, T. (2004). Youth development, developmental assets and public policy. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (2ª ed., p. 781-814). John Wiley.
- Bernal, T. y Melendro, M. (2014). Fuentes de resiliencia en menores institucionalizados. *Revista de Psicología y Educación* 9(1), 151-172.
- Bombillar, F. M. y Reina, M. (2013). I Congreso sobre retos sociales y jurídicos para los menores. Granada: Comares.
- Callabed, J. (2006). *El adolescente, hoy*. Certeza.
- Campos, G. (2013). *Transición a la vida adulta de los jóvenes acogidos en residencias de protección* [Disertación Doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Carcelén Velarde, M. C. y Martínez, P. (2008). Futuro perspectiva temporal en adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicología*, 26 (2), 255-276. <https://doi.org/10.18800/psico.200802.003>
- Castillo, G. (1999). *El adolescente y sus retos*. Pirámide.
- Corral de Zurita, N. y Leite, A. (2003). El estudiante universitario en perspectiva cognitivo-motivacional. *Revista nordeste*, 18, 53-71.
- Contreras, F. A. (2016). *Impacto psicosocial de la Migración Laboral Femenina en los Hijos Adolescentes que se quedan atrás*. (Tesis Doctoral) Universidad del País Vasco.
- Damon, W. (2008). *The Path to Purpose: How Young People Find their Calling in Life*. The Free Press.
- De Pedro, F. y Muñoz, V. (2005). Educar para la resiliencia: un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista complutense de educación*, 16(1), 107-124. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505120107A>
- Federación de entidades con proyectos y pisos asistidos, FEPA (2013). *La emancipación de jóvenes tutelados y extutelados en España*. Publicaciones de FEPA.

- Fergusson, D. M. y Lynskey, M. T. (1996). Adolescent resilience to family adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 281-292. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01405.x>
- Garassini, M. E. (2020). *Desarrollo Positivo Adolescente*. Editorial El Manual Moderno.
- Garcés-Delgado, M., Santana-Vega, L. E. y Feliciano-García, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149-165. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.332231>
- Gaxiola, J. C., González S, y Contreras Z. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 165-181. <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-gaxiolaglez.html>
- Gaxiola, J. C., González, S., Contreras, Z. y Gaxiola, E. (2012). Predictores del rendimiento académico con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista de Psicología*, 30, 48-74.
- Gaxiola, J. C., González, S. y Gaxiola, E. (2013) Autorregulación, resiliencia y metas educativas variables protectoras del rendimiento académico de Bachilleres. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 241-252.
- Giménez, M., Vázquez, C. y Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Cosiety, & education* 2(2), 97-116.
- González, N. y Valdez J. (2012) Optimismo-pesimismo y resiliencia en adolescentes de una universidad pública. *Ciencia Ergo Sum*, 3(19), 207-214. <https://cienciaergosum.uaemex.mx/article/view/7043>
- González, N., Valdez, J., van Barneveld, H. y González, S. (2009). Resiliencia y salud en niños y adolescentes. *Ciencia ergo-sum*, 16(3), 247-253. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fredalyc.uaemex.mx%2Fsrc%2Finicio%2FArtPdfRed.jsp%3FiCve%3D10412057004>
- Gómez, G., Rivas, M. y Lobos, C. (2021). Expectativas sobre la transición desde la educación básica a la educación media de estudiantes provenientes de contextos de vulnerabilidad social. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(1), 1-13.
- Grotberg, E. (1995). A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit. *Early Childhood Development: Practice and Reflections*, 8.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Cómo superar las adversidades. Gedisa.
- Gutiérrez, M., Tomas, J. M. y Pastor, A.M. (2021). Apoyo social de familia, profesorado y amigos, ajuste escolar y bienestar subjetivo en adolescentes peruanos. *Suma Psicológica*, 28(1), 17-24. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2021.v28.n1.3>
- Hernández, R., Fernandez C. y Baptista L (2006) *Metodología de investigación*. McGraw Hill.
- Javaloy, F., Páez, D., Cornejo, J. M., Besabe, N., Rodriguez, A., Valera, S. y Espelt, E. (2007). *Bienestar y felicidad de la juventud española*. Injuve.

- Keyes, C. L. (2003). Complete mental health: An agenda for the 21st century. En J. Haidt (Ed.). *Flourishing* (p. 293-312). American Psychological Association.
- Larson, R. (2010). Towards a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- López, M., Santos, I., Bravo, A. y Del Valle, J. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de Psicología*, 29(1), 187-196. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.130542>
- López, S. (2007). Efectos individuales del despido y la resiliencia como facilitador en la búsqueda de empleo. *Panorama socioeconómico*, 35, 168-173. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39903508>
- Margalit, M. (2012). Resiliencia infantil, soledad y esperanza: perspectivas de la psicología positiva. *Revista de Psicología y Educación*, 7(1), 45-54. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/index.php/descargasj/finish/26/133.html>
- Martínez, P. y Estaun, S. (2004). *Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital*. [Tesis Doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martínez, G, J. A. G. (2011). La educación para una sociedad resiliente. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2011-11).
- Medina, R. y García, M. (2005). La formación de competencias en la Universidad. *Revista Electrónica Inter-universitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-4. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017146012>
- Melendro, M., Cruz, L., Iglesias, A. y Montserrat, C. (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. UNED.
- Mendes, J. T. N. y Ford, J. V. (2021). Projetos de vida institucionalizados: reflexões sobre as expectativas de futuro de jovens em acolhimento. *Revista Agenda Social*, 15(2).
- Muñoz, M., González, P., Fernández, L. y Fernández, S. (2015). *Violencia en el noviazgo. Realidad y prevención*. Ediciones Pirámide.
- Newman, D. M. (2020). *Sociology: Exploring the architecture of everyday life*. Sage.
- Nuttin, J. (1985). *Future time perspective and motivation*. Leuven University Press & Lawrence Erlbaum.
- Obando, O., Villalobos, M. y Arango, S. (2010). Resiliencia en niños con experiencias de abandono. *Acta Colombiana de Psicología*, 13, 149-159. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_pdfypid=S01239155201000200013yIng=enynrm=isoytIng=es
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 223-234. <https://dx.doi.org/10.1174/021037010791114562>

- Omar, A. (2005). Las perspectivas de futuro y sus vinculaciones con el bienestar y la resiliencia en adolescentes, *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 7. <https://doi.org/10.18682/pd.v7i0.432>
- Parrilla, Á., Gallego, C. y Moraña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, (351), 211-233.
- Quintana, P. A., Montgomery, U. W. y Malaver, C. S. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en espectadores de violencia entre pares. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), 153-171.
- Sánchez, Y. y Verdugo, L., (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). *Anales de la Psicología*, 32(2) 545-554.
- Santana-Vega, L. E. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Pirámide.
- Santana-Vega, L., Feliciano-García, L. y Jiménez, A. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de educación secundaria. *Revista Educación*, 372, 35-58. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314>
- Sanz De Acedo, M. L., Ugarte, M. D. y Lumbreras, M. V. (2003). Desarrollo y validación de un cuestionario de metas para adolescentes. *Psicothema*, 15(3), 493-499.
- Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. *Última década*, 21(39), 11-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362013000200002>
- Silas, J. C. (2008). ¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(39), 1255-1279.
- Sotelo, F. y Muñoz, V. (2005). Educar para la resiliencia: un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16, 107-124. <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0505120107A/16059>
- Theokas, C., Almerigi, J., Lerner, R. M., Dowling, E. M., Benson, P. L., Scales, P. C. y von Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25, 113-143.
- Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-80.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pianda, J. A. y Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de Secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 113-124.
- Vera, B., Carbelo, B. y Vecina, M. L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento post-traumático. *Papeles del psicólogo*, 27(1).
- Verdugo, L., Sánchez, Y., Creo, M. y Campillo, E. (2015). Tres estudios para el desarrollo y la validación del instrumento de evaluación de expectativas

- de futuro en la adolescencia (EEFA). En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad*, 3, 1787-1800.
- Vinaccia, S., Quintero, J. M. y Moreno, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 16(1), 139-146.
- Wade, J. y Dixon, J. (2006). Making a home, finding a job: investigating early housing and employment outcomes for Young people leaving care. *Child & family social work*, 11(3), 199-208.
- Waters, E. y Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.

Resumen

El presente artículo expone una experiencia de intervención psicosocial en la que se trabajó la expresión y la sociabilización de un grupo de personas con enfermedad mental a través de un taller de creación y animación de títeres. En el marco teórico del artículo nos centraremos en elaborar un catálogo de tipos y métodos existentes para la construcción de títeres, que faciliten su utilización como herramienta socioeducativa y terapéutica. A través del análisis de las experiencias rescataremos las principales cualidades del uso de títeres para la mejora social y de la salud. Entre estas potencialidades destacamos la facultad del títere para elaborar cuestiones que tienen que ver con la construcción del propio cuerpo y la posibilidad de poder utilizar el juego mediado en el espacio de la palabra, de manera que las personas con enfermedad mental puedan acercarse a sus zonas conflictivas de una forma segura y puedan establecer nuevos vínculos de relación, con los otros y con su entorno, de una forma protegida. Las conclusiones muestran cómo la construcción y el juego con títeres han facilitado la expresión de las personas con enfermedad mental y les ha permitido ensayar simbólicamente diferentes situaciones de forma controlada, ayudándoles a incorporar cambios sustanciales en su realidad.

Palabras clave

Títeres, educación social, enfermedad mental, arte, terapia.

La veu quan se silencien les veus.
Una proposta per a l'ús del
titella com a recurs socioeducatiu i
terapèutic amb adults amb malaltia
mental

En aquest article es presenta una experiència d'intervenció psicosocial en la qual es va treballar l'expressió i la socialització d'un grup de persones amb malaltia mental a través d'un taller de creació i animació de titelles. En el marc teòric de l'article ens centrarem a elaborar un catàleg de tipus i mètodes per a la construcció de titelles que en facilitin l'ús com a eina socioeducativa i terapèutica. Mitjançant l'anàlisi d'experiències rescatarem les principals qualitats de l'ús de titelles per a la millora social i sanitària. Entre aquestes potencialitats destaquem la capacitat del titella per desenvolupar qüestions que tenen a veure amb la construcció del propi cos i la possibilitat de poder utilitzar el joc com a mitjà en l'espai de la paraula, de manera que les persones amb malaltia mental puguin apropar-se a les seves zones de conflicte de manera segura i puguin establir noves relacions, amb els altres i amb l'entorn, d'una manera protegida. Els resultats mostren com la construcció i el joc amb titelles han facilitat l'expressió de les persones amb malaltia mental i els ha permès assajar simbòlicament diferents situacions de manera controlada, ajudant-los a incorporar canvis substancials en la seva realitat.

Paraules clau

Titelles, educació social, malaltia mental, art, teràpia.

The voice when the voices are
silenced. A proposal for the use of
puppets as a socio-educational tool
and therapeutic resource with adults
with mental illness

This article presents an experience of psychosocial intervention in which the expression and socialization of a group of people with mental illness was worked on through a workshop on creating and animating puppets. Within the theoretical framework of the article we will focus on developing a catalogue of types and methods for the construction of puppets that facilitate the use of this material as a socio-educational and therapeutic tool. Through analysis of the experiences we will highlight the main qualities of the use of puppets for social and health improvement. Among these potentialities, we highlight the ability of the puppet to formulate questions that have to do with the construction of the body itself, and the possibility of using play mediated in the word space, so that people with mental illness can approach their areas of conflict in a safe way and establish new relationship links, with others and with their environment, in a protected way. The conclusions show that building and playing with puppets facilitated the expression of people with mental illness, and enabled them to symbolically recreate different situations in a controlled way, helping them to incorporate substantial changes in their reality.

Keywords:

Puppets, social education, mental illness, art, therapy

Cómo citar este artículo:

Mesas Escobar, E. C. (2021).

La voz cuando se silencian las voces. Una propuesta para el uso del títere como recurso socioeducativo y terapéutico con adultos con enfermedad mental.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 78, p. 199-217.

▲ Introducción

Uno de los ámbitos de actuación de la educación social cuando trabajamos con personas con enfermedad mental tiene que ver con la promoción de la salud. La utilización de las técnicas artísticas ha demostrado su eficacia para la mejora de la sociabilización y la expresión emocional de las personas con enfermedad mental y social. A través de estas experiencias nos disponemos a explorar las posibilidades del juego mediado con títeres como una herramienta socioeducativa, aplicada con fines terapéuticos. Los autores Álvarez-Mabán y Hechenleitner-Carballo apoyan la educación como un medio para enfrentar la enfermedad, y lo exponen de la siguiente manera:

Para poder llevar a cabo la promoción en salud, se ha identificado la educación como una potente herramienta para combatir la enfermedad y lograr que las personas puedan alcanzar el control sobre su salud de manera informada. Entendiendo que el aprendizaje es un proceso activo, participativo y situado en un contexto familiar para quienes aprenden. (2019, p. 149).

El juego con títeres no es exclusivo de la infancia, sino que constituye una herramienta de gran utilidad para la educación social, así como para trabajar en procesos terapéuticos

Cabe destacar que, de manera general, se ha venido a relacionar el juego con títeres con el mundo infantil, sin embargo, en este trabajo hemos evidenciado cómo el juego y la expresión a través de títeres no es exclusivo de la infancia, sino que constituye una herramienta de gran utilidad para la educación social, así como para trabajar en procesos terapéuticos.

Los títeres y los muñecos son elementos artísticos y escénicos de origen milenario, que han acompañado al ser humano desde sus orígenes. Todos los pueblos primitivos utilizaron en sus ceremonias distintos elementos de personificación, principalmente máscaras, títeres y muñecos, a los que se les atribuía funciones mágicas, protectoras y sanadoras. En todos los tiempos y en todas las culturas, el títere constituye un elemento estrechamente vinculado a lo humano. Según esto, es fácil comprender que un elemento que ha permanecido siempre vinculado al hombre puede ser una herramienta de la que se sirva para conocerse mejor, así como para gestionar y elaborar cuestiones relacionales con los otros y con su entorno. El titiritero José Bolorino dice sobre el títere: “Tal vez sea el más humano de todas las artes, capaz de mostrar a todos de qué materia está hecho el hombre: de amor y de odio, de compasión y desprecio, de risa y llanto; de omnipresencia y finitud; de temor y seguridad. Así es el títere, ser histórico.” (2019, párr. 6).

Ciertamente el títere es un ser histórico y universal, puesto que el ser humano ha construido títeres en todos los tiempos y en todos los lugares del mundo. Esto nos lleva a enfrentarnos a una gran dificultad a la hora de elegir qué tipo de títere sería el adecuado para su trabajo en la educación social, puesto que una de las características más generales de estos pequeños objetos animados es precisamente su diversidad y su vasta tipología.

Hacia una clasificación de los títeres para su uso educativo y terapéutico

Según lo expuesto, dedicaremos la primera parte de esta investigación a la búsqueda y clasificación de los diferentes tipos de títeres, con el fin de generar un catálogo de tipos y métodos para la construcción de títeres que nos sean útiles como herramienta para la salud, a fin de contextualizar teóricamente nuestra experiencia de trabajo con un colectivo de personas adultas con enfermedad mental. En el libro *Títeres en la escuela*, la autora, Hernández Sagrado, realiza una clasificación de los diferentes tipos de títeres según la cercanía del títere con el creador, y lo expone de la siguiente manera:

El primer eslabón sería la máscara y el último la marioneta de hilo [...]. Cuanto más cercano a mi cuerpo está el títere [...], más me identifico con él, y a medida que el títere va haciéndose más complicado y lejano voy perdiendo parte de esa identificación y voy ganando en proyección. (1995, p. 16)

Esta clasificación resulta muy interesante desde el aspecto educativo y terapéutico, ya que pone el acento en la importancia de la proximidad en el trabajo con títeres o muñecos, evidenciando cómo la cercanía influye en la vinculación emocional que el creador mantiene con sus muñecos. Desde nuestra experiencia hemos podido observar cómo, a los participantes, les resultaba muy difícil ponerse en la piel de aquello que no les gustaba. Cuando se les pedía que construyeran una máscara o un títere de guante, era habitual que representaran personajes o seres amigables, objetos que hicieran cómoda la posibilidad de introducirnos dentro de ellos, seres confortables y placenteros de habitar (Mesas, 2015, p. 308). De lo contrario, observábamos que cuanto más distancia existía entre el creador y el muñeco, se producía, también, más predisposición en proyectar en el títere aquellos aspectos de sí mismos que consideraban más deleznable, y era común que sus muñecos pudieran representar monstruos, brujas u otros personajes relacionados con lo maléfico.

Como ampliación a la clasificación de Hernández Sagrado, colocaríamos en el último eslabón de esta clasificación a los títeres de sombras u otras formas de títeres proyectados, puesto que, al utilizar estos títeres, hemos podido observar un mayor distanciamiento del autor, facilitando que funcionaran como *protectores yoicos*. Según nuestra experiencia, cuando un participante utilizaba en el taller un títere de sombra, este se sentía doblemente protegido, ya que cuando actuaba no era el títere el que se hacía cargo de sus palabras, sino la sombra proyectada del títere, mientras que el autor se mantenía protegido detrás de una sábana, permitiendo que, en esa doble distancia, el creador pudiera proyectar aquello que resultaba más difícil de expresar. De esta manera, se servía del juego dramático para expulsar sobre el objeto cuestiones trágicas, dolorosas o en fase de elaboración.

El trabajo con títeres o muñecos influye en la vinculación emocional que el creador mantiene con sus muñecos

Siguiendo con la clasificación de los diferentes títeres que se pueden utilizar en la educación social y en la terapia, resulta interesante traer al texto la organización que realiza Carlos Converso (2000). El autor considera relevante que cualquier clasificación de los títeres debe tener una finalidad práctica y un sentido estrictamente técnico. Y según esto, distingue los títeres en tres grandes grupos según sus diferentes cualidades: su forma, su representación y su manipulación. Según su forma, distingue a los títeres corpóreos de los títeres planos; según su representación, nos habla de títeres reales y títeres imaginarios; según su manipulación, separa a los títeres de manipulación directa de los títeres de manipulación indirecta (Oltra Albiach, 2014).

La primera clasificación en la que Converso organiza a los títeres según su forma resulta de gran interés en el ámbito de la educación artística, ya que permite trabajar todos los elementos del lenguaje plástico y visual en la construcción del títere. Entendemos que un títere es, ante todo, una producción artística, y cuando hablamos de un títere plano nos referimos a una expresión plástica bidimensional, mientras que cuando hablamos de un títere corpóreo se trata de una expresión plástica tridimensional. Los títeres planos suelen ser figuras dibujadas en papel, madera o cartón, que más tarde son recortadas para ser manipuladas desde abajo con una varilla. Pueden utilizarse por sí mismos o actuar dentro de un pequeño escenario, generalmente de cartón. Los títeres corpóreos se realizan habitualmente modelando pasta de papel, plastilina, corcho u otros materiales, aunque también es muy habitual realizarlos ensamblando diferentes elementos reciclados (cartón, tapones, corcho, entre otros). Los títeres corpóreos permiten ser observados desde diferentes puntos de vista: de frente, de perfil, desde arriba, desde abajo, amplificando considerablemente sus posibilidades expresivas.

El segundo criterio que marca Converso responde a cuestiones más subjetivas y tiene que ver con aquello que representa el títere en el plano dramático. Según esto, distingue entre seres reales o imaginarios. Esta clasificación se hace especialmente interesante en el plano terapéutico, y tiene que ver con las proyecciones del creador sobre el títere en el momento de su animación. Según el autor, ese personaje animado puede estar en conexión con el mundo real de su creador (representar algo real) o puede pertenecer únicamente a su mundo interno (representar a un ser imaginario). Desde un enfoque terapéutico, entendemos lo imaginario como un componente necesario en la construcción de todo títere, ya que, a través de la creación de títeres, es posible desplegar lo imaginario para dar forma a lo simbólico. Además, somos conscientes de que, en toda creación y juego de títeres, existe siempre una metáfora de la realidad según la cual todos los personajes serían, al mismo tiempo, tan reales como imaginarios. Queremos decir con esto que hasta los personajes más reales son imaginarios, puesto que tienen lugar en el terreno del juego simbólico (un plano paralelo a la realidad), y que los personajes más imaginarios son también reales, ya que responden, generalmente, a algún aspecto de la realidad de su autor. En este sentido, traemos al texto las palabras de la psicoanalista y educadora Úrsula Tapolet en defensa de lo imaginario en el plano educativo:

Todo nuestro sistema educativo tiende a aniquilar lo que se llama imaginación, que se relega al terreno fluctuante y caprichoso de un interior puramente personal, sin estructuras, sin fundamentos o realidad propia. Ahora bien, la imaginación no es ni vaga, ni irreal, ni únicamente subjetiva, sino que responde precisamente a la realidad, dotando [aquello no elaborado] de una estructura coherente. (1982, p. 34)

Siguiendo a Tapolet, resaltamos que en un ámbito terapéutico resulta muy importante atender a los títeres desde aquello que representan, ya que nos permiten abrir los ojos a las proyecciones internas que los participantes expresan a través del objeto, en las que se ponen en marcha cuestiones inconscientes de la vida psíquica de los creadores.

En la tercera clasificación, el autor cataloga los títeres en cuanto a su manipulación, distinguiendo aquellos en los que el creador manipula directamente con sus manos (como sería el caso del títere de dedos o de guante) de aquellos en los que el títere se mueve a través de un elemento intermedio (como pueden ser varillas o hilos en las marionetas). Desde un enfoque terapéutico y educativo consideramos importante también esta distinción, puesto que pone de manifiesto la estrecha relación de los títeres con el cuerpo y el movimiento de su creador. Según esto, apoyamos que los títeres deben ser siempre contruidos por el participante, ya que responden a la medida y al movimiento único e intransferible de su creador. Por esa razón, consideramos que los títeres nunca deben ser intercambiables. Que los títeres son contruidos a la medida de su creador resulta especialmente evidente en los títeres de manipulación directa (títeres de dedo y guante), en los que el niño, niña o adulto construyen el títere tomando como plantilla la medida de su mano. Pero, más allá de los aspectos formales, cada títere estará realizado para ser animado únicamente por su creador, puesto que fue contruido desde su ideación con unos ritmos, con sus pausas, con un movimiento y con una voz individual, que pertenece solamente a quien los contruyó.

Desde este recorrido por las diferentes clasificaciones y tipologías de los títeres, consideramos que cuando trabajamos con títeres es interesante animar en la exploración de los diferentes tipos de títeres, experimentar las diferentes distancias, sus diferentes volúmenes y formas, así como explorar en las diferentes formas de manipulación para que, de esta manera, cada participante pueda descubrir el títere que mejor se adapte a su lenguaje, a la expresión de su subjetividad y a su necesidad interior. Por otro lado, aclararemos que, en este artículo, hablaremos indiscriminadamente de títeres y muñecos, puesto que entendemos ambos términos como sinónimos dentro de un marco educativo y terapéutico. Debido a esto incluiremos como títere a cualquier objeto cotidiano que es animado por el participante, ya que ha sido contruido simbólicamente para expresar y contar historias. Sabemos que generalmente se ha venido a vincular los títeres con la expresión dramática delante de un público y a los muñecos con el espacio íntimo de niño. Sin embargo, desde nuestra experiencia en el taller, la línea definitoria entre

En un ámbito terapéutico resulta muy importante atender a los títeres desde aquello que representan, ya que nos permiten abrir los ojos a las proyecciones internas que los participantes expresan a través del objeto

el títere y el muñeco es delgada y fácilmente traspasable, puesto que todo juego con muñecos tiene un matiz dramático, construye una historia y enviste unos personajes que se convierten en títeres. Y, por otro lado, cuando utilizamos los títeres en un encuadre terapéutico estos están vinculados al juego interno, y son contruidos a través de diálogos internos, dentro de un encuadre de intimidad que se aleja, considerablemente, de cualquier forma de representación dramática.

Un taller terapéutico de construcción de títeres para adultos con enfermedad mental

La experiencia que exponemos comenzó en 2015 como un taller de arteterapia grupal, y se vio interrumpida por la crisis sanitaria de 2020, a causa de la covid-19. En el taller participaban cinco adultos con diversas enfermedades mentales, y se realizaba con una periodicidad semanal, en sesiones de dos horas. El grupo fue elegido por el equipo técnico del centro, según necesidades individuales de cada usuario, teniendo en cuenta la homogeneidad del grupo a nivel emocional y cognitivo.

Durante los primeros meses trabajamos utilizando diferentes técnicas artísticas, siguiendo una metodología arteterapéutica, pero poco a poco el taller se transformó en un taller terapéutico de construcción de títeres. En varias ocasiones habíamos observado cómo los participantes del taller recortaban los personajes de algunos de sus dibujos y los animaban para interactuar con sus compañeros, y también habían animado de forma espontánea algunos objetos mientras iniciaban sencillos juegos dramáticos. Según esto, diríamos que el taller de títeres surgió de una forma natural, desde la escucha activa del grupo y como respuesta a las necesidades y demandas que veníamos observando en su evolución grupal.

Una de las primeras dificultades al iniciar este trabajo terapéutico grupal tenía que ver con la desconfianza entre participantes. Eran personas que pasaban mucho tiempo juntos en el centro, pero que, sin embargo, pertenecían a grupos de referencia diferentes. Algunos de ellos tenían buena relación y confianza, pero para otros su historia común fuera de la sesión pesaba demasiado dentro del encuadre. La constitución del grupo y el establecimiento de la confidencialidad y la confiabilidad ocupó varias sesiones durante el primer año de funcionamiento. Esta desconfianza se hacía más evidente durante el tiempo de palabra, donde los usuarios tenían demasiadas resistencias que les impedían hablar y contar al grupo sobre su proceso creativo. En una de las sesiones habían construido un pequeño títere plano, y nos dimos cuenta cómo pudieron disponer del auxilio de éste para vender sus resistencias en el grupo de palabra. A partir de entonces utilizarían los títeres para hablar, y de esta manera dejaron de percibir el espacio de palabra como un mo-

mento en que podían sentirse juzgados por sus compañeros, y se dedicaron únicamente al juego espontáneo a través de títeres. Disponer de los títeres que habían construido les ayudó a poder hablar y expresar sus emociones y vivencias en el grupo de palabra. Los muñecos hablaban de aquello que les era más propio con otras voces, con otras palabras y utilizando otro lenguaje: el lenguaje simbólico del juego.

Pronto los participantes se dieron cuenta de que en esa inocente exploración con los muñecos habían puesto en escena más de lo que se proponían, y el primer vínculo grupal fue darse cuenta de que a todos les había pasado lo mismo. Estas primeras sesiones resultaron de gran valor para el grupo, posibilitando la expresión y ampliación del trabajo terapéutico, tal y como lo confirman algunas de las reflexiones de los participantes:

- “Me siento contento de haber actuado, como más libre y mejor”, dijo Román.
- “Cuando mi títere habla yo le escucho”, dijo Darío.
- “Mientras actuaba me he dado cuenta de que el títere soy yo”, dijo Darío más adelante.
- “Yo a veces me quedo en blanco cuando tengo que hablar, me cuesta arrancar, pero a mi títere no”, dijo Magdalena.
- “Nos hemos reído mucho, aunque estemos tristes, los títeres hacen reír”, dijo Beatriz.
- “Magdalena hoy está triste y dice que no puede contar lo que le pasa. Yo creo que su títere sí lo puede contar y se sentirá mejor”, dijo Daniel.
- “Siempre es más fácil cuando otro habla por ti”, añadió Daniel más adelante.

Con los títeres comenzó una nueva etapa en el taller de expresión terapéutica, y desde ese momento la tarea de los participantes se centró en la construcción y animación de títeres. En un primer momento, comenzamos introduciendo técnicas sencillas de elaboración de títeres: pequeños títeres planos y títeres de plastilina. Sin embargo, poco a poco, fuimos incorporando procesos más complejos, hasta que finalmente nos centramos en trabajar, de forma general, con el títere de palo (marote) y, en algunas ocasiones, con títeres de guante, según la preferencia de los participantes.

Tras unos meses explorando e investigando con diferentes tipos de títeres, pudimos observar que, ciertamente, el marote permitía más libertad de expresión plástica, puesto que incluía en su construcción más recursos creativos: modelado de la pasta de papel, pintura del títere, construcción de su estructura interna y confección de la vestimenta y detalles con diferentes elementos. Además, el marote resultaba más expresivo y con mayor posibilidad de movimiento a la hora de ser animado, puesto que permitía gesticular también con una o ambas manos. La distancia entre el autor y su títere era intermedia, ya que no tenía que colocarse dentro de él, como ocurriría con el

Disponer de los títeres que habían construido les ayudó a poder hablar y expresar sus emociones y vivencias en el grupo de palabra, utilizando otro lenguaje: el lenguaje simbólico del juego

El taller de títeres surgió de una forma natural, desde la escucha activa del grupo y como respuesta a las necesidades y demandas que veníamos observando en su evolución grupal

títere de guante, ni incidía en la doble distancia como ocurriría con el títere de sombra, lo cual permitía una relación intermedia entre vinculación y proyección muy positiva para el desarrollo terapéutico.

La elaboración del propio cuerpo a través de la construcción del títere

La preferencia de los participantes por construir marotes introduce la importancia que tiene el lenguaje corporal en nuestras formas sociales de expresión y comunicación. Tal y como hemos dicho, el marote es un títere corpóreo y tridimensional. De hecho, es el único títere de construcción sencilla que no resulta estático puesto que incluye el movimiento de una o ambas manos a través de varillas o palos. El marote introduce la expresión corporal en el juego mediado con títeres e implica movilizaciones internas que tienen que ver con la elaboración del propio cuerpo.

Llegado este momento, cabe recordar cómo el cuerpo (la expresión corporal) ha sido un lugar de conflicto para las personas con enfermedad mental. De hecho, generalmente se les acusa de incurrir en formas de relación o proximidad inapropiadas, llevando a muchos de ellos a sentirse incómodos en su forma de expresar corporalmente y de mostrar afectos, manifestándose generalmente rígidos y distantes en sus relaciones con los demás. A rasgos generales, vivimos todavía en una sociedad con mucha represión en relación con el cuerpo y, por ello, entendemos que poner en juego el cuerpo conlleva una gran movilización a nivel emocional, especialmente para las personas con enfermedad mental o aquellas que manifiestan conflictos en su relación con el cuerpo.

Para construir un títere, el participante tiene que trabajar sobre su propio cuerpo: explorar su esquema corporal y reconstruirlo desde su imagen interna del cuerpo. El cuerpo no solo está presente en la construcción del títere, sino que se pone especialmente en juego en el momento de su animación. La cercanía del juego dramático con títeres, con otros lenguajes artísticos, como el teatro o la *performance*, hace que el cuerpo tome un papel relevante en estas experiencias y que no podamos pasar por alto la atención a la elaboración de cuestiones corporales que puedan manifestarse en todo el proceso de construcción.

Sabemos que cada participante que construye un títere mostrará en él, inevitablemente, aquello que conoce de su cuerpo, de sus órganos y de cómo se organizan sus diferentes partes y sus miembros, es decir, su esquema corporal. Pero no solo eso, ya que a través del títere estará expresando y comunicando la parte más subjetiva de su ser, sus vivencias y experiencias corporales. Por tanto, será también un reflejo de su imagen corporal inter-

na. Además, cada creador construirá y animará ese títere en relación con su movimiento, adaptándolo a sus pausas, a sus ritmos y, en definitiva, a su expresión corporal única y subjetiva (Mesas, 2015, p. 311). Es por ello que la construcción del títere facilitará la emergencia de aquellas experiencias inconscientes en relación con el cuerpo, y a través de la construcción del títere estas experiencias corporales podrán tomar forma, hacerse visibles y ser expresadas a través del juego.

En ocasiones, hemos observado que muchas dificultades en la construcción del títere tienen que ver con dificultades emocionales en la asimilación del propio cuerpo. Esto nos lleva a entender que no todas las personas con enfermedad mental van a estar preparadas emocionalmente para construir un títere, así como que no todo el mundo está preparado emocionalmente para jugar con él. Construir un títere implica construirse, y para ello es necesario que exista, en el creador, una vivencia y experiencia corporal propia, así como un espacio propio para el desarrollo de su subjetividad.

A propósito de esto, traemos al texto el ejemplo de Beatriz, una de las chicas que participó en el taller y que nos hizo comprender la importancia de la elaboración del cuerpo para la construcción del títere.

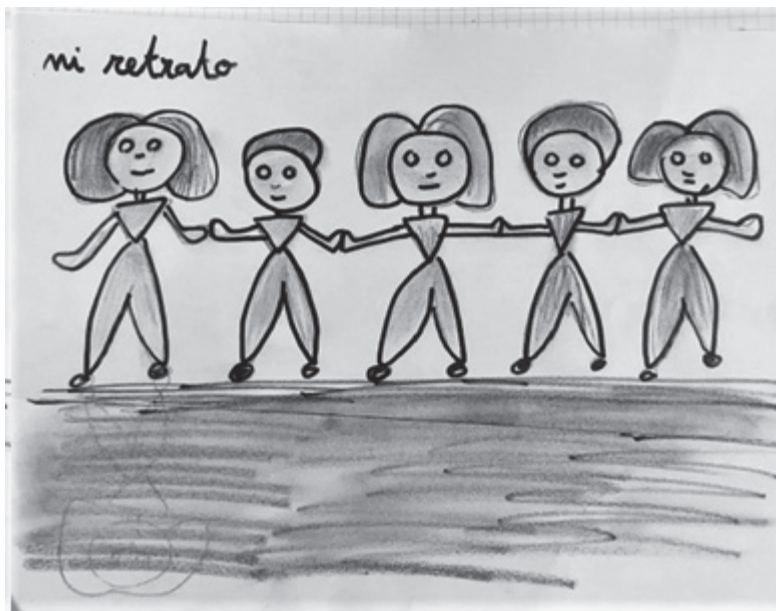
El caso de Beatriz y el títere que no pudo ser

Beatriz es una mujer de treinta y nueve años, con un trastorno mental de tipo esquizofrénico. Debido a su trastorno mental ha sufrido constantes episodios de alucinaciones visuales y auditivas con contenido amenazante, generalmente escenas de violencia, de encapuchados que vienen a hacerle daño o de incendios. Actualmente es capaz de discernir y controlar sus episodios alucinatorios, pero sus experiencias traumáticas la han convertido en una mujer continuamente atemorizada, desconfiada y absolutamente dependiente de su círculo familiar y, más concretamente, de su madre.

La separación de su familia para asistir al centro resultó muy difícil para ella, generándole una sensación de desamparo insostenible. En las primeras sesiones de arteterapia siempre dibujaba a toda su familia antes de dibujarse a ella misma, y cuando se le preguntaba por la razón de retratarse siempre acompañada de sus familiares manifestaba su miedo horrible a la soledad y al desamparo. En sus obras todos sus seres queridos tenían el mismo esquema corporal y el mismo rostro, como si fueran personas realizadas en serie, que permanecían cogidas de la mano como si construyeran un muro protector o una unidad indivisible (figura 1). A través de sus dibujos era evidente que Beatriz era incapaz de representarse separada o diferenciada de sus seres queridos, y que no podía sentirse ni dibujarse como una persona distinta e independiente.

La construcción del títere facilitará la emergencia de aquellas experiencias inconscientes en relación con el cuerpo, hacerse visibles y ser expresadas a través del juego

Figura 1. Retrato de Beatriz, 2017. [Dibujo con lápices de colores sobre papel] Fotografía de la autora



Beatriz era una chica con muchas habilidades manuales y con un buen nivel cognitivo, por lo que intuimos que no tendría, a priori, ninguna dificultad en construir su títere. Resultaba muy metódica y habilidosa en todos los talleres ocupacionales que realizaba: cerámica, serigrafía, papel reciclado u otros manipulados. Sin embargo, dentro del encuadre terapéutico, era incapaz de modelar la cabeza de un títere, mostrando una inusual torpeza con las manos. Comenzó utilizando una pelota de papel maché, a la que fue incapaz de dar forma. Cuando de repente aparecía algo similar a un rostro en su títere modelado, se paralizaba y lo informe se manifestaba de nuevo (figura 2). Entonces, me miraba angustiada y me decía: “No sé, no sé, no puedo hacerlo”. Beatriz utilizó una pelotita de ping-pong como soporte, sobre la que modeló con plastilina para después cubrir con tiras de papel maché. Cubría una y otra vez la misma parte de la cabeza, pero siempre dejaba una parte al descubierto. Beatriz no terminaba de cerrar su cabeza, no podía hacerlo. Mientras que lo intentaba, la cabeza se deformaba cada vez más. En algunos sitios las capas de papel maché se amontonaban construyendo bultos de gran grosor y, sin embargo, en otros la cabeza continuaba sin cierre (Mesas, 2015, p. 312).

Figura 2. Títere de Beatriz. El títere que no pudo ser, 2016. [Trozo de pasta de papel modelado] Fotografía de la autora



Pronto entendí que, en el caso de Beatriz, las dificultades para realizar la cabeza tenían que ver con conflictos inconscientes a nivel emocional, y no con sus habilidades motoras ni perceptivas. Sus dificultades no se debían a las destrezas manuales sino a un conflicto para construirse un cuerpo propio (diferenciado del otro). Entendí que Beatriz no poseía, todavía, una imagen de sí misma y que por esa razón no estaba preparada para construirla. Ella era una mujer tan vulnerable y débil en su relación con el entorno que, en estos momentos, se mantenía psíquicamente en una construcción y, al igual que su cabeza, se encontraba en un proceso “sin cierre”. Sin embargo, no podemos quedarnos únicamente en el acto frustrado de construir un títere, sino en las cuestiones que se estaban expresando y poniendo en juego mientras Beatriz intentaba construir su títere. Sabemos que el potencial del acto creativo se daba también en el proceso, ya que mientras Beatriz probaba a construirse un títere estaba explorando la posibilidad de ser, estaba ensayando nuevas perspectivas para enfrentarse al mundo, y la posibilidad de soltarse de la estructura familiar para enfrentarse, desde la protección del juego simbólico, a la vida como *ser* independiente.

El títere como pantalla de proyección

El trabajo con títeres implica que sea necesario emplear varias sesiones en la elaboración de una pieza plástica. Sin embargo, en cada sesión era siempre necesario emplear un tiempo para la palabra. Consideramos relevante “provocar la palabra tras el proceso creativo, permitirles en cada sesión un tiempo para pensar y pensarse” (Mesas y Santos, 2018, p. 110), para poder

colocar una palabra en ese proceso creativo. A veces esa palabra es una sensación, un proyecto, una idea o un título. Y otras veces, cuando trabajamos con personas con enfermedad mental, es necesario acompañarlas también con nuestras palabras, ayudándoles a nombrar, a situar y a simbolizar allí donde a la palabra le cuesta llegar. En el ámbito en el que nos situamos, a medio camino entre lo terapéutico y lo educativo, no nos referimos a una devolución o un *feedback* en su más estricto sentido psicoterapéutico, sino más bien a un espacio para dar valor al proceso, para traer a ese lugar de encuentro cuestiones que han sido importantes para los participantes, devolviéndoles un reconocimiento a su proceso desde nuestra mirada. El espacio de palabra es relevante en el proceso socioeducativo y terapéutico, puesto que les va a ayudar a desarrollar su capacidad de asociación y simbolización, así como a encontrar el sentido de su proceso creativo.

Desde las primeras sesiones, cuando el títere está proceso, podemos apreciar que ese títere ya es un proyecto de algo, es una manifestación de un deseo. Además, resulta interesante observar cómo ese proyecto puede irse modificando en el proceso, cómo el azar interfiere y cambia el destino de esos pequeños personajes y cómo en ocasiones el participante se va transformando con él. Pero una vez que el títere tiene un rostro y un cuerpo que se mueve, resulta asombroso observar cómo, sin indicación, ese títere toma el lugar de la palabra, iniciando rápidamente un juego dramático desde la espontaneidad y el juego simbólico. Se produce entonces una expresión del creador basada en el *desdoblamiento*¹, a medio camino entre lo ficticio y lo real. La proyección sobre el objeto permite al creador mirarse a sí mismo desde fuera, verse desde otra perspectiva y con la distancia necesaria para sentirse seguro en el abordaje de cualquier conflicto. A propósito de esto, el autor Cesare Felici diría que

los conflictos inconscientes no resueltos, pulsiones, deseos, fantasías, todo lo que puede llevar a provocar una situación de desequilibrio insoportable para la conciencia y, por tanto, ser reprimido, eliminado o enmascarado por el yo, gracias a la mediación del títere (en su papel de *dobles*), asumen una configuración simbólica no reconocida por el sujeto examinado como expresión de su realidad interior conflictiva, a la vez que se convierte en una representación onírica en la cual, de hecho, reaparecen de nuevo, enmascarados, los contenidos eliminados en el plano de la conciencia, presentados de manera aceptable, y por lo tanto privados de su carga traumatizante. (2008, p. 198)

De esta manera, el títere se convierte en una pantalla de proyección donde el creador puede mirarse. Se trata de una pantalla separada y amable que le protege y le resguarda de todo lo que de amenazante tiene la realidad. En el terreno de lo simbólico, el creador puede expresar incluso aquello que le resulta más difícil de contar, sintiéndose un mero receptor de sus propias palabras.

La proyección sobre el objeto permite al creador mirarse a sí mismo desde fuera y con la distancia necesaria para sentirse seguro en el abordaje de cualquier conflicto

Durante las sesiones de construcción del títere se pone el acento en la expresión de este en cuanto objeto plástico. Sin embargo, en el momento en que el títere ha sido construido, debemos atender, además, a otras formas de expresión que están más allá de la expresión plástica. Estas serían la expresión escénica (en cuanto a la expresión corporal y el movimiento del títere) y la expresión verbal (en cuanto al lenguaje y la voz que emplea un títere para hablar). De esta manera, “cuando el títere habla, en cualquiera de sus formas de expresión, se convierte en un intermediario de la expresión única y subjetiva de su autor” (Mesas, 2019, p. 214).

En torno a la importancia de atender a las diferentes expresiones del títere y sobre cómo el juego con títeres puede ocupar y amplificar expresivamente el lugar de la palabra, traemos el ejemplo de Román.

“cuando el títere habla, en cualquiera de sus formas de expresión, se convierte en un intermediario de la expresión única y subjetiva de su autor”

El caso de Román y su títere sin brazos

La historia de Román es la de un chico de treinta y siete años con un trastorno mental por psicosis. El trastorno psicótico se caracteriza por una alteración en la percepción de la realidad, que en su caso le genera angustia y nerviosismo, que le lleva a sentirse siempre vigilante hacia todo lo que le rodea, llegando al aislamiento social y emocional. Sus episodios psicóticos comenzaron en el instituto, cuando Román tenía dieciséis años, siendo estos primeros episodios especialmente dramáticos, en los que el joven respondía con mucha violencia y agresividad hacia sí mismo y hacia los demás.

Román es un joven alto y corpulento cuya imagen física actual genera mucho respeto. Es cierto que, en los últimos años, sus conatos de violencia y crisis psicóticas estaban totalmente controlados, pero sus obsesiones y continuos estados de alerta le imposibilitan sentirse cómodo en sus relaciones sociales. Una de las obsesiones de Román son las diferentes razas humanas. Le fascinan, sobre todo, los africanos, los japoneses y los chinos, y también algunas etnias como la etnia gitana. Continuamente insiste en reflexiones interminables sobre el color oscuro de la piel de los africanos o en la carencia de barba en los orientales. Román vive estas rarezas con mucho nerviosismo e incertidumbre. Pensamos que su angustia hacia la rareza de los otros refleja su incapacidad para gestionar su diferencia, puesto que en la rareza de los demás se encuentra con su propia rareza.

Román no recibe con agrado ponerse a construir títeres; en ninguna de sus expresiones artísticas había aparecido jamás una figura humana. Trabajé estrechamente con él para ayudarle a crear su primera cabeza de títere, y tímidamente apareció un rostro con una boca y ojos diminutos, un personaje que Román nombró como un chino (figura 3). Mientras que Román construía un chino, el resto de sus compañeros se esmeraban en construir un títere que les representara. De esta manera Daniel construiría a Daniel, Darío daba forma a Darío y Magdalena hacía una preciosa Magdalena.

Figura 3. El chino de Román, 2017 [Marote]. Fotografía del autor



Román no quería participar en los momentos de palabra, ni en los juegos e improvisaciones con títeres de sus compañeros. Mientras el grupo se abandonaba al juego y a la imaginación, él se mantenía aislado, con su gesto brusco, serio y rígido. Cuando se le invitaba a participar del juego se cruzaba de brazos y decía: “No sé... No sé, no entiendo... No lo entiendo”.

El chino de Román se mantenía al margen y de brazos cruzados como él. De esta manera y desde su lejana intervención expresaba la misma incomprensión de Román hacia el mundo que le rodea. El chino de Román miraba con incomprensión todo lo que le rodeaba, no podía entender lo que sus compañeros decían ni tampoco podía hablar. Sus orejas eran diminutas y su boca inexistente estaba, además, tapada por la tela de su vestido. El chino de Román era, además, un bloque sin brazos. Todo en la expresión plástica y escénica de ese personaje evitaba cualquier tipo de comunicación o relación con los otros. Todo en la expresión de ese títere enunciaba las palabras que repetía Román: “No sé, no sé, no entiendo”.

Después de su chino, llegó un japonés y, más tarde, Román construyó a un africano al que por primera vez colocó unas cuerdas a modo de brazos (figura 4). Curiosamente el títere africano constituyó un importante giro en la forma de relacionarse de Román, ya que con el títere del africano Román comenzó a jugar por primera vez. En el espacio de palabra e improvisación, el africano de Román se dedicó a atracar a los títeres de sus compañeros. Se

colocaba delante de ellos y con una voz amenazante les decía: “Dame todo lo que tengas. Esto es un atraco”. Román se dedicaba a robar y atracar a todos sus compañeros, para después proyectar una risa maléfica.

Fue fácil darnos cuenta de que el africano no atracaba a cualquier títere, sino que seleccionaba cuidadosamente a sus víctimas. Los títeres que eran atracados eran aquellos que representaban a sus compañeros. De manera que el africano de Román robó a Darío, Robó a Daniel y también a Magdalena. ¿Qué sería aquello que tenían esos otros muñecos y que el africano de Román deseaba para sí? Pensamos que aquello que el africano intentaba robar era el *sí mismo* de cada uno de sus compañeros, lo más propio de cada uno de los compañeros de taller, aquello que habían intentado reflejar de sí mismos en ese primer títere que les representaba.

Figura 4. El africano de Román, 2018. [Marote]. Fotografía del autor



En todas las sesiones de trabajo observábamos cómo uno de los primeros títeres siempre era un personaje que representaba a su creador, generalmente una versión *superyoica* de su creador, donde este proyectaba sus deseos, su yo futuro o soñado, o lo mejor de sí mismo. El primer títere siempre era una versión del *sí mismo* en el juego simbólico con la que poder actuar y presentarse a los demás. Sin embargo, Román no pudo construir a ese personaje

que le representaba. Ninguno de sus personajes podía mostrar, al menos intencionadamente, un nombre, una actitud o un rasgo que le representara de sí mismo. Aún así, y ante la imposibilidad de construir algo de sí mismo, fue capaz de inventar un personaje que robara aquello que de *sí mismo* había en cada uno de sus compañeros.

El relato de Román hace evidente cómo se relacionan diversas formas de expresión en la construcción y el juego con títeres y cómo en ocasiones los títeres pueden hablar y expresar sin participar en el juego mediado. La historia de Román es, sobre todo, una historia de recuperación, de cómo encontrar una vía de entrar en el juego dramático, de poder construirse unos brazos no solo para robar, sino para vincularse con los otros y recuperar una imagen de *sí mismo* a través del grupo. En este relato podemos observar cómo colocar unos brazos en un títere ofrece la posibilidad de abrirse a nuevos vínculos, de incorporar en uno mismo cosas de los otros y de comenzar a explorar la extrañeza, no solo la de los otros, sino también de aquello que de extraño encontramos en nosotros mismos. Los títeres nos ayudan a organizar nuestro caos, nos invitan a ensayar con confianza para enfrentarnos a los terrores de nuestra propia mente. Y es que, siguiendo a la autora López Fernández-Cao,

en la muñeca, en el títere y en la marioneta se juegan desde niños nuestras demandas más desnudas, y se canalizan. Se pone fuera de una, en acto, todo lo que está suspendido bajo una realidad ordenada y, por otro lado, el juego ayuda a enfrentarse al absurdo que a veces supone aprender a vivir. (2015, p. 184)

Conclusiones

El títere, desde su carácter simbólico, puede llegar a trabajar estas mismas cuestiones de una manera indirecta, siendo el método más cómodo para personas que están en procesos mentales complicados o en situaciones traumáticas

Este artículo expone la experiencia de un taller de títeres, en el que se han podido observar las competencias del uso de títeres para la mejora de la salud, así como para las habilidades relacionales de las personas con enfermedad mental. Así mismo, proponemos que el uso del títere resulta muy beneficioso para trabajar la salud mental en la educación social. Destacamos ahora, a modo de conclusiones, algunas de las potencialidades del títere como una herramienta socioeducativa y rehabilitativa.

1. El valor del títere para explorar y rehabilitar el esquema corporal, así como para reconstruir la imagen interna del propio cuerpo. Otros lenguajes artísticos como el teatro o la *performance* movilizan también cuestiones corporales. Sin embargo, el títere, desde su carácter simbólico, puede llegar a trabajar estas mismas cuestiones de una manera indirecta, siendo el método más cómodo para personas que están en procesos mentales complicados o en situaciones traumáticas. Construir un títere

implica construirse simbólicamente, y en este proceso de crear pueden verse liberadas muchas cuestiones o síntomas inconscientes, a los que sería imposible acceder desde una intervención centrada únicamente en la palabra. En el ejemplo de Beatriz veíamos cómo los conflictos en relación con el cuerpo pueden verse reflejados en la imposibilidad de construir el títere. Sin embargo, cabe destacar que el hecho de que Beatriz tuviera dificultades para construir su títere no quiere decir que el proceso de construcción no resultara altamente terapéutico y revelador para ella, puesto que a través de sus ensayos fue capaz de comprender sus miedos y gestionar esas sensaciones de desamparo que le impedían quedarse sola o, mejor dicho, *que le impedian construirse sola*.

2. La posibilidad del títere como pantalla de proyección, que permite al creador narrarse desde fuera. Desde esta posibilidad evidenciamos que el títere ha conseguido ser un medio idóneo para narrar desde una distancia simbólica, permitiendo a los participantes poner palabras a aquello que resulta más difícil desde la seguridad del *protector yoico*. Como hemos visto, es muy común que los participantes hablen de su historia o representen sus conflictos en tercera persona, sintiéndose de esta manera alejados de su propia historia y liberados en el momento de narrar. Pero el títere, además de ser un generador de historias, es por sí mismo un elemento altamente expresivo, ya que atiende a cuestiones propias de la expresión escénica y la expresión plástica, de manera que cuando un títere habla, en cualquiera de sus formas de expresión, se convierte en un intermediario que muestra el lenguaje único e intransferible de cada creador. A través de la historia de Román hemos podido ejemplificar la posibilidad del títere de expresar más allá de las palabras, y de cómo, generalmente de manera inconsciente, el títere puede convertirse en un altavoz de nuestros conflictos más internos sin necesidad de que sea animado.
3. El títere como herramienta para organizar nuestro caos y ensayar con confianza para enfrentarnos a nuestra realidad. Organizar el caos, para estos participantes, ha supuesto la posibilidad de ser más conscientes de su enfermedad, comprender mejor sus miedos y mejorar sus habilidades socioeducativas. Todo esto se ha llevado a cabo practicando un aprendizaje de sus relaciones y de su entorno social a través del juego mediado y utilizando su propia creatividad.
4. El títere como agente lúdico y liberador que facilita la expresión desde el juego y la creatividad. El gran éxito de los títeres como mediadores se sitúa en el carácter lúdico y liberador que supone el propio juego mediado. El juego ha permitido que los participantes pudieran vencer las resistencias iniciales que tenían hacia los métodos educativos y terapéuticos convencionales, ya que la creatividad y el carácter lúdico e informal de las sesiones habilitan la posibilidad de acercarse a sus conflictos de una

La creatividad y el juego nos sitúan en un lugar diferente a nuestra realidad cotidiana, nos ayudan a observar nuestra realidad desde otro ángulo

forma menos amenazante. La creatividad y el juego nos sitúan en un lugar diferente a nuestra realidad cotidiana, nos ayudan a observar nuestra realidad desde otro ángulo. Esto hace que al entrar en procesos creativos se inicien fases de transformación, permitiéndonos incorporar pequeños cambios en nuestra cotidianidad, en nuestra relación con el entorno y, por consiguiente, en nuestra relación con los demás.

Eva Cristina Mesas Escobar
 Doctora en Bellas Artes
 Arteterapeuta
 Profesora del Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica, Dinámica y Musical
 Universidad de Murcia
 evacristina.mesas@um.es

Bibliografía

- Bolorino, J. (2004). Breve introducción a la historia del títere. En *Titerenet* [Entrada en Blog]. <http://www.titerenet.com/2004/04/18/breve-introduccion-a-la-historiadel-titere>
- Césare, F. (2008) Marionetas, títeres y terapia. *Revista ADE Teatro. Revista de la Asociación de Directores de Escena de España*, nº 121, p. 197-199.
- Converso, C. (2013). *Entrenamiento del titiritero*. Editorial Escenología.
- Hernández Sagrado, I. (1995). *Los títeres en la Escuela*. Salamanca: Amarú.
- López Fernández-Cao, M. (2016). *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempo de crisis*. Editorial Fundamentos.
- Mesas Escobar, E. C. (2015). El títere como herramienta de trabajo en arteterapia. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, vol. 1, p. 301-317. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2015.v10.51698
- Mesas Escobar, E. C (2019). Construir, animar e imaginar: Los títeres y los muñecos como recurso en el aula y en la mediación artística. En López Martínez, M. D., Mesas Escobar, E. y Santos Sánchez-Guzmán, E. (Coord.). *Interacciones artísticas en espacios educativos y comunitarios*, p. 205-235. Nau Libres ediciones.
- Mesas Escobar, E. C y Santos Sánchez-Guzmán, E. (2018). El lenguaje de los procesos y los materiales creativos. En Coll Espinosa, F. J. y García Iborra, J. (Coord.) (2018). *Desarrollo emocional y estrategias creativas en menores con dificultades madurativas*, p. 107-128. Ediciones CARM. Comunidad autónoma de la Región de Murcia.
- Oltra Albiach, Miquel Á. (2014). El títere como objeto educativo: propuestas de definición y tipologías. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, nº 24, p. 35-58. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4615406>

Tappolet, U. (1982). *Las marionetas en educación*. Editorial Científica-médica.

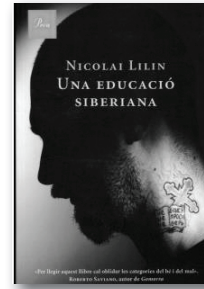
Álvarez-Mabán, E. M. y Hechenleitner-Carvall, M. I. (2019). Títeres. Sus usos en la salud y en la enseñanza en enfermería. *Elsevier: Revista de Educación Médica*, vol. 20, 1, p. 148-151. <https://doi.org/10.1016/j.edu-med.2018.04.012>

-
- 1 Los *procesos desdobladores* constituyen el elemento clave de todas las técnicas proyectivas. Según estas, el actor se desdobla para dar vida al muñeco. En ese desdoblamiento traslada sobre el objeto una parte de sí mismo, y sobre esa parte proyectada el sujeto puede actuar, puede acercarse a sus partes más frágiles y dañadas, con la seguridad de sentirse separado de estas.
-

Foto: Carlo Sußmich - Fotolia.com



Libros recuperados, publicaciones



Una educació siberiana

Nicolai Lilin
Salamandra, 2010

Nicolai Lilin relata en este libro la historia de su infancia en la comunidad Urka. Esta comunidad, originaria del norte de Siberia, fue deportada por Stalin a Transnistria, territorio fronterizo con Ucrania y que oficialmente forma parte de Moldavia a pesar de disfrutar de un estatus de independencia.

Los Urka se definen a sí mismos como una “comunidad criminal” y desarrollan su actividad especialmente contra la policía y el ejército ruso. De carácter marcadamente patriarcal, el prestigio de los hombres de la comunidad se mide en función de la dureza de los golpes infringidos al que consideran su enemigo y, como consecuencia, también a menudo por los años de internamiento en las cárceles rusas.

Se trata de una comunidad con un estricto código moral sobre el bien y el mal, hasta el punto de auto-denominarse “criminales honestos”. En este libro se relata en primera persona el proceso de incorporación a la comunidad y la adquisición del código de valores que les sirve de referencia.

Tal y como el autor explica en el libro, lo primero que aprenden los niños desde muy pronto es el uso de las armas, que forman parte de la vida cotidiana. Hay

armas “propias”, y se utilizan habitualmente para defenderse o para protegerse. Cuando entran en casa, deben dejarse en el lugar privilegiado donde están los iconos de la familia (el “rincón rojo”).

También están las armas “honradas” y las “de pecado”. Las primeras sirven para ir a cazar, siempre desde la idea de humildad y sencillez, de forma que solo se caza lo que es imprescindible, desde el respeto ancestral a todos los seres de la naturaleza. Las segundas sirven para los objetivos criminales y no pueden estar dentro de casa.

Los niños aprenden también a utilizar armas blancas, que llaman “picas”. Lo hacen practicando con animales muertos y enseguida las utilizan en peleas y enfrentamientos con grupos rivales. En esta tradición, es muy importante quién es la persona que regala a un niño la primera “pica”. Cuanto mayor haya sido la carrera criminal y los internamientos en prisión de quien hace el regalo, más valor da el menor y la comunidad al gesto.

Como se puede comprender, se trata de una niñez que vive en un entorno de violencia donde las agresiones y la muerte tanto de niños, jóvenes o adultos está muy presente desde muy temprano.

Ante esta violencia, se potencia la creación de un sentimiento muy grande de pertenencia y de apoyo colectivo que es fundamental para sobrevivir en la co-

munidad, pero, especialmente, cuando un niño es internado en un reformatorio, algo que sucede muy a menudo porque desde pequeños participan en actos violentos, o cuando un joven o un adulto termina en la cárcel. La supervivencia en estos entornos de represión es posible precisamente por el sentimiento de grupo.

Esta solidaridad y sentimiento de pertenencia se manifiesta también en la protección de los más débiles, especialmente de las personas con alguna discapacidad intelectual, a quien califican de ángeles. Este es un apartado que se destaca en el relato de Nicolai Lilin, junto con las vivencias de violencia y de brutalidad entre grupos enemigos, en el enfrentamiento con el ejército y la policía o en la vida en los centros de internamiento.

Un último elemento relevante a destacar es la importancia que dan a los tatuajes, que sirven para explicar de forma simbólica la biografía de la persona tatuada. El de tatuador se convierte en un oficio muy respetado porque, más allá de la perspectiva estética, se trata de un lenguaje secreto para los miembros de la comunidad. Llegar a ser tatuador implica pasar toda una serie de rituales y de tiempo de aprendizaje hasta ser reconocido por la comunidad en esta actividad. Como anécdota, en el libro se explica que identificaron a unos infiltrados de la policía porque los tatuajes habían imita-

do la estética, pero no tenían ningún sentido respecto a la narración biográfica.

Estos son algunos de los aspectos que pueden descubrirse en las páginas del libro.

Desde el punto de vista pedagógico, es de gran interés para comprender cómo se crean las culturas y los sólidos sistemas de valor de los entornos violentos y cómo determinados comportamientos quedan normalizados. Igualmente, también nos ayuda a pensar en las dificultades en los procesos educativos para revertir estos marcos de pensamiento, ya que no se trata sólo de cambiar comportamientos, sino de reconstruir nuevas formas de vida y nuevos entornos valorativos.

En la narración, el autor no ahorra detalles al lector. Explica su historia de forma sincera e incluso con un punto de nostalgia. Nos muestra lo que fue su normalidad, los referentes de su vida, que entran en crisis cuando vuelve del servicio militar (al principio explica que ha podido escribir la narración porque ya no está en la comunidad, de donde tuvo que irse cuando fue reclutado para hacer el servicio militar y participar como grupo especial de “saboteadores” en la guerra de Chechenia). De hecho, *Una educación siberiana* es el primer libro de una trilogía compuesta por los libros *Caida libre* y *El aliento de la oscuridad*, estos dos últimos publicados en italiano y no traducidos todavía.

Así pues, se puede decir que este libro tiene interés como novela biográfica, como también lo tiene desde el punto de vista de la reflexión pedagógica sobre cómo la educación en valores es uno de los elementos centrales en la construcción de comunidad. Nos muestra lo importante que es sentirse incluido, ser miembro de un grupo, tener referentes compartidos, y cómo la infancia normaliza cualquier comportamiento, siempre que los referentes hayan sido cariñosos y acogedores. En cualquier caso, la lectura es sorprendente en la medida en que el autor normaliza todo lo que en nuestra cultura consideraríamos comportamientos y valores a erradicar, pero a la vez nos ayuda a comprender la potencia de la vivencia de comunidad.

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

Libros recibidos

Ferencz, B. (2020). *Hay cosas más importantes que salvar el mundo*. Plataforma editorial.

Majoral, S. (2020). *En col·laboració: petits grans projectes*. Rosa Sensat.

Parcerisa, A. (Coord.). (2021). *Planificación de proyectos socioeducativos participativos*. Graó.

Propuestas

Próximos números monográficos

Experiencias de investigación y de innovación en la educación social

Las situaciones y problemáticas que maneja la educación social a menudo son recurrentes en el tiempo, sin respuestas definitivas. Cambian las formas de manifestarse, del mismo modo que, fruto de la investigación y de la experiencia, evolucionan las miradas y las formas de análisis de estas realidades. En consecuencia, también aparecen nuevas estrategias de acción para el abordaje de estas situaciones.

En este monográfico se presenta una recopilación de investigaciones y de experiencias de acción sobre temáticas clásicas (diversidad funcional, cárceles, educación social y escuela, entre otras) que ilustran el dinamismo y la progresiva profundización y aumento del rigor académico y profesional de la educación social en sus objetos de estudio.

La acción socioeducativa ante el reto de la soledad de los jóvenes

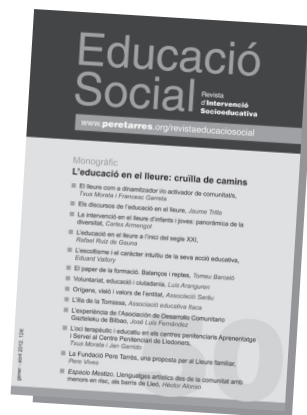
El incremento de la soledad no deseada es una preocupación creciente en este inicio de siglo. A pesar de que se suele asociar a las personas mayores, se trata de una problemática transversal, y son los jóvenes el colectivo que, en estudios muy diversos, expresan sentirse más solos.

Resulta paradójico que, en el momento de la historia con más posibilidades de conexión entre las personas, sean precisamente los jóvenes (probablemente, los más conectados) quienes expresan más rotundamente este malestar. Esto cuestiona, de forma profunda, el tipo de sociedad que estamos construyendo y representa todo un reto para los profesionales que intervenimos con jóvenes.

En este monográfico queremos explorar las diversas perspectivas desde las que analizar este fenómeno y comprender su impacto en la vida y la salud de las personas afectadas. También queremos revisar criterios y actuaciones que permitan a agentes sociales, educativos y políticos diversos favorecer espacios y maneras de relacionarse incompatibles con la soledad no deseada entre los jóvenes.

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, estos 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.

© Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés. Universidad Ramon Llull